

GLOBALIZING THE STUDENT REBELLION IN THE LONG '68

ANDRÉS PAYÀ RICO
JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ HUERTA
ANTONELLA CAGNOLATI
SARA GONZÁLEZ GÓMEZ
SERGIO VALERO GÓMEZ (EDS.)

Collection Agora, n. 8

Series Education, n. 8

Published by

FahrenHouse

Valle Inclán, 31

37193. Cabrerizos (Salamanca, Spain)

www.fahrenhouse.com

© For this edition:

FahrenHouse

and the Authors

All rights for this book reserved. Neither full nor part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of FahrenHouse, except for nonprofit and educational uses.

I.S.B.N.: 978-84-948270-3-7

Title

Globalizing the student rebellion in the long '68

Editors

Andrés Payà Rico, José Luis Hernández Huerta, Antonella Cagnolati, Sara González Gómez, Sergio Valero Gómez

Edition care

Alba María Gómez Sánchez

Cover design

Iván Pérez Miranda

How to cite this book

Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (Eds.). (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68* (A. M. Gómez Sánchez Ed. care). Salamanca: FahrenHouse.

IBIC Subject

JN - Education Pedagogy / JNB - History of Education / HB - Historia

Publication date: 28-09-2018

Scientific Committee

María del Carmen Agulló Díaz (Universidad de Valencia, Spain); Adelina Arredondo (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Mexico); Doris Bittencourt Almeida (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil); Óscar Borrell Morant (University of Valencia, Spain); Rosa Bruno-Jofré (Queen's University, Canada); Maria Helena Camara Bastos (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brazil); Beatriz Chamorro Cercós (University of Valencia, Spain); Katerina Dalakoura (University of Crete, Greece); Paulí Dávila Balsera (Universidad del País Vasco, Spain); Francis Démier (Université Paris Nanterre, France); Ana Diamant (Universidad de Buenos Aires, Argentina); María Lourdes Espinilla Herrate (University of Valladolid, Spain); Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia, Spain); Mona Gleason (University of British Columbia, Canada); Ingrid Gilcher-Holtey (Universität Bielefeld, Germany); Alba María Gómez Sánchez (Universidad de Valladolid, Spain); Diana Gonçalves Vidal (University of São Paulo, Brazil); Roberto González Villarreal (Universidad Pedagógica Nacional, Mexico); Roser Grau Vidal (University of Valencia, Spain); José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca, Spain); Richard Ivan Jobs (Pacific University, United States); Carolina Kaufmann (Universidad Nacional de Rosario, Argentina); Xavier Laudo Castillo (University of Valencia, Spain); Luis Miguel Lázaro Lorente (Universidad de Valencia, Spain); Daniel Lindmark (Umeå University, Sweden); Ramón López Martín (Universidad de Valencia, Spain); Vania Markarian (Universidad de la República, Uruguay); Luis Alberto Marques Alves (Universidade do Porto, Portugal); Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia, Spain); Santiago Mengual Andrés (University of Valencia, Spain); Gabriela Ossenbach Sauter (Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain); Eugenio Otero Urtaza (Universidad de Santiago de Compostela, Spain); Javier Peña Echeverría (University of Valladolid, Spain); Justino Pereira de Magalhães (Instituto de Educação, Lisboa, Portugal); Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy); Judith Quintano Nieto (Universidad de Valladolid, Spain); Deirdre Raftery (University College Dublin, Ireland); Parimala V Rao (Jawaharlal Nehru University, India); Rebecca Rogers (Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité, France); Juan Luis Rubio Mayoral (Universidad de Sevilla, Spain); Llum Sanfeliu Gimeno (University of Valencia, Spain); Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italy); Carmen Sanchidrián Blanco (Universidad de Málaga, Spain); Maria Teresa Santos Cunha (Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil); Gabriel Scagliola (Institutos Normales - C.F.E. Centro Regional de Profesores del Centro - C.F.E., Uruguay); Noah W Sobe (Loyola University Chicago, United States); Joan Soler i Mata (Universidad de Vic, Spain); Bernat Sureda García (Universitat de les Illes Balears, Spain); Shin'ichi Suzuki (Waseda University, Tokyo, Japan); Letterio Todaro (Università degli Studi di Catania, Italy); Pablo Toro Blanco (Universidad Alberto Hurtado, Chile); Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia, Spain)

Table of Contents

The students of '68: rethinking their legacy from the history of education <i>Sergio Valero Gómez Andrés Payà Rico, José Luis Hernández Huerta, Antonella Cagnolati, Sara González Gómez,</i>	9
De la cultura popular a la transformación social: juventud estudiantil y movimientos de base en Brasil en los años 1960 <i>Kelly Ludkiewicz Alves</i>	15
Re-thinking Student Radicalism: the case of a Provincial British University <i>Sam Blaxland</i>	23
Renewing the youth/counterculture rebellion: the legacy of the long sixties movement <i>James E. Block</i>	31
La dimensione educativa dei giovani universitari: un'inchiesta aperta ad ogni contributo di idee e di esperienze <i>Vittoria Bosna, Giovanna Da Molin</i>	45
Gioventù bruciata? La demonizzazione dei giovani nella stampa italiana durante il '68 <i>Antonella Cagnolati</i>	53
Sin corbata y con melena: imágenes y representaciones de los estudiantes sesentayochistas <i>Alberto Carrillo-Linares</i>	63
<i>Globalizing the student rebellion in the long '68</i> ISBN: 978-84-948270-3-7	3

O Movimento Estudantil da UFRGS (Porto Alegre/Brasil) em Tempos de Ditadura Civil-Militar: No Rastro das Memórias Oraís e dos Escritos Estudantis <i>Gabriela Mathias de Castro</i>	75
As propostas do Movimento Estudantil para a reforma da Universidade de São Paulo em 1968 <i>Macioniro Celeste-Filho</i>	89
Il Sessantotto nella pedagogia di Ivan Illich: come leggere in chiave contemporanea la «descolarizzazione della società» <i>Matteo Cornacchia</i>	97
Os limites do sindicalismo estudantil francês e a auto-organização estudantil durante o Maio de 1968 <i>Marcus Vinícius Costa da Conceição</i>	105
Le periferie del Sessantotto: Peppino Impastato e «l’immaginazione al potere» in Sicilia (1968-1978) <i>Antonia Criscenti</i>	113
Itinerario personal y profesional de mujeres que participaron en el movimiento estudiantil mexicano de 1968 <i>Karina Ivone Cruz Flores</i>	127
Autorità educativa e nuove forme di autoritarismo dopo il Sessantotto <i>Fabrizio d’Aniello</i>	135
El largo mayo del 68 vasco: de la Universidad Autónoma de Bilbao al Zorroaga de San Sebastián <i>Paulí Dávila Balsera, Luis M^a Naya Garmendia</i>	145
Documenti del Movimento studentesco per rivoluzionare l’università italiana <i>Loretta De Franceschi</i>	153
«Not in the 1968». The Greek university students rebellion in 1973 and its aftermath in the 2015 Greek multi-crisis <i>Dimitrios Foteinos</i>	159
Movimentos estudantis e o imaginário do «substrato de esquerda» no Brasil (1968-2018) <i>David Budeus Franco</i>	169

El Mayo francés en la prensa uruguaya: un aporte para el estudio de los movimientos estudiantiles del 68 en clave transnacional <i>Camille Gapenne</i>	177
Alcune riflessioni sulle emozioni del Movimento Studentesco: Italia 1968 <i>Angela Giallongo</i>	185
A imprensa e as influências estrangeiras estudantis em Portugal em 1968: o caso do Diário de Lisboa <i>Helder Henriques</i>	195
La resaca de las revueltas estudiantiles del 68 y el desencanto de lo escolar: una mirada desde la desescolarización <i>Jon Igelmo Zaldívar</i>	209
«Et Après?» The 1970s Philosophical Fallout from May '68 and Its Contemporary Significance <i>Jones Irwin</i>	215
Impact of Political Release in the 1960s on Development of Illegal Educational Activities of University Students in the Secret Church in Slovakia <i>Blanka Kudlacova</i>	231
Jóvenes del 68 en la ciudad de Valencia <i>Pablo Lluch Alemany</i>	239
Rapporti intergenerazionali, modelli adulti in discussione e implicazioni educative: motivi e provocazioni pedagogiche della produzione cinematografica sul Sessantotto <i>Elena Marescotti</i>	249
Crisis política, movimiento estudiantil y reforma universitaria en Puebla (México), 1961-1973 <i>Jesús Márquez Carrillo</i>	259
Estados Unidos y los estudiantes españoles en el contexto del 68 <i>Óscar J. Martín García</i>	267
El movimiento estudiantil universitario valenciano en el tardofranquismo <i>Alexandra Carrasco González, Borja Mateu-Luján</i>	275

Los movimientos estudiantiles de mayo del 68 en No-Do: las revoluciones silenciadas <i>María Dolores Molina Poveda</i>	283
El Mayo del 68 a través del cine <i>Irene Montoro Calvo</i>	291
Sessantotto: le ragioni di una metamorfosi incompiuta <i>Bruna Piatti Morganti</i>	299
1968 in the Hungarian Press <i>Attila Nóbik</i>	307
Franco Basaglia el psiquiatra «antipsichiatra». Las batallas culturales y la lucha contra las instituciones desde una perspectiva educativa <i>Simona Perfetti</i>	315
Ser estudante universitário nos anos 60 em Portugal: representações dos atores sobre a maneira como sentiram e viveram esse momento de experimentação social e cultural <i>Joaquim Pintassilgo, Alda Namora</i>	323
La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) di fronte alle proteste studentesche del '68: anatomia di una crisi <i>Luigiaurelio Pomante</i>	329
Discurso performativo y contrahegemonía de los acontecimientos y movimientos del Mayo del 68 y el 15-M. Un Análisis Crítico del Discurso histórico e intertextual <i>Cristina Pulido Montes, M.ª Ester Alventosa Bleda</i>	337
Una historia de Comunidad Revocada en el 1968 chileno. La toma de la Catedral Metropolitana de Santiago <i>Oscar Riquelme Gálvez</i>	349
Il lungo Sessantotto degli studenti medi in Italia <i>Lanfranco Rosso</i>	359
Les Yippies à Paris, rencontre et désillusion <i>Arthur Roth</i>	367
Las universitarias y el trabajo en la España del 68: la mujer debe permanecer muy mujer <i>Carmen Sanchidrián Blanco</i>	375

Representaciones sociales sobre los estudiantes secundarios en la prensa en Chile: análisis de las editoriales de La Tercera y El Mercurio (2006-2009) <i>Eduardo Santa Cruz Grau</i>	383
I giovani rivoluzionari del lungo '68 italiano e il sogno di una nuova guerra partigiana <i>Giuliano Tardivo, Matteo Re</i>	393
Turning on, Tuning in, and Dropping out: Student Rebellion and Black Power in the Berkeley Experimental Schools, 1968-1975 <i>Joanne Tien</i>	401
Student protest and the «Legitimation Crisis» in the Israel, 1968-1977 <i>Doron Timor</i>	409
La contestazione studentesca nelle università nord-americane e l'analisi critica di Northrop Frye dall'osservatorio della University of Toronto: per un nuovo «contratto educativo» <i>Letterio Todaro</i>	417
Confluences. Pédagogie Institutionelle before, during and after May 1968 <i>Antoni Tort Bardolet</i>	427
La herencia del 68: perpetradores, cine y terrorismo en Italia en los años setenta <i>Luis Veres</i>	433
«Comunidades imaginadas»: movimento juvenis e revolucionários estampados nas manchetes de jornais e revistas de circulação em massa durante a ditadura militar brasileira <i>Katya Zuquim Braghini</i>	441
Different questions and different answers in the many italian 68s <i>Angelo Gaudio</i>	449
From student rebellion to school experimentation. The «Giotto Ulivi» Institute of Borgo San Lorenzo: a case-study <i>Giordano Lovascio</i>	453
Marino Raicich: the impossibile reform of a gramscian professor <i>Lorenzo Alba</i>	461

The academic ferment in Pisa between Scuola Normale Superiore and University	
<i>Marco Tarallo</i>	469
Metamorfosis y fracturas del largo 68: disciplinas, maestros y alumnos en Italia y España	
<i>Mauro Moretti</i>	477
«Poliziotto e giustiziere invece che professore»: il professore universitario nel lungo Sessantotto italiano	
<i>Paola Carlucci</i>	481
Obsolescencia y desafección. Algunas reflexiones sobre el largo fin de los catedráticos franquistas (1960-1980)	
<i>Gustavo Alares López</i>	493
Other publications of FahrenHouse	

The students of '68: rethinking their legacy from the history of education

Sergio Valero Gómez, Andrés Payà Rico, José Luis Hernández Huerta, Antonella Cagnolati and Sara González Gómez

1. Presentation

There are moments in which the historical time accelerates and the previously accumulated waters overflow to give rise to much faster changes, from reforms that had been claimed, but did not find a fruitful way out. One of those moments is what we called the «long 1968».

After the atony of the War World II, characterized by the will of its protagonists to seek the calm and tranquility that had been lost during the interwar period since the second half of the 1950s, especially for the new generations, cultural changes, new demands, protests and mobilizations were extended to the point, in the case of students, of maximum expansion in that key year.

Once again, as had been the case since the interwar period, youth became the protagonist of the demand for progress: young people, whether workers and / or students, mobilized against specific facts, but also against certain aspects of their lives they considered outdated, oppressive and obsolete. However, something differentiated these young people from others in previous moments: it was a relevant cultural gap between them and their parents. In this way, young people in general, and mainly students, gathered in different parts of the world, especially in the

West, becoming the mobilizing and disruptive witness that had already played a leading role in the last years of the 1950s. This new generation, which reached public sphere already in the following period, through university studies, work, political, union and / or social affiliation, or the cultural world, wanted to make a difference with respect to the past. He wanted to live better and differently than his parents, supporters of the political, economic and social principles of the Thirty Glorious (1945-1973). In few words, the development of social democracy, the Keynesian economic interventionism, and the expansion of the welfare states that made possible the massive extension of education, health and social and labor protection.

These young people, born and raised in a world in which much of these achievements were already won, wanted to break the rules of that settled world on a growing social and economic well-being, to give rise to a freer and less stratified way of life, more focused on the concerns of individuals as subjects over the social group. Among them were the young university students, organized in the university student movements that starred in '68 and that were significant expression of the expansive wave of the new social protagonism that characterized the whole period.

The range of experiences of these movements was wide, depending on the cultural features, systems and political regimes, alignments in the Cold War, socio-economic situations and idiosyncrasies, according to the places where they developed. There were differences in university following the academic cultures, the municipal traditions and the balances of social forces. In any case, common concerns were observed in all of them: educational reforms, political changes, sexual liberation, both female and homosexual, civil rights, the fight against poverty, the national liberation movements and the break-up of the old imperialist ties and yokes, individual liberties, pacifism and anti-war attitude, and environmentalism. With a shared element, moreover, that went through all those demands: individualism.

A period was ended and another was born that would see the light during the next decade as a result of the outbreak of the economic crisis, the abrupt end of welfare and the beginning of conflicts that would open the context in which we live. The neoliberal principles occupy the hegemony of the western thought in economy, policy, culture, education, social values, organizational principles, without that, in addition, from the decade of the 90s of the 20th century, solid answers were given in order to cope with such hegemony, which is only timidly answered by small partisan responses to changes within the general framework, without any anti-system intention.

To a large extent, in the «long 68», one main element, as we have pointed out, was the vindication of the freedom of the individual over the weight of the community, that was so progressively weakened and diminished.

Therefore, 1968 is one of the crucial moments of the 20th century that, 50 years after its occurrence, must be revisited, studied, analyzed, understood and explained in the best and deepest way. This volume focuses its attention on one of the main protagonists of this historic moment: the student movement. In this sense, five decades after 1968, in 2018, when there are still similar claims, pending accounts and even unintended consequences of those acts that mobilized student groups, it is an appropriate time to reflect on how those movements acted, why they did it and what their legacy has been. Then, in addition, the '68 and its most important landmarks (March of the One Hundred Thousand, the Prague Spring, the Tlatelolco massacre or the French May), soon became part of the revolutionary mythology, mobilizing generations of young people, mainly students, of the following decades.

This volume brings us closer to the dynamics of the educational world, especially students, from a wide range of national and regional scenarios, with a special focus on Europe and Latin America. In this way, a plural panorama is shown, in which the stories centered on the usual protagonists of the 1968 processes are accompanied by other scenarios, often considered secondary, but which this volume inserts in a more general story that helps us understand how the processes of the 60s were not concrete or national, but got an absolute regional and global significance. We see a complex process of transnational demand that ranged from Eastern Europe, included in the Soviet bloc, to the very heart of the Western Hemisphere, with the United States as the main axis, passing through the politically varied Western Europe, submitted to the same processes and cultural influences. In this sense, to the works that deal with the United States and France, are added others focused on Italy, Spain and Brazil, as priority focus areas, together with other European and Latin American landscapes: Great Britain, Portugal, Greece, Slovakia, Hungary, Chile, Uruguay and Mexico, without missing, in addition, the case of one of the most unique actors on the international scene: the State of Israel.

From these areas, a plural set of perspectives is presented addressing and explaining the student mobilization that took place during the long 1968. The studies of this volume show how these students established fluid relationships between their own youth and student cultures with other transversal cultures, such as popular or countercultural movements. Their own identities as students became more complex and complete by

incorporating elements from outside due to their social origins, their cultural concerns, and their desire for change, rupture and transformation. Thus, in a large part of the volume there is a complex braiding between political, social and cultural history, offering an analysis that helps to establish a more complete explanation of '68, which is completed, in addition, with the incorporation of new perspectives, as a result of the application of the history of emotions to the explanation of these processes.

All this, in the case of students, does not mean at all to leave aside the insertion of the history of education, a common element in all the essays. In this sense, the analysis of student movements manages to establish an exemplary account of the political history of education, and school culture as a whole, especially in the fields of higher education, in which these students were mostly inserted. And other analytical perspectives are added, such as the pedagogical influences, both towards the processes of the long period on later pedagogical currents; educational and school practices; and, of course, another one of the fundamental actors of the school culture: the teachers.

Although most studies are concerned with student movements and their demands for reform of political structures and practices developed in schools, it is impossible to fully understand the process without taking into account participation, sometimes even collaboration, that the teachers had in the development, evolution and subsequent influence of everything that happened at that time. Therefore, it is noteworthy the space they occupy between these pages.

In the same way, it is fundamental to analyze the difference within the various components of the student body. Therefore, this volume also includes studies addressing these processes observed from a women's and gender perspective.

In addition, the authors deploy a plurality of sources and methodologies: from the most common, such as archives and newspapers, to those that have a strong potential: memories, exploiting a field of great interest such as memory historical and the relationship between history and memory; and, above all, images, be they photographic or cinematographic, thanks to which aspects such as the representations and identities that these groups wanted to construct and articulate can be addressed, while also being useful for spreading counter-representations.

Therefore, it shows a broad panorama where you can see how 1968 involved the implementation of transnational processes and claims, which affected students in different national scenarios. As in all this type of processes, own specificities strongly influence the adaptation of global dynamics, but basic concerns about access to education, political

mobilization, concern for general social drift and generational struggle characterized all the young students who decided to be actively engaged during that crucial moment.

With this volume, we want to continue advancing in the knowledge of the educational world of the second half of the 20th century. Great are the challenges of this world at the beginning of the 21st century and many of them were already evident in 1968. Others have materialized as a result of those events. To confront both of them, we must first identify and analyze them, as well as being aware of their magnitude. We hope that all this work can contribute to this aim.

2. Acknowledgments

The development of a volume of this size always requires the collaboration of many people and institutions. Therefore, we want to dedicate a small space to remember them and thank all the work and collaboration provided so that this project has been able to materialize.

First of all, of course, we want to remember all the authors of the chapters that make this book possible. They have done the most important part. The plurality of the essays and their quality have been the basis to form a solid contribution that will help to have a better understanding of the processes contained here: the participation of the students in the «long 68».

On the other hand, we want to thank all the work done by the members of the Organizing Committee: Carmen Agulló, Beatriz Chamorro, Óscar Borrell, M^a Lourdes Espinilla, Alba M^a Gómez, Roser Grau, Xavier Laudo, Santiago Mengual, Judith Quintano and Luz Sanfeliu.

Without them, the result obtained from the elaboration of such a volume would have been impossible to carry out. For that, many thanks to all. And, in the same way, to all the members of the Scientific Committee, who helped us to evaluate the texts from the moment they arrived in the form of a proposal.

Also we cannot forget the collaboration of some institutions that made possible the Symposium that has led to this publication: the journal *Espacio, Tiempo y Educación* (FahrenHouse); the Department of Philosophy of the University of Valladolid; and several institutions belonging to the Universitat de València: the Faculty of Philosophy and Education Sciences; the Department of Comparative Education and History of Education; and the Vice-Rectorate for Educational Policies and Quality.

The collaboration of the Department of Education, Research, Culture and Sports of the Generalitat Valenciana through the Excellence Research

Group of the PROMETEO program, Grup d'Estudis Històrics on Transitions and Democracy (GEHTID, GVPROMETEO2016-108) financed by it. And, in the same way, the task carried out by the other research groups that have been involved in making this volume possible has been fundamental: Àgora de Educació, of the University of Valladolid; Connecting History of Education Working Group; the Grup d'Estudis d'Història de l'Educació, of the University of the Balearic Islands; and the History Seminar of the School of the University of Valencia.

Finally, we must show a deep gratitude to other scientific societies and universities: the Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDU), the Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE), the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (Brazil), the Argentine Society for the History of Education (SAHE), the Spanish Society for the History of Education (SEDHE), the Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (IEC), the Uruguayan Society for the History of Education (SUHE), the Federal University of Rio Grande do Sul - PPGEDU (Brazil) and the University of Macerata (Italy).

Thanks to the help of all, a great work has been possible that now sees the light with the aim of continuing advancing in the knowledge of the educational world of the second half of the 20th century.

About the Authors

Sergio Valero Gómez

email: Sergio.Valero@uv.es
University of Valencia. Spain

Andrés Payà Rico

email: andres.paya@uv.es
University of Valencia. Spain

José Luis Hernández Huerta

email: jlhuerta@flfc.uva.es
University of Valladolid. Spain

Antonella Cagnolati

email: antonella.cagnolati@unifg.it
University of Foggia. Italy

Sara González Gómez

email: sara.gonzalez@uib.es
University of the Balearic Islands. Spain

De la cultura popular a la transformación social: juventud estudiantil y movimientos de base en Brasil en los años 1960

Kelly Ludkiewicz Alves

1. Introducción

La comunicación aborda la concepción de cultura popular y como ésta fue utilizada como categoría política por los estudiantes universitarios, a principios de la década de 1960, por medio de la *Ação Popular (AP)* - movimiento disidente de la *Juventude Universitária Católica (JUC)*- y de su actuación junto al *Movimento de Educação de Base (MEB)*. El compromiso de la JUC en las cuestiones sociales, que se inició en la década de 1950, derivaba de la militancia de sus miembros en las actividades políticas estudiantiles en un momento crucial de la vida política de la universidad, en la que los estudiantes asumen una posición revolucionaria orientada hacia el puente entre universidad y sociedad (Kadt, 2007). El compromiso de la JUC en las cuestiones sociales resultó en conflictos constantes con la jerarquía del clero que se oponía al desarrollo del apostolado laico, asumiendo una postura conservadora contraria al movimiento, presionándoles para alejarse de la acción política que, según los más conservadores, ya se estaba inculcando de las ideas marxistas y comunistas (Nagamine, 1996).

Los estudiantes de la JUC pertenecientes a la UNE o a los otros movimientos y entidades políticas, se ponían en conflicto de posiciones

ante el carácter eminentemente espiritual de la organización, del cual hacía parte el respeto a la ortodoxia y la jerarquía de la Iglesia, inviabilizando una acción política más autónoma. Así, a partir de 1959, comienzan a formularse los fundamentos teóricos originaron a la AP, en junio de 1962, como un movimiento sin vínculos institucionales con la iglesia católica. La AP agregó miembros de la JUC y de la UNE, acercándose a los movimientos de izquierda –incluyendo el *Partido Comunista Brasileiro* (PCB)– constituyéndose como espacio de acción política independiente, nacido de un grupo ya políticamente comprometido que tenía la posibilidad de actuar políticamente sin someterse a la jerarquía eclesiástica

Presentamos el documento «AP / Cultura Popular», que define la concepción de cultura popular defendida por los integrantes de la AP. Por tratarse de un movimiento dedicado a la promoción de la cultura popular por medio de la alfabetización, tratamos de cómo la cultura popular es movilizaba en la cartilla *Viver é lutar* elaborada por los integrantes del MEB para el trabajo de alfabetización de los adultos, pues les parecía imprescindible la elaboración de libros enfocados a las especificidades del MEB. Además, la cartilla fue un material de auxilio para el trabajo de alfabetización realizado por los monitores, ante la necesidad de proporcionarles textos de apoyo, ya que en su mayoría poseían poco o ninguna preparación didáctica-pedagógica. La existencia de lo que podríamos clasificar como una tradición en torno al uso de cartillas para la alfabetización también fue un motivador, pues había una demanda entre los alumnos, para los cuales era importante tener un libro de estudio (Fávero, 2006).

Por fin, a partir de las contribuciones de Raymond Williams (1992), planteamos algunas ideas acerca de como la cultura popular movilizaba por el MEB, con finalidad política, fue apropiada por los trabajadores rurales, por medio de la utilización del radio como vehículo educativo. Analizamos un conjunto de cartas escritas por los campesinos que frecuentaron las escuelas radiofónicas del MEB, de cuya creación, en 1961, formaron parte algunos militantes de la AP. Con vistas a la comprensión de la cultura como una producción cotidiana del pueblo, nuestro enfoque trabaja con la cultura popular a partir del contexto histórico específico de su producción, por medio de la identificación de prácticas propias de la población campesina que transformaron la escuela radiofónica en un espacio de actuación política (Alves, 2016).

2. Cultura popular: instrumento para el cambio

Los militantes de la AP comprendían la cultura a partir de la dialéctica entre la subjetividad –desarrollo del sujeto– y la objetividad –acción del sujeto–. Así, la cultura auténtica sería aquella que, por ser universal, posibilitaría la comunicación de las conciencias entre los hombres, sus valores y significaciones, y su interacción en el mundo: «Es como intencionalmente universal que la cultura debe ser dicha *popular*» (Fávero, 1983, p. 18), « [...] es decir, una cultura que permita la apertura de las conciencias en un grado de universalidad creciente» (Fávero, 1983, p. 23). Así debería comunicarse con el pueblo, de modo que «sus significaciones, valores, ideales, obras, se destinan efectivamente al pueblo y responden a sus exigencias de realización humana en determinada época [...]», así concibe como « [...] *popular la cultura que lleva al hombre a asumir su posición de sujeto de la propia creación cultural* y de obrero consciente del proceso histórico en que se halla inserto» (Fávero, 1983, p. 23)¹.

Como un proceso histórico, posible por medio de la acción del hombre sujeto de la historia y, por eso, creador de la cultura, para que ella pueda ser la expresión auténtica de la conciencia histórica de los hombres, grupos, naciones o épocas, la cultura debe encarnar algunos valores esenciales constitutivos del ser hombre, para no volverse deshumanizante y alienante. En este sentido, el documento destaca que la cultura también puede reproducirse de una forma no auténtica, cuando la estructura de la sociedad dominada se utiliza de los medios de comunicación, de la escuela y de las propagandas, para reproducir una cultura alienante que coloca al hombre en un lugar de dominación, y «[...] la presentación de la sociedad brasileña como compuesta por grupos culturalmente dominados y grupos culturalmente dominantes, que impone una cultura de reflejo y no de reflexión» (Fávero, 1983, p. 22).

En el concepto de estos militantes, que nos apunta hacia con una Idea estructuralista de la cultura, el pueblo –trabajadores urbanos masificados y campesinos dispersos y aislados– estaba sometido a un proceso de polarización ideológica de la cultura contemporánea, a través de los medios de comunicación alienantes y del sistema educativo excluyente, que se le colocaba en una relación de dominación, y ante ella, el desafío de hacer que «la cultura pase de arma ideológica a instrumento de promoción del hombre [...] en que los hombres se comuniquen en términos de reconocimiento» (Fávero, 1983, p. 23).

¹ Todas las fuentes históricas utilizadas fueran traducidas libremente por la autora. En las cartas se busco mantener el lenguaje informal empleado por sus autoras.

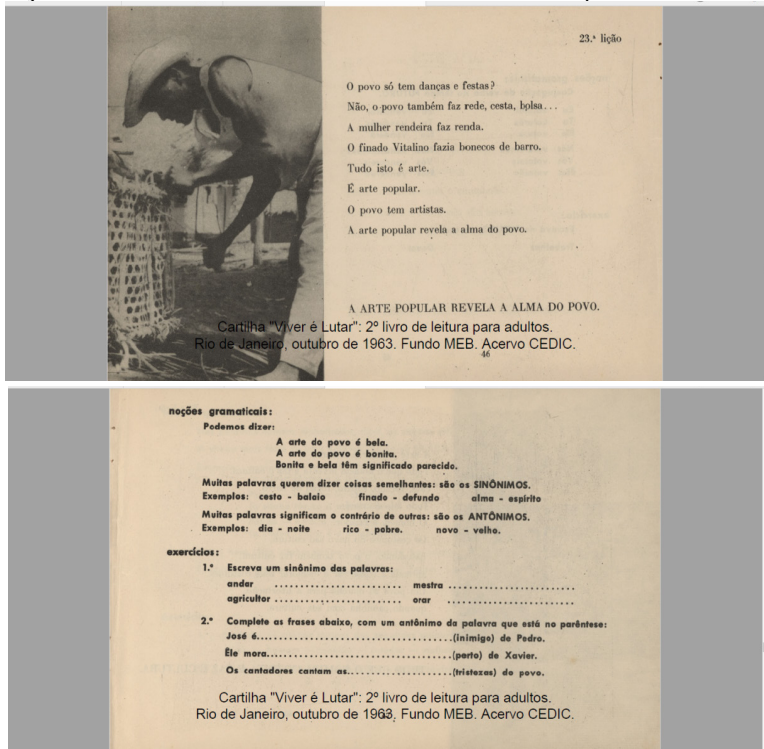
Movilizado por la contradicción, para que se concientizase del desafío que le era impuesto para que alcanzara las transformaciones objetivas en su condición de vida, el pueblo se colocaba como objeto prioritario de la acción de los movimientos de cultura popular, a principios de la década de 1960, que orientaban su militancia hacia la promoción de la liberación del hombre, transformándolo de receptor para creador de expresiones culturales auténticas, al «[...] promover la elaboración de la *cultura con el pueblo*, haciéndolo participante de la comunidad cultural, y no crear una *cultura para el pueblo*» (Fávero, 1983, p. 24).

La propuesta de promoción de la cultura popular defendida por la AP estaba basada en diversos instrumentos de acción como los Núcleos Populares, las Plazas de Cultura, el teatro, el arte, principalmente música y cine, las fiestas populares, los festivales de cultura popular, las publicaciones y las campañas de alfabetización de los adultos, que además de ser uno de sus focos principales de actuación, era también una agenda fundamental de los gobiernos populistas, desde finales de los años 1940 (Wanderley, 1984). En este trabajo damos especial atención a la cartilla *Viver é Lutar* publicada por el MEB para el trabajo de alfabetización de los campesinos.

El nombre *Viver é Lutar*, nos da el tono de la perspectiva política asumida por el material didáctico, adoptado por el MEB en el año 1964, en sus sistemas radio educativos. La cartilla tenía como propuesta ser un instrumento de concientización de los campesinos, aliando en sus contenidos ambos objetivos, para acercarlos a la cultura popular, religiosa y a los temas de su cotidiano. En su mensaje se enfocaba «[...] la valorización del hombre y de la comunidad, su cultura, su papel ante la realidad brasileña, todo de acuerdo con las necesidades de las diferentes áreas» (MEB, 1963, p. 4). Los ejercicios destinados a la alfabetización tenían un fuerte contorno político, convirtiéndose en una oda a la concientización de los campesinos, en la perspectiva de la transformación, «despertando al adulto para el necesario compromiso en grupos de trabajo en la comunidad -clubes, sindicatos, cooperativas, artesanías, etc.-» (MEB, 1963, p. 4).

Como fue concebida para ser utilizada con alumnos ya en proceso de alfabetización, a lo largo de las 65 páginas y 30 lecciones que componen la cartilla, están los contenidos gramaticales, seguidos por los ejercicios prácticos, impregnados por los textos de contenido político. Cada lección está ilustrada con una fotografía - en su mayoría de hombres, pero algunas de mujeres y niños - retratando una situación de trabajo, o un momento de conversación, que nos sugiriere la comunicación oral como forma de concientización y movilización. Las imágenes dialogan con el contenido de las lecciones y en ese contexto, donde el uso de las fotografías en manuales

didácticos aun era restringido, significan un elemento de aproximación y de fuerte identificación del lector con el paisaje de la región nordeste brasileña y con las condiciones de vida de los trabajadores rurales.



Las lecciones abordaban cuestiones referentes a la vida de los campesinos, en torno a la familia y la comunidad, su condición de trabajadores rurales, y su inserción en la comunidad religiosa, terminando con preguntas movilizadoras, que buscaban proponer el debate, y atendían a la forma como el MEB trabajaba con los contenidos, planteando las cuestiones a partir de datos de la realidad para luego analizarlos. Al final, una frase era resaltada como un mensaje fundamental a ser transmitido en cada una de las lecciones. La utilización de nombres propios para identificar a los personajes creaba una aproximación con el lector, quienes identificaban a los personajes, no como una persona, sino como los miles de «Pedros» del pueblo brasileño.

En *Viver é Lutar* la cultura campesina aparece en los contenidos, para fomentar una cultura genuinamente popular, capaz de superar los desniveles culturales, que impedían la comunicación entre los diversos grupos sociales. Las fiestas populares del Carnaval y *São João*, el folclore y el arte popular se presentaban para los campesinos como capaces de

revelar el alma del pueblo: «Todo lo que el hombre inventa y hace es cultura: casa, rozado, zapato, estufa de barro...» (MEB, 1963).

3. Cultura popular en las escuelas radiofónicas

La acción político-educativa del MEB se basaba en un espíritu formador, capaz de hacer que todo hombre pudiera intervenir en el mundo y producir cultura, lo que no garantizaba que ésta se diera en un nivel igualitario, comprendiendo la cultura tradicional del pueblo, bajo la óptica de la sumisión a los valores y de la dependencia en relación al poder local. Además de tal visión dicotómica -cultura erudita y popular; dominados y dominantes- las cartas escritas por los monitores y alumnos de las escuelas radiofónicas del MEB nos permiten destacar la participación de los campesinos en el cotidiano de funcionamiento de las mismas, comprendiendo la cultura popular a partir de las prácticas y de los múltiples procesos de asimilación y resistencia posibles en el cotidiano (Williams, 1992). Buscamos responder a la cuestión de cierto modo sencilla, ¿de cómo la cultura popular se convirtió en un instrumento de movilización de los campesinos y de cambio en aquel contexto?

Al movilizar la cultura de los campesinos para fines políticos, el MEB construyó espacios para la manifestación cultural que transformaron las escuelas radiofónicas en organizaciones productoras de cultura. La programación radioeducativa destinada a las canciones y a los cantantes y poetas populares, nos muestra cómo los miembros de los equipos locales intentaron crear formas de acercar a los alumnos del contenido de las clases, estimulando su participación. Un ejemplo era el programa con «Seu» Pedro, cantante de improviso, que glosaba los motes enviados por los alumnos, que estaban relacionados con los temas de la clase. Según la locutora, sus versos hablaban sobre «la historia del pueblo y la vida del sertanejo según él mismo sentía y veía, llevando su cultura popular a las clases» (MEB, 1963).

La programación con «Seu» Pedro aparece con frecuencia en las cartas de los monitores: «tiene 10 alumnos en la escuela están animados con los programas de la comunidad estoy disfrutando de su Pedro cantando sus motos los alumnos están disfrutando de las clases de lenguaje y aritmética son optimas» (Carta, 1964)². La monitora de la comunidad de Varjão comenta que «el Programa está siendo óptimo a mis alumnos le gusta más

² «[...] tem 10 alunos na escola estão animados com os programa da comunidade estou gostando de seu Pedro cantando os seus motes os aluno estão gostando das aulas de language e aremetica estão ottima».

de oír su Pedro con la viola cantando. Y el programa de la comunidad es una maravilla. “Estamos disfrutando mucho”» (Carta, 1964)³.

En el programa de la comunidad se leían los poemas enviados, sobre todo en las ocasiones de los concursos, que eran promovidos por el MEB, y se referían a los más diversos asuntos relacionados a el aprendizaje, la programación, el contenido de las clases, las condiciones de trabajo, etc. Las cartas leídas y respondidas en el programa, generalmente, eran escritas para sacar dudas sobre el contenido o sugerir temas a ser abordados durante las clases posibilitando la interacción y la participación de los aprendices en la elaboración del currículo de las mismas.

Vemos que la circulación de la cultura popular vía programación radio educativa fue una importante contribución del MEB para el establecimiento de una comunidad de escritores, lectores y oyentes en torno al intercambio epistolar (Petrucci, 2003). En las cartas enviadas a las radios circulaban informaciones acerca del cotidiano de las escuelas radiofónicas y del modo en que éstas influían en la organización de las comunidades. Las fiestas y las reuniones promovidas por la escuela eran momentos de ocio y diversión, pero también de organización para recaudar dinero para el pago de los gastos, garantizando el mantenimiento de las escuelas radiofónicas en funcionamiento.

Estas experiencias de movilización de la cultura popular, en medio de procesos generalmente contradictorios y discontinuos, evidencian que en algunas comunidades hubo un compromiso en torno al movimiento, por medio de prácticas que transformaron las escuelas radiofónicas del MEB en un espacio de aprendizaje, producción y de la circulación de la cultura popular. Por medio de la programación radiofónica, de las clases, de la organización de fiestas y de reuniones en la comunidad, que ocurrieron como fruto de la dinámica de funcionamiento de las escuelas, los campesinos dieron visibilidad a sus expectativas en relación a la alfabetización y revelaron los límites para su realización.

4. Referencias bibliográficas y fuentes

Alves, K. L. (2016). *Entre as cartas e o rádio: a alfabetização nas escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base em Pernambuco (1961-1966)*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

³ «[...] o Programa está cendo ótimo meus alunos gosta mais de ôvir seu Pedro com a viola cantando. E o programa da comunidade é uma maravilha. Estamos gostando muito».

- Fávero, O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas: Autores Associados.
- Fávero, O. (Org.). (1983). AP / Cultura Popular (documento da Ação Popular, elaborado em 1963 e distribuído mimeografado, como orientação aos militantes). In *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60* (pp. 15-31). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Kadt, E. de. (2007). *Católicos Radicais no Brasil*. Brasília: UNESCO, MEC.
- MEB (1964). *Cartas de monitoras*. Pernambuco. CEDIC. Centro de Documentação e Informação Científica Professor Casemiro dos Reis Filho. São Paulo, Brasil. Fundo MEB/Caja 2(2).
- MEB (1963). *Análise do Conjunto Didático «Viver é Lutar»*. Rio de Janeiro. Recuperado el 09 de enero de 2018, de <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula/arquivos-pdf/2-1-analise-conjunto-viver-lutar.pdf>.
- MEB (1963). *Viver é lutar: 2º livro de leitura para adultos*. (1963). Rio de Janeiro. Recuperado el 09 de enero de 2018, de <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula/arquivos-pdf/2-2-cartilha-viver-lutar.pdf>.
- MEB (1963). *Programa do Monitor*. Sistema Radioeducativo de Olinda e Recife. CEDIC. Centro de Documentação e Informação Científica Professor Casemiro dos Reis Filho. São Paulo, Brasil. Fundo MEB/Caja 23(1).
- Nagamine, J. M. (1996). *Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo*. São Paulo: EDUC e Editora Autores Associados.
- Petrucchi, A. (2003). *La Ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wanderley, L. E. (1984). *Educar para transformar*. Petrópolis: Vozes.
- Williams, R. (1992). *Cultura*. [trad. Lólio Lourenço de Oliveira]. São Paulo: Paz e Terra.

Sobre la Autora

Kelly Ludkiewicz Alves
email: kellyludalves@gmail.com
Universidade Federal da Bahia. Brasil

Re-thinking Student Radicalism: the case of a Provincial British University

Sam Blaxland

1. Introduction

In May 1968 the streets of Paris were barricaded by upturned cars and unrooted trees, put there by students as a blockade against a pitched battle with police in one of the iconic moments of post-war Europe. These students were rebelling against authority, against being told what to do by the out-of-touch and apparently draconian authorities, and – they claimed – against the injustices of the world. A month later, a slightly less extreme but nevertheless dramatic event took place just in front of a relatively small University College in the British town of Swansea, which is located in south Wales. In front of the University ran a busy road that separated it from a footpath and a beach. After two students were knocked down by cars on this road, around 300 of their peers, angry that there was no safe way to cross without dodging traffic, marched down to it, sat down, and blocked vehicles trying to get passed. The police were called and there were fights between them and the rebellious students. Cries of «shame!» were heard when the new President of the Student’s Union, who was also the protest’s ring-leader, was taken away in a police car. The next day a larger protest saw more dramatic scuffles with the police, as students blocked traffic along the road again. A van, its «horn blaring» tried to force its way through the crowd but was surrounded and forced back as students sang «we will not be moved».

These activities were the spark for a spate of political demonstrations, sit-ins, strikes and rebellions at the College in Swansea from the late 1960s through to the early 1970s. This paper will briefly explore these events before discussing their significance and implication. It will argue that in the late 1960s the students who were attracting all the media attention and grabbing the headlines were actually in a minority of students in Swansea. The majority were either apathetic, or they actively distanced themselves from this kind of activity. This tells us something about the sporadic nature of the 1968 movement, particularly in more rural and provincial areas of the country. In places like Swansea, where a socially conservative culture had deep roots, this was to be expected. Nonetheless, what were the activities of a minority in the late 1960s turned into a true cultural shift in the early 1970s. This paper, therefore, will reinforce the need to think in terms of a «long 68», one where, in places like this provincial university under study, the «spirit of 68» was much more applicable to the decade that followed it.

2. Protest

The events of the long 1968 – not just in France but in countries around the world, including Italy, Japan, Mexico, and the USA – will be well known to this audience and do not need repeating at length. Needless to say, Swansea and its College's students were caught up in a moment of intense political activity. In all protests and disruptions, national and international concerns fused with specific local circumstances, allowing the opportunity for particular grievances to be aired (Hoefflerle, 2013, p. 2). This was the case with the road in front of Swansea's College that I began with. Two days of protest, placard-waving, and blocking traffic eventually forced the town council to do what they had not done for years (despite being asked), which was to build a pedestrian foot-bridge over the road and install a traffic light system¹. This marked a victory for students who had been peacefully campaigning and petitioning to try and solve a serious problem for years. Their tactics, however, spurred on a spate of much more nakedly political disruptions. Months later, at the same spot on the same road, the College's Anarchist Society organised another demonstration. This time, the issue was not road safety but «the overthrow of capitalist society»².

Not all activities were marshalled by this group, however. Between 1967 and 1969 the Student's Union was run by two particularly left-wing Presidents, Les Brook and Roger Trask. Both heavily supported a

¹ (31 July 1968). Footbridge – so students win their fight. *SWEP*; 5 July 1968. Traffic lights the answer – students. *SWEP*.

² (12 November 1968). Extremists at work in the Colleges of Wales. *WM*.

cause that was becoming popular across the world at this point: student representation at university, and the lack of power students had to affect change or have their voices heard on decision-making bodies (Ruegg & Sadlak, 2011). When Brook was first elected he used the front page of the student newspaper to tell his peers: «now is your chance to shout your mouth off [...] Complain – constructively or destructively»³. Despite the fact that in October 1968 the National Union of Students and the Committee of Vice-Chancellors and Principals agreed, through «an unprecedented joint statement», to develop greater student participation in university affairs, some students were clearly not satisfied⁴.

In March 1969, those at Swansea's College demanded more say in its governance (specifically on Senate, Council and Faculty boards) and an increase by 30 per cent in their per-head grants⁵. 250 people marched to the administrative block to begin a protest that, their leader announced, «could last indefinitely»⁶. Food, drink, and popular music were all provided and the Union President told the assembled crowd in the Registry «we are the bosses and that's how it's going to stay, brother»⁷. The sit-in ended when the College's Registrar offered the students more concessions but it began again in June 1969 after the editor of the College's Socialist publication «Red Letter» was suspended by the authorities for writing something unflattering – and supposedly libellous – about the Principal, for whom much of the student ire was reserved⁸. In the words of one staff member from the time who was forced out of her office in the Registry: «sit-ins were difficult...I couldn't do my job and I burst out crying...it was that sort of stress»⁹.

More dramatic than these sit-ins, however, was the violent protest against the South African apartheid rugby team happened in Swansea in 1969. The Springboks tour faced many protests around the country, including at Twickenham and in Aberdeen, but the Swansea incident was the most violent. Up to 2,000 protesters (not just from Swansea but from various other universities around the country, mostly from England) walked down the road towards the rugby stadium where the event was being held

³ (2 March 1967). An Open-Letter From The President Elect, *Crefft*.

⁴ (8 October 1968). Greater student role agreed by universities, *Times*,; (8 October 1968). Student's demands met in university reform pact, *Times*.

⁵ (14 March 1969). 50 Welsh students start «sit-in», *WM*.

⁶ (14 March 1969). 50 Welsh students start «sit-in», *WM*.

⁷ (14 March 1969). 50 Welsh students start «sit-in», *WM*.

⁸ (24 June 1969). Sit-in again at Swansea, *Guardian*.

⁹ Interview with Judy Ganz, 27 September 2017.

and where they met 1,000 police officers and a group of «vigilantes»¹⁰. The crowd pushed towards police and in the ensuing scuffles people were arrested. Claims of serious assault were made against both groups. The use of smoke bombs by the police caused confusion and led to more arrests being made¹¹. Finally, there was an invasion of the pitch by protestors which was where the worst of the violence happened. 67 arrests were made, 30 demonstrators were taken to hospital, with four needing significant operations for their injuries¹². However, for some who were there, it was both a thrilling and a morally correct action to take. In the words of one student: «That was the year that...the tour was stopped. I think that is very formative if you are part of a campaign that's been going on for a very long time. If you [win] it empowers you...»¹³.

3. A different perspective

Despite the drama of these various campaigns, however, when the facts and figures surrounding them are scrutinised it is possible to tell a more nuanced – and a less sensationalist – account of such flashpoint moments in the College's late 1960s history. As Sandbrook argued, «pop-cultural stereotypes of the sixties bears little resemblance to the experiences of millions of people», and this can be applied to the stories I have just outlined (Sandbrook, 2014, p. xiii). The reaction from the local community, far from being supportive, was openly hostile. Letters to newspapers continually described protesting students as «ill-mannered», a «small fraction of the very large student body», a «minority», «rude and impertinent», «extremists», «thugs and hooligans» and «shameful»¹⁴. And this was not confined to the local press but to the in-house student newspapers as well. In the run up to the first wave of protest, one called the Union's actions «completely abhorrent»¹⁵. They continued that Brook, the President, should «grow up. And if you can't grow up, shut up»¹⁶.

¹⁰ (28 November 1969). Swansea Shame, *Crefft*.

¹¹ (5 February 1970). Demo Student: «I Don't Care How Much I'm Fined», *SWEP*; (5 February 1970). Student is Fined After Swansea Demonstration, *SWEP*.

¹² (28 November 1969). Swansea Shame, *Crefft*.

¹³ Interview, Winkie Williamson, 28 February 2017.

¹⁴ (18 March 1969). Abusive students. *WM*; (12 November 1968). Extremists at work in the Colleges of Wales. *WM*; (13 November 1968). «The student thugs should lose grants», *WM*.

¹⁵ (16 February 1967). *Crefft*.

¹⁶ (16 March 1967). *Crefft*.

It was not just the College's Principal, therefore, who thought of protestors as the «squalid few»¹⁷. Vote after vote in the Student's Union revealed a student body that was far from militant. A majority of Swansea students voted to boycott an anti-Vietnam protest in 1968¹⁸. In 1969, only seven anarchist students voted to support protests at the London School of Economics, with more than 200 condemning what they claimed to be a «vocal minority»¹⁹. A couple of days later a petition of nearly 800 signatures was collected in a matter of hours further condemning the seven. Those organising that collection of signatures wrote to the local press to claim that a «sizeable proportion of Swansea University College students wish to pursue their studies conscientiously»²⁰. A much bigger body of 500 students packed into a hall in 1968 to hear then then Conservative leader of the opposition, Edward Heath, give a talk. He supposedly received a «rousing reception» from people who wanted to see him²¹. The decision to stage the first major sit-in was made at a meeting attended by 700 of the College's 3,300 students. 396 voted in favour, 201 against, whilst 116 abstained²². This meant that a sizable proportion were against the action, and most students simply were not present. When a supposedly key meeting was held to determine how the College would operate a shop on its premises only 110 of the 3,500-strong student body turned up²³. The Union President condemned the «disinterested, untidy, abusive, idle, and frankly, spoilt students of this College»²⁴. More than anything, however, they were simply apathetic, and certainly not militant. This was the case around the country, too. At Leeds, only 100 (albeit disruptive) students tried to halt a meeting taking place to discuss student discipline by occupying part of the building it was taking place in²⁵. At a further meeting, of the 7,900-strong student body 650 – much less than ten per cent – attended after which 300 occupied the gallery outside the Vice-chancellor's office²⁶.

¹⁷ (29 November 1968). The «squalid few» lashed by Principal, *SWEP*.

¹⁸ (25 October 1968). Students will march on, *WM*; (12 November 1968). Extremists at work in the Colleges of Wales, *WM*; (13 November 1968). «The student thugs should lose grants», *WM*.

¹⁹ (6 February 1969). Reaction Group, *Crefft*.

²⁰ (4 February 1969). Swansea students – rational and responsible, *SWEP*.

²¹ (30 November 1968). Heath emerges on top after stormy student meeting. *SWEP*.

²² (14 March 1969). 250 Welsh students start «sit-in», *WM*.

²³ (12 December 1970). University leader threatens to resign, *WM*.

²⁴ (15 December 1970). President slams students for lack of interest, *SWEP*.

²⁵ (21 June 1968). Students fail to stop discipline meeting, *Times*.

²⁶ (26 June 1968). 300 students in Leeds «sit-in», *Times*.

There is also a regional dimension to the Swansea case-study. Society in south Wales in this period was still, on the whole, more culturally conservative than many other parts of Britain²⁷. This clearly had an impact on the students who came to the College, with many actively describing how, having come from temperate nonconformist backgrounds, they did not even go into pubs during their time as students, let alone join sit-ins or go on marches²⁸. In the words of one student, Swansea was not «swinging» like it was elsewhere: «I certainly wasn't involved in the «flower power'...they talk about the drugs scene [in this period]...we didn't see any drugs!»²⁹. One of the most significant things about the ring-leaders of the major protests is that they had come from more urban metropolitan areas in England and especially London (Morris, 2014, p. 36). The figures are telling: in 1960, 70 per cent of students at the College were Welsh. By 1970, with transport making people ever more mobile, only 41 per cent of students at the College were from Wales³⁰. The majority of those protesting at the South Africa game were from other areas. Therefore, we need to be careful when thinking about such things as a truly «national» moment.

In time, however, the mood did change, demonstrating in the process that the real «spirit of 1968» took place in the 1970s. For example, in 1970 students at the College demanded that the principle of «autonomy» within each student accommodation block be respected – in other words, the right of students to decide what they did, instead of being guided by staff³¹. Again, such calls were mimicking similar things around the country. At Swansea's Beck Hall, the all-women's hostel, there was a vote to abolish all existing regulations in force there³². The College set up a new committee that had the power to suspend any student for a term if they disrupted College life³³. It ended up suspending the studies of fifteen women from Beck Hall and ordered them to leave immediately after they refused to sign a declaration that they would accept the hall's regulations³⁴. Seven members of the Student's Union's Executive Committee, including the new Union President, were also suspended³⁵. In protest against this,

²⁷ Johnes, M. (2012). *Wales Since 1939*. Manchester: Manchester University Press, p. 162.

²⁸ Interview, Ken Board, 5 October 2017.

²⁹ Interview, Rob Slater, 3 September 2017.

³⁰ (28 November). Principal denies claim, *WM*,.

³¹ (11 February 1970). «Action» threat by Swansea college students», *SWEP*.

³² (9 February 1970). Girls at hall of residence back autonomy, *SWEP*.

³³ (13 February 1970). Ban warning to students in college row, *SWEP*.

³⁴ (14 February 1970). Welsh students order strike after 22 banned, *WM*.

³⁵ (16 September 1970). Boycott by students has «great effect», *SWEP*.

a student strike was called – incidentally on the same day as the famous «Warwick files» incident made headlines³⁶. 2,000 or the College's 3,400 students participated in this strike – with some estimates of numbers significantly higher than that³⁷. For the first time, a majority of students seemed to be fully behind the action. In a special «official strike issue» the student newspaper supported this action, arguing that the College never took demands for proper representation seriously and that each step of the process to achieve representation «has been slow and difficult, each concession having to be wrung out of our administrators»³⁸. Indeed, the tone of the main-stream student newspapers in the early 1970s changed markedly, shifting away from their inherent caution of the late 1960s. The strike lasted for ten days before it was fully called off, after the College agreed to set up enquiries to investigate some of the student's concerns³⁹. The early 1970s, however, witnessed many more similarly well attended strikes and sit-ins.

4. Conclusion

The period of protest and disruption that occurred in Swansea between 1968 and the early 1970s undoubtedly involved a great deal of drama. Whilst not on the scale of events in many cities around the world, the series of protests, sit-ins and strikes shocked students and the surrounding townspeople. However, newspapers seeking headlines sometimes look for the most sensational version of a story. What I have tried to do very briefly in this paper is to bust some of the myths about «1968» by suggesting that we need to consider College's like Swansea. By doing so we realise that 1968 was a very partial experience, driven by an effective and vocal minority who were often not representative of the area they were causing disruption in. It was only in the following decade than what we associate as 1960s culture really took hold. Only then, for example, did a majority of students engaged in a College-wide strike after their calls for «autonomy» were rejected. The tone of reporting about events also changed in this period, as long-term forms of socially conservative resistance amongst young people melted away. Therefore, this study should remind us to continue thinking both in terms of a «long» sixties and a «long» 1968.

³⁶ (14 February 1970). Welsh students order strike after 22 banned, *WM*.

³⁷ (16 February 1970). Campus strike set to spread, *WM*; (17 February 1970). Militant students attacked, *SWEP*.

³⁸ 20 February 1970. *Crefft*.

³⁹ (26 February 1970). Student's Strike is Called Off, *SWEP*.

5. References

- Anderson, R. (2006). *British Universities: Past and Present*. Hambledon: Continuum.
- Brewis, G. (2014). *A Social History of Student Volunteering: Britain and Beyond, 1880-1980*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Christian, M. (2002). Documenting Student Life: The Use of Oral Histories in University Archives. *Archival Issues*, 27(2).
- DeGroot, G. (2009). *The Sixties Unplugged: a Kaleidoscopic History of a Disorderly Decade*. Macmillan: London.
- Donnelly, M. (2005). *Sixties Britain: Culture, Society and Politics*. Harlow: Pearson.
- Fink, C., Gassert, P. and Junker, D. (1998). *1968: The World Transformed*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, B. (2009). *Seeking a Role: The United Kingdom, 1951-1970*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoefflerle, C. (2013). *British Student Activism in the Long Sixties*. Abingdon: Routledge.
- Jackson, J. (2011). Rethinking May 68. In Jackson, J., Milne, A., & Williams, J. (Eds.), *May 68: Rethinking France's Last Revolution*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jones, G., & Roderick, G. (2003). *A History of Education in Wales*. Cardiff: University of Wales Press.
- Sandbrook, D. (2014). Foreword. In Harris, T., & Castro, M. (Eds.), *Preserving the Sixties: Britain and the «Decade of Protest»*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thomas, N. (2002). Challenging the Myths of the 1960s: the Case of Student Protests in Britain. *Twentieth Century British History*, 13(3).

About the Author

Sam Blaxland

email: s.blaxland@swansea.ac.uk
Swansea University, United Kingdom

Renewing the youth/ counterculture rebellion: the legacy of the long sixties movement

James E. Block

Interest in the sixties youth and counterculture movements is timely given the reawakening of younger generations demanding emancipation and empowerment in the U.S. and globally. Reflecting as a participant in the Free Speech Movement, S.D.S., the Summer of Love, and Woodstock among many others, it is difficult to explain to new generations what was at stake. Assessing the impact of this youth and student political and cultural rebellion of the 1960s, I will argue this movement was really an incipient world historical post-industrial insurgency. The difficulty today is that the forces opposed to that unprecedented movement sensed the long term threat of that burgeoning cause (to their interests and world-view) far more incisively than its partisans. This should be taken neither as a surprise nor a source of distress: the transformative possibilities embodied in this initial insurgency of the post-industrial world with its expansive implications for the future of work and post-work forms of self-actualization, for limits on production *and* the potential for material well-being, for the prospect of a post-acquisitive, post-competitive, post-hierarchical way of life across public, civil, and domestic institutions - in the U.S. we once called it a «free society» - were more than almost anyone then (although to be clear I lived in northern California) and even now could begin to grasp.

Even beyond the serious hurdles in imagining a post-neoliberal human order (though as we speak it is sprouting in many places), a far-sighted assessment is this deeply obscured by the campaign mobilized by the forces of Reaction beginning at the time of the movement and escalating in the long Reagan-Thatcher-Trump (the list is endless) period to consolidate economic and political control globally, to enforce needless scarcity and criminal deprivation, to violently undercut this movement wherever it has arisen – and to convince new generations unfamiliar with the great cracks in the Western order that the new structures and possibilities emerging with the post-industrial era were mirages, that rampant and growing scarcity were real and not created and required the corporate and financial elites as managers and guardians (along with the exploitation of their power for legalized appropriation and illegal theft). As a result, the vast possibilities animating this post-industrial movement have been buried beneath the takeover of contemporary thinking, leaving efforts to divine deeper underlying forces open to the charges of insufficient evidence and magical thinking. In fact, the elites have manipulated the global agenda to enforce their conception of the «neoliberal» end of history to the point that the greatest visible opposition seeks a regression to earlier forms of nativism, authoritarianism, repression, and militarism, inviting the neoliberals to posture as the one shining progressive option that remains.

To remobilize this historical initiative, we must first understand that this organized and determined Reaction is a *response* to the new age and the great and unprecedented dynamic of liberation it set in motion. This has been in turn abetted by the failure of progressive insurgents to fully grasp the new priorities or operationalize them in concrete social practices and innovative institutional structures. Only if we face the vast dislocations to traditional assumptions and conventional ways of life such post-liberal alternatives to the neoliberal world involve dislocations that have paralyzed even potential agents of transformation can we adequately address the fears of people around the world that oppression is preferable to the unknowns of dramatic change.

To regain control from the current Reaction, we must recognize the dramatic generational challenge posed by the youth and student insurgency to the repressive matrix of liberal society, established on the economic, political, and libidinal containment of liberatory impulses and possibilities, and in establishing terrifying scenarios of dystopia and madness from Hobbes' state of nature to contemporary films. In the counterculture wave, the legitimacy and viability of not only public and civil institutions but for the first time of socializing institutions were stripped away, exposing for their systematic repressive deformation and truncation

of full human psychosocial development. Demanding a more liberated and self-actualizing upbringing as precondition for a transformed society, it pressed for lives of fully realized potential, libidinal expression, pleasure, and creativity as well for democratized and collaborative institutions distributing empowerment and economic justice across the society as the precondition for full development.

As these movements dismantled the legitimacy from the once timeless generational privileges of adults, adults found increasing resistance to their efforts to impose psychosocial domination and undermine the capacity for lives of self-authority and institutional equality. They further challenged as outdated and needless the liberal structures of compulsive (meaningless) work as the measure of self-worth and social value, and the obsessive distractions of consumption, uncritical institutional allegiance and social conformity, political passivity, and the alienation from community, mutual aid, and collaboration. Very little of the old order, created in response to earlier historical conditions, was left functional.

At the same time, the movements in this early phase were unable to evolve new operational priorities and practices. This opened a great vacuum in social cohesion, allowing the raw power of technocratic, corporate, and marketing elites to co-opt the liberatory process with faux-liberating forms of addictive and disempowering consumption and passivity while moving systematically toward tighter enforcement of structures of domination in the educational system, economy, political system, and family. A great juncture thus opens: can the spirit of the long sixties be renewed, new pathways to libidinal and relational fulfillment, experiment, self-development and connection be forged?

In order to revitalize, build upon, and globalize the expansive underpinnings of the earlier student movements, we must move beyond resistance, far beyond opposition. We must come to grips with its deeper claims and aspirations, and ask how these aspirations released and animated by the post-industrial world can be realized in our everyday lives and institutional practices. We face, as I am sure we all understand, a long historical process (what historical process is not extended over time?). Yet this ferocious and morally bankrupt age of a dying but powerful neoliberal imperial system offers the prospect of a system breaking apart from its internal contradictions, global immiseration in the face of plenty, biospheric catastrophe, and self-destructive competitiveness. As new spaces open for what in Rome were called innovative or «vernacular» developments toward new social and human systems and alternative ways of life, we will need to put forward what alternatives we want, a theme I have been witness off the

grid in Andalucía, Hungary, Greece, Chiapas, and Salvador and in places off the grid in the U.S.

So the role of theory here is not simply to posit speculative possibilities, but to engage with the potentials for change being expressed and experimented with by emerging social movements. Great waves of this innovative historical dynamic lie in front of us: the continuing demand for transformation is beginning to produce new forms of psychosocial development and collective life which transcend the shadow play and barbarism of the existing order, in turn promising to fulfill the aspirations of these earlier movements evolving in the past half-century.

What is most compelling about the emergence of youth onto the historical stage during that period is its embodiment of a fundamental challenge to the existing foundations of authority and institutional life across the board from faux-egalitarian liberal regimes to authoritarian societies. The possibility of post-industrial release from the harshest demands of economic survival and the rigid hierarchies and discipline justifying the necessity and inevitability of institutional and generational control has, make no mistake about it, triggered the entry of a new generational underclass or post-industrial proletariat into the political and conceptual arenas. This new proletariat emerges as the post-industrial world of automation, deskilling and reduced employment, and degraded make work leaves the most critical and contradiction-laden production not of goods but of members.

This production process is the site of an emergent proletariat, the young victimized cadres of conscripted thinkers and workers shaped for the closed world of automated psychosocial reproduction, disempowered slots, and self-affirmed dehumanization. In this phase of social evolution, we are all raised with deep forms of authority-compliance and hierarchical expectation from early in life, and the process of undoing those forms of submission and self-evisceration have to be worked out over time, led by those early generations that have not yet made their peace with submission and still recognize (without later amnesia) the strategies of control and dehumanization employed on them. As younger generations resist and search for new forms of personal selfhood and democratic practice that are now feasible, we can help their new movements put these aspirations into historical and social context.

The perspective I offer emerges from the American youth, student, and counterculture movements, in part because that is my background. In part, I also believe from experience that the 1960s movement in the U.S., building upon the transformative role of its vital youth movements since the American Revolution was called a «revolt against father Empire

and mother England» and continuing through a history of resistance to generational dominance and embedded authority. To some extent young people around the world have told me that this is one of the attractions of American youth culture. It was this movement that began during the first wave of 1960s revolts to propose a truly post-hierarchical emancipated society.

The conceptual source of the American student movement with its vision of a post-instrumental form of individualism, focusing on the actualization of a less acquisitive, competitive, narrowly self-interested self and the vibrant commitment to create and live in collaborative and non-hierarchical communities, begins with the first and greatest post-liberal thinker, Rousseau. Rousseau initiates a vast conceptual shift in *Emile* and *The Social Contract*, drawing out the psychosocial development of a genuinely self-actualizing individual and the underlying structure of a community forged by individuals with the necessary self-maturation to embrace universal empowerment and fulfillment. Developed in the U.S. by Emerson, Whitman, and Bourne among others during the first two great waves of transformative youth movements in the 1840s and 1900-1915 period, this dynamic reached an unprecedented level of mobilization and clarity during the 1960s. Building on the work of Kohlberg, Maslow, Fromm and above all Marcuse and elaborated on by Keniston and Marge Piercy in her great and prophetic novel *Woman on the Edge of Time*, the central claim was that a new age rooted not in repression and deflection of the foundational life eros but in its nurturance, development, and communal integration could produce a new human order.

Just as Western social and economic development had seen the emergence of new life stages of psychological development and maturation with the unchaining from early lives of deprivation and work, so – as Kohlberg, Fromm and Maslow offered – continued increases in production were producing a new developmental ladder to permit unprecedented forms of internal moral and libidinal self-actualization. With the new accessibility of expansive forms of potential, their fulfillment would drive our inner wishes and worldly aspirations. Once liberal containment in narrow forms of gratification of the industrial age shattered, no longer of use with the post-War post-industrial surge, younger cohorts turned to new forms of libidinal possibility. The results were vast experimental initiatives: new processes of self-discovery, self-actualization, self-expression, intimate relations, child rearing, religious and spiritual practice, work and leisure, creativity and community.

The quest was two-fold: the first was the need to develop an expansive and grounded self-identity beyond the liberal self with its

markers of role, status, packaged gratification, political complacency, and hierarchical privilege, in effect a new understanding of human selfhood and development; the second challenge was to move beyond the deficit individualism in which personal deprivation, masked as acquisitive self-interest, compromised social interactions and relations as self-seeking, competitive, zero-sum encounters of winners and losers, toward innovative forms of social interconnection and mutuality rooted in the well-being of all, in effect a new conception of community.

Even as this historical innovation was carried out in the experiential achievements of thousands of new communities and collectives, innovations which are vibrant to this very day, the fullest expression was Marge Piercy's novel. I want to suggest the evolving conceptual frame for the twin conceptual transvaluations of the new social reality, showing how they achieve their fullest synthesis in *Woman*, and conclude with brief thoughts about where we go from here. The fulcrum of the transformation, given that more evolved individuals were the precondition for more expansive forms of citizenship and connection, was a more enhanced and affirming relation to one's own self, one's growth and unfolding potentials. Rousseau's thesis in *Emile* was that a child raised with a vibrant and unrepressed sense of self-affirmation and self-love, and encouraged to explore and express that power through self-actualizing activities in the world, would grow up with a genuine commitment to its authentic self, with a growing self-knowledge and the capacity through an investment in its own self-authority to shape its desires and priorities. While desires needed to be given focus and direction through experience, they were at their core good because the non-subservient individual was good, and one's judgments in turn needed to be nurtured and self-trust developed to ground one's self-authority in a strong moral and meaning-based sense as the ultimate judge of one's priorities and agendas. The failure to achieve this internal maturation, in a sense the inevitable fate of diminished lives before the post-industrial age, would result in significant deficits in self-love, which the individual would seek to compensate for with vanity, the false and competitive substitute form of self-worth dependent upon flattery from and domination and submission by others to fill the inner hollowness.

The stifling and then appropriation of the growing child's self-love and self-authority was the pillar of the liberal era. Hierarchy and subordination were rooted in early domestic dominance, specifically in the Oedipal complex which Freud legitimized by framing it as a bio-psychological inevitability. This extracted privilege, the source of adult control of institutions, is precisely what was undone by the first age of youth protests,

ungrounding the public, civic and domestic hierarchies of the liberal age without a warrant of entitlement.

The challenge to this privilege initiated by Rousseau was embraced by Whitman as the basis of a new American ethos, extolled as a feasible model of human development by Bourne, Henry Miller, Theodore Roszak, and others, and entered into the arena of psychosocial practice with Maslow, Carl Rogers, and Erik Erikson. Its fullest picture of a new developmental trajectory was the work of two broadly innovative psychoanalysts, Erich Fromm and Heinz Kohut. In their work and the others, the transvaluation of primary narcissism, vilified historically and theologically as pride and repudiated by Freud as a threat to inner control and compliance, became the source of healthy psychosocial growth and the center of full human development. The trajectory of self-affirming libido now anchored the validation of the self as a repository of moral force, authentic desire, and ultimate self-authority.

Self-love was now the propulsive power that the young and growing individual connected with and evolved as the basis of self-identity – forms of human activity, pleasure, interest, relatedness, expression, and above all the ego-ideal self one aspires to be all depended upon the affirmation of oneself as a genuine subject and author of one's developmental and life narrative. From this perspective, the leading «*moral problem of our time*» was «*man's indifference to himself*», stripped by generational appropriation to «*feel powerless*» and unable to «*trust [one's] own power*» (Fromm, 1990, p. 237). This leaves only the false presentations of pseudo-selfhood, empty social roles, and destructive rage which rendered the new post-industrial aspirations unrealizable. To move beyond this pseudo-self and pseudo-world, one must grow in attentiveness to one's conscience and voice emerging from within, the authoritative, that is grounded but not rigid, judgment and authority regarding one's values and priorities and manifested in experience. The goal is the eventual filling out, integration, consolidation, and actualization of this optimal self as explained by Kohut.

The second transvaluation follows from the first: with the evolution of mature self-identifying and healthy narcissistic personalities, the ground has been laid for individuals capable of and eager to live in and sustain mutually nurturing and collaborative relations and communities. Developed by Fromm and Marcuse, a metapsychological basis was laid for communities rooted in selfhood and mutually validating connection, evolving into innovative individual and participatory social practice. «*The love for my own self*», Fromm writes, «*is inseparably connected with the love for any other self*». Developing oneself involves nurturing the inner capacity for extended relations, for play, and for creativity, for building common

worlds and activities. Built upon «surplus energy available for achievements beyond survival» and springing from economic and psychic «abundance», the result is the mutuality needed for the democratic empowerment of all and the «full human development of all of its members» so that each can possess the «freedom to realize that which one potentially is» rather than the compensatory need for hierarchy and subordination to fill and sustain one's inner deficiencies (Fromm, 1990, pp. 129, 187, 244, 247).

Kohlberg's contribution was to identify the higher stages of moral development, in which individuals move beyond their own basic survival, psychological, and social needs to an intermediate stage of conventional morality rooted in systemic priorities associated with conventional norms and then expanding to embrace a broader vision of human solidarity and justice based either on a commitment to jointly created norms and to larger ethical principles beyond existing social systems. In explaining the post-adolescent developmental stage he called «youth», Kenneth Keniston observed in his work with younger generations individuals increasingly able to «question the absolutism of conventional moral judgments» and assume «more autonomous positions» in relation to their communities and societies. The result, he stressed, «need not be anarchy or social chaos», but «new forms of social organization» he called - following Kohlberg - «postconventional». Featuring new forms of «human cooperation» and independent individual and collective processes of decision-making, collectives were discovering ways of life beyond «conventional and traditional answers» (Keniston, 1971, pp. 20-21).

These two dimensions, a fully realized selfhood of the members and a collaborative, just, and nurturing community and their mutual interdependence and interweaving echoing Rousseau and Whitman are brought together in a concrete portrayal for the first time in Piercy's time-travel vision of fully imagined communities of the future Massachusetts. Individuals capable of defining their own priorities, including their need for and commitment to a common life, are developed as the basis for vital and self-sustaining and empowering participatory communities, which sustain themselves in turn by nurturing collaborative postconventional members. The young are provided rich opportunities and resources for genuine self-development in a non-hierarchical, non or multigendered, transracial and transethnic community of equals. With population control and automation as well as material sharing in a non-market, non-competitive and non-consumerist system, the emphasis is put on libidinal forms of creative and innovative work, play, relationships, celebrations, and adventures. At early adolescence, young people engage in a rite of passage signifying separation from their non-traditional parents, spending a week in the

woods in a coming-of-age experience of self-sufficiency and symbolic entry into full membership. The richly drawn institutions to which they return are democratic, collaborative processes in which young people's sense of empowerment and justice can be realized.

Drawing these out in great detail in the lives of a future set of communities, Piercy shows us how this imagined future is already with us as aspirations which are emerging. The precondition for this synthesis, moreover, is most fully developed in her work: for genuine selfhood and its synthesis with a community of genuine selves, new forms of child rearing practices are the anchor. Piercy's understanding that the growth of genuine selfhood begins with birth is the deep underlying frame for her vision. Nurturing and enabling self-development with opportunities for early and continual self-actualization are the source, from which a fully egalitarian, participatory, and democratic community finds its strength.

In this thinking, she has made eloquent use of radical educators of the counterculture age, in particular A.S. Neill and his transformative demonstrative school Summerhill. Neill, developing his ideas out of radical Frankfurt school ideals and earlier American radical progressive educators, not only draws a powerful connection between the development of a self who is committed to its own being and expression and the development of democratic and engaged community, but his school has demonstrated the actual capacity for developing such individuals over nearly a century. What Neill understood and Piercy elaborates upon is the different developmental trajectories necessary for individual self-realization and interpersonal mutuality and collaboration. Children's capacities for collective engagement and commitment evolve far more slowly, and must be emphasized only after core developmental needs and capacities to fulfill them have been allowed to flourish.

At the same time, as Piercy understands, when young people are enabled to grow up within collaborative and just communities like Summerhill, they will witness, practice and integrate the capacities for democratic citizenship and the commitment to collective well being. Young people who grow up this way are a precious community resource, respected for the innovations and creativity they bring, and enabling these communities to continue evolving along with the other dimensions of our lives. Piercy's genius is to take Neill's real world breakthrough and turn it from a demonstration, a model, into the portrait of a fully functioning transformed community and society.

Piercy insists, like Neill's and many of the other theorists, that this new model of child rearing, of human development, and of community is not in any way a final resolution of long standing human problems both internal

and relational. To the contrary, the very strength of this new self and these new communities is an ability to recognize, to face, and to deal with the ongoing issues that emerge in our lives. Piercy narrates and shows how forms of internal psychological conflict, relational difficulties, and intra and inter community tensions can be dealt with using responsive mechanisms to address our problems within the nurturing and collaborative structures we have created. These communities of internal nurturing and external collective well being replace our deficit and deprivation based world as we grow to appreciate these new dimensions in ourselves and others.

Adults today know that they are on borrowed time, that their power now comes not from moral authority or wisdom but arises as the self-proclaimed warrant of a privilege gained by their control over resources and credentials, which allows them the leverage to appropriate the psyches of younger generations to bolster their egos and identities. Their fear is that young people will realize this unjustified power imbalance, and reactionaries, conservatives and even many liberals conspire with the neoliberal elites to sustain this faux-authority and the false privileges. The erosion of this liberal authoritarianism and its psychic and social domination has been underway since the 1960s, but potentially broad and inclusive movements drawn from all constituencies in the name of the common and collective good will emerge, rising above particularistic interests and identity groups to pursue universal empowerment beyond the liberal age.

In order to help younger generations mobilize their transformative energies and locate their aspirations in historical perspective, social theory has a powerful constructive role to play. It can suggest how this potentially broad and inclusive movement must draw from all constituencies in the name of the common and collective good. It must suggest how and why generational privilege - so easily lorded over an ingenuous and inexperienced young - has become the last, and rapidly declining, form of plausible authority, exploiting the obvious developmental vulnerabilities of the young. It can help the multigenerational dialogue on how older generations can participate in leveling the playing field in the rearing and empowering of the young. It can help to sustain discussion on the forms of solidarity, equality, democracy, and mutual empowerment lying beyond generational privilege, and join in cross-generational social experiments in the search for and creation of individual and inclusive emancipation.

To a society and world immersed in the politics and psychosocial dynamic of particularist interest and identity, in the narrow framings which maintain hierarchy and privilege, post-industrialism and the production of human citizenship summons us across generations to rethink the foundations and frameworks of common life. The new understanding of

ourselves which emerges when we reject the acquisitive project as the measure of human worth and the seductions and anaesthetics of material addiction, as when we come to recognize our transethnic and transracial and transgender humanity, are difficult projects in any case. But we must also understand how the post-60s Reaction has from Reaganism on fanned the flames of material and status deprivation, identity hatred, national privilege, and the need to reassert these markers shaped by liberal denial, exclusion, and entrapment for self-defense. The vicious accelerating campaign to drive us back into identity and interest enclaves repeats an exclusionist strategy of divide and conquer deeply embedded in liberalism from the outset. To achieve collective emancipation, we must not allow ourselves to be picked off and turned against each other, or driven into a defensive situation where we turn to faux entitlements, including the lure of generational privilege.

One measure of our perplexity is that even the theorists of automation express befuddlement at the possibilities emergent in a post-work or less work oriented society. This inability to imagine a post-instrumental social psychology reveals perhaps most deeply the generational divide. Young people are not stymied by the idea of a post-work society, unlike the adults who are working to conscript them into it. But the generations have to together create forms of child development and education, ways of facilitating the natural curiosity and creativity of the young, that enable them to experiment within and outside of established institutions and identify their own core non-instrumental ways of being. This would not of course preclude the capacities for instrumental activity, but would allow subjects to frame them and integrate them in terms of personal and group values rather than institutional and hierarchical logics of necessity.

What this upbringing would facilitate is younger generations that are more developmentally advanced than their elders stuck at narrow instrumental levels and logics. The goal here is not a reversal of generational privileges, but building on the thinking of Rousseau and Piercy, Bourne and Whitman a collaborative society of equals, what I will call a community of authors, the fullest realization of the Western project of emancipation, where all are teachers and students. Authorship, the core capacity to shape one's life and narrative, to be a full and empowered member of the community, inheres from birth. As authors or in early years putative authors, every member is entitled to a socialization and education that prepares them for development, flourishing and mastery as well as the personal and public exercise of these capacities. In this sense, the freedom of self-actualization is the precondition for full and equal citizenship. The members of the community - of all ages - would have to jointly develop the

markers of individual emergence from quasi-authorship, with the society and those beyond a certain age forming guardians of their emergent capacity. Consent in turn would not be irrevocably ceded to collective authority as in liberalism, but a continuing property of group membership and participatory democracy.

The adult world cannot handle angry children and youth who claim they don't get it and don't want to, and have systematically deprived them of access to the right to resist. Recognizing this repression of their right to their own voices and to feelings of opposition is a major step forward. For many would-be supporters, there is worry that a new youth movement will settle for small concessions in exchange for heightened controls. But perhaps this unprecedented awakening will break through the decades of enforced passivity generated by the need to domesticate and throttle the earlier generations of activist youth, and crystallize the demand to live authentically and productively. Despite the fifty year Reaction, the future drawn here looms before us, history as the evolution of human possibility, beginning long ago and now evolving in many forms of human potential, self-actualization, individual identity formation, alternative families and child rearing and education, innovative communities and economic initiatives, and throughout the realms of creative expression. Much work (and play) of course remain to be undertaken, much exploration and psychosocial development, so that the history we have brought into presence will open before us.

Who will step up in this situation and defend the youth movement? Who will join Pope Francis, who quite recently told youth not to remain «invisible» or accept being «anesthetise[d]»: «you have it in you to shout», he said. «It is up to you not to keep quiet. Even if others keep quiet, if we older people and leaders, so often corrupt, keep quiet, if the whole world keeps quiet and loses its joy, I ask you: Will you cry out?». As the younger generations pierce the veil of adult pretension, they will come face-to-face with their power to shape the future as with proletariats and social agents in the past. As one high school junior put it, «The children will become leaders as the leaders have become children».

1. Bibliography

Bourne, R. (1967). *Youth and Life*. Freeport, New York: Books for Libraries Press.

Emerson, R. W. (1950). *The Selected Writings of Ralph Waldo Emerson*. New York: Modern Library.

- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fromm, E. (1990). *Man for Himself*. New York: Henry Holt.
- Keniston, K. (1971). Prologue: Youth as a Stage of Life. In Keniston, Kenneth, *Youth and Dissent: The Rise of a New Opposition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York: International Universities Press.
- Marcuse, H. (1974). *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*. Boston: Beacon Press.
- Maslow, A. (1999). *Toward a Psychology of Being*. New York: J. Wiley & Sons.
- Neill, A. S. (1992). *Summerhill School: A New View of Childhood*. New York: St. Martin's Press.
- Piercy, M. (1977). *Woman on the Edge of Time*. New York: Ballantine Books.
- Rousseau, J. J. (1979). *Emile or On Education*. New York: Basic Books.
- Rousseau, J. J. (1950). The Social Contract. In Rousseau, J. J., *The Social Contract and Discourses*. New York: E.P. Dutton.
- Whitman, W. (2013). *Leaves of Grass*. New York: Signet.

About the Author

James E Block

email: jblock@depaul.edu
DePaul University, United States

page intentionally blank

La dimensione educativa dei giovani universitari: un'inchiesta aperta ad ogni contributo di idee e di esperienze

Vittoria Bosna, Giovanna Da Molin

1. Introduzione

I ragazzi del Sessantotto volevano cambiare tutto, a tal riguardo si esprime il filosofo francese Edgar Morin affermando che cinquant'anni fa venne aperta una breccia e avviata una sorta di rivoluzione culturale, nei costumi e nelle vite di tutti quei giovani che ebbero il coraggio di osare. Una rivoluzione che forse non è ancora finita, dunque il Sessantotto continua?

Non è semplice liberarsi delle immagini tratte dai libri, dai giornali, dalle fotografie socializzate nelle famiglie. Si tratta di immagini mitiche che inevitabilmente riportano alle contestazioni degli studenti, alle fabbriche occupate, alle rappresentazioni di chi coraggiosamente sfidò la scuola e l'università borghesi. Si portano come esempio le università italiane, dove erano inevitabili i riferimenti a Marcuse, Sartre, Kerouac, le considerazioni sulla missione educativa di don Lorenzo Milani. Per non parlare dei riferimenti alle questioni sociali che affliggevano il mondo intero, comprese le rivolte nei ghetti neri d'America. Nel profondo della società si agitava qualcosa che aveva a che fare con la voglia di più diritti, più libertà, più democrazia e più modernità che ognuno interpretò a modo suo e che i ragazzi del Sessantotto con l'idea di cambiare tutto. Quale è stata la dimensione educativa dei giovani universitari?

Sostanzialmente, in tale periodo l'università stava diventando un luogo di scontro tra i sostenitori di un mondo diverso, tutti coloro che si trovarono coinvolti in tale ribellione poterono sperimentare in modo creativo un nuovo approccio allo studio e alla politica che divenne ben presto un vero e proprio stile di vita¹.

La critica esprimeva la necessità di rovesciare gli ordinamenti istituzionali della società, il bisogno di manifestare contro l'autoritarismo delle istituzioni in genere: università e scuola². A tal riguardo si ricordano alcuni illustri studiosi tra cui Max Horkheimer e *la Scuola di Francoforte*, don Lorenzo Milani e *Lettera a una professoressa* dei ragazzi della scuola di Barbiana, insieme ad alcune testimonianze circa le difficoltà da parte delle donne di inserirsi nella società come soggetto pensante.

2. Voci contro la società borghese: Don Milani

Sospesi tra il desiderio di emancipazione e quello di rifiuto, emersero forme di protesta radicali di carattere pacifico che al suo interno contenevano la scelta del rifiuto sia del mondo dell'istruzione che del mondo del lavoro. L'opera curata da Max Horkheimer (1977) che contribuì con i saggi sull'autorità e la famiglia ad avviare importanti studi sulle società e sulle personalità autoritarie, unitamente agli studi dei ricercatori tedeschi sulle tendenze liberali della borghesia (Betti & Cambi, 2011, pp. 78-79). Una ulteriore voce, particolarmente ascoltata dai giovani era quella di Marcuse (1967), il quale con la sua opera aprì le porte al pensiero critico verso le deviazioni psicologiche, economiche e culturali del sistema capitalistico.

Emerse «la critica dei contenuti formativi dell'ideologia della cultura borghese» (Balestrini & Moroni, 1988, p. 179), attaccando la figura autoritaria del docente. In questo panorama sociale pieno di bisogni di democrazia e di attese di profonde trasformazioni viene pubblicato *Lettera a una professoressa* dei ragazzi della scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani³. Proprio il libro del sacerdote rivoluzionario diventò uno strumento fondamentale di assunzione di responsabilità sia per gli studenti che per gli insegnanti; si ricorda che in questo suo importante documento, divenuto in seguito uno dei principi guida della contestazione, si accusò la scuola di essere classista (Milani, 1968). La critica esprimeva la necessità

¹ La ricerca si è avvalsa anche del contributo di alcuni opuscoli della rivista *Panorama*, speciale (a cura di) M. L. Agnese, in merito alla Storia dei giovani «prima, durante e dopo il Sessantotto», (n. 1, del 24/1/88, n. 2, del 31/1/88, n. 3, del 7/2/88).

² Ivi, pp. 221-223.

³ *Lettera ad una professoressa* si può affermare che sia stato in un certo senso il testo più emblematico del Sessantotto italiano.

di ribaltare i sistemi istituzionali della società, facendo emergere il bisogno di manifestare contro l'autoritarismo, ecco che in questo panorama sociale carico di bisogni di democrazia e di attese di trasformazioni decise. Si trattò di uno scritto che il coraggioso sacerdote elaborò insieme ai ragazzi della parrocchia a Barbiana del Mugello; un duro atto di accusa contro l'istituzione scuola che selezionava ed emarginava, una critica contro la scuola e l'insensibilità degli insegnanti (Falconi, 1965). Emerse una nuova cultura di cui i *Quaderni piacentini* diventarono una sorta di «summa ideologica»⁴ delle nuove idee. In un clima di cambiamento generale, le esperienze del sacerdote influenzarono il mondo cattolico e non, non riguardarono soltanto il settore della scuola, ma si estesero anche ad altre istituzioni.

3. I cambiamenti: l'inchiesta sulla donna nella università

Durante il '68 incominciarono anche alcune riflessioni in merito ai rapporti fra uomini e donne, alla famiglia e alla maternità, Simone de Beauvoir diede scandalo con la sua pubblicazione ed indusse le donne almeno ad una iniziale riflessione sul ruolo all'autorità patriarcale (Beauvoir, 2002). Il mondo stava cambiando ed arrivò la contestazione in merito ai problemi dell'educazione della donna che tra il Sessantotto e gli anni Settanta incominciò ad affollare le università italiane cercando di «scardinare» le diffidenze e le ostilità per inserirsi nella nuova società. Si parlava tanto di uguaglianza e di uguali possibilità, ma in realtà la donna continuava a vivere «in sordina», tanto che si è parato di un Sessantotto «tutto maschilista, nessun leader in gonnella». Le ragazze, come scrive Aldo Piro, erano secondo il linguaggio allora corrente, «angeli del ciclostile oppure vivandiere della rivoluzione durante le occupazioni». Era importante esserci, la consapevolezza di partecipare attivamente alla vita universitaria sarebbe arrivata in seguito, all'Università di Napoli, come a Catania nell'aula magna durante le era piena di donne, ma «era raro che una ragazza prendesse la parola in assemblea» (Piro, 1988).

Qualche esempio tratto dalle cronache del tempo può essere significativo per poter confermare l'elevata percentuale di giovani donne che affollava le università italiane, questo fenomeno divenne comune anche nelle università pugliesi⁵. L'inchiesta di Maria Teresa De Palma ne la

⁴ «I *Quaderni piacentini*, rivista bimestrale fondata a Piacenza da Piergiorgio Bellocchio, Grazia Cherchi e Goffredo Fofi, con una impaginazione volutamente povera, erano diffusi fra gli intellettuali affascinati dalla modernità e stanchi del burocratismo comunista». Carlo Rossella, «Maestri no, maestrini sì», in: *Storia dei giovani. Prima, durante e dopo il Sessantotto*, Panorama, 24/01/1988, p. 48.

⁵ «Nel Mese», periodico di cultura e attualità, Dicembre 1969, n. 12. Anno III, pp. 26-27.

rivista «Nel Mese» alla vigilia degli anni '70 ha evidenziato il rapporto della donna proprio in tale luogo, ricercando le cause che portarono la donna del Sud ad abbandonare il suo ruolo tradizionale che la voleva soltanto sposa e madre per inserirsi nella nuova società, occupando posizioni riservate esclusivamente agli uomini.

Per questo, per la prima volta un gruppo di studentesse venne invitato a rispondere ad alcune domande in merito al loro reale interesse per lo studio, se l'iscrizione all'università indicasse una reale evoluzione della donna del Sud, oppure rappresentasse soltanto una evoluzione apparente. Prescindendo da quello che si ritenne giusto o sbagliato, si può dire che avvenne un cambiamento. Emersero difficoltà per le neolaureate, al momento del loro inserimento nel mondo del lavoro per vari motivi legati alla maternità per esempio. Infatti, fra le domande c'era la scontata richiesta di chiarimento in merito alla possibilità di poter conciliare una qualsiasi professione con le responsabilità del matrimonio. In modo particolare si chiedeva alle donne in che misura e se avessero dovuto affrontare difficoltà maggiori rispetto agli uomini, «quali le esperienze personali?» «quali consigli darebbe alle giovani donne che si apprestano a varcare le soglie dell'università?».

Prescindendo da quello che è stato giusto o sbagliato in queste discussioni, si aprì una battaglia per il raggiungimento della parità⁶.

L'alleanza fra giovani fece emergere una notevole vitalità tra teoria e prassi, questa generazione tentava di unire le esperienze concrete con lo studio impegnato, Landsheere sollecitò la necessità di stabilire un dialogo con gli studenti e con le loro esperienze di apprendimento (Landsheere, 1988). I movimenti femminili degli anni Settanta hanno lasciato un profondo segno nella ricerca formativa sollecitando esigenze di rinnovamento.

4. I movimenti studenteschi: una vita nuova

Dopo le varie occupazioni furono proprio gli studenti delle scuole superiori, anche prima degli universitari, a far conoscere agli italiani la parola «contestazione» e lo fecero attraverso un giornalino scolastico del liceo Parini di Milano chiamato la «zanzara». Qualcosa di molto più profondo si stava muovendo nella società italiana degli anni sessanta e la rivolta studentesca rappresentò una sorta di detonatore. Infatti, ben presto, la protesta si allargò in tutto l'Occidente mettendo in crisi sia i metodi

⁶ Grande madre del femminismo moderno è stata Betty Friedan (1921-2006), organizzò molti sondaggi presso donne laureate oppure diplomate che avevano rinunciato al lavoro per dedicarsi ad una vita casalinga. Scrisse a tal riguardo un libro - inchiesta che ebbe un gran successo dal titolo *The feminine mystique* pubblicato nel 1963.

che i contenuti d'insegnamento. Proprio in questo frangente, gli studenti incominciarono a tessere una serie di collegamenti tra le varie università, svilupparono confronti e contestazioni sui mezzi di comunicazione consentiti dal sistema con manifesti, slogan, volantini. Soltanto alcune emittenti televisive comunicano pubblicamente quanto stava accadendo, finché nei primi mesi del '68 con la diffusione delle Tv, anche la media borghesia venne informata. In tal modo anche in un paese ancora per certi versi molto tradizionalista, si apprendono in maniera diretta e non più soltanto attraverso la carta stampata, di quanto stava accadendo nel resto del mondo: della strage americana di My Lai in Vietnam, per esempio, dei messaggi di pace di Martin Luther King. La Cina, l'Algeria e Cuba diventarono i punti di riferimento internazionali delle contestazioni studentesche.

L'università venne individuata come uno strumento di integrazione, ma anche come «uno strumento di manipolazione ideologica e politica che produce subordinazione nei confronti del potere e adatta a cancellare nella personalità di ognuno le culture di solidarietà e della collettività attraverso il mito della competitività individuale» (Balestrini & Moroni, 1988, p. 238). Questo fece emergere la necessità di porre fine ad ogni forma di gerarchia sociale e mise il mondo intero, compresa la classe politica, nelle condizioni di cercare dei rimedi.

5. Conclusioni

La protesta dei giovani e non solo dilagò in Italia e in molti altri Paesi del Mondo. La protesta approdò nelle fabbriche del Nord Italia dove gli operai contestarono i salari, nonché i turni di lavoro; mentre a Sud Italia esplose malcontento per via della disoccupazione. Mentre tutto cambiava, il mondo della politica non riusciva a porre soluzioni, i ragazzi occupavano le scuole, le Facoltà di tutte le università italiane. I motivi che spingevano gli studenti a ribellarsi erano gli stessi sia a Nord che a Sud, sia gli studenti di Bari che i colleghi di Milano, di Camerino, di Perugia, di Palermo, di Ancona si ribellarono per la «ventitrèquattordici, cioè la legge Gui» per la riforma dell'università e della scuola (Mazzolini, 1967, pp. 18-19) che tardò molto per essere approvata. Si contestò non solo la lentezza del Parlamento, ma molto di più l'impostazione della riforma e le «baronie».

Si trattò di uno scontro tra un'Italia che cerca di ampliare i suoi spazi di democrazia, mentre l'altra frena e si oppone a tale cambiamento anche con episodi di violenza.

6. Riferimenti bibliografici

- Balestrini, N., & Moroni, P. (1988). *L'orda d'oro 1968-1977. La grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin, G. M., Valitutti, S., & Visalberghi, A. (1976). *La scuola secondaria superiore in Italia*. Roma: Armando.
- Betti, C. (a cura di). (2009). *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Betti, C., & Cambi, F. (a cura di). (2011). *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. Milano: Unicopli.
- de Beauvoir, S. (2002). *Il secondo sesso*. Milano: Il Saggiatore.
- de Landsheere, G. (1988). *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*. Roma: Armando.
- Don Milani (1968). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice fiorentina.
- Horkheimer, M. (1977). *Dammerung*, trad. it. *Crepuscolo*. Torino: Einaudi.
- Marcuse, H. (1967). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi.
- Salvo Mazzolini, S. (1967). L'antimafia degli Atenei. *Il Sessantotto*, Volume 2, L'Espresso, pp. 18-19.
- Oliverio, A. (1980). *Come nasce un conformista*. Roma: Editori Riuniti.
- Piro, A. (31/01/1988). Miss ciclostile. In *Storie dei giovani. Prima, durante e dopo il Sessantotto* (pp. 77-78). Panorama, n. 2.

7. Riviste

- AA.VV. (2018). *Il Sessantotto*, L'Espresso numeri: 1-2-3-4.
- AA.VV. (24/01/1988). *Storia dei giovani. Prima, durante e dopo il Sessantotto*, Panorama numeri: 1-2-3-4.
- AA.VV. (1969). *Nel Mese*, Periodico di cultura e attualità, numero 12, anno Terzo, Dicembre 1969, Arti Grafiche Bari.

Sulle Autrici

Vittoria Bosna

email: Vittoria.bosna@uniba.it

Università degli Studi Di Bari «Aldo Moro». Italy

Giovanna Da Molin

email: giovanna.damolin@uniba.it

Università degli Studi Di Bari «Aldo Moro». Italy

page intentionally blank

Gioventù bruciata? La demonizzazione dei giovani nella stampa italiana durante il '68

Antonella Cagnolati

1. Introduzione

Questo saggio fa parte di un lavoro di ricerca sull'immaginario collettivo creato dalla rappresentazione mediatica degli studenti italiani durante il '68, nella convinzione che tale evento storico abbia svolto un ruolo fondamentale sia nella costruzione della specifica icona dello studente ribelle, sia nella demonizzazione dei giovani, da allora in poi guardati con sospetto per lo meno da una parte della società italiana ancora conformista e rigidamente moralista, oppure scrutati con interesse dai «persuasori occulti» per i consumi (per esempio attraverso la diffusione di riti e miti che arrivavano dagli Stati Uniti) e per la diffusione della cultura pop, marcata da una forte egemonia anglosassone (le tendenze, la musica, l'abbigliamento, le droghe).

Dunque, più che un'analisi sulle problematiche politiche e ideologiche, l'interesse della ricerca verte sul rapporto tra studenti intesi come nuovo soggetto sociale che appare repentinamente sulla scena italiana, e ciò che definirei lo *storytelling* messo in atto dai mezzi di comunicazione di massa del tempo, la carta stampata, ancora largamente influenzata da una morale piccolo-borghese, che non si sforza di intendere le reali motivazioni delle proteste e che si accanisce contro i giovani adottando un linguaggio sempre più crudo e violento nell'intento di screditarli.

Altra chiave di lettura dei fenomeni che passano nella storiografia come «'68» è il rapporto tra i giovani ed i luoghi dell'istruzione, in questo caso le università che sono gli spazi privilegiati della protesta: si evidenzia una maniera diversa di abitare questi non-luoghi, di renderli propri, di farne una sorta di agorà per discussioni su temi che mai erano stati dibattuti prima nelle aule universitarie.

Le fonti utilizzate sono esclusivamente giornali quotidiani a tiratura nazionale: nella prima fase della ricerca la scelta è ricaduta sul *Corriere della Sera*, *La Stampa* e il *Messaggero* come giornali la cui sede si colloca a Milano, a Torino e a Roma, centri delle proteste nelle rispettive università e che dunque forniscono sia articoli di cronaca nazionale, sia ricche pagine di cronaca locale sui medesimi avvenimenti (Cagnolati, 2011, 2018).

L'analisi puntuale degli articoli è condotta sia sui contenuti (la narrazione dei fatti), sia sui meccanismi sottesi alla strategia della comunicazione che, come vedremo, mira ad annullare qualsiasi legittimazione alla protesta degli studenti, trasformandoli verbalmente in elementi altamente pericolosi per la società italiana.

La seconda fase è ancora in progress e verterà invece sui giornali di partito e nello specifico *l'Unità*, *Il Secolo d'Italia* e *l'Avanti*. Finalità prioritaria consiste nel comprendere le varie sfumature nella costruzione mediatica dell'universo giovani e nell'evidenziare se e quanto i giornalisti intendono e capiscono la frattura netta tra studenti e istruzione superiore, vera causa della protesta, oppure leggono i fatti come velleità rivoluzionarie di una «gioventù bruciata».

2. Il Sessantotto: le tessere del mosaico

2.1. Costruire l'immagine del ribelle

Per quale motivo sembra così importante ricostruire sotto il profilo educativo e storiografico la portata e la dimensione dell'immaginario collettivo formatosi intorno all'ondata di proteste e ribellione globale per mano dei giovani negli anni Sessanta? Le ragioni sono chiaramente molte e tutte valide. Prima di tutto, l'analisi profonda dei meccanismi comunicativi deve confutare il lavoro desacralizzante dei media che sono andati plasmando, con una forza e un'attenzione crescente, un concetto negativo del binomio studente-giovane, con l'adozione di una semplificazione eccessiva, associando ogni episodio al presunto desiderio di rivoluzione, una leggenda anarchica e nichilista contaminata altresì dalla cinematografia hollywoodiana, molto di moda all'epoca (Cavalluzzi, 1987) come *Il selvaggio* (1953) e *Gioventù bruciata* (1955), vero cult movie e mito

planetario che si stava diffondendo tra le giovani generazioni, dalla fine degli anni Cinquanta, per poi diventare un fenomeno folcloristico e codice comune di una fenomenologia libertaria ben identificabile nei gruppi di *Teddy boys*, figli dei fiori, *provos*.

La semplificazione con cui è stata offerta al pubblico la figura del giovane, scarmigliato e senza ideali, radicato nel *carpe diem* e destinato ad un sicuro fallimento e alla marginalizzazione sociale, diventa il *leitmotiv* più affidabile nella stampa, che non perde la possibilità di associare episodi di microcriminalità (consumo di droga, libertà sessuale, fughe di casa, incontri hippy) alle proteste concrete volte a cambiare radicalmente la società conformista italiana ancorata a vecchi schemi e valori.

In realtà lo sviluppo più significativo negli anni Sessanta (Gitlin, 1987) è costituito da un nuovo ruolo dei giovani che è diventato visibile in «altri» luoghi, oltre agli spazi tradizionali di protesta, di solito rappresentati da luoghi di lavoro e dalla mitologia della fabbrica con i suoi ritmi disumani. La critica del neo-capitalismo, alienante e privo di ogni riferimento etico, la scoperta di vaste plaghe di nuove povertà materiali e morali, nonostante il consumismo imperante, si è ritrovata fin dall'inizio -come un fiume che scorre in modo carsico- a riemergere in spazi insoliti e diversi per quanto riguarda la usuale logica del dibattito politico. Nella vasta iconografia del '68, gli spazi diventano così qualcosa di diverso e la loro mappatura (aule, corridoi, piazze, cortili) si qualifica come cambiamento radicale, rivolta non solo ad abbattere gli stereotipi pedagogici obsoleti, bensì per costruire una diversa socialità educativa: scuole, università, associazioni e centri culturali divengono parte attiva di una profonda metamorfosi, cambiano il loro ruolo tanto da essere teatro e cassa di risonanza per le proteste contro il bersaglio preferito di tutto il movimento del '68, vale a dire, l'autoritarismo che pervadeva l'intera società italiana. La partecipazione ai movimenti con convinzione ed entusiasmo, così come la presenza costante nei luoghi, veniva vissuta ora in modo diverso rispetto alle costruttive esperienze di occupazioni, e tendeva in effetti ad esprimere radicalmente la complessità dei processi sociali in cui i giovani erano coinvolti in modo totale e globale.

2.2. Il dibattito

In Italia la densa e corposa produzione storiografica centrata fin dagli esordi sulla ricostruzione dell'*annus mirabilis* '68 para oltremodo inficiata da una diffusa volontà mitopoietica, avendo da sempre utilizzato una strategia che oscilla tra l'esaltazione di singoli e specifici episodi assurti ben presto agli onori della cronaca -rivisitati a posteriori nell'intento di edificare una razionale e consequenziale cronologia dei fatti- alla nostalgia

rimembranza di coloro che presero parte alla rivolta i quali, attraverso il filtro opacizzante della memoria, hanno raccontato il loro esserci, tendendo spesso all'autoesaltazione di se stessi come leader (Capanna, 1988, 1998, 2008).

Scandita dal ritmo regolare dei decennali che puntualmente hanno celebrato l'evento attraverso convegni, giornate di studi e volumi miscelanei, la pubblicazione delle narrazioni sul '68 ha assunto dunque una dimensione quanto mai eterogenea e polimorfica di cui possiamo agevolmente rintracciare alcuni filoni portanti (Ortoleva, 1988). *In primis*, la categoria prevalente che maggiormente interessa l'ambito della mia ricerca e che viene costantemente applicata pone in campo una matrice politico-culturale che legge gli eventi attraverso una griglia codificata a priori, in cui il '68 viene legittimato e/o analizzato alla luce di una filosofia della storia che privilegia una visione illuminata e terzomondista, volta alla rivoluzione planetaria (Kurlansky, 2004). Come pare evidente, una struttura concettuale di tale entità disegna un panorama in cui ai singoli fatti non viene attribuita alcuna rilevanza se non per scandire imprescindibili snodi e fratture nel continuum spazio-temporale della rivolta, nonché per legittimare una palese caratura ideologica nello sviluppo e nella concatenazione dei fenomeni. La volontà di porre in ordine le varie e sparse tessere del «mosaico '68» conduce a dipingere un quadro impressionista di cui non riusciamo a percepire i singoli particolari ma che risplende nella sua totalità come parte integrante di un mito fondativo degli anni Sessanta che si andava declinando attraverso la costruzione di un immaginario collettivo il quale necessitava di eroi e martiri carismatici per la sacra causa della ribellione mondiale, quali Ernesto Che Guevara, Martin Luther King sul piano pragmatico della mobilitazione delle masse, Herbert Marcuse e Jean-Paul Sartre sul piano filosofico (D'Eramo, 1978).

3. Criticare e demonizzare

Nel suo acuto saggio *On Violence*, analizzando i fatti che avevano visto come protagonisti gli studenti di Berkeley, Hannah Arendt sosteneva che la coeva «generazione sembra dappertutto caratterizzata dal semplice coraggio, da una sorprendente volontà di agire e da una non meno sorprendente fiducia nella possibilità di cambiamento» (Arendt, 1996, p. 17). Spinti da motivazioni ideali, inneggianti a mitologie spesso equivoche, nutriti da un mix filosofico, ossequiosi verso le banalizzazioni che giungevano dai nuovi guru (Marcuse in testa), gli studenti intendono farsi soggetto della storia e, seppur esclusi da un pragmatico protagonismo, si lanciano nell'utopia (Bongiovanni, 1988; Marino, 2004).

Quanto di tale progettualità viene recepito nei giornali? A giudicare dalle pagine del *Corriere*, diremmo assai poco. Si potrebbe affermare che prevalga la volontà di denigrare per delegittimare. Non a caso si susseguono, nelle colonne che fomentano allarmismo sulla protesta, ripetizioni parossistiche ed esacerbanti sulle devianze del mondo giovanile, sui cosiddetti «capelloni» e sull'uso delle nuove droghe, una moda che –si sostiene– arriva dalla Gran Bretagna, notoriamente patria all'epoca di tutte le trasgressioni, dal rock alle minigonne, per arrivare ai paradisi artificiali generati dagli acidi¹.

Si trovano ben presto altri bersagli per fomentare la polemica: non solo dunque gli studenti bensì il loro mentore ufficiale Herbert Marcuse (Chomsky, 1968). Riportiamo qui solo alcuni esempi tratti dal *Corriere della Sera*: in un articolo di Carlo Lorenzi intitolato «Sulla cresta dell'onda» (16 dicembre 1967) si ironizza su coloro che «parlano di strutturalismo», citando Marcuse, definito «vero testimone del secolo». Facendo puntuali riferimenti alla prefazione alla nuova edizione americana di *Eros and Civilization*², Lorenzi enfatizza la sostanziale ambiguità del pensiero dell'intellettuale tedesco il quale, dopo aver espresso inizialmente un fiducioso ottimismo circa il futuro dell'uomo, si diceva invece convinto che la società opulenta avesse generato «una vasta zona d'inferno che va dal Vietnam ai ghetti neri di Nuova York» (5 marzo 1968), e che oramai la fiducia andasse riposta nei paesi in via di sviluppo. Nell'articolo si critica fortemente Marcuse sia per il linguaggio, giudicato una moda, sia per il voltafaccia operato rispetto alle precedenti argomentazioni socio-culturali che lo avevano innalzato al ruolo di leader carismatico, le cui citazioni erano diventate un grido di battaglia per gli studenti³, insieme a Bob Dylan e Joan Baez. Di taglio assai simile un articolo di Enrico Altavilla (11 febbraio 1968) in cui si dà notizia delle forti divergenze ideologiche sorte tra gli studenti in rivolta nella Germania federale ed i loro ispiratori e padri spirituali tra i quali si

¹ Appaiono frequentemente nelle pagine di cronaca titoli come «Sparite tra i capelloni due studentesse siciliane» (anno 7, n.7, 19 febbraio 1968, edizione del lunedì); «In carcere due capelloni» (anno 93, n. 44, 21 febbraio 1968, p. 8); «Contro i drogati del mondo beat» (anno 93, n. 46, 23 febbraio 1968, p. 8). Palese è il tentativo di unire nella mente dei lettori le due figure più pericolose e devianti all'epoca, gli *studenti* ed i famigerati *capelloni*, sottolineando le degenerazioni comportamentali che sfociano spesso in atteggiamenti criminali.

² Testo base della protesta studentesca, *Eros and Civilization* fu pubblicato negli Stati Uniti nel 1955 (Boston: Beacon). Tradotto in italiano ed edito da Einaudi nel 1967, divenne ben presto il *vangelo* degli studenti in rivolta.

³ Interessante anche la modalità della critica: Marcuse viene accomunato ad altri idoli delle nuove generazioni come Bob Dylan e Joan Baez, ritenuti altrettanto vuoti e falsi.

annoverano Theodor Adorno, Rudolf Augstein, Günther Grass, Jürgen Habermas.

Facile arrivare a trarre le debite conclusioni. Si è giunti ad un irreparabile divorzio tra la filosofia e la protesta: da ora in poi nessun rivoltoso potrà più accampare motivazioni ideali ma soltanto un fantomatico desiderio di rivoluzione contro la società borghese, una sorta di pessimismo nichilista traendo linfa da un generico appello al pensiero maoista, oppure dall'emblematica figura del Che, il tutto opportunamente miscelato con la veemenza verbale di Franz Fanon (Pinner, 1971).

4. Conclusioni

Dopo la Seconda guerra mondiale lo Stato italiano, pur nato un fortissimo impulso etico identificabile con la Resistenza, non era riuscito a mantenere le promesse di rigenerazione morale, di cambiamento globale, di democratizzazione che erano state le parole chiave della lotta contro il movimento nazifascista. Dalla fine degli anni Cinquanta apparivano evidenti (per coloro che avevano osservato il fenomeno da vicino) alcuni fattori che mettevano in luce un comportamento sporadico –eppure chiaro e manifesto– di rivolta contro gli stili di vita che le élites borghesi diffondevano come universale (Guarnaccia, 2005). Come ha ben individuato Piccone Stella nel suo studio pionieristico, dopo aver analizzato la cultura dei cosiddetti figli del miracolo economico, i codici di comunicazione della rivolta sono stati presentati con assoluta ambivalenza: se questi gruppi (che a loro volta definiti come «bande») ben identificabili dall'abbigliamento, dalle posture, dalla pettinatura, dalla vita notturna predominante, apparivano come ribelli contro i valori negativi della società dei loro genitori, diventando così l'obiettivo della stampa conservatrice, nello stesso tempo si avviavano a diventare pedine nelle mani della propaganda capitalista che li concepiva come una semplice categoria di marketing (Piccone Stella, 1993). Prodotti e oggetti attraverso i quali la rivolta crea i suoi simboli, caricandoli di valenze rivoluzionarie, diventano allo stesso tempo semplici merci: jeans (James Dean in *Gioventù bruciata*), giacca di pelle (Marlon Brando in *Il selvaggio*), motociclette (Peter Fonda in *Easy Rider*), musica pop (*rock and roll* di Elvis Presley).

Colpisce la totale assenza nella stampa della volontà di indagare le istanze più profonde e nascoste di tale rivolta «senza causa» che, nel caso specifico di Italia, dovevano essere identificate con la velocità impressionante con cui la modernizzazione superficiale e apparente del paese aveva modificato la psicologia collettiva ma, soprattutto, aveva causato una crisi desacralizzante e pericolosa nel passaggio di sentimenti,

opinioni, valori tra le diverse generazioni che erano divise dai modelli comportamentali e dal netto contrasto nella capacità di elaborare un valido progetto per il futuro e per il destino dei giovani che non condividevano più le categorie etiche e l'appartenenza sociale dei loro genitori. Di conseguenza, il divario generazionale aveva messo in crisi un sistema in cui i legami erano stati bruscamente tagliati e i genitori simbolicamente «uccisi», in quanto considerati responsabili del totale fallimento della società. Due fronti opposti si sono andati configurando e cristallizzando: un «noi» (positivo, libertario, pacifista), e un «voi» (negativo, ipocrita, anticonformista), soggetti che non riuscivano a trovare gli spazi e le parole per condividere un progetto di vita: sul campo di battaglia restava solo una frattura irrimediabile e una dura opposizione frontale (Leonetti, 1997).

5. Riferimenti bibliografici

- Agosti, A., Passerini, L., & Tranfaglia, N. (Eds.). (1991). *La cultura e i luoghi del '68*. Milano: Angeli.
- Altavilla, A. (1968). Hanno perso i loro profeti i terribili goliardi tedeschi. *Corriere della Sera*, a. 93, n. 36.
- Arendt, H. (1996). *Sulla violenza*. [Tr. it.]. Parma: Guanda.
- Balestrini, N., & Moroni, P. (1988). *L'orda d'oro. 1968-1977*. Milano: SugarCo.
- Billi, F. (Ed.). (2001). *Gli anni della rivolta. 1960-1980: prima, durante e dopo il '68*. Milano: Punto Rosso.
- Bongiovanni, B. (1988). Società di massa, mando giovanile e crisi di valori. La contestazione del '68. In Tranfaglia, N., & Firpo, M. (A cura di), *La storia. I grandi problemi dal Medioevo all'Età Contemporanea*. vol. VII (pp. 671-694). Torino: UTET.
- Brambilla, M. (1994). *Dieci anni di illusioni. Storia del Sessantotto*. Milano: Rizzoli.
- Breccia, A. (2013). *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*. Bologna: Clueb.
- Cagnolati, A. (2011). «Ma che colpa abbiamo noi?». Mass-media e protesta studentesca. In Betti, C., & Cambi, F. (Eds.), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere* (pp. 187-193). Milano: Unicopli.

- Cagnolati, A. (2018). Los jóvenes universitarios y la opinión pública en Italia durante el '68. *Revista Historia da Educação*, 22(54), pp. 29-46.
- Calabrese, O. (1988). Appunti per una storia dei giovani in Italia. In Ariès, P., & Duby, G. (Eds.), *La vita privata. Il Novecento* (pp. 79-106). Roma-Bari: Laterza.
- Capanna, M. (1988). *Formidabili quegli anni*. Milano: Rizzoli.
- Capanna, M. (1998). *Lettera a mio figlio sul sessantotto*. Milano: Rizzoli.
- Capanna, M. (2008). *Il Sessantotto al futuro*. Milano: Garzanti.
- Cavalli, A., & Leccardi, C. (1997). Le culture giovanili. In *Storia dell'Italia repubblicana*. vol. III (pp. 709-800). Torino: Einaudi.
- Cavalluzzi, R. (1987). *Il potere delle immagini. Cinema e sessantotto*. Bari: Dedalo.
- Chiappano, A., & Minazzi, F. (Eds.). (2004). *Anno Domini 1968. L'immaginazione che voleva il potere*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Chiarante, G. (1968). *La rivolta degli studenti*. Roma: Editori riuniti.
- Coccia, B. (Ed.). (2008). *40 anni dopo: il Sessantotto in Italia fra storia, società e cultura*. Roma: APES.
- D'Eramo, M. (Ed.). (1978). *L'immaginazione senza potere: mito e realtà del '68*. Roma: Mondo operaio-Avanti.
- De Martino, G., & Grispiigni, M. (1997). *I Capelloni. Mondo Beat, 1966-1967. Storia, immagini, documenti*. Roma: Castelvecchi.
- Feuer, L. S. (1969). *The Conflict of Generations: The Character and Significance of Students Movements*. New York, London: Basic Books.
- Flores, M., & De Bernardi, A. (1998). *Il Sessantotto*. Bologna: il Mulino.
- Fraser, R. (Ed.). (1988). *1968: A Student Generation in Revolt*. New York: Pantheon.
- Gitlin, T. (1987). *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage*. New York: Bantam.
- Guarnaccia, M. (2005). *Beat e mondo Beat: chi sono i Beats, i Provos, i Capelloni*. Viterbo: Stampa Alternativa.

- Kurlansky, M. (2004). *'68. L'anno che ha fatto saltare il mondo*, tr.it. Milano: Mondadori.
- Leonetti, F. (Ed.) (1997). *Le scelte del Sessantotto*. Milano: Associazione culturale Leoncavallo libri.
- Levitt, C. (1984). *Children of Privilege: Student Revolt in the Sixties. A Study of Student Movements in Canada, the United States, and West Germany*. Toronto: Toronto UP.
- Lorenzi, C. (1967). Sulla cresta dell'onda. *Corriere della Sera*. a. 92, n. 297.
- Lorenzi, C. (1968). Marcuse e la libertà. a. 93, n. 58.
- Lorenzi, C. (1968). Marcuse, il teorico della protesta. *Corriere della Sera*. a. 93, n. 55.
- Marcuse, H. (1996). *Eros e civiltà*. [Tr. it.]. Torino: Einaudi.
- Marino, G. C. (2004). *Biografia del Sessantotto: utopie, conquiste, sbandamenti*. Milano: Bompiani.
- Marwick, A. (1998). *The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, ca. 1958-1974*. Oxford, New York: Oxford UP.
- Ortoleva, P. (1988). *I movimenti del '68 in Europa e in America*. Roma: Editori Riuniti.
- Piccone Stella, S. (1993). *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*. Milano: Angeli.
- Pinner, F. A. (1971). Students - A Marginal Elite in Politics. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 395, pp. 127-138.
- Rossanda, R. (1968). *L'anno degli studenti*. Bari: De Donato.
- Rostagno, M. (Ed.). (1968). *Università: l'ipotesi rivoluzionaria*. Padova: Marsilio.
- Ruggiero, G. (1970). *Maggio e dopo: motivi e problemi della contestazione giovanile*. Milano: Mursia.
- Tarrow, S. (1989). *Democracy and disorder: protest and politics in Italy, 1965-1975*. Oxford: Clarendon Press.
- Tolomelli, M. (2008). *Il Sessantotto. Una breve storia*. Roma: Carocci.

Uliano, L. (Ed.). (2008). *'68. Un anno di confine*. Milano: Rizzoli.

Viale, G. (1978). *Il Sessantotto. Tra rivoluzione e restaurazione*. Milano: Mazzotta.

Sull'Autrice

Antonella Cagnolati

email: antonella.cagnolati@unifg.it

Università di Foggia. Italia

Sin corbata y con melena: imágenes y representaciones de los estudiantes sesentayochistas

Alberto Carrillo-Linares

1. Introducción

Aparentemente, dejarse el pelo largo era una simple cuestión estética que se ubicaba en la moda de los años sesenta y que entroncaba con la cultura pop (músicos, estudiantes, artistas, etc.). Como la *Revolución pop* [de popular] parecía atender mucho más a las formas (estilos, colores, tamaños, cortes, etc.) que al contenido, pero, en el mundo estudiantil e intelectual, efectivamente, la forma era una declaración de intenciones de contenido. Era una manera de provocar y también de romper y proponer referentes alternativos. La similitud con los románticos decimonónicos es clara, idealistas y rompedores, parecen sentir más que razonar.

Así, los aspectos estéticos son determinantes para poder reconstruir el universo mental e identitario de los agentes juveniles en cuestión, en este caso, el en el movimiento estudiantil antifranquista. Éste ha sido estudiando en gran medida a partir de los aspectos políticos y orgánicos en perspectiva diacrónica (Colomer, 1978; Álvarez Cobelas, 2004; Valdelvira, 2006; Hernández Sandoica y otros, 2007; Rubio Mayoral, 2005; Carrillo-Linares, 2008; Rodríguez Tejada, 2009; Gurriarán, 2010, etc.), pero menos atención se le ha prestado a las cuestiones relativas a su identidad o el papel y significado que éste puede tener, salvando algunas excepciones

como los trabajos de Enrique Laraña, realizados desde la sociología y para el curso 1986-1987 (Laraña, 1999)¹.

El posmodernismo actual ha abierto enormes campos para la investigación, donde tienen cabida los hechos, pero también los sentimientos, las identidades, los miedos, las esperanzas, los silencios o las imágenes simbólicas, que vuelven a cargar las herramientas interpretativas de los historiadores. Se trata en esta ocasión, en definitiva, de evaluar la importancia de la representación o el reflejo de una realidad histórica conflictiva por el choque de dos modelos antagónicos; pero lo son más que por motivos estéticos, por los éticos y morales. Esta representación de los estudiantes melencólicos y sin corbata –opuesta a la imagen deseada por sus mayores– es construida socialmente y defendida individualmente, y en España habla en especial de la ruptura con el franquismo y su moral. Por lo tanto, adquirió de inmediato una dimensión política en tanto que el asfixiante marco institucional representaba la imposibilidad para normalizar los nuevos valores sociales coincidentes en mucho con los de sus compañeros occidentales (que paradójicamente, miraban más a oriente). Con todo, también hubo estudiantes que se opusieron abiertamente a esa nueva «indumentaria desaliñada».

Se sugiere una aproximación al estudio del movimiento estudiantil desde planteamientos constructivistas considerando que los movimientos sociales se construyen y que, en su explicación como fenómenos sociales e históricos, han de tenerse en consideración aspectos que participan en su diseño, al margen de las posibles causas objetivas que dan sentido a la acción. Para el planteamiento de la idea se parte de una serie de casos concretos procedentes de diversas fuentes complementarias, lo que sirve para ilustrar los muy diversos recursos informativos existentes que podrían completar el planteamiento general que se realiza en esta ocasión (académicas, policiales, periodísticas, artísticas y fotográficas).

2. Mi melena es mía y mi corbata tuya

Haciendo un símil con la clásica expresión del movimiento feminista, la propiedad del cuerpo era una de las grandes reivindicaciones juveniles de los sesenta y setenta. Quizás la faceta sexual sea la más llamativa y seguramente que estimulante, pero no fue la única. En gran medida, el antiautoritarismo tan nuclear en todos estos movimientos se incardina de

¹ En algunos trabajos relativamente recientes se prestó atención de manera tangencial a la cuestión de la importancia de la identidad en el movimiento estudiantil antifranquista como Rodríguez Tejada o Carrillo-Linares, pero faltan trabajos sistemáticos, que combinen historia, antropología, sociología, y psicología en un solo objeto de estudio.

lleno en la reivindicación y aceptación del *uno mismo*, en la negación de la voluntad ajena impuesta por razón de jerarquía, condición social o edad. Esta afirmación rotunda de voluntades del movimiento estudiantil estuvo llamada a convertirse en choque generacional, en su doble vertiente política y cultural y en el caso español tuvo consecuencias de cara a la transición política (Carrillo-Linares, 2006).

Con varios ejemplos en torno al 68 español trataré de proponer algunas ideas que podrían desarrollarse con facilidad, estableciendo categorías y casos más amplios. Parto de una base obvia: la indumentaria *hippie* de algunos jóvenes durante el tardofranquismo les señalaba ante las autoridades y adultos como «anomalías»; esta distancia representaba visualmente el alejamiento del régimen². Melena y barba era sinónimo de sospechoso político. Y, en general, no le faltaba razón al régimen, si bien es cierto no fue una actitud generalizada entre toda la juventud; y entre la opositora, raramente se encontraban trabajadores melenudos como testimonian las fotografías de época³. Pero la Universidad era otro mundo, una burbuja en ebullición en un lago dictatorial. En un informe de la Brigada político social, fechado en noviembre de 1968, se recogía la asistencia de un grupo de estudiantes, de los más politizados y radicalizados tras el mayo francés, a unos Seminarios Marcuse que se habían organizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Sevilla, y se aluden a ellos como el «conocido grupo de los "Hippies"». ⁴ Unos meses más tarde, era detenido un grupo de jóvenes, integrado por varios estudiantes y músicos, por, según recogía textualmente la ficha policial *formar parte de un grupo de melenudos* [sic].

El uso de la melena o la barba, sin corbata, se fue extendiendo en las Universidades, aunque no es algo que surgiera por generación espontánea en 1968; pero después de este año se puede decir que sí se popularizó. En muchas imágenes hasta 1968 es frecuente contemplar manifestaciones de jóvenes enchaquetados y *encorbatados*; las fotografías posteriores señalan claramente esa transformación estética. La generación de 1968, especialmente los estudiantes más jóvenes, iniciaron una presión por abajo que incomodó a los más veteranos. En noviembre de 1967 el delegado de la Facultad de Medicina de una ciudad de provincias como era Sevilla

² Se han realizado algunos trabajos sobre la relación entre indumentaria y oposición política en las dictaduras del Cono Sur. Ver, por ejemplo: Salerno, 2007.

³ Esta es otra cuestión de enorme interés: las culturas políticas y su representación en el movimiento obrero y estudiantil, estudio que arrojaría luz sobre las complejas relaciones entre ambos movimientos. En gran medida, el estudiantil rompió con la cultura y orales obreras heredadas del siglo XIX lo que obligó con los años a redefinir los referentes y el discurso en cuestiones como la moralidad, relaciones sexuales, consumo, ocio, etc.

⁴ *Boletín Informativo de Actividades Estudiantiles*, nº 8, 4-XII-1968, p. 12.

hizo saber, en la Junta de Facultad, el desagrado de la Delegación de Estudiantes

Por la presencia de alumnos, especialmente en los primeros cursos, que utilizan vestimenta no adecuada y arreglo personal más de acuerdo con las tendencias excéntricas que con la compostura propia de un estudiante universitario,

solicitando a la Junta de Profesores que tomara las medidas pertinentes «para evitar estas anormalidades»⁵. Con cierta satisfacción parecía publicar ABC una nota titulada «Un “no” a los “beatniks”», en la que convertía la anécdota en categoría de noticia.⁶

La sacudida estudiantil de 1968, también en España, agitó profundamente la Universidad, aunque sus efectos se notaron especialmente tras el verano (Carrillo-Linares, 2018). Todavía, incluso en mayo, las representaciones y autopercepciones resultan bastante clásicas. La siguiente imagen recoge el epicentro de uno de los momentos calientes de una manifestación en marzo del 68 en Sevilla y no se atisban muchos (aunque lo había) con estéticas alternativas.

Ilustración 1. Inicio manifestación frente a la Universidad de Sevilla. Marzo 1968. Foto Gelán. Hemeroteca Municipal de Sevilla.



Pero es que incluso en sus auto-representaciones se retratan con corbata, pese a que el discurso revolucionario se halla en esos días en un nivel elevado de radicalidad. La siguiente imagen reproduce un cartel estudiantil, de mayo de 1968 en Sevilla, donde se convoca a catedráticos

⁵ AHFMS, *Libro de Actas de la Junta de Facultad de Medicina*, sesión de 21-XI-1967, fol. 179.

⁶ ABC (edición de Sevilla), 26-XI-1967, p. 79, donde también se hacía mención a las «indumentarias femeninas».

y estudiantes de Derecho a una asamblea. Con buena calidad técnica, se representa a los estudiantes puño en alto, con corbata y en una posición jerárquica inferior respecto al que se supone es el catedrático, que también eleva el puño en ademán revolucionario, quizás entonando la Internacional.

Ilustración 2. Cartel anunciador de una asamblea de catedráticos y estudiantes. Mayo de 1968. Colección Alberto Carillo-Linares.



Pero 1968 no pasó en balde. Una de las circunstancias más características del 68 mediterráneo fue el intento de aproximación del movimiento estudiantil al obrero, procurando integrar con su acción la teoría revolucionaria marxista. Las vanguardias estudiantiles se encontraban absolutamente ideologizadas en base a una teoría política que consideraba al proletario como el sujeto histórico llamado a hacer la revolución. El rechazo a la corbata tenía que ver con ello. En efecto, en segundo lugar, además de un choque político y cultural con la dictadura franquista, la indumentaria de la nueva *generación beat* de los sesenta-setenta representaba el deseo de acabar con el perfil eminentemente burgués que había dominado a la Universidad desde el siglo XIX; de hecho una de las reivindicaciones más repetidas esos días tenía que ver con la reclamación de mayor presencia obrera en la Universidad (se generalizó el dato de que sólo el 1% del proletariado accedía a la enseñanza

superior). Quitarse la corbata y dejarse melena, desde esta perspectiva, constituía un acto de afirmación personal, al tiempo que un episodio de rebeldía política y representaba la ruptura con la imagen tradicional del estudiante universitario, procedente de las clases sociales favorecidas. Con ello se pretendía mostrar el apoyo e identificarse con las clases populares, aquellas a las que iba dirigido el discurso marxista dominante entre los estudiantes que veían la Universidad como un espacio para ricos alejado de las posibilidades de las clases bajas, mayoritariamente analfabetas hasta bien entrado el siglo XX y alejadas de los campus académicos. A partir de entonces, la imagen del estudiante progresista se asociará recurrentemente a la melena, a las chaquetas de pana, a las gabardinas largas, el jersey de cuello vuelto, la barba y la ausencia de corbata. La imagen de la autoridad -y diferencia de edad- se representa, por contraposición, calva. Un rápido repaso a la prensa posterior al 68 da cuenta de ello. Algunas representaciones en forma de chistes sirvan como muestra.

Ilustración 3. Chiste aparecido en *El Correo de Andalucía*. Febrero de 1970.



--¡Yo no soy conservador! ¡Soy calvo!

Ilustración 4. Chiste publicado en *El Correo de Andalucía*. Julio de 1972.



Ilustración 5. Chiste publicado en *Informaciones*. Marzo de 1974.



Ilustración 6. Chiste aparecido en la revista *Triunfo*. Mayo 1971.



3. Conclusiones

El movimiento estudiantil que salió del 68 en España perdió su inocencia política y explotó ideológicamente. A partir de ese momento intensificó poderosamente su identidad, marcada por posiciones conflictuales respecto al poder, y por cierto complejo respecto al movimiento obrero, al que quiso aproximarse y abrazar, pues en la teoría que daba sentido a la acción debía ser el protagonista del cambio. Esta potente y emocional aproximación a un movimiento muy politizado, antifranquista, subrayaba su lejanía con el régimen: por su moral y costumbres, por su condena de la individualidad (sentimientos, expresión y acción), por su persecución de los opositores; en definitiva, por todo. Para aquella generación nada bueno había en la dictadura.

Con este complicado marco político, resultaba imprescindible el solaz y apoyo de que nutre el grupo en el que se encuadran los estudiantes. Entendido como un núcleo contracultural y antisistémico, se hace especialmente resistente con el reforzamiento de la identidad del colectivo,

sobre todo ante fuertes adversidades, como era el caso. El sentimiento de pertenencia, y por lo tanto de posibilidad, se robustece sobremanera con la indumentaria, que hace que los agentes se sientan parte integrante de un proyecto noble. Música, eslóganes, teatro, mitos, literatura, cine, etc. son otros tantos elementos aglutinantes que dan sentido a la existencia de la juventud en el seno de un colectivo. Ello es algo fundamental cuando lo que se pretende es el enfrentamiento cada vez más frontal contra el franquismo. Y en esto hay otro cambio sustancial tras 1968 con el inicio de una espiral de radicalidad y atomización.

Ilustración 7. Imagen de manifestación estudiantil. Universidad de Sevilla. Noviembre de 1976. AHCCOO-A. J. J. Ruiz Benavides.



En parte, el movimiento estudiantil antifranquista de los «sesenta» fue más emocional que racional, si se evalúan fríamente los datos, de ahí la relevancia de todo aquello que mirara al universo emocional (el componente racional venía de la mano de la misma ideología, muchas veces de fe casi religiosa). Para mover (que es un proceso físico) primero hay que conmover (que es intelectual y emocional) y la imagen construida inyectaba confianza y seguridad en los agentes sociales y reforzaba el sentimiento grupal y facilitaba el compromiso y la acción. De estos hechos derivó finalmente, una imagen icónica del estudiante desmelenado y sin corbata, convertido en la representación de un acto de rebeldía

total: social, política, económica y cultural. Ahí eran nada los estudiantes barbudos y melencidos antifranquistas.

4. Fuentes

4.1. Hemerográficas

ABC (edición de Sevilla)

El Correo de Andalucía

Revista *Triunfo*

4.2. Archivísticas

Archivo de la Brigada General de Investigación

Archivo Facultad de Medicina (Universidad de Sevilla)

Archivo Histórico de CCOO-Andalucía. Fondo José Julio Ruiz Benavides.

4.3. Fotográficas

Hemeroteca Municipal de Sevilla. Fondo Gelán.

5. Bibliografía

Álvarez Cobelas, J. (2004). *Envenenados de cuerpo y alma. La oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)*. Madrid: Siglo XXI.

Carrillo-Linares, A. (2006). Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición política a la democracia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, pp. 149-170.

Carrillo-Linares, A. (2008). *Subversivos y malditos en la Universidad de Sevilla (1965-1977)*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Carrillo-Linares, A. (2018). El Mayo francés y España: impactos culturales y consecuencias políticas. *Historia del Presente*, 31, pp. 59-73.

Cohen, J. L. (1985). Strategy or identity: new theoretical paradigms and contemporary social movements. *Social Research*, 52(4), pp. 663-716.

- Colomer i Calsina, J. M. (1978). *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*. Barcelona: Curial, 2 vols.
- Gurriarán, R. (2010). *Inmunda escoria. A universidade franquista e as mobilizacións estudiantís en Compostela, 1939-1968*. Vigo: Xerais.
- Hernández Sandoica, E. et. al. (2007). *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Laraña, E., & Gusfield, J. (1994). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- Laraña, E. (1999). *La construcción de los movimientos sociales* (pp. 189-238). Madrid: Alianza Editorial.
- Melucci, A. (1994) Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona abierta*, 69, pp. 153-180.
- Rodríguez Tejada, S. (2009). *Zonas de libertad. Dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (1939-1975)*. Valencia: PUV, 2 vols.
- Rubio Mayoral, J. L. (2005). *Disciplina y rebeldía. Los estudiantes en la Universidad de Sevilla (1939-1970)*. Sevilla: Universidad.
- Salerno, M. A. (2006). *Algo habrán hecho...* La construcción de la Categoría Subversivo y los Procesos de Remodelación de Subjetividades a través del Cuerpo y el Vestido (Argentina, 1976-1983). *Revista de Arqueología Americana*, 24, pp. 29-65.
- Valdelvira González, G. (2006). *La oposición estudiantil al franquismo*. Madrid: Síntesis.

Sobre el Autor

Alberto Carrillo-Linares
email: acarrillo@us.es
Universidad de Sevilla. España

page intentionally blank

O Movimento Estudantil da UFRGS (Porto Alegre/Brasil) em Tempos de Ditadura Civil-Militar: No Rastro das Memórias Orais e dos Escritos Estudantis

Gabriela Mathias de Castro

1. Introdução

A investigação aqui desenvolvida procura compreender algumas facetas do Movimento Estudantil (ME) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no contexto do regime ditatorial (1964-1985). Nessa chave, busca-se analisar narrativas de sujeitos que participaram do Movimento, considerando suas experiências.

Ao longo de todo o regime civil-militar¹ a universidade brasileira sofreu diversas transformações ao longo de tal contexto. Em nome da *Doutrina de Segurança Nacional*, professores foram expurgados, estudantes afastados e funcionários demitidos. Além disso, sabe-se que diversos membros da

¹ Dentro da corrente historiográfica de revisionismo dos estudos sobre o golpe, Daniel Aarão Reis Filho, na obra *Ditadura, esquerdas e sociedade* (2000), foi um dos pioneiros em rever a tese da grande conspiração invencível e da sociedade-vítima dos golpistas, sobretudo militares. Em seus trabalhos, a sociedade, *latu sensu*, surge como cúmplice das ações golpistas e da construção autoritária. A partir destas revisões, o golpe, até então considerado «militar», passou a ser chamado como «civil-militar» (Napolitano, 2016).

comunidade acadêmica foram presos, torturados e assassinados². Quanto à organicidade do ensino superior, ocorreram significativas modificações, devido aos acordos MEC-USAID³, a implementação do sistema departamental (que acabou com o sistema das cátedras)⁴, a atuação da rede de Assessorias de Segurança e Informação (ASIs)⁵, entre outras ações. Conforme salientou Motta (2014), a atuação do governo civil-militar no ensino superior pautou-se dentro de um arcabouço modernizador-conservador, visto que algumas ideias progressistas foram consideradas, mas adaptadas e aplicadas de modo autoritário e elitista, um exemplo claro disso é a Reforma Universitária. De 1964 à 1985, o governo ditatorial assumiu um comportamento pendular, oscilando entre a coerção e o consenso para legitimar suas ações. Em geral, buscou-se efetivar um distanciamento entre a sociedade e governo.

Ocorre que, segundo Muller (2016), foi justamente por conta das ações transgressoras que se concentraram em espaços alternativos e também em determinados ambientes da universidade que brechas puderam ser criadas no muro erguido pelo governo, interessado em afastar as massas do mundo político. Tais brechas permitiram ao ME sobreviver face ao cenário sombrio e posteriormente tornar-se um dos personagens principais da luta contra o regime.

² O ensino superior foi considerado um dos espaços ocupados por ativistas ou simpatizantes da «guerra revolucionária comunista». Portanto, aos olhos do governo, era necessário realizar uma limpeza social, buscando a imobilização ou eliminação dos focos de oposição e difusão da «ideologia de subversiva». «Na UFRGS, a Reitoria, o Conselho Universitário, as direções das unidades de ensino e os órgãos estudantis foram todos investigados pelo Centro de Informações do Exército» (Mansan, 2009, p. 112). Sabe-se que dezoito professores da Universidade foram afastados em 1964 e que em 1969 pelo menos outros vinte e três docentes foram atingidos por determinações semelhantes (Mansan, 2009).

³ Os acordos são resultantes de uma aliança entre o governo brasileiro, na figura do Ministério de Educação (MEC), e os Estados Unidos, a partir da United States Agency for International Development (USAID), visando a reorganização do ensino superior do Brasil. O projeto elaborado por estas instituições via a formação universitária como parte e parcela do processo de desenvolvimento econômico do país. Assim, era necessário produzir recursos humanos para fomentar a indústria e favorecer o empresariado (Goertzel, 1988).

⁴ A substituição das cátedras vitalícias pelo sistema departamental foi uma medida modernizadora que contribuiu para a formação de uma carreira docente. Esta concepção foi originalmente desenvolvida na Universidade do Brasil (UNB) por sujeitos como Pedro Calmon, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, João Chistóvão Cardoso entre outros no período anterior ao golpe de 1964.

⁵ ASIs foram criadas a partir de 1970 e passaram a atuar dentro das universidades como um instrumento de vigilância e repressão. Elas tiveram a função de impedir a manifestação de práticas de ameaças ao regime instituído.

Nesse sentido, a cultura tornou-se uma forma de representação da resistência. A musicalidade, o teatro, os filmes, os panfletos, murais e os periódicos estudantis atestam práticas que permaneceram ao longo de várias décadas e demarcaram estéticas e identidades dos grupos de estudantes, guardadas suas especificidades. Afora tais manifestações, as micro-resistências também se davam noutros âmbitos, a partir da criação de espaços democráticos favoráveis ao intercâmbio de ideias. Como exemplo, a convivência nos espaços de representação de turma, Centros Acadêmicos, Diretórios Acadêmicos, Diretórios Centrais dos Estudantes (Muller, 2016).

Quando a abertura política pode ser vislumbrada, houve a retomada do espaço público de modo mais efetivo. A opção de combate ao regime via luta armada, anteriormente considerada, foi ponderada e criticada. Em linhas gerais, o grande objetivo da oposição tornou-se a reorganização do movimento e conquista de adeptos para sua causa, unificada em torno da derrocada do governo civil-militar. Com efeito, o período da redemocratização caracterizou-se por amplas manifestações públicas, como as passeatas, assembleias, festivais e apresentações teatrais. Em meio ao Movimento Estudantil, constituíram-se diversas tendências que possuíam diferentes interpretações acerca dos problemas nacionais e das possibilidades de intervenção na sociedade (Muller, 2016).

Os atores que participaram do ME ousaram questionar o *status quo* político e, por vezes, também as convenções, hábitos e valores conservadores, através de estratégias que se opunham ao princípio de uma sociedade ordeira, apática frente aos conflitivos desdobramentos sociais. Na crítica ao poder instituído, manifestou-se, por conseguinte, o intuito de oferecer à sociedade outros esquemas. Então, procurando compreender esse processo a pesquisa analisou narrativas de memória, de indivíduos que estiveram vinculados ao Movimento Estudantil daqueles anos, e documentos escritos (periódicos e panfletos estudantis) alusivos à época.

2. Estudo

A UFRGS, foco deste artigo, é uma instituição de ensino superior localizada em Porto Alegre/RS. Ela foi visada pelos agentes do regime, tendo em vista sua função formadora de profissionais, burocratas e intelectuais que atuariam no sistema produtivo. Outro aspecto, seria a possibilidade da Universidade funcionar um canal para difusão de *ideologias de esquerda*, cujas preposições estariam na contramão dos interesses das forças reacionárias. A criação de órgãos de monitoramento e punição de indivíduos subversivos, sustentado por um aparelho jurídico arbitrário,

acarretou na imposição de uma atmosfera de medo. Nesse contexto, certas ações e discursos estariam relegados a prováveis infortúnios, sendo, então, desencorajados pelos representantes da ordem social vigente. Em contrapartida, tal situação proporcionou o desenvolvimento do Movimento Estudantil. A manifestação deste fenômeno fez com que as práticas, que sob o ponto de observação do regime eram inadequadas e ilegais, fossem ressignificadas por meio da valorização da militância política.

A UFRGS, território do cotidiano para a comunidade acadêmica, despontou como um lugar de tensões, negociações e transformações onde estas perspectivas se defrontaram. Tampouco há de se fechar o campo das interações sociais ali estabelecidas em um conflito binário. Camadas de significações e contextos híbridos se interpuseram na construção da realidade social. As gerações de estudantes que percorreram os prédios, os pátios, os cafés, entre outros espaços da UFRGS, viram o ambiente mudar, assim como a eles próprios. Ora, ao habitarem este espaço, os jovens experienciaram maneiras de participar da trama das relações pessoais, estabelecendo sentimentos de pertença ou exclusão em meio a determinados grupos ali formados.

Então, para que se possa refletir sobre os itinerários dos estudantes ativistas há de se pensar sobre quais eram os seus lugares de convívio. Nesse sentido, o espaço que salta à memória dos entrevistados é o Diretório dos Institutos Unificados (DAIU), que anteriormente era o Centro Acadêmico Franklin Delano Roosevelt (CAFDR). Hoje esse espaço é ocupado pelo Bar e Restaurante *Antônio Lanches*. Localizado no campus central, este era o único bar que não era integrado aos prédios de salas de aula ou dos setores administrativos da Universidade. A relação do bar com o DAIU se dava em razão de ambos compartilharem o mesmo espaço e, além disso, naquele contexto, o aluguel da lancheira era tratado diretamente com a diretoria do DAIU, ou seja, com a gestão dos estudantes responsáveis pelo local. Mas, o que mais chama atenção é a tônica política que inscrevia o estabelecimento demarcando uma espécie de cartografia imaginária: ali, se fazia a política estudantil.

Na fala dos os entrevistados o DAIU e o bar do Antônio aparecem como ambientes acolhedores que possibilitavam a manifestação e o diálogo sobre os problemas da Universidade e do país. Diferentemente de outros lugares da UFRGS, em que se temia falar sobre determinados assuntos, como exemplo a sala de aula, que logo após o golpe, tornou-se um «campo minado». Pode-se considerar que em função da implementação da Comissão de Investigação Sumária⁶ e também de

⁶ As Comissões de Investigações Sumárias (CEIS) tinha a função de fiscalizavam os sujeitos

agentes do DOPS⁷ infiltrados junto a turmas de estudantes, a atmosfera de temor impregnou nas classes. Deste modo, conforme os relatos, a sala de aula transformou-se em um terreno de desconfiança, na qual até mesmo discussões que pudessem ser pertinentes para o estudo eram ponderadas. A universidade que, em tese, seria o baluarte do saber, do intercâmbio de ideias, do desenvolvimento e fomento de pontos de vista ficou abaixo da média daquilo que lhe era esperado. Ela é censura. Uma censura ideológica. Uma censura por parte do Estado brasileiro. Então, o pensamento, marginal, procurou outros lugares para se apresentar. Nesse contexto o DAIU é descrito como um lugar relativamente livre, onde os estudantes poderiam «conversar sobre costumes e sobre vida pessoal e ali se planejavam atos corajosos para derrubar a ditadura» (Solon, em 03/10/2017).

Antônio Pereira (2017) recordou que os discursos, realizados no bar da universidade, que embalavam aquela geração de estudantes voltavam-se para a oposição ao regime militar, a defesa da liberdade de expressão e a questão dos excedentes. Os excedentes constituíam-se por vestibulandos que mesmo após terem sido aprovados no exame para ingresso no ensino superior não entravam na Faculdade devido à falta de vagas. Esta problemática conduziu a diversas manifestações estudantis tanto na UFRGS quanto em várias Universidades brasileiras, sendo, portanto, uma pauta de luta nacional, posteriormente considerada pelo Estado na implementação da Reforma Universitária.

A mobilização dos estudantes para com a questão dos excedentes pressionou o regime civil-militar a encarar a problemática. O governo justificava que o Estado não tinha condições de manter o ensino superior gratuito para todos. Assim, a Reforma Universitária procurou lidar com a grande demanda impulsionando o crescimento do ensino privado e viabilizando a criação de novas faculdades e institutos nas universidades existentes. Outra medida foi a alteração no sistema de ingresso. Os exames que eram coordenados por cada faculdade e se detinham nas temáticas específicas do curso passaram a ser unificados pela instituição, coordenados pela reitoria e voltados as disciplinas do ensino médio. Se antes para passar no exame era necessário alcançar a nota mínima e todos

considerados subversivos, a fim de acabar com os «focos do comunismo, socialismo, trabalhismo e nacionalismo de esquerda» (Motta, 2014, p. 25) que porventura pudessem existir nos círculos acadêmicos. Assim, foi por conta do trabalho desenvolvido pela CEIS que professores foram expurgados, estudantes presos, reitores substituídos e entidades estudantis fechadas.

⁷ DOPS é a sigla para Departamento de Ordem Política e Social. Este departamento era mais um dos órgãos de repressão utilizado pelo governo civil-militar. Torturas, prisões ilegais e execuções fazia parte da rotina do DOPS.

que a atingissem estavam aprovados, a nova sistemática fez com que o exame se torna classificatório.

Outra problemática que atingiu a UFRGS na década de 1960, mencionada por Raul Pont e Renato Oliveira, foram os expurgos de professores, ocorridos em 1964 e 1969. Raul recordou que Leônidas Rangel Xausa, seu professor em uma disciplina optativa na Faculdade de Filosofia, que entrou na lista dos afastamentos forçados. Para ele essa situação era «uma violência total» estampada diante de toda comunidade universitária. O curso de Filosofia sofreu com a cassação de vários professores a ponto da Faculdade ficar completamente desmantelada (Mansan, 2009). Renato também lamenta o ocorrido ao constatar a irreparável perda de um dos cursos que mantinha uma efervescente vida intelectual, sendo referência em toda América Latina. Em suas palavras, depois dos expurgos «toda a área de Ciências Humanas se desarticulou».

Além da Faculdade de Filosofia, as Faculdades de Arquitetura, Direito, Economia, Agronomia e Veterinária, Medicina, Letras e a Escola de Belas Artes também tiveram déficits no quadro professoral⁸. A menção a este panorama é significativa pois corresponde a aspectos da vida universitária que foram afetados por conta da ditadura.

Entretanto, não foram apenas os professores que tiveram suas carreiras interrompidas ou transformadas nesse processo. Alguns estudantes da UFRGS foram perseguidos devido às suas práticas e convicções políticas. Raul traz à memória a imagem de Flávio Koutzii, estudante de Filosofia e Economia e uma importante liderança do Movimento Estudantil. Koutzii foi presidente do Centro Acadêmico Franklin Delano Roosevelt (CAFDR) da Faculdade de Filosofia na gestão de 1963 e 1964 e chegou a ser vice-presidente da UNE⁹. Na época em que foi instaurada o regime ditatorial o CAFDR sofreu uma intervenção e teve suas lideranças destituídas. A situação gerou repercussões no meio estudantil e diversos atos foram desenvolvidos na tentativa de revogar a diretoria nomeada, já que ela não havia sido eleita pelos estudantes. Raul conta que ingressou em 1964 e rapidamente se envolveu com o ME na luta pela defesa do Centro Acadêmico. Para ele a participação nessa causa foi importante para a tomada de consciência a respeito do golpe civil-militar, pois os acontecimentos relativos à tomada de poder em Brasília repercutiam em Porto Alegre, na UFRGS e no Centro Acadêmico que lhe era tão próximo.

Destituído de seu cargo como presidente do CAFDR, Flávio Koutzii, que era membro do Partido Comunista, continuou atuando no Movimento Estudantil, participando de passeatas e debates. Ele foi um

⁸ Sobre ver: Mansan, 2009.

⁹ União Nacional dos Estudantes.

dos responsáveis por atrair os colegas à militarem nas fileiras do Partidão, como era chamado o PCB. Ocorre que gradativamente o PCB, que havia sido o grande representante da esquerda no país durante anos a fio, teve que lidar com algumas cisões internas.

Dado o golpe de 1964, ele foi duramente criticado por sua postura reformista e de pouco combativa. A partir daí um longo debate sobre os erros que resultaram na derrota para as forças reacionárias se instaurou. Como os dirigentes do partido se recusavam a admitir a responsabilidade pelos fatídicos acontecimentos, o clima de descontentamento e discórdia tornou-se generalizado e foi nesse momento que as dissidências começaram a despontar. Raul Pont considera que começou a ter uma visão mais crítica sobre o PCB ao ouvir, no *Bar da Filô* (como também era conhecido o bar do Antônio), pessoas que eram ligadas ao Partido Comunista e que denunciavam a falta de democracia interna que inviabilizava diálogos e relações mais solidárias.

Solon Viola (2017) informa que na época existiam três núcleos políticos com importantes articulações no ME: o PCB (que apesar da trepidação continuava sendo uma organização de peso), o PC do B (fruto de uma primeira cisão) e os grupos oriundo da esquerda católica. Com o levante da repressão, as discussões sobre o modelo soviético, chinês e cubano que poderiam ser adotados no Brasil e a busca por possíveis aliados para levar adiante a luta, muitos destes grupos abandonaram o ME e partiram para a luta armada ou ainda, como pontua Solon (2017) «decidiram fazer uma integração no sistema, de onde viria a possível revolução socialista». Nesse sentido, muitos estudantes dedicaram-se a realização de um trabalho de base junto aos trabalhadores e populações rurais.

Antes de 1968 os confrontos com a polícia existiam e eram visíveis, todavia, eles não eram tão violentos quanto após o Ato Institucional nº5 que, entre outras medidas, suspendia o direito de *habeas corpus* para crimes políticos. Em outras palavras, não havia mais proteção jurídica para sujeitos que teriam sua liberdade infringida. O que se percebe é que houve uma escalada do uso da força e ela era respaldada pela legislação.

Participar do ME tornou-se algo arriscado. O estabelecimento de pontes de diálogo entre os grupos de oposição era dificultado pela suspeita de que houvesse algum agente infiltrado. A clandestinidade era uma alternativa de resistência própria de um período onde as liberdades pessoais e políticas foram subtraídas. Em nome da *Doutrina de Segurança Nacional*, contra a subversão, militantes foram mortos em sigilo, após passar por sessões de tortura que visavam a obtenção de informações sobre as «células terroristas de esquerda». A tortura era um assunto delicado em meio aos grupos de oposição ao regime. Pensando no ME,

em que participavam jovens estudantes e, até mesmo, adolescentes, os cuidados que os sujeitos precisavam lidar envolviam gerir sentimentos como o medo e a inquietude em meio ao cerco repressivo.

Era imprescindível criar estratégias para driblar o Estado autoritário. Os grupos políticos da UFRGS eram compostos por universitários que tinham um aparecimento público. Segundo Raul Pont (2017), «ninguém tinha documento falso, nós éramos nós mesmos», a condição de clandestinidade implicava na disposição de uma vida paralela. Ainda conforme o entrevistado, eles manifestavam suas ideias em ambientes específicos, relativamente livres, como os Centros e Diretórios Acadêmicos, os «aparelhos» que eram as residências dos militantes e, por fim, nas praças de Porto Alegre sob a fachada de um grupo de estudos. Ainda assim muitos foram presos. Dos entrevistados, Solon Viola e Raul Pont vivenciaram essa experiência.

A partir de 1974, com a divulgação pelo governo de Ernesto Geisel dos planos de uma abertura democrática, a metodologia de resistência se modifica. Renato Oliveira narra que o pensamento do ME vai se transformando gradualmente assim como a repressão vai se enfraquecendo até os anos finais do regime. Se inicia assim um lento processo de formação de uma nova geração de estudantes que terão aspirações e práticas de luta diferentes daqueles que pegaram em armas ou tiveram que lidar com a clandestinidade. É bem verdade que não se pode admitir uma posição estanque a esses processos, a transição anunciada não foi sentida de maneira imediata e a clandestinidade ainda era um fator preponderante em algumas arenas. Essa nova geração buscou expandir os «territórios livres» na Universidade.

Renato Oliveira conta que o pronunciamento de posse de Geisel anunciando a distensão «lenta, gradual e segura» foi ouvido pelos estudantes presentes no DAIU através do aparelho de rádio. A partir de então o debate sobre o modo como se prolongaria essa abertura política e os sentidos que envolviam a condução desse processo pela cúpula militar tornaram-se recorrentes. Segundo Ricardo, a esquerda organizada na Universidade fez um exercício de análise de conjuntura naquele momento procurando identificar o que estava em jogo.

Renato fazia parte da tendência estudantil *Nova Proposta* que tinha como característica a crítica à bandeira das «liberdades democráticas», vista como uma pauta burguesa. Na perspectiva do grupo era necessário que os movimentos sociais assumissem a dianteira do processo de transição política.

Esta tendência tinha como referência o Maio de 1968 francês. A atitude voluntarista, que havia sido destacado por Renato na entrevista,

se constituía pela valorização do desprendimento do sujeito em realizar determinadas atividades sem que seja coagido a desenvolvê-las. O posicionamento de um combate político mais à esquerda na discussão relativa ao «ideal democrático» colocava outras pautas na ordem do dia, visto que o debate se estendia para o desenvolvimento de uma universidade crítica. Neste panorama cabia perguntar: qual era o papel da universidade na transformação da sociedade? Para os membros dessa corrente era preciso ampliar os canais de participação coletiva em todos os âmbitos, a começar pela própria UFRGS. Assim, fazia sentido incentivar os estudantes a se envolver com a prática da liberdade.

De fato, existiram inúmeras tendências e organizações no ME, e havia também grupos locais independentes que, apesar do pouco espaço dentro do jogo político, também se manifestaram, entre os quais podemos citar os anarquistas.

Os impressos produzidos pelos discentes expunham pontos de vista, tensões e transgressões. As relações instauradas entre discursos e leitores permitem inseri-los em um jogo de poder, na qual os textos legitimavam ou desautorizavam reflexões. Nos Diretórios e Centros Acadêmicos, bem como no Diretório Central dos Estudantes (DCE), a atividade de produção e reprodução de um conteúdo diversificado favoreceu o desenvolvimento da atividade intelectual, para além dos conhecimentos requisitados em sala de aula. Raul Pont recorda que, no mimeógrafo, procurava se reproduzir textos e livros que eram censurados ou pouco conhecidos. Além disso, eram publicados materiais resultantes dos grupos de estudo autônomos, ou seja, conduzidos pelos próprios discentes. Esse processo também contribuía para suprir leituras que os professores não ofereciam nos cursos.

No intuito de comunicar uma ideia, os periódicos estudantis, muitas vezes, se tornaram porta-vozes dos grupos de estudantes aglomerando em seu entorno. No diálogo entre escritores e leitores, essas mídias eram utilizadas para fomentar a participação nas passeatas, fazer denúncias e informar sobre acontecimentos relevantes para o grupo. É possível observar que as características estéticas de cada um fornecem elementos para compreensão da mensagem a qual se faz portador.

É interessante que esses periódicos não tinham a preocupação com os direitos sobre a produção intelectual. Assim, charges de um jornal ou cartaz eram recortados e colados nas matrizes para serem reproduzidos. O mesmo ocorria com alguns textos. Geralmente os textos eram assinados de maneira anônima, como sendo fruto de uma produção coletiva. A edição das matrizes pode ser comparada a uma colcha de retalhos, onde

as narrativas e imagens eram recortadas, coladas e seus títulos muitas vezes feitos com caneta hidro cor.

Rafael Guimaraens e Tarson Núñez chamam a atenção para a estética destes impressos, na qual aqueles que eram vinculados aos grupos e partidos tradicionais na esquerda tinham o enquadramento e uma linguagem mais «ortodoxa». Enquanto que os relacionados aos grupos emergentes, novas tendências, procuravam apresentar um conteúdo com tonalidades humorísticas e um design irreverente, menos ordenado.

Para além dos periódicos estudantis, as máquinas de datilografia e reprografia possibilitavam a circulação de ideias em diferentes suportes da escrita. Raul Pont lembrou quando os estudantes traduziram obras sobre o Maio de 1968 na França. Segundo ele, era um trabalho coletivo: «um traduzia uma página, o outro outra, daquele jeito». As leituras que faziam sucesso entre os estudantes voltavam-se para temas políticos, textos marxistas, de sociólogos e economistas da época, mas também da psicologia e filosofia. Os entrevistados destacam: Marta Harnecker, Louis Althusser, Rosa Luxemburgo, Wilhelm Reich, David Cooper, Michel Foucault, Leon Trotsky e Antonio Gramsci, além de outros. Para Núñez a profusão de tendências estudantis, cada qual com sua interpretação da realidade e autores de base, permitiu que o pensamento da esquerda deixasse de ser monolítico para ser plural. Assim, outras temáticas gradativamente passaram a entrar em debate.

De fato, nos anos finais da década de 1970 e nos anos 1980, no ME, a temática da transição democrática era o carro chefe das mobilizações. Acontece que outras pautas entraram em evidência, as chamadas «questões transversais». Uma destas era a questão de gênero. Por alguns, vista como uma luta de menor grandeza, para outros um elemento chave para a transformação social. A emergência do debate sobre as causas feministas veio embalado pela efervescência cultural que visava a politização do cotidiano.

Segundo Dinah Lemos, existiam poucas meninas nas chapas dos Diretórios Acadêmicos e isso não era algo debatido. Assim, juntamente com outras colegas, estudantes da UFRGS, criaram o grupo feminista *Liberta* que se propunha a inserir uma discussão dentro do ME sobre a questão das mulheres. Conforme Méndez (2004) o *Liberta* tinha dois eixos de atuação: a transformação do sistema econômico, a fim torna-lo mais inclusivo, além de outras problemáticas mais específicas relacionadas ao gênero feminino. Ainda segundo a autora, o grupo desenvolveu campanhas em prol do acesso à creche para as estudantes da UFRGS, o combate à violência e a legalização do aborto. Inclusive, procuraram organizar e divulgar, juntamente com os moradores, a invasão da Casa

do Estudante da UFRGS em 1980, que até então era destinada somente à moradia masculina¹⁰. Foi na produção de um periódico, o jornal *Liberta*¹¹, criado em 1981, que o grupo de mulheres estudantes ganhou o nome pelo qual se tornou conhecido, na época.

Conforme Dinah o movimento feminista francês e o próprio Maio de 1968 eram influências de peso para o grupo. Nesta luta, em suas palavras, «havia muita alegria», o medo que se tinha era da ruptura com os projetos das famílias. Núñez considera que na década de 1960 havia ocorrido uma onda libertária e que as meninas haviam começado a ter uma vida sexual mais ativa. Mas, em razão de uma parcela da esquerda e do ME terem posicionamentos «ortodoxos e caretas», essas pautas acabaram ficando em segundo plano ou eram completamente ignoradas, seja por desconhecimento ou por opção.

Entretanto, o movimento dos anos 1970/80 aposta em uma dinâmica inversa, «além de fazer a política «Política», ele queria fazer a política do cotidiano também». Por essa citação compreende-se que a pauta da luta de classes e o combate à ditadura, territórios que se consagraram no ambiente da «grande Política», com P maiúsculo, foram somadas bandeiras de protesto de outras naturezas: movimento ecológico e a questão das drogas. A transformação das pautas foi encarada de modo pejorativo em certos setores do movimento, que de maneira jocosa chamavam essa geração *desbundados*. Estes sujeitos pensaram a política sob novos modelos de contestação, adotando práticas culturais que enfatizavam a liberdade. Destas pode se destacar o papel das artes, a música, poesia e teatro, como maneiras libertárias de expressão.

A política do cotidiano - das relações sociais na Universidade, dos romances, das comunidades estudantis -, interagia concomitantemente à «grande política». O processo de redemocratização envolveu um clamor pela mudança social, os ativistas passaram então a ter um contato mais próximo com outros atores na medida que a luta se expandia.

Ao adentrar em um espectro eleitoral, onde havia a possibilidade de tomadade poder por uma via pacífica, baseada na democracia representativa, boa parte das lideranças estudantis rumaram para este caminho. Assim, a militância tipicamente universitária, que fazia da UFRGS a principal arena política de suas performances, cedeu às reuniões partidárias. Tarson alega que o estudante que antes passava seu tempo disponível nos Centros e Diretórios Acadêmicos «fumando maconha, socializando e debatendo suas

¹⁰ Na época, o acontecimento foi chamado de «invasão», embora as narrativas de 2015 em diante, no Brasil e no RS, tenham renomeado o ocorrido como «ocupação».

¹¹ O blog *Liberta Master* é visto como um fio de continuidade do jornal elaborado há 36 anos.

pautas», agora encontrava-se em meio ao turbilhão da redemocratização e do pluripartidarismo. Dinah considera que com a emergência do Partido dos Trabalhadores (PT) e a legalização das legendas, os jovens estudantes tiveram diante de si duas escolhas referentes ao encaminhamento à vida adulta, onde um caminho levava à finalização do curso de graduação em que eles se tornariam profissionais nas suas respectivas áreas. Outra possibilidade era adentrar definitivamente no campo político, começando a fazer parte dos quadros de militantes profissionais, capazes de quem sabe no futuro concorrer nas eleições.

3. Considerações finais

As memórias e os impressos estudantis são indícios da história do ME da UFRGS nas décadas do regime civil-militar, assim como das performances comportamentais destas gerações. Nestas representações, o movimento dos discentes foi marcado por uma dualidade entre vínculos fraternos ou divergentes, onde apesar da existência dos debates entre os distintos grupos, houve momentos de certa unidade nas pautas de luta. Os jovens discentes engajados em transformar a sociedade, são caracterizados pela sua diversidade, o que auxiliou na criação de grupos estudantis distintos. O ME enquanto fenômeno coletivo, não homogêneo, se fez por indivíduos com itinerários de vida singulares, que na medida que estabeleceram relações entre si e com a sociedade em geral, tornaram-se símbolo da luta contra o autoritarismo.

A UFRGS emerge neste contexto como um meio catalisador para fomentar o engajamento e a ação coletiva de grupos que viam a ditadura sob um olhar crítico. Pensar este espaço como um lugar socialmente construído faz com que se possa compreender as práticas que a partir dali puderam ser desenvolvidas. Como exemplo: os debates realizados no DAIU, os periódicos estudantis, as assembleias, entre outros. Todavia, a Universidade possuía diferentes significados para os sujeitos que a habitaram. Realidades distintas coexistiram a partir da interação entre os sujeitos que percorreram os espaços da UFRGS.

Os diferentes grupos de estudantes da UFRGS que procuraram impactar a sociedade –na sua forma pensar, sentir e agir– nos anos de ditadura deixaram marcas na história da instituição. Mas, talvez, o maior impacto de suas mobilizações tenha sido as consequências biográficas das práticas que desenvolveram nos anos de juventude. Considerando as avaliações de alguns entrevistados foi possível perceber que o ME, em geral, é envolvido em um discurso que valoriza as práticas perpetuadas contra a ditadura, mas também as transformações ocorridas em um nível

pessoal. A continuidade da militância após a graduação e/ou o fato de acompanharem de perto os desdobramentos políticos, mostram que as marcas da participação são permanentes.

4. Referências

- Lemos, D. (2017). *Sobre o Movimento Estudantil e sua Trajetória* [2/2/2017]. Entrevistadora: Gabriela Mathias de Castro.
- Mansan, J. V. (2009). *Os Expurgos na UFRGS: Afastamento Sumário de Professores no Contexto da Ditadura Civil Militar (1964-1969)*. (Dissertação: Mestrado em História). Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Méndez, N. P. (2004). *Discursos e Práticas do Movimento Feminista em Porto Alegre (1975-1982)*. (Dissertação: Mestrado em História). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Motta, R. P. S. (2014). *As Universidades e o Regime Militar*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Muller, A. (2016). *O Movimento Estudantil na Resistência à Ditadura Militar (1969 - 1979)*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Núñez, T. (2017). *Sobre o Movimento Estudantil e sua Trajetória* [25/01/2017]. Entrevistadora: Gabriela Mathias de Castro.
- Oliveira, R. (2017). *Sobre o Movimento Estudantil e sua Trajetória* [9/10/2017]. Entrevistadora: Gabriela Mathias de Castro.
- Pereira, A. (2017). *Sobre o Movimento Estudantil na UFRGS* [7/10/2017]. Entrevistadora: Gabriela Mathias de Castro.
- Pont, R. (2017) *Sobre o Movimento Estudantil e sua Trajetória* [5/10/2017]. Entrevistadora: Gabriela Mathias de Castro.
- Viola, S. (2017). *Sobre o Movimento Estudantil e sua Trajetória* [3/10/2017]. Entrevistadora: Gabriela Mathias de Castro.

Sobre o Autor

Gabriela Mathias de Castro

email: gabrielaortsac@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

page intentionally blank

As propostas do Movimento Estudantil para a reforma da Universidade de São Paulo em 1968

Macioniro Celeste-Filho

1. Introdução

Em seus muitos anos de vida, a Universidade de São Paulo –USP– passou por diversas crises. Provavelmente, a Reforma Universitária tenha sido uma de suas piores. Contudo, às vezes esquecemos as soluções encontradas pelos membros da Universidade de São Paulo para atravessar e equacionar tais situações. É propósito deste artigo apresentar as contribuições de professores, alunos e funcionários da Universidade de São Paulo em meados de 1968 para a reconfiguração desta instituição. A concepção da comunidade acadêmica sobre a USP foi preservada na vasta documentação de sua reforma. Este registro encontra-se arquivado como *Processo da Reitoria da Universidade de São Paulo 29714/66*.

A reforma da USP teve início dois anos antes dos acontecimentos aqui narrados. A Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo foi criada em 14 de outubro de 1966, sendo composta pelo reitor e nove professores. Em 1968, após a violenta invasão estudantil à reitoria da USP em 12 de junho, esta comissão foi pressionada a apresentar o quanto antes sua proposta de reforma. Isto ocorreu em 26 de junho de 1968, com a divulgação do *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo* (USP, 1968a). Em linhas gerais, o *Memorial* evitava dividir as

futuras unidades da universidade usando como características a pesquisa teórica ou formação profissional. Ambas as funções deveriam ocorrer nos institutos que substituiriam todas as unidades anteriores da USP. Os novos institutos se comporiam em departamentos, em substituição às cátedras. Seriam formados dezessete institutos, abrangendo as diversas áreas do saber. Seria criada uma Câmara Curricular para a apreciação dos currículos dos diversos cursos da universidade.

Em 1 de julho de 1968, Mario Guimarães Ferri, reitor em exercício, em mensagem de esclarecimento propôs que o *Memorial* devesse ser discutido pelos Conselhos Departamentais ou pelas Congregações das diversas unidades da USP. O Conselho Universitário estabeleceu calendário destinando o mês de julho para o exame do *Memorial*. «No mês de agosto, serão realizados debates com integrantes dos corpos docentes e discentes» (USP, 1968b, p. 7). No entanto, a Reitoria e o Conselho Universitário não especificaram os mecanismos para a realização dos debates com integrantes dos corpos docentes e discentes. Isso seria incumbência das diversas unidades. Algumas delas debateram o *Memorial* apenas no âmbito de sua Congregação. Outras criaram comissões paritárias de professores e alunos, com número equivalente de seus membros e alguma representação mínima dos funcionários. Eram geralmente formadas por um pouco mais de vinte componentes. Algumas unidades criaram comissões paritárias com representação equivalente de professores, alunos e funcionários. A USP era composta então por 17 faculdades e 11 institutos. Das 28 unidades da USP, 19 elaboraram propostas para a sua reforma.

Algumas unidades da USP reagiram negativamente às propostas de reformulação institucional contidas no *Memorial*. Entre as quatro faculdades que não se manifestaram, estavam duas das mais importantes e tradicionais unidades da universidade. A Faculdade de Direito e a Faculdade de Medicina não se deram ao trabalho de responder à solicitação do reitor e do Conselho Universitário. Ignoraram a existência do *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*. As outras duas faculdades silenciosas foram a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. O que não significa que não tenha ocorrido ampla discussão sobre a Reforma Universitária nestas faculdades, mas apenas que tal debate não resultou num encaminhamento oficial de proposta institucional à Reitoria da USP.

Entre as unidades que se manifestaram contra o *Memorial*, a Congregação da Faculdade de Medicina Veterinária defendeu explicitamente que tudo continuasse como estava. Se fosse absolutamente necessária alguma alteração, ela deveria ser implementada somente na

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FMV, 1968, p. 687). A recusa mais lacônica em debater as propostas do *Memorial* foi enviada pela Faculdade de Farmácia e Bioquímica:

A Congregação da Faculdade de Farmácia e Bioquímica, reunida para oferecer subsídios à reestruturação da Universidade de São Paulo, decide apresentar o seu repúdio aos princípios teóricos e de estrutura apresentados para a Universidade de São Paulo no *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*, considerando-o alheio ao seu pensamento (FFB, 1968, p. 710)¹.

Entretanto, a maioria das unidades aprovava as ideias reformistas do *Memorial* e detalhava com propostas inovadoras como a USP deveria ser reestruturada. Enfim, sob a ótica de seus professores, alunos e funcionários, como deveria se constituir a Universidade de São Paulo? A documentação pesquisada não permite a identificação individual dos autores das propostas. Tais autores serão aqui tratados como sujeitos coletivos de propostas coletivas. De modo geral, os posicionamentos das congregações representam posturas de docentes no topo da carreira acadêmica, os catedráticos. Os documentos formulados pelas comissões paritárias apresentam as visões de docentes em posição intermediária na carreira acadêmica, manifestações de alunos reformistas do movimento estudantil e de funcionários ligados ao movimento sindical da universidade. As propostas apresentadas não foram consensuais. Optou-se por destacar aqui as formulações mais recorrentes nos diversos documentos enviados à Reitoria em meados de 1968. Serão também apresentadas as reações discordantes de algumas unidades à tais propostas.

2. As propostas dos estudantes e dos professores para a reforma da USP

Existe uma lógica comum a aproximar as propostas de várias unidades. Sinteticamente, muitas delas acreditavam ser viável efetivar a substituição de todas as faculdades da USP por Institutos. Isto não seria apenas formal, mas mudança substancial. Os Institutos ministrariam simultaneamente disciplinas básicas e disciplinas profissionais. Haveria flexibilidade curricular para o aluno frequentar disciplinas em Institutos diferentes. A formação profissional seria dada por um número limitado de disciplinas. Com isto, a flexibilidade curricular proporcionaria formação profissional para carreiras novas, uma necessidade social premente. Isto não seria incompatível com a formação profissional tradicional, revitalizando a

¹ Para facilitar as referências, os nomes das unidades da USP são mencionados por suas siglas. Ao término do texto, nas referências, tais siglas também serão adotadas.

formação nas carreiras profissionais antigas, pois seus alunos circulariam entre diversos Institutos ao cursar várias disciplinas optativas. A coesão da universidade seria resultado palpável destas mudanças. Para organizar esta reforma e se constituir como um de seus pilares, seria necessária a criação da Câmara Curricular, órgão gestor das mudanças dos currículos universitários.

Além da transformação das unidades da universidade em Institutos, insistia-se na necessidade de implantação de currículos flexíveis nos cursos da USP. Defendia-se que o mercado de trabalho ganhara tal dinamismo, que a formação tradicional na universidade não dava mais conta das transformações vertiginosas do período. O aluno tinha novas expectativas. Ele demandava mais liberdade de escolha no sistema universitário. A flexibilidade curricular sanaria a carência de sinergia entre um aluno desejoso de maior autonomia e o mercado profissional em contínua mutação.

Com a flexibilidade curricular, a universidade se diversificaria, tendo condições de formar concomitantemente tanto profissionais quanto cientistas. Institutos equivalentes e interdependentes na formação profissional e currículos flexíveis eram dois lados da mesma moeda. O que esta concepção vislumbra era que além de formação profissional, esta nova configuração universitária também seria mais propícia para a formação científica. Porém, esta nova percepção de uma lógica profissional flexível exigiria uma mudança não só na USP, mas em toda a sociedade, pois o mercado de trabalho de profissões tradicionais era bastante estático. Ao adotar a flexibilidade curricular, a USP teria que induzir a uma mudança geral na concepção profissional do país:

Embora a legislação vigente a respeito dos currículos mínimos para as profissões regulamentadas signifique por um lado um mínimo de uniformidade nos currículos, por outro, pode significar uma limitação aos fins que se propõe a nova Universidade. Desta forma, cremos que, no estabelecimento dos currículos da Universidade, não deve ser considerada como inalterável esta legislação, buscando-se, porém, ajustá-la sempre às necessidades que surjam pela evolução da realidade social (FCEA, 1968, p. 520).

Usando de uma analogia anacrônica, era como se lutar contra as corporações de ofício, como o liberalismo francês fez no século XVIII, fosse um embate apropriado para modernizar o país. A flexibilidade curricular e a criação de um mercado profissional dinâmico resultariam na revolução cultural, econômica e social do Brasil.

A liberdade de inovação poderia emergir nas disciplinas a serem criadas como parte não obrigatória dos currículos de cada curso, portanto a necessidade de abrir espaço para as disciplinas optativas. Alunos

conservadores teriam a formação profissional tradicional. Entretanto, alunos inovadores teriam sua criatividade abrigada em disciplinas de sua livre escolha. Esta combinação resultaria tanto na formação de profissionais inovadores como em incentivo às carreiras científicas. A universidade integrada seria capaz desta tripla possibilidade de formação acadêmica.

O equilíbrio curricular entre estas três possibilidades de carreira universitária – formação profissional tradicional, formação profissional inovadora e formação científica – seria dado por um órgão institucional inédito, a Câmara Curricular:

A Câmara Curricular estabelecerá o currículo básico para cada curso oferecido pelo *campus*. O número total de créditos de cada currículo básico deverá oscilar entre 70 e 75% do mínimo total de créditos correspondentes a cada curso. Os créditos não constantes do currículo básico devem ser escolhidos pelo aluno, que terá à sua disposição um orientador (EESC, 1968, p. 467 verso).

Uma das estratégias vislumbradas por algumas unidades para implantação de suas propostas, principalmente para as unidades que analisaram o *Memorial* em comissões paritárias, era a conquista de representação estudantil significativa nos órgãos de poder a serem criados com a reforma. Cogitava-se que somente com a pressão dos estudantes, as suas demandas teriam chances de efetivação. Não se concebia administração paritária, mas decisões institucionais paritárias:

Uma Universidade que pretenda exercer função crítica não pode ser gerida por uma direção imposta. Cabe a ela própria dirigir-se, isto é, fazer com que todas as decisões sobre a sua função e objetivos, como as respectivas consequências práticas, sejam tomadas e efetivadas em seu âmbito pelos que a integram: professores e alunos, assegurada a participação do pessoal técnico e administrativo, que devem pensar os objetivos da Universidade e executar todas as medidas para a concretização dos mesmos. (...) Não se trata de negar a existência de problemas especificamente técnicos, nem a desigualdade de competências. Não se pretende em absoluto que todas as tarefas possam ser exercidas por quaisquer professores ou alunos. O que se pretende é que assembleias e colegiados paritários decidam como devem ser distribuídas as responsabilidades através das diferentes funções. Neste sentido, a participação paritária dos estudantes não virá questionar a hierarquia real do saber; virá antes valorizá-la e protegê-la da hierarquia administrativa e burocrática (FFCL, 1968, p. 737).

Nesta concepção, o equilíbrio entre professores e estudantes nos órgãos decisórios protegeria a hierarquia baseada no saber dos desgastes burocráticos dos órgãos administrativos.

O Conselho Universitário da Universidade de São Paulo, a partir de setembro de 1968 dedicou-se à reestruturação da instituição. Uma das principais propostas do *Memorial* e de grande parte das unidades, a que

transformaria todas as unidades da USP em Institutos interdependentes na formação profissional dos alunos, dividiu o Conselho Universitário meio a meio. Por diferença de quatro votos, esta proposta foi derrotada em 5 de novembro de 1968 (USP, 1968c, p. 18)². Isto ocorreu na véspera da votação pelo Congresso Nacional do que se tornaria a Lei 5540/68, baliza da Reforma Universitária. Sucumbia aí o cerne das propostas inovadoras da Universidade de São Paulo.

Sem Institutos hierarquicamente equivalentes e interdependentes, inviabilizou-se a integração universitária e o livre fluxo dos alunos entre Institutos diferentes. Com isto, impossibilitou-se a flexibilidade curricular. Ainda assim, algumas das propostas progressistas foram aprovadas pelo Conselho Universitário em fins de 1968 e início de 1969, como a criação da Assembleia Universitária, por exemplo, com representação paritária de professores e estudantes (USP, 1969, p. 11). Para impedir a implantação de várias das propostas aprovadas pelo Conselho Universitário, com o AI 5 foram aposentados compulsoriamente o reitor que dirigia o processo de reformulação, Hélio Lourenço de Oliveira, e dezenas de professores protagonistas das discussões para a reforma da USP. A reestruturação da Universidade de São Paulo foi então bloqueada, revertida e interrompida.

3. Conclusões

A reforma da USP efetivamente executada pode ser resumida na extinção das cátedras e no desmembramento da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a formação de Institutos básicos. Em 1969, a Comissão de Ensino Pesquisa e Extensão -CEPE- assumiu algumas das atribuições propostas para a Câmara Curricular. Contudo, ao incumbir muitas outras responsabilidades à CEPE, diluiu-se seu propósito exclusivo de organização dos cursos da USP. Isto impossibilitou a dinâmica de flexibilização dos currículos concebida para a Câmara Curricular. Consequentemente, a integração universitária e a flexibilidade curricular, tendo por um de seus pilares a Câmara Curricular, foram mais uma vez abortadas.

Florestan Fernandes (1984, p. 65), ao lamentar o fracasso da reforma da USP, afirmou que «a história não se repete. O que passou, passou. A oportunidade perdida não pode ser refeita». Contudo, a compreensão das propostas da comunidade desta instituição, feitas num passado recente, pode iluminar equívocos persistentes na estruturação das universidades paulistas e nos ajudar, ao menos, a cometer erros novos.

² Para melhor compreensão do processo de reforma executado pelo Conselho Universitário da USP, é apropriada a leitura de Celeste Filho, 2013, p. 157-237.

Segundo Christopher Hill (2014, p. 215-216), ao analisar movimentos progressistas fracassados no passado, «não devemos dizer que as derrotas são vitórias. (...) Seus fracassos em convencer seus contemporâneos são o que devemos analisar e explicar. Isso pode nos ajudar a fazê-lo melhor na próxima vez. (...) Isso nos dará um sentido de solidariedade retrospectiva com tudo o que nos precedeu, e talvez, inclusive, esperança». Em tempos de nova crise nas universidades públicas de São Paulo, a história, portadora de solidariedade e esperança, é aliada indispensável dos membros da comunidade universitária paulista.

4. Referências

- Celeste Filho, M. (2013). *A constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960*. São Paulo: Editora UNESP.
- EESC - Escola de Engenharia de São Carlos. (28/08/1968). Fórum Universitário da EESC. *Processo da Reitoria da Universidade de São Paulo 29714/66*. São Paulo, v. 2, p. 460-471. Nas demais referências, este processo será abreviado por *Processo RUSP 29714/66*.
- FCEA - Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas. (29/08/1968). Grupo especial de trabalho para estudo dos problemas específicos da FCEA. *Processo RUSP 29714/66*. São Paulo, v. 2, p. 479-527.
- Fernandes, F. (1984). *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense.
- FFB - Faculdade de Farmácia e Bioquímica. (17/09/1968). Ofício GS 1160/68. *Processo RUSP 29714/66*. São Paulo, v. 3, p. 710-713.
- FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (18/09/1968). Relatório sobre a reforma da Universidade de São Paulo da Comissão Paritária da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. *Processo RUSP 29714/66*. São Paulo, v. 3, p. 564-630.
- FMV - Faculdade de Medicina Veterinária. (16/09/1968). Pronunciamento da Congregação da Faculdade de Medicina Veterinária sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo. *Processo RUSP 29714/66*. São Paulo, v. 3, p. 682-690.
- Hill, C. (2014). Produção historiográfica: desafios e conjecturas, agendas para uma história alternativa. *História e Perspectivas*, número especial - História Social: E. P. Thompson (1924-2014), pp. 207-234, o texto original é de 1986.

USP - Universidade de São Paulo (1968a). *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: USP.

USP - Universidade de São Paulo (1/07/1968b). *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo*. São Paulo, livro 33, 600ª sessão.

USP - Universidade de São Paulo (5/11/1968c). *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo*. São Paulo, livro 35, 621ª sessão.

USP - Universidade de São Paulo (29/04/1969). *Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo*. São Paulo, livro 37, 644ª sessão.

Sobre o Autor

Macioniro Celeste-Filho

email: marciocelstefilho@gmail.com

Universidade Estadual Paulista - UNESP. Brasil

Il Sessantotto nella pedagogia di Ivan Illich: come leggere in chiave contemporanea la «descolarizzazione della società»

Matteo Cornacchia

1. Introduzione

Fra le tante conseguenze di ordine politico e sociale scaturite dal «movimento del Sessantotto», quella su cui intendo soffermarmi in questo contributo riguarda il giudizio critico nei confronti dei sistemi scolastici, alimentatosi all'interno dei moti di contestazione studentesca e poi progressivamente confluito in forme più strutturate di sistematizzazione pedagogica inquadrabili nel filone delle cosiddette pedagogie «critiche» e «radicali».

In premessa va subito esplicitata la difficoltà -credo comune a chiunque si appresti a impostare un discorso che abbia sullo sfondo quel periodo storico- nel dare una definizione del Sessantotto, ovvero a fare sintesi di un fenomeno di rilevanza sovranazionale e che ha avuto risvolti nei costumi, nella morale, negli assetti politico-istituzionali, nelle relazioni sociali e intergenerazionali. Una difficoltà ulteriormente accentuata dal fatto che l'oggetto in questione è abitualmente connotato come «movimento» e, come tale, difficile da inquadrare sia dal punto di vista delle specifiche letture disciplinari, sia in chiave metodologica perché la sua stessa natura, estremamente fluida sull'asse spazio-temporale, non permettere di discernere empiricamente gli effetti direttamente imputabili alla sua

azione da quelli prodotti, per così dire, «collateralmente» (Tolomelli, 2008). Si è trattato, insomma, di una fase storica convulsa, rispetto alla quale non è possibile determinare con certezza un inizio e una fine (l'anno 1968, per la concentrazione e la portata degli eventi, ne è stato solamente l'apogeo) e caratterizzata da una pluralità di tensioni deflagrate quasi contemporaneamente e intrecciate reciprocamente nel corso dei loro sviluppi.

Vi sono tuttavia alcuni punti fermi che ci vengono consegnati dalla sociologia e dalla storiografia dai quali è opportuno partire ai fini del discorso -di orientamento eminentemente pedagogico- che qui si intende intraprendere. Il primo di essi consiste nella comparsa dei «giovani» in quanto categoria sociologica di cui si sono accorti anche l'industria culturale e alcuni comparti dell'economia: nell'immediato secondo dopoguerra e poi, soprattutto, nel corso degli anni Sessanta, i giovani hanno iniziato a conoscere spazi di autonomia e di emancipazione dalla famiglia via via più consistenti e a sperimentare stili di vita, specie nella gestione del tempo libero, che hanno segnato una cesura rispetto alle condotte delle generazioni precedenti (Cavalli e Leccardi, 2013); la «condizione giovanile», insomma, viene a configurarsi come un oggetto di studio dai contorni ben precisi, al cui rilievo sociale si accompagnano risvolti politici e intergenerazionali per l'affermarsi di un nuovo, potenziale attore collettivo.

In secondo luogo si deve riconoscere agli studenti un ruolo centrale nelle vicende di quegli anni: il movimento studentesco fu l'indiscusso protagonista della contestazione, tanto da sollecitare le coscienze e ispirare l'azione anche di altre categorie sociali, a cominciare da quella degli operai; tale constatazione conduce immediatamente a individuare all'interno delle scuole e delle università -dunque in ambienti educativi- alcuni dei nodi problematici che hanno innescato l'agitazione.

2. Il Sessantotto e la pedagogia critica di Ivan Illich

Negli anni Sessanta i sistemi di istruzione sono stati oggetto di importanti riforme tanto negli Stati Uniti quanto nei paesi dell'Europa occidentale: fra gli effetti della ripresa economica successiva alla seconda guerra mondiale vi fu anche il miglioramento delle condizioni di vita delle famiglie e, con esso, una maggior consapevolezza sulle opportunità di mobilità sociale collegate all'accesso allo studio, secondario e universitario. Istanze di cambiamento giungevano anche dal mondo del lavoro per la necessità di disporre di personale qualificato e sufficientemente preparato ad accompagnare le innovazioni, tecniche e organizzative, nei processi

produttivi di quegli anni. Non potendo entrare nel merito dei singoli provvedimenti adottati, mi limito a rilevare due tendenze contrastanti alla base delle quali vi sarebbero molte delle ragioni che hanno sollecitato la contestazione studentesca. Da una parte gli interventi legislativi sulla scuola e sull'università, pressoché ovunque, sono stati concepiti dai governi per accompagnare i processi di ammodernamento e sviluppo di allora innalzando l'accesso e la permanenza dei giovani fino ai gradi più elevati del sistema di istruzione pubblica: mai come in quel periodo la percentuale di studenti raggiunse livelli così elevati sul totale delle coorti giovanili e il prolungamento degli studi divenne un fenomeno di massa. Dall'altra, però, si determinarono problemi strutturali, soprattutto a livello universitario (la scarsa disponibilità di aule e spazi studio, la proliferazione degli assistenti per reggere l'impatto di corsi sempre più affollati, la «svalutazione» dei titoli di studio) e, ancor di più, si manifestarono resistenze culturali interne alle stesse istituzioni scolastico-universitarie da parte di chi, fra il corpo docente e accademico, non aveva saputo (o voluto) leggere nelle riforme un adeguamento di mandato e si era arroccato su posizioni conservatrici circa la funzione di selezione sociale in carico all'istruzione e al suo apparato. È anche da un simile contrasto che si sono generate alcune delle posizioni ideologicamente più radicali del Sessantotto, come la contestazione di ogni forma di autorità e l'affermazione di principi anarchici.

Quanto stava accadendo, per i contesti in cui il «movimento» ha preso forma e, dunque, per le evidenti implicazioni educative, non poté non influire sulle teorie pedagogiche di quella stagione: fra i temi più significativi del dibattito attorno all'educazione negli anni immediatamente successivi al Sessantotto vi fu la critica all'ideologia scolastica, rea, attraverso programmi, libri di testo, pratiche didattiche e formazione del corpo docente, di essere espressione del pensiero unico capitalistico-borghese. Quella pedagogia, intrisa di atteggiamenti e valori autoritari, fu smontata e demistificata (Cambi, 2005) da altre impostazioni, definite «alternative», «radicali» o, più semplicemente, «critiche». Entro questa espressione, oltre alle posizioni di chi ha esercitato la funzione critica in chiave epistemologica, rivolgendola cioè allo stesso discorso pedagogico nelle sue varie prerogative (di linguaggio, di metodo, di finalità), vanno incluse soprattutto quelle manifestazioni di dissenso rispetto al modo in cui le pratiche e le istituzioni educative si sono venute a connotare in una determinata società, allo scopo di cambiarle. L'azione di critica, infatti, a partire dalla radice etimologica del verbo *krino* (giudico), indica il giudizio o l'apprezzamento sulla «validità» o sul «valore» di qualcosa, che non si riduce, però, a dati d'esperienza accolti passivamente o ad opinioni non vagliate: la critica, in quanto attività del pensiero che produce un giudizio

consapevole, investe (o, meglio, dovrebbe investire) anche l'azione (Colicchi, 2009).

Fra le espressioni più radicali del dissenso, e che includono, fra le altre, *l'autogestione pedagogica* di Georges Lapassade, la *pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire o *l'educazione incidentale* di Paul Goodman, merita di essere qui considerata la produzione di Ivan Illich e, in particolare, l'opera che probabilmente meglio di ogni altra lo avvicina ad alcune delle rivendicazioni del movimento sessantottino: *Descolarizzare la società*. Occorre subito precisare la natura di tale vicinanza, nel senso che Illich, oltre a trovarsi fisicamente lontano dagli epicentri della contestazione, fra America Latina, Porto Rico e Messico, non fece alcun riferimento esplicito in quel testo a quanto stava accadendo nelle scuole e nelle università europee; il momento in cui il saggio fu scritto (la prima edizione è del 1970) e, soprattutto, i suoi contenuti, suggeriscono però un'affinità di orientamenti con la linea tenuta dagli studenti sulla funzione della scuola.

Il principale problema che aveva ispirato la mobilitazione consisteva nella denuncia della matrice ideologica alla base delle pratiche didattiche e delle teorizzazioni pedagogiche del tempo; la scuola, in altri termini, anziché offrire itinerari formativi in grado di rivolgersi alle coscienze dei giovani e consegnare loro le redini dei propri destini in funzione delle capacità individuali, finiva con l'essere uno strumento di riproduzione dell'ordine sociale nelle mani della classe capitalistico-borghese. Il medesimo assetto conservativo si era insinuato anche in altre istituzioni – la famiglia su tutte – ma evidentemente nella scuola, più che altrove, ciò contrastava in maniera conflittuale con la legittima aspirazione di protagonismo delle nuove generazioni.

Ebbene, con l'affermazione di voler «abolire l'istituzione scolastica», resa esplicita già nel titolo del primo capitolo del libro, anche Illich, con l'inconfondibile stile provocatorio e radicale, tipico della sua produzione, chiarisce immediatamente come a dover essere abolita, in realtà, non debba essere la scuola in quanto tale, ma il processo di istituzionalizzazione che l'ha ingabbiata e l'ha privata della sua funzione originaria. Anche per lui gli «organismi burocratici del *corporate state*» ad aver subito medesima sorte sono stati più d'uno – la famiglia consumistica, i partiti, l'esercito, la chiesa e i media – e così come «l'istruzione pubblica trarrebbe giovamento dalla descolarizzazione della società, così alla vita familiare, alla politica, alla sicurezza collettiva, alla fede e alle comunicazioni gioverebbe un processo analogo» (Illich, 1970, p. 12). Nelle sue pubblicazioni successive – da *Convivialità* del 1973 a *Nemesi medica* del 1975 – Illich svela il filo rosso che collega fra loro gli scritti, ovvero la critica al modo dominante, se non unico, di intendere lo sviluppo e il concetto di «crescita»: «Ciascun

saggio -si legge in *Disoccupazione creativa-*, nell'esaminare un settore diverso della crescita economica, dimostra una regola generale: i valori d'uso vengono ineluttabilmente distrutti quando il modo di produzione industriale raggiunge quel predominio che io ho chiamato monopolio radicale». E ancora, poco oltre: «in tutte le società lo sviluppo ha avuto il medesimo effetto: ognuno si è trovato irretito da una nuova trama di dipendenza nei confronti di prodotti sfornati dal medesimo tipo di macchine: fabbriche, cliniche, studi televisivi, istituti di ricerca. Per appagare questa dipendenza bisogna continuare a produrre le stesse cose in quantità maggiori: beni standardizzati, concepiti e realizzati ad uso di un futuro consumatore già addestrato dall'agente del produttore ad aver bisogno di ciò che gli viene offerto» (Illich, 2005, p. 28).

Come ha osservato Gaudio (2012), insomma, la cifra comune che contraddistingue le tesi di Illich è la relazione fra bisogni e scarsità in relazione alla loro gestione professionalizzata: in altri termini, ciò che determina il processo di istituzionalizzazione -e che rappresenta il vero problema con cui misurarsi- è la trasformazione di un legittimo bisogno sociale in uno spazio di mercato non necessariamente finalizzato al profitto (si pensi alla salute e, appunto, all'istruzione), ma ugualmente regolato da un meccanismo di domanda-offerta indotto, fra le altre cose, dall'eccessiva professionalizzazione degli interventi che quello stesso bisogno presuppone. Descolarizzare -o, più diffusamente, deistituzionalizzare- per Illich aveva il significato di arginare la de-umanizzazione (Kahn, 2009), vale a dire l'eccesso di sovrastrutture tecnocratiche e normative, il più delle volte concepite sotto l'egida dello Stato, per riconsegnare alla dimensione umana, nei suoi connotati di creatività e autonomia, l'essenziale attitudine a conoscere, curarsi, regolare le relazioni con gli altri e con il mondo. Per la scuola ciò significava, anzitutto, scardinare alcuni punti fermi della prassi didattica -la suddivisione degli allievi in classi sulla base dell'età, la «frantumazione dell'apprendimento» in materie, l'illusione di far coincidere la competenza con la carriera scolastica- e, soprattutto, riconsiderare la funzione di accompagnamento della relazione educativa, ridotta invece a essere uno scambio fra insegnanti-distributori e allievi-consumatori in cui le performance standardizzate dei secondi vengono successivamente utilizzate per giustificare nuove formulazioni del modello che, sotto le mentite spoglie di slogan accattivanti -la centralità dello studente, l'ausilio delle tecnologie, la didattica per problemi, e così via-, non ne modificano il senso di omologazione.

3. Conclusione

Sull'utopia della descolarizzazione, così come sulla vicinanza ideologica fra le tesi di Illich e il movimento studentesco si corre il rischio di non essere particolarmente originali: si tratta infatti di itinerari di ricerca già ampiamente battuti dalla storia della pedagogia o dalla pedagogia sociale e che puntualmente ritornano in occasione delle varie ricorrenze, anche passate, del Sessantotto; un aspetto, però, che pare utile segnalare in questa sede, in una fase storica in cui le nozioni di «crescita» e «sviluppo», nelle loro molteplici accezioni, sono soggette a continue revisioni di ordine antropologico ed economico, tanto più a seguito di quanto accaduto dopo il 2008, è la constatazione di un ritorno di alcuni dei temi cari a Illich o, per dirla altrimenti, dell'attualità del suo pensiero.

Sui dubbi rivolti a una scuola incapace di assecondare la naturale disposizione dei bambini ad apprendere, anche in assenza di aule, insegnanti e attività didattiche strutturate, si era già espresso Gardner negli anni Novanta, quando, a proposito dell'apprendimento del linguaggio nelle prime fasi di vita, lo associava a vincoli neurobiologici ed evolutivi che hanno a che fare, cioè, «con l'appartenenza a una specie e con quei principi dell'evoluzione umana che prevedibilmente agiscono in tutti gli ambienti fisici e sociali che si incontrano nel mondo» (Gardner, 1991, p. 17); la frequenza della scuola, invece, fa leva su vincoli di altra natura, storici e istituzionali, in virtù dei quali il vero obiettivo che le scuole perseguono attraverso il processo di insegnamento-apprendimento, non sarebbe la comprensione profonda e genuina dei fenomeni ma, piuttosto, la preparazione degli studenti ad eseguire in maniera convenzionale prestazioni meccaniche e ritualizzate. Se Illich si era spinto nel disegno utopistico di descolarizzare la società intera, Gardner sembra voler rivolgere il medesimo intento alla mente del bambino – *unschooled mind* è l'espressione evocata dallo psicologo americano – per liberarla dal condizionamento delle sovrastrutture istituzionali e restituirle la sua naturale plasticità.

Sulla necessità, poi, di riconfigurare entro una dimensione più umana e sostenibile lo sviluppo, secondo principi di equità, giustizia sociale o – per dirla con Illich – di convivialità, le connessioni con posizioni critiche rispetto al primato dell'economia capitalistica sono ricorrenti: la più esplicita, probabilmente, si riscontra nei lavori di Serge Latouche sul concetto di «decrescita», ove i numerosi rimandi rivolti al pensiero illichiano si palesano già nel comune utilizzo del prefisso «de-» (de-scolarizzare e de-crescere) per indicare la necessità di arrestare, rallentare o invertire processi che hanno sovvertito le ragioni stesse da cui hanno tratto origine.

Da ultimo, anche il monito lanciato dal pedagogista inglese Ken Robinson sulla necessità di cambiare i paradigmi dell'istruzione, rimasta sostanzialmente ferma a modelli di insegnamento e apprendimento che potevano essere validi in epoche passate, ma lontani dal fornire le conoscenze di cui hanno bisogno i ragazzi di oggi, sembra affondare le proprie radici in alcune delle motivazioni che spinsero Illich ad auspicare un'azione descolarizzatrice. Un punto sul quale Robinson insiste nelle sue numerose pubblicazioni, riguarda l'incapacità della scuola di cogliere le reali potenzialità degli alunni che la frequentano e di assecondare la loro disposizione alla creatività e al pensiero divergente: «I sistemi attuali -scrive Robinson- pongono limiti rigidi al modo in cui gli insegnanti insegnano e gli studenti apprendono. L'abilità accademica è molto importante, ma lo sono anche le altre abilità [...]. Questi approcci educativi stanno soffocando alcune più importanti abilità, necessarie ai nostri giovani per farsi strada nel mondo sempre più esigente del ventunesimo secolo: i poteri del pensiero creativo» (Robinson, 2012, pp. 27-28). Ebbene, in un significativo passaggio di *Descolarizzare la società*, Illich, nel prendere le distanze dall'uso di programmi e pratiche didattiche omologanti, spiega il valore di ciò che egli chiamava «educazione liberale»: quell'educazione, cioè, volta a favorire le condizioni per un uso aperto ed esplorativo delle capacità acquisite, libera dalla rigidità dei programmi scolastici e degli ordinamenti istituzionali. Attraverso espressioni significativamente sintoniche a quelle di Robinson, Illich conclude che «l'educazione a un'utilizzazione esplorativa e creativa delle capacità [...] può essere il punto di arrivo di un insegnamento, ma di tipo sostanzialmente opposto all'esercitazione pratica. Si fonda infatti sul rapporto fra partner che già posseggono le chiavi che danno accesso alle conoscenze accumulate nella e dalla comunità. Si fonda sullo spirito critico di quanti si servono di queste conoscenze in modo creativo. Si fonda infine sulla domanda sorprendente e inattesa che apre nuove prospettive a chi l'ha presentata e a chi l'ha ricevuta» (Illich, 1970, p. 35).

4. Note bibliografiche

- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F., & Betti C. (a cura di) (2011). *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. Milano: Unicopli.
- Cavalli, A., & Leccardi C. (2013). Le quattro stagioni della ricerca sociologica sui giovani, *Quaderni di sociologia*, 62, pp. 157-169.

- Colicchi, E. (a cura di). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Gaudio, A. (a cura di). (2012). *Illich. Un profeta postmoderno*. Brescia: La Scuola.
- Illich, I. (1972) [1970]. *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- Illich, I. (2004) [1975]. *Nemesi medica*. Milano: Mondadori.
- Illich, I. (1975) [1973]. *Convivialità*. Milano: Mondadori.
- Illich, I. (2005) [1978]. *Disoccupazione creativa*. Milano: Boroli.
- Latouche, S. (2016). *La decrescita prima della decrescita. Precursori e compagni di strada*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Robinson, K. (2012). *The Element*. Milano: Mondadori.
- Tolomelli, M. (2008). *Il Sessantotto. Una breve storia*. Roma: Carocci.

Sull'Autore

Matteo Cornacchia

email: mcornacchia@units.it

Università degli Studi di Trieste. Italia

Os limites do sindicalismo estudantil francês e a auto- organização estudantil durante o Maio de 1968¹

Marcus Vinícius Costa da Conceição

1. Introdução

O Maio de 1968 foi um acontecimento que rompeu paradigmas no processo de organização do movimento estudantil francês. Uma vez que o seu processo de organização foi baseado no modelo sindicalista, que veio a substituir o modelo associativo consagrado com a criação da União Nacional de Estudantes da França (UNEF) em 1907, instituído em 1946 a partir da Carta de Grenoble aprovada no 35º Congresso da UNEF, posto em xeque os acontecimentos daquele momento.

É preciso compreender o modelo que vigorava no ME durante a década de 1960, no que diz respeito ao movimento estudantil e como ele estabelecia o seu processo de organização.

O modelo de sindicalismo estudantil é uma especificidade francesa. Nasce no final da Segunda Guerra Mundial com o objetivo de igualar o estudante ao operário, compreendendo que o estudante se enquadrava como um jovem operário intelectual. O modelo inspirado na Confederação Geral do Trabalho e na sua carta de Amiens, buscava estabelecer novos

¹ O presente texto é parte de uma tese de doutorado que se encontra em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás.

parâmetros para a atuação do movimento estudantil francês, muito refletivo a partir da atuação desse, durante a Resistência na Segunda Guerra Mundial.

Essa mudança de paradigma fez com que o movimento estudantil antes centrado apenas em uma visão assistencialista buscasse, pelo menos na teoria, uma integração maior com os problemas e com as questões sociais que perpassavam toda a sociedade francesa.

No entanto, é justamente quando essas necessidades surgem – como a Guerra da Argélia, principalmente – que o modelo de sindicalismo começa a se mostrar problemático. Desse modo, é fundamental compreender o processo de crítica que começa a ser elaborado nos anos de 1960 ao modelo de organização baseada no sindicalismo estudantil.

Essa crítica está presente em todos os elementos trazidos pelos estudantes que começam a perceber e a estabelecer autocríticas a atuação do modelo construído pela UNEF, mas acima de tudo ao próprio modelo de representação que estava colocado pelo movimento estudantil. A autogestão começa a ser colocada não somente como uma palavra de ordem, mas também como uma forma de organização capaz de ser uma alternativa ao modelo centralizador, pouco efetivo, que era mantido até aquele momento.

Por isso, o Maio de 1968 se mostra tão importante e expressa o auge desse processo. As críticas a esse modelo começam a ser esboçadas de maneira incisiva já em meados dos anos de 1960, quando os próprios defensores desse modelo, como Marc Kavetz, passam a atuar pela construção de um outro modelo.

Para perceber como essa mudança ocorre e porque justamente nesse período, é preciso levar em consideração as novas dinâmicas sociais e políticas que estavam ocorrendo naquele momento. A quebra da hegemonia no movimento estudantil do Partido Comunista Francês (PCF), com a União dos Estudantes Comunistas, juntamente com o surgimento de grupos políticos de outras tendências como *Noir et Rouge* (anarquistas) e a Internacional Situacionista (conselhistas) abrem espaço para um maior embate de posições e, conseqüentemente, uma nova visão sobre o princípio organizativo.

É principalmente através de artigos e panfletos que a discussão sobre o papel do sindicalismo e da auto-organização estudantil se faz presente. É nesses documentos que é possível perceber como ocorria a tensão entre os estudantes das diferentes tendências políticas e até mesmo como a mudança de postura entre a defesa e a recusa determinam a forma de organização presente. Muitos desses documentos foram produzidos durante a ocupação da Universidade Sorbonne pelos seus comitês,

demonstrando assim a vivida discussão que estava presente naquele momento.

2. O sindicalismo estudantil em xeque

Desde o início, a constituição enquanto sindicato era a base para defender que o estudante tivesse direito aos mesmos benefícios que os demais trabalhadores franceses, incluindo a seguridade social. Sabot (1996) aponta que a conquista da seguridade social em 1948 é o primeiro grande trunfo nesse sentido e que reforça a posição defendida da mudança de status da UNEF em 1946.

Até o final da década de 1950, as bases construídas desse modelo funcionam de maneira satisfatória, apesar de ocorrer algumas rupturas e brigas de poder no interior da organização. Há uma divergência entre as visões de Bensaïd e Weber (1969) e a de Sabot (1996) sobre o papel que realmente a UNEF desempenha até o início da década de 1960. Enquanto Sabot (1996) defende que ela consegue atuar como um modelo de organização sindical clássica, Bensaïd e Weber (1969) defendem que esse modelo nunca existiu, que na verdade, até a Guerra da Argélia ela atuou como uma organização associativa e que somente com a Guerra ela irá se tornar uma verdadeira organização de massas, mas não um sindicato clássico.

De qualquer maneira, é a Guerra da Argélia que traz a ruptura do modelo organizativo estudantil francês, uma vez que após ela, a UNEF não consegue de maneira nenhuma atingir o mesmo pico de popularidade que atingiu no processo de organização das manifestações contra a Guerra.

Durante os quase 20 anos em que o sindicalismo estudantil foi predominante na forma da organização do movimento estudantil francês, ele não foi uma posição una, mas sim a confluência de diversas tendências que buscavam lutar por uma posição majoritária dentro do sindicato e pelo papel que ele exercia na vida dos estudantes franceses.

Isso fica claro, como expõe Bensaïd e Weber (1969), no que ficou conhecido como a linha «universitária» dentro da UNEF. A visão dessa linha era trazer a discussão sobre as questões da universidade para o centro da organização, ao buscar relacionar as demandas inerentes aos estudantes com uma perspectiva revolucionária.

Marc Kravetz (1964), integrante da burocracia sindical da UNEF, no início dos anos 1960, é um dos que nesse momento faz a defesa dessa forma de atuação. Para ele, esse modelo seria capaz de trazer a discussão e a resistência ao modelo de universidade que se colocava no horizonte da universidade francesa (e que foi implementando na Reforma Fouchet).

Seria capaz também de organizar a nova onda de estudantes que estavam entrando na universidade, formada pela classe média, que tinha novas questões que antes então não foram colocadas pela burguesia que até então ocupava o posto universitário.

Porém, pouco depois de um ano após esse artigo, Kravetz rompe com essa posição e com a própria UNEF em um processo de crítica que externou os problemas que a instituição vinha passando e a sua não capacidade de conseguir mobilizar as suas bases como fazia até então.

É interessante que essa crítica realizada buscava se atentar justamente no fato de que o sindicalismo estava mais afogado nos problemas burocráticos e cotidianos dos estudantes do que na capacidade de mobilização desses. Esperar qualquer coisa diferente da UNEF, era tentar agir contra a própria essência daquilo que os sindicatos (estudantis ou operários) tinham se tornado, um aparelho burocrático do Estado. Griset e Kravetz (1965) chegam a conclusão de que essa organização não conseguiria ser aquilo que buscou durante um tempo, uma organização revolucionária do movimento estudantil.

No entanto, a saída encontrada por Griset e Kravetz (1965) também não é capaz de resolver o problema, que seria um partido revolucionário da classe operária. Desde o início dos anos 1960, uma série de organizações na França –em especial a Internacional Situacionista– já se debruçava sobre a crítica das organizações burocráticas e do seu papel contrarrevolucionário.

Para os estudantes, a UNEF tinha justamente esse caráter administrativo. Bensaïd e Weber (1969) expõem que 80% dos estudantes filiavam-se ao sindicato com o objetivo de usar suas fotocopiadoras e seus restaurantes. Na Faculdade de Nanterre, onde o estopim do Maio ocorre, menos de 5% dos estudantes eram filiados. Esses dois dados demonstram o quanto a autogestão reivindicada durante os acontecimentos é vital para se repensar a constituição de uma nova perspectiva de ação estudantil.

É nesse momento que o maior ataque, até então, ao modelo estabelecido pela UNEF é concretizado. O episódio conhecido como Escândalo de Strasbourg em que estudantes ganharam as eleições para a seção local da UNEF, Association Fédérative Générale des Étudiants de Strasbourg, com a proposta de fechá-la. Para isso, pedem ajuda aos situacionistas que redigem e publicam, com o dinheiro da seção, o panfleto *A miséria do meio estudantil*. Esse panfleto é um documento demolidor sobre o qual é realizada a desmistificação do estudante como um ser revolucionário. A afirmação de que o estudante era privilegiado e que na verdade buscava manter esse status cai como uma bomba na comunidade estudantil.

Esse acontecimento é um prelúdio do que viria acontecer durante os eventos do Maio de 1968, principalmente no que diz respeito à recusa da atuação da UNEF, dos partidos e dos sindicatos durante o movimento.

O panfleto publicado em Strasbourg é também uma influência para os estudantes de Nanterre que iniciam já em 1966 um movimento de repensar a atuação estudantil desde a base e por outras perspectivas de atuação. Pelo fato de ser uma faculdade nova (fundada em 1964), a influência da UNEF era muito menor, o que facilitou o surgimento de um movimento estudantil autônomo e combativo.

Apesar disso, parte desses estudantes –como os que compunham a *Liaison des Étudiants Anarchistes*– acreditavam, ainda em um primeiro momento, na possibilidade de um sindicalismo estudantil e participavam da UNEF, mesmo sendo uma fração minoritária.

3. Considerações finais

O início de 1968 é fundamental para compreender como os acontecimentos dos meses seguintes irão se desenrolar. A ocupação do dormitório feminino em resposta a não possibilidade da entrada de homens, mas as mulheres poderiam entrar no dormitório masculino, demonstrando assim o caráter conservador da sociedade francesa e, principalmente, a ocupação da torre administrativa da Faculdade de Nanterre em resposta a prisão de estudantes em uma manifestação contra a Guerra do Vietnã dão corpo a série de manifestações que se seguem.

É interessante notar que essas primeiras manifestações nascem de maneira espontânea, mas a partir delas é que começa uma maior articulação do movimento estudantil em Nanterre. O Movimento 22 de Março, de influência anarquista e, os *Enragés*, de influência situacionista, são os dois principais grupos que emergem desse processo.

O caminho até se chegar a Sorbonne em maio, passa por uma ocupação em Nanterre e o fechamento dessa. O autoritarismo da burocracia universitária é fundamental para o crescimento do movimento. A chegada dos estudantes de Nanterre ao *Quartier Latin* no dia 03 de maio, com o fechamento da Sorbonne e a prisão de centenas de estudantes provoca outra manifestação espontânea, que pela primeira vez demonstra a força dos estudantes e a sua capacidade de ação.

A passeata de 13 de Maio com mais de um milhão de pessoas foi a primeira manifestação de força e peso dos estudantes. Ali começava o caráter revolucionário daquelas manifestações: a união estudantil-operária. A greve que era para durar 24 horas (na verdade, uma paralização) se

estende por mais de duas semanas com aproximadamente 10 milhões de trabalhadores parados.

A ocupação da Sorbonne e a criação do Comitê de Ocupação (C.O), em que os *enragés* de Nanterre e os situacionistas tinham um papel de destaque, faz com que o movimento estudantil caminhe para uma radicalização. O C.O lança palavras de ordem e chamamentos para uma unificação da luta entre trabalhadores e estudantes. A auto-organização estudantil torna-se o centro das discussões, com o C.O combatendo a presença dos partidos e sindicatos e chamando a construção de conselhos operários.

As fábricas ocupadas, como as da Renault e da Sud-Aviation, começam a construir conselhos de trabalhadores e a discutir os reais problemas da França. A presença dos estudantes nas fábricas começa a preocupar os sindicatos, que temiam uma «contaminação» pelos operários do «esquerdismo» estudantil. Não é de se estranhar, que o PCF e a CGT durante todo o momento soltam alertas para que a greve não passe daquilo que eles consideram aceitável, ou seja, as reivindicações laborais.

O afastamento dos *enragés* e dos situacionistas do C.O faz com que estes fundem o Conselho pela Manutenção das Ocupações (C.M.O) atacando de maneira mais incisiva as posições defendidas pela UNEF e dos burocratas nos acontecimentos. A posição defendida pelo C.M.O é a de que partidos e sindicatos só buscavam a conservação do seu status e para isso era fundamental que trabalhadores e estudantes não repensassem a sua prática política, deixando tudo nas mãos dessas organizações.

A própria UNEF começa a incorporar elementos que o movimento estudantil radical traz para a discussão. Porém isso não é capaz de aplacar a crise causada pelos acontecimentos de Maio. O impacto é tão direto que a UNEF, em 1971, com a briga interna entre suas frações dirigentes, acaba se dividindo em duas organizações distintas. A reunificação em uma única organização só ocorre em 2001. Enquanto isso, as experiências de auto-organização estudantil do Maio de 1968 vai inspirando lutas de estudantes por todo o mundo desde então.

4. Referências

Bensaïd, D., & Weber, H. (1969). *Maio 68: um ensayo general*. Cidade do México: Ediciones Era.

Corrêa, E., & Mhereb, M. T. (Ed.). (2018). *68: como incendiar um país*. São Paulo: Veneta.

- Griset, A., & Kravetz, M. (1965). De Algérie à la Réforme Fouchet: critique du syndicalisme étudiant. *Les Temps Modernes*, 227 e 228, pp. 2067-2089.
- Internacional Situacionista (2002). A miséria do meio estudantil. *Situacionista: teoria e prática da revolução* (pp. 27-60). São Paulo: Conrad.
- Internacional Situacionista (2002). Nossos objetivos e métodos no escândalo de Strasbourg. *Situacionista: teoria e prática da revolução* (pp. 61-74). São Paulo: Conrad.
- Kravetz, M. (1964). Naissance d'un syndicalisme étudiant. *Les Temps Modernes*, 214, pp.1447-1475.
- Liaison des Etudiants Anarchistes (1998). *Anarchistes em 1968 à Nanterre (textes et tracts)*. La Bussière: Acratie.
- Mouvement du 22 mars (1998). *Mai 68: tracts et textes*. La Bussière: Acratie.
- Sabot, J. Y. (1996). Charte de Grenoble et syndicalisme. *Cahiers du Germe spécial*, n° 1. Recuperado em 25 de junho de 2018, de <http://www.germe-inform.fr/?p=2233>
- Solidarity (2003). *Paris, Maio de 1968*. São Paulo: Conrad.
- Union Nationale des Étudiants de France (1946). *La charte de Grenoble*. Recuperado em 18 de março de 2018, de: <http://www.germe-inform.fr/?p=18245/8>
- Viénet, R. (1968). Enragés y situacionistas en el movimiento de las ocupaciones. Recuperado em 01 de junho de 2018, de: <http://kehuelga.net/IMG/pdf/119990124-enrages-y-situacionistas-en-el-movimiento-de-las-ocupaciones-rene-vienet.pdf>

Sobre o Autor

Marcus Vinícius Costa da Conceição

email: mvc.costa@gmail.com

Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos /Universidade Federal de Goiás. Brasil

page intentionally blank

Le periferie del Sessantotto: Peppino Impastato e «l'immaginazione al potere» in Sicilia (1968-1978)

Antonia Criscenti

1. Introduzione: la politica italiana e il Movimento

Touraine ha suggerito l'espressione «68 mondo» (Touraine, 1968), per sottolineare la contemporanea presenza di eventi assimilabili sulla scena internazionale, nello stesso periodo di tempo, come un intreccio di *lotta sociale, comunismo utopico, e crisi di modernizzazione*. Per i protagonisti, spesso involontari, trascinati, senza consapevolezza culturale, né coscienza politica, dentro una realtà incandescente, magmatica e insieme viscosa, non sempre è stato possibile, nell'immediatezza storica e nella immaturità psicologica, l'orientamento ed il governo delle situazioni: piuttosto, l'onda ha prodotto disordine e scomposto impressioni, obiettivi e ricordi. Qualcosa è rimasta, tuttavia, di quella *esperienza pedagogica socializzata*, utile e produttiva, tenace e duratura, ed ha costruito la dimensione privata e pubblica di un'esistenza post-sessantottina: *l'impegno, il rigore etico, l'attitudine critica*. Per tale ragione, il lascito di quegli anni si connota, nella vita come nel lavoro, nei rapporti sociali come nel privato, con forte *dimensione partecipativa*, quale *scommessa civile per la democrazia*.

La scelta di proporre la lettura del '68 in Sicilia attraverso l'esperienza tragica di Giuseppe Impastato, che visse l'euforia -e forse l'inganno- dell'*immaginazione al potere*, si lega alla premessa, ma anche al tentativo di

cogliere, attraverso la verginità politica di un giovane di provincia dell'estrema periferia italiana (Cinisi è un piccolo paese in provincia di Palermo che conta oggi più o meno 10.000 abitanti), la forza trainante che è propria di ogni *progetto di cambiamento*. Il '68 in Sicilia si è presentato, vedremo, puntuale e coevo rispetto a Parigi, Roma, Berlino (Cosi, 2008, p. 3).

Le ragioni di questa scelta ideologica e culturale, per una lettura del '68 in Sicilia, attraverso l'esperienza politico- pedagogica e pubblicistico-giornalistica di Giuseppe Impastato, si lega fundamentalmente all'influenza che la lotta del giovane Impastato subì dalle rivendicazioni promosse dalla «nuova sinistra» palermitana e siciliana in generale, che individuava nella «borghesia mafiosa» il nucleo della degenerazione socio-politica della realtà siciliana¹, proprio durante gli anni «caldi» del Movimento.

Peppino Impastato scriveva:

Arrivai alla politica nel lontano novembre del '65, su basi puramente emozionali, a partire cioè da una mia esigenza di reagire ad una condizione familiare divenuta ormai insostenibile. Mio padre, capo del piccolo clan e membro di un clan più vasto con connotati ideologici tipici di una società tardo-contadina e preindustriale, aveva concentrato tutti i suoi sforzi, fin dalla mia nascita, nel tentativo di impormi le sue scelte ed il suo codice comportamentale. E' riuscito soltanto a tagliarmi ogni canale di comunicazione affettiva ed a compromettere definitivamente ogni possibilità di espansione lineare della mia soggettività. Approdai al PSIUP (partito socialista italiano di unità proletaria) con la rabbia e la disperazione di chi, al tempo stesso, vuol rompere tutto e cerca protezione².

La testimonianza, indurita dalle sofferenze, (di un'esperienza definita dallo stesso Impastato, qui come altrove, «schizoide») di Giuseppe Impastato richiama l'urgenza, non solo individuale, di coniugare impegno politico e ricostruzione sociale e offre, altresì, la chiave per interpretare il fenomeno del movimento del '68 come *strumento di emancipazione: psicologica*, rispetto all'autorità parentale; *sociale*, rispetto all'asservimento clientelare; *culturale*, rispetto ad una pedagogia autoritaria ed all'educazione volta alla cieca ubbidienza ed alla conformazione. La volontà di emancipazione e la determinazione del riscatto passano, per il giovane e ribelle rampollo

¹ Santino (2008, 2013). Una letteratura sullo specifico spaccato siciliano, e in genere meridionale del movimento, registra l'attenzione dei critici alla questione: Baeri (1992); Battaglia, D'Angelo & Fedele (1988); Caciagli (1977); Distefano (1988); Donzelli & Creosimo (2000); Giarrizzo & Aymard (1987); Giarrizzo (1986); Tiranna (1991); La Villa (1998-1999); Lupo (1993, 1996, 2004); Macaluso (1970); Nisticò (2001); Riccio & Vaccaro (1992); Severino & Licciardi (2009).

² Si tratta di appunti autobiografici conservati presso l'Archivio del Centro Impastato. Il testo dei manoscritti è pubblicato quasi integralmente nel sito www.centroimpastato.it; il tratto non porta la data, ma la ricostruzione di Umberto Santino fa risalire gli «appunti» al novembre del 1977. Cfr. Impastato (2009, p. 111).

di genia mafiosa, attraverso la costruzione di un'identità politica che avrebbe potuto generare -dovuto, nelle intenzioni di Impastato- la forza per contrastare il dominio mafioso esteso su tutto il territorio a lui familiare. Come avremo modo di scrivere più avanti, l'operazione, per dare risultati soddisfacenti, doveva tradursi in *strategia pedagogica* di diffusione di una cultura della partecipazione e dell'impegno: tutto il Movimento e Marcuse gliene offrivano gli strumenti.

Ma si deve procedere a gradi, conoscere il contesto ed i «vissuti» per comprendere i fatti e tentare l'interpretazione di un movimento che storicamente si legge in espansione pressoché uniforme, appunto, in tutto il mondo occidentale ma che trova le proprie caratterizzazioni proprio nelle «zone di confine», nelle periferie.

Il '68 in Sicilia può meglio definirsi come «*la Sicilia nel '68*» (Santino, 2008, p. 13), per intendere il trascinarsi di alcune fasce socio-geoculturali entro l'onda del movimento stesso.

Il '68 siciliano (palermitano, come catanese, in qualche misura assimilabili) è certo stato periferico, nel senso che le mobilitazioni studentesche avvennero sull'onda lunga proveniente dal centro situato tra Roma, Pisa, Trento, Milano e Torino, eppure, esso si è inserito, sviluppandolo ulteriormente, in un processo di riflessioni e di esperienze che ha avuto corposità e persino originalità. I temi al centro della riflessione furono principalmente: 1) l'analisi della fase come crisi di regime e non di sistema, il problema del partito rivoluzionario; 2) il Mezzogiorno; 3) la realtà siciliana; 4) la mafia.

Il movimento degli studenti si sviluppò nelle scuole secondarie e nelle Università agitando i temi di fondo del movimento nazionale e internazionale: la lotta contro l'autoritarismo (esercitato nei luoghi classici della famiglia, del potere politico, delle forze economiche), il «potere studentesco». Se a tali temi si aggiunge -con il rilievo che rivesti- il problema specifico della mafia, ciò fu certamente dovuto all'influenza esercitata dal gruppo politico che faceva capo, a Palermo, al circolo Lenin (Santino, 2009, p. 295). Nel 1970 il Circolo Lenin aderì al «Manifesto», costituendosi gruppo politico nazionale, mantenendo tuttavia caratteri originali che possono venire sintetizzati nel documento elaborato dal leader del gruppo, Mario Mineo, e che provocò forti reazioni anche all'interno dello stesso gruppo politico siciliano. Il documento attivava una lettura fortemente segnata dalla commistione tra la classe borghese imprenditrice e la mafia:

[...] essa [la mafia] rappresenta la forma specifica in cui si è generata e strutturata la borghesia siciliana come classe economicamente parassitaria e intermediaria, ieri tra la classe agraria feudale e le masse contadine, oggi tra il capitale del Nord e le grandi masse popolari sfruttate. [...] il punto è che lo strato

fondamentale e la funzione dominante in seno al blocco privilegiato sono quelli della borghesia mafiosa. [...] l'ascesa della nuova borghesia capitalistico-mafiosa, più moderna, più aggressiva, più pronta a invadere nuovi campi, è andata determinandosi, nel corso degli anni '50, parallelamente alla crisi delle strutture agrarie, ed ha avuto il suo momento decisivo nell'assalto all'istituto regionale. Qui sta la chiave -tra l'altro- dell'interpretazione del «milazzismo». [...] Nel corso degli anni '60, impadronitosi dell'istituto regionale, e trasformatolo in una «industria», il cancro si è esteso a tutta l'isola [...] (Mineo, 1995, p. 208).

A tale lettura, il «Manifesto» nazionale, sia come movimento che come giornale, arroccato su un'idea di Mezzogiorno generica ed astratta -direi scorretta storicamente e politicamente- non diede alcun peso e nessun seguito. All'interno della sinistra siciliana, il Partito Comunista Italiano (d'ora in avanti PCI), il cui segretario regionale era Achille Occhetto, nei primi anni '70 elaborava la linea del patto autonomistico tra forze politiche diverse, compresa la Democrazia Cristiana (d'ora in avanti DC): era la versione siciliana del «compromesso storico» (che avrebbe visto protagonisti nazionali Enrico Berlinguer e Aldo Moro). Poiché al centro dell'analisi di Mineo vi era il rapporto mafia-politica, e veniva chiamata in causa soprattutto la DC (partito egemonico di governo), il PCI (partito egemonico di opposizione), che invece cercava di allacciare rapporti con essa, avversò quell'analisi, rimproverando all'autore di *vedere dappertutto mafia*³. Nella ricerca di un'alleanza con la DC, il PCI troverà come interlocutori proprio personaggi che appariranno più compromessi: Giulio Andreotti, a livello nazionale, e Salvo Lima, a livello regionale (Santino, 1997, 1994). Da tale analisi nacque una linea politica che ebbe nella proposta di *«espropriazione della proprietà mafiosa»* la sua chiave di volta (provvedimento che solo nel 1982 sarebbe stata recepito istituzionalmente dalla legge antimafia).

2. Il '68 in Sicilia: l'esperienza politica e culturale di Peppino Impastato

In questo contesto ed in tale *temperie* politico-culturale Giuseppe Impastato matura la sua adesione al Movimento, carica di incertezze e di fragilità: «Il 68 mi prese quasi alla sprovvista» -egli annota nel suo taccuino⁴- ma sempre più convinta e tenace: «il comunismo non è oggetto

³ Si vedano l'intervento di Occhetto e la replica di Mineo su «L'Ora», 11 e 13 dicembre 1970, pubblicati ora in Mineo (1998), citato da Santino (2009, p. 297). Molto interessante il volume: Casarrubea (2006), in cui, attraverso l'uso esperto di un apparato documentario custodito, e fino a qualche anno addietro inaccessibile, negli archivi americani dell'*Office of Strategic Services*, vengono ricostruiti episodi rimasti oscuri che hanno punteggiato i primi sessant'anni della storia d'Italia repubblicana.

⁴ p. 3 del manoscritto, in Impastato (2009, p. 117).

di libera scelta intellettuale, né vocazione artistica; è una necessità materiale e psicologica»- scrive il 16 gennaio del 1972 (Impastato, 2009, p. 44). L'esperienza di Peppino non sarebbe nata senza la «nuova sinistra»: l'individuazione della mafia non come una generica organizzazione criminale ma come «*nemico di classe*», la radicalità dell'impostazione (che non risparmia il padre e la parentela), l'uso di *strumenti* profondamente *pedagogici*, come la «controinformazione», l'insistenza critica e dissacrante propria di una *filosofia della prassi*, etica prima ancora che politica, si spiegano entro quel clima e quel tipo di impegno. Lo stesso giornalismo televisivo di Mauro Rostagno affonda le proprie radici in quell'*humus* critico e divergente («*conosco Mauro Rostagno: è un episodio centrale nella mia vita degli ultimi anni [...], rappresenta per me un compagno che mi dà garanzia e sicurezza, comincio ad aprirmi alle sue posizioni libertarie [...]*» scrive sul taccuino alle pp. 8-9 (Puglisi & Santino, 2007, pp. 238-239).

Peppino Impastato, dopo un'infanzia tanto serena quanto inconsapevole⁵, assume una posizione via via sempre più critica e di rigetto dell'*entourage* parentale, in seguito al convincimento, emerso in occasione dell'uccisione dello zio, per mano di una famiglia mafiosa avversaria (a questo episodio avvenuto nel 1963 risale l'uso della prima autobomba nella storia dei delitti di mafia), di non poter condividere un sistema di relazioni, familiare, sociale ed economico, fondato sulla violenza, sulla prepotenza, sull'inganno e sul crimine⁶. Eppure, nei disegni del padre, Luigi Impastato, condannato al confino per contrabbando nel periodo fascista, il suo primogenito era destinato alla «carriera mafiosa», ma la politicizzazione di Peppino comincia presto, e porta questi a scontrarsi apertamente con il padre, che lo caccia via di casa. Comincerà un lungo calvario testimoniato dalle tracce di autobiografia lasciate in alcuni notes⁷. Peppino entra nei gruppi di *Nuova Sinistra* che nascono durante e dopo il '68, vive le fasi esaltanti delle occupazioni studentesche, organizza le lotte dei piccoli proprietari contro le espropriazioni per la costruzione di una nuova pista dell'aeroporto di Punta Raisi, alterna esaltazioni e delusioni fino all'impegno degli ultimi anni, condotto anche attraverso una radio privata (*Radio Aut*) con cui denuncia apertamente i mafiosi, il traffico di droga con al centro il clan Badalamenti, e l'indecente affare dell'uso inappropriato

⁵ Impastato & Vassia (2008, p. 18): «[...] posso dire di aver vissuto la mia infanzia a contatto con la natura e con la mafia, come se la mafia facesse parte in modo naturale del nostro vivere quotidiano [...] per noi bambini la parola mafia non significava niente».

⁶ «L'infanzia finì [...] quando Cesare Manzella, nostro zio, saltò in aria con una Giulietta imbottita di tritolo [...], Peppino allora aveva quindici anni e, vedendo i segni dello scempio, rivolgendosi a noi ragazzi [...] disse: se questa è mafia, per tutta la vita io le andrò contro». (Impastato & Vassia, 2008, pp. 18-19).

⁷ Si possono leggere le copie dei manoscritti riportati in Impastato (2009).

di un terreno rispetto alla sua destinazione ad aeroporto di Palermo, i rapporti tra mafiosi e amministratori locali, utilizzando soprattutto l'arma della satira.

Nella sua breve e intensissima storia politica, Peppino percorre tutta la catena dei gruppi extraparlamentari e dell'associazionismo di base: prima i gruppi marxisti-leninisti (lega dei comunisti, Pcd'I linea rossa), poi, nel '72 la campagna elettorale con il «Manifesto», poi *Lotta continua* e il *Circolo Musica e cultura*, *Radio Aut*, la lista con *Democrazia proletaria*, accompagnate da tappe fondamentali frutto di tale militanza: le occupazioni dell'Università, la lotta per i contadini contro l'esproprio della terre per la costruzione della terza pista dell'aeroporto, la lotta con gli edili per il lavoro, l'impegno nella campagna elettorale del '78. Impastato è alla ricerca di un «padre» e di una casa, ma il Partito chiede troppo: è un altro padre altrettanto tirannico e chiuso come quello umano e naturale. Su Peppino graverà per tutta la vita il trauma della «scissione» familiare, a cui si aggiungeranno le delusioni della militanza politica, le ferite aperte da rapporti umani difficili e spesso conflittuali, ed i periodi dominati dal desiderio di rompere con tutto; tuttavia una *vis* etico-estetica⁸ farà prevalere, sempre e fino all'ultimo, la voglia di riprendersi, inventando un nuovo impegno, forte, totalizzante. Dal '75 al '78 è impegnato su vari fronti: contro il compromesso storico che vede a Cinisi diventare vicesindaco di una giunta democristiana (la DC è per antonomasia il partito della mafia) un consigliere del PCI; per il rilancio dell'impegno culturale e politico con la sperimentazione del circolo «Musica e cultura» come polo d'incontro tra giovani, che il PCI cerca di egemonizzare senza riuscirci e da cui nascerà *Radio Aut*, con un preciso orientamento etico-politico e civico: svegliare le coscienze, sollecitare partecipazione e sdegno verso quei pochi che a nome di tutti gestivano uomini e cose. La radio ha grande successo, Impastato prende posizione chiara e fa scandalo: ritiene la scelta brigatista⁹ (del «Movimento» nel 1977

⁸ «Promosse un circolo (*Musica e cultura*) di cultura, musica, arte, un luogo davvero alternativo. Un punto di incontro per nuove forme di aggregazione giovanile, basato sull'approfondimento di tematiche civili ed anche attento alle attività creative più disparate, un'anticipazione dei centri sociali autogestiti» (Impastato & Vassia, 2008, p. 52).

⁹ Le Brigate Rosse (BR) sono state un'organizzazione terroristica italiana di estrema sinistra costituitasi nel 1970 per propagandare e sviluppare la lotta armata rivoluzionaria per il comunismo. Di matrice marxista-leninista, è stato il maggiore, il più numeroso e il più longevo gruppo terroristico di sinistra del secondo dopoguerra esistente in Europa occidentale. In base ai racconti di alcuni dei principali militanti, la decisione di intraprendere la lotta armata sarebbe stata presa in un convegno tenuto nell'agosto del 1970 a cui partecipò un centinaio di delegati dell'estremismo di sinistra provenienti da Milano, Trento, Reggio Emilia e Roma. Nell'organizzazione confluirono i militanti del cosiddetto «gruppo reggiano», tra cui Alberto Franceschini, quelli del gruppo proveniente dall'Università di Trento, tra cui Renato Curcio e Margherita Cagol, e quelli del gruppo di operai e impiegati

non rimane quasi nulla e ci si trova ormai alla fase della lotta armata e della clandestinità) una deriva del movimento e una «espropriazione della lotta di massa», denuncia le attività mafiose e le collusioni con le istituzioni e, durante «Onda pazza», trasmissione divertente e seguitissima, sbeffeggia i signorotti locali inscenando situazioni giullaresche, di cui sono protagonisti ridicoli proprio costoro, uomini corrotti e mafiosi.

Agli occhi delle cosche malavitose, l'attività di Impastato è un delitto permanente di lesa maestà; viene ucciso nella notte tra l'8 ed il 9 maggio 1978: il suo corpo ridotto a pezzi fu ritrovato proprio nelle stesse ore in cui veniva rinvenuto a Roma il cadavere di Aldo Moro. Questo avrebbe favorito la tendenza a leggere e liquidare il fatto come atto terroristico, con una estesa credibilità presso la pubblica opinione. Una carica di tritolo posta sotto il corpo del giovane, adagiato sui binari della linea ferroviaria Trapani-Palermo, aveva fatto ipotizzare -legittimamente o meno saranno le indagini ed i procedimenti giudiziari ad appurarlo, come si vedrà- ai vari corpi inquirenti -carabinieri, polizia, Digos- un atto terroristico di cui sarebbe rimasto vittima lo stesso attentatore (in linea con il l'episodio di Giangiacomo Feltrinelli, dilaniato sotto un traliccio dell'alta tensione a Segrate nel 1972, anche questo liquidato ben presto, ma sul quale pesano le ombre della storia), o il suicidio, o entrambe le cose, dopo la scoperta di una lettera, scritta mesi prima, in cui Peppino Impastato manifestava la sua disperazione ed il suo proposito di togliersi la vita¹⁰.

I compagni che operavano con lui, i familiari, il Centro siciliano di documentazione di Palermo (che nel 1980 si ridenomina in onore alla vittima) già da subito, non hanno esitazione o tentennamento sulle cause della morte: sostengono che si tratti di omicidio mafioso. Dovranno, tuttavia, trascorrere ventiquattro anni di contrastato lavoro di ricostruzione, di impegno sistematico della famiglia, del Centro di documentazione «Impastato», di alcuni parlamentari ed esponenti di partito, dell'attenzione e della professionalità di alcuni giudici¹¹, per scalzare la montatura e le

delle fabbriche milanesi Pirelli e Sit-Siemens. Le prime azioni rivendicate come «Brigate Rosse» risalgono al 1970, e continuarono con il massimo dell'attività tra il 1977 e il 1980. Si vedano, fra gli altri: Zavoli (1992); Curcio (1994) citato da Galli (2004).

¹⁰ «[...] per la prima volta penso seriamente al suicidio» e ancora «la decisione è presa, dichiaro pubblicamente il mio fallimento come uomo e come rivoluzionario! Non voglio funerali di alcun genere [...] gradirei tanto di essere cremato». Nel manoscritto non risultano date, ma la ricostruzione permette di collocare nel novembre del 1977 le annotazioni. Cfr. Impastato (2009, pp. 114 e 123).

¹¹ «Rocco Chinnici, Antonio Caponnetto, Giovanni Falcone, Giancarlo Caselli... ognuno di loro ha avuto un ruolo determinante nella buona riuscita del processo. Alcuni uccisi perché nel totale isolamento e senza sostegno [...] mentre tutti coloro che hanno cercato di insabbiare la verità hanno ricevuto agevolazioni e anche promozioni e occupato

tesi delle forze dell'ordine. La Commissione parlamentare antimafia solo nel 1998 costituisce un comitato sul «caso Impastato», in esito alle cui indagini, riaperte per l'ennesima volta, vengono condannati i mandanti (Vito Palazzolo, marzo 2001, 30 anni e Gaetano Badalamenti, aprile 2002, ergastolo) ed individuati gli esecutori materiali del delitto (Nino Badalamenti e Ciccio di Trapani, morti prima del processo e Salvatore Palazzolo, assolto per insufficienza di prove). Nel 2000 sarà approvata una relazione sulle *responsabilità di forze dell'ordine e della magistratura nel depistaggio* delle indagini, anche se a carico dei depistatori responsabili non graverà mai alcuna condanna o provvedimento¹². Tuttavia, nonostante ritardi, interferenze, omissioni e ingiuste assoluzioni, questa ultima deliberazione rappresenta un fatto storico di notevole importanza, se si tiene conto che sulle stragi che hanno insanguinato l'Italia, da Piazza Fontana alla stazione di Bologna, finora non si è riusciti ad ottenere, né sul piano giudiziario né su quello politico, alcuna risposta.

3. Riflessioni conclusive: quel che resta

L'attività di Impastato si può certamente collocare entro uno scenario che vede l'ispirazione politica degli anni della contestazione giovanile coniugarsi con l'aspirazione alla prassi emancipativa del contesto sociale immediato, attraverso forme di lotta che sono sostenute dal bisogno di *coinvolgimento delle masse*, di *socializzazione degli obiettivi*, di *tenuta dell'utopia rivoluzionaria*, a partire dai temi forti del problema sociale e politico del Mezzogiorno e della Sicilia. In tale direzione è utile enucleare uno «specifico siciliano», che può ben essere individuato in tre elementi: il *sicilianismo*, come ideologia della mafia e più in generale cultura tradizionale, capace di rinnovarsi nella sua funzione di strumento per mistificare ed assopire il conflitto di classe; la *mafia*, quale nuova classe dominante; l'*autonomia regionale*, pienamente riuscita come forma di potere mafioso e pienamente fallita come strumento di emancipazione democratica delle masse popolari siciliane.

La storia della Sicilia, con le lotte del movimento contadino, con centinaia di migliaia di persone impegnate per anni, dimostra che si sono formati partiti, sindacati, leghe, cooperative, si è data vita a originali forme

posti strategici e centrali a livello istituzionale [...] una contraddizione inaccettabile: ai primi la morte, ai secondi il successo [...] ho saputo dopo che il procuratore generale Pizzillo sosteneva che Peppino Impastato era un estremista e che le nostre reazioni e gli esposti presentati potevano essere *speculazioni orchestrate dai comunisti* [...]» (Impastato & Vassia, 2008, p.101).

¹² Relazione della Commissione parlamentare antimafia. (2001, 2006). *Peppino Impastato: anatomia di un depistaggio*. Roma: Editori Riuniti.

di lotta, dalle affittanze collettive agli scioperi alla rovescia, ed è scorso sangue. L'emigrazione, con flussi imponenti, ha fatto il resto: rassegnazione e sfiducia nascono da questa storia di tentativi di cambiamento repressi e cancellati, non da una fantomatica e spesso rispolverata «natura» siciliana. Eppure, gli stereotipi spesso si sono fatti e si fanno scienza: è il caso qui di ricordare l'interpretazione del fenomeno mafioso come «familismo amorale» di Banfield, che per lunghi anni ha dominato gli ambienti accademici, ed ancora la lettura di Hess, riferita ad una mafia come «*sub-cultura*» di un'intera popolazione e, più recentemente, lo sguardo critico di Putnam che taccia di «*incivisme*», intere generazioni meridionali, tarate ereditariamente (Banfield, 1958; Hesse, 1973; Lupo, 1993; Putnam, 1993)¹³.

Nella storia dei grandi eventi non si può certo prescindere dagli uomini, perché sono sensibilità, intelligenze, identità che si consegnano agli altri, e se affidano messaggi forti, quelli che mobilitano ragione e sentimento (testa e cuore), vincono sul tempo, perché *producono futuro*. I fatti, cioè, non sono chimica degli accadimenti, ma geografia umana. Parlarne, scriverne è attività anti-anestetica: tiene svegli. Ecco un modo per spiegare la perennità di cultura e ricerca, passioni rivolte ad altri, sacrificando il tempo del sentire individuale, al punto da ascriverle alle azioni senza egoismi, anche se dotate di intima compiacenza del fare per tutti, premiando se stessi con lo speciale dono delle emozioni (sentimenti forti per qualcuno o qualcosa). Ciò che costituisce una verifica importante per la formazione di future personalità, animata da percorsi non solo scientifici, ma umani e morali, se il traguardo consiste nel pensare a tutti coloro che aspettano contributi creativi da chi dispone di talenti specifici (il senso della *democrazia sostanziale*). È il senso del *dovere* inteso come *dare*, senza enfasi e senza trionfalismi. Siamo certi che un giorno compiuto per intero nell'espletamento del proprio «diario quotidiano» sia *debito* assoluto. Se ci si abbandona, se si guarda *assenti* attorno a sé, inevitabilmente il paesaggio si allontana, ed il rischio è che non ti appartenga più, che ti renda estraneo alla realtà ed essa appaia a te «*nonluogo*»¹⁴. Crediamo davvero che Peppino Impastato abbia costruito

¹³ Hesse, H. (1973). *Mafia*. tr. it. Bari: Laterza; Banfield, E.C. (1958). *Le basi morali di una società arretrata* tr. it. (1976). Bologna: Il Mulino; Putnam, R. D. (1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. tr.it. Milano: Mondadori; su questo ultimo si vedano le osservazioni critiche di Lupo, S. (1993). Usi e abusi del passato. Le radici dell'Italia di Putnam, *Meridiana* (18).

¹⁴ Il riferimento è Augé (1993), in cui l'autore denuncia quel che viene definita la *damnatio memoriae*, tratto convulso dell'era storica del telematico che ha accorciato i fili della memoria, appunto, costringendo a vivere un presente che è sempre più declinato al presente, un presente immobile, che annulla ogni orizzonte storico, distorcendo le tracce del passato, rinunciando alle categorie di tempo e di spazio, che hanno reso caratteristiche le costruzioni tipiche delle varie civiltà e delle proprie conseguenti espressioni di cultura; si veda anche Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro?*, tr. it. Milano: Eléuthera.

per sé questa *teoria del dovere*, come *dover-essere* possibile e verosimile, proiettando le proprie intime esigenze etiche e politiche verso la collettività e divenendone implicitamente educatore per quel *pathos* pedagogico che ha animato la sua battaglia, fino a farla divenire estrema, radicale, *finale*: obiettivo di vita, modello, in linea con quel progetto marcusiano, vessillo del «Movimento» internazionale di contestazione del Sistema. Il «gran rifiuto» verso ogni forma di oppressione/repressione, infatti, supponeva, nella appena richiamata teoria di Herbert Marcuse, non solo la prospettiva, ma anche la capacità di trascendimento, *l'immaginazione*: la ragione e il linguaggio non sono più in grado di superare la realtà e di opporre un grande rifiuto al modello vigente, per questo la filosofia deve appellarsi all'immaginazione, quale unico strumento in grado di comprendere le cose alla luce della loro potenzialità.

Ed è con un velo di amara consapevolezza, circa gli esiti del grande «Movimento» ed i suoi riverberi nei molti luoghi della democrazia a rischio, che concludiamo rispolverando un concetto di cui si fa carico Marcuse riproporre, a conclusione della sua matura e più fortunata opera, citando Walter Benjamin: «è solo per merito dei disperati che ci è data una speranza». Perché quella «confortevole e democratica *non-libertà*», segno del progresso tecnico, permea tutto di sé, niente le sfugge, neanche gli strati tradizionalmente anti-sistema come la classe operaia, che si è pienamente integrata nel sistema stesso.

Ma, se esistono, ed esistono, dimensioni al di fuori di esso, al di sotto della base popolare conservatrice, esse vanno ricercate presso gli emarginati, i disperati, i perseguitati, presso coloro che non sono ancora stati fagocitati dalla società repressiva: nelle carica costruttiva di costoro il cambiamento, il *futuro possibile*.

4. Bibliografia

- Augé, M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Milano: Eléuthera.
- Baeri, E. (1992). *I lumi e il cerchio: un'esercitazione di storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Banfield, E. C. (1976) [1958]. *Le basi morali di una società arretrata*. Bologna: Il Mulino.
- Battaglia, R., D'Angelo, M., & Fedele, S. (a cura di). (1988). *Il Milazzismo. La Sicilia nella crisi del centrismo*. Roma: Gangemi.

- Caciagli, M. (1977). *Democrazia cristiana e potere nel mezzogiorno. Il sistema democristiano a Catania*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Capanna, M. (1988). *Formidabili quegli anni*. Milano: Rizzoli.
- Capanna, M. (1996). *Il fiume della prepotenza*. Milano: Rizzoli.
- Capanna, M. (1999). *Lettera a mio figlio sul Sessantotto*. Milano: RCS.
- Casarrubea, G. (2006). *Storia segreta della Sicilia. Dallo sbarco alleato a Portella della Ginestra*. Roma: Bompiani.
- Criscenti, A. (2018). *Dai critici del sistema, ai descolarizzatori, ai tentativi di democrazia partecipata. Bilancio di un progetto politico, sociale e pedagogico*. In Todaro, L. (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione tra gli anni '60 e '70 del Novecento* (pp. 47-66). Roma: Anicia.
- Curcio, R. (1994). *La mappa perduta*. Roma: Sensibili Alle Foglie.
- Distefano, S. (1988). *'68 che passione*. Catania: Cuecm.
- Donzelli, C., & Creosimo, D. (2000). *Mezzogiorno. Realtà, rappresentazioni e tendenze al cambiamento meridionale*. Roma: Donzelli.
- Galli, G. (2004). *Piombo Rosso. La storia completa della lotta armata dal 1970 a oggi*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Giarrizzo, G., & Aymard, M. (a cura di). (1987). *Storia d'Italia dall'Unità ad oggi. Le regioni*. Torino: Einaudi.
- Giarrizzo, G. (1986). *Catania*. Roma-Bari: Laterza.
- Hesse, H. (1973). *Mafia*. Bari: Laterza.
- Impastato, G. (2009). *Lunga è la notte. Poesie, scritti, documenti*. (a cura di Santino, U). Palermo: CSD «Giuseppe Impastato».
- Impastato, G., & Vassia, F. (2008). *Resistere a mafiopoli. La storia di mio fratello Peppino Impastato*. Viterbo: Stampa Alternativa.
- La Villa, P. (1998-1999). I Sessantotto di Sicilia: linee d'indagine. *Annali Istituto Gramsci Emilia Romagna*, 2-3.
- Lupo, S. (2004). *Partito e antipartito. Una storia politica della Prima Repubblica. 1946-1978*. Roma: Donzelli.

- Lupo, S. (1993). *Storia della mafia. La criminalità organizzata in Sicilia dalle origini ai giorni nostri*. Roma: Donzelli.
- Lupo, S. (1993). *Storia della mafia. La criminalità organizzata in Sicilia dalle origini ai giorni nostri*. Roma: Donzelli.
- Lupo, S. (1996). *Andreotti, la mafia, la storia d'Italia*. Roma: Donzelli.
- Macaluso, E. (1970). *I comunisti e la Sicilia*. Roma: Editori Riuniti.
- Mineo, M. (1995). *Scritti sulla Sicilia*. Palermo: Flaccovio.
- Mineo, M. (1998). *Scritti politici*. Palermo: Flaccovio.
- Nisticò, V. (2001). *Accadeva in Sicilia. Gli anni ruggenti de «L'Ora» di Palermo*. Palermo: Sellerio.
- Putnam, R. D. (1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori.
- Riccio, F., & Vaccaro, S. (1992). *L'ingranaggio inceppato: il '68 della periferia*. Palermo: La Palma.
- Santino, U. (1997). *L'alleanza e il compromesso. Mafia e politica dai tempi di Lima e Andreotti ai giorni nostri*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Santino, U. (1994). *La mafia come soggetto politico*. Palermo: CSD «Giuseppe Impastato».
- Santino, U. (2008). *Il '68 e il '77 a Palermo*. Palermo: Centro siciliano di documentazione «Giuseppe Impastato».
- Santino, U. (2009). *Storia del movimento antimafia*. Roma: Editori Riuniti.
- Santino, U. (2013). *La mafia come soggetto politico*. Trapani: Di Girolamo Editore.
- Santino, U. (2010). *L'altra Sicilia. Caduti nella lotta contro la mafia e per la democrazia*. Trapani: Di Girolamo Editore.
- Tiranna, G. (a cura di). (1991). *Ugo La Malfa, il Mezzogiorno nell'Occidente*. Roma-Bari: Laterza
- Touraine, A. (1968). *Le comunisme utopique*. Paris: Seuil.
- Zavoli, S. (1992). *La notte della Repubblica*. Roma: Nuova Eri.

Sull'Autrice

Antonia Criscenti

email: a.criscenti@unict.it

Università di Catania. Italia

page intentionally blank

Itinerario personal y profesional de mujeres que participaron en el movimiento estudiantil mexicano de 1968

Karina Ivone Cruz Flores

1. Introducción

Escuchar la voz femenina es la representación oral de algunas mujeres que participaron en el movimiento de 1968 en México, como: Marcia Gutiérrez, Mirthokleia González y Adriana Corona, por medio de entrevistas semiestructuradas, obtuve información valiosa, que da muestra de su participación. La investigación documental y oral ha sumado argumentos a la historia que cada una ha formado y particularizado posteriormente. En estos ya casi 50 años del movimiento estudiantil se han realizado múltiples estudios entre los que destacan: causas y consecuencias, cronología de los hechos, las mujeres que participaron. No obstante, los múltiples trabajos en torno a esta movilización no llegan a ser cubiertos en su totalidad.

Aquí se desatacan algunas mujeres que en aquellos años eran estudiantes, además se suman aquellas consecuencias personales en su vida, es decir, ese recorrido sobre sus itinerarios¹.

¹ El entonces presidente, Gustavo Díaz Ordaz, acusó al movimiento estudiantil de ser un acto de rebeldía y desestabilización. A 49 años de los hechos, considero que no sólo fue el pronunciamiento juvenil sino el origen de cambios generacionales que se dieron en un país en conflicto. La importancia de esta investigación radica en resaltar la participación femenina que se unió a la lucha para provocar un cambio, una historia diferente con el paso de los años.

Conocer y estudiar las trayectorias personales así como las consecuencias personales, políticas y sociales que tuvieron con el paso del tiempo las mujeres que participaron, fue el principal motivo de recuperar y recrear sus historias personales. La suma de diferentes hechos en torno a la movilización de 1968 en México formaron parte de formas de expresión juvenil, en este espacio se vieron involucradas las estudiantes junto a un grupo de jóvenes con ideas revolucionarias en cuanto a los acontecimientos más próximos de aquellos años.

Se enmarcan algunas situaciones vinculadas al movimiento estudiantil y el proceso individual de itinerarios de las entrevistadas, sobre el cómo ellas asumieron los hechos en su vida, así como las condiciones culturales de quienes vivieron ese tránsito del espacio privado al público, de la expresión personal a la participación política, de estudiantes a activistas, de jóvenes a mujeres capaces de participar en la política y en actividades de distinta índole.

La formación personal, familiar, social y educativa de ellas fue clave para conocer y comprender sus razones al ser partícipes de aquella movilización. Por medio de este instrumento se obtuvo un marco teórico y cultural que permitió rescatar sus historias, su actuación y también la forma en la que se expresaron.

Lo que se presenta aquí es el resultado de un trabajo de investigación que resalta un episodio de la historia moderna de México que repercutió en la búsqueda de una nueva expresión de identidad femenina de las estudiantes, de quienes se expresaron con su intervención en actos públicos y personales en un contexto de lucha estudiantil.

Las fuentes que sustentan esta investigación son orales, hemerográficas y bibliográficas. La información recolectada forma parte de las evidencias sobre los itinerarios personales y profesionales de mujeres que participaron en el movimiento estudiantil mexicano de 1968.

En el transcurso de esta investigación se destacan los hallazgos acerca de las consecuencias de la participación femenina en el movimiento, así como las circunstancias que las llevaron a expresarse en el contexto escolar, social y cultural mexicano.

2. Relatos sobre el movimiento estudiantil

Aquí se incluyen las causas sobre la lucha estudiantil que sumó la influencia externa de los movimientos previos que mostraron una voluntad de cambios entre la juventud. Entre los cambios culturales y políticos destacaron aquellas experiencias como el Mayo Francés y la Revolución

Cubana, procesos que revitalizaron un imaginario inconforme con el sistema político, social y cultural dominante (Solana, 2008, p. 18).

El año de 1968 fue muy activo con la suma de eventos, no sólo en México: el escenario fue alentador porque participaron jóvenes como una clara expresión de rechazo e inconformidad social frente al autoritarismo por parte del gobierno.

El movimiento del 68 constituye un movimiento de clases medias crecientes y en tanto tales enemigas innatas de la predeterminación de las opciones políticas o del campo político, así como enemigas innatas de la predeterminación de las opciones políticas o del campo político, así como enemigas del Estado fuerte y autoritario producto de una «situación de masas» que vivió su mayor coherencia en una época ya pasada (Zermeño, 1978, p. 51).

Puedo agregar que fueron diversos los eventos y las inconformidades sociales que acontecieron al movimiento, el entorno de lucha y de protesta que circulaba en un México inestable, entre los jóvenes hubo un escenario complicado y de ruptura social.

Las estudiantes que son parte de este estudio se localizaron en una situación adversa, ellas con ese espíritu de libertad incluyeron diversas estrategias junto a sus compañeros como por ejemplo expresarse en las calles buscando igualdad de oportunidades para una generación abierta a la lucha social.

Michelle Perrot señaló en su publicación *Mi historia de las mujeres* que en este proceso la historia de las mujeres conformó esa actividad política y social a través del tiempo, enunció:

Que lo social al ser constituido en sus inicios por los varones griegos o romanos, es un relato que hace referencia a lo público, entendido este como masculino y, por tanto, las mujeres no tienen lugar en cómo se cuenta dicho relato; es así que hasta la época medieval aparecen algunas mujeres en la historia como mártires pasivas, más que como actrices de la historia (Hernández, 2008, p. 3).

Las estudiantes comenzaron por formar parte de una sociedad capaz de expresarse y formaron parte del ámbito público, ellas junto a sus compañeros se encontraron en un espacio de expresión social.

3. Participación política femenina

Los derechos políticos, como la igualdad, fueron ganados por las mujeres en el transcurso de la década, fue un periodo que cuestionó la herencia familiar y social.

Presento información de algunas de las participantes por ejemplo: Gladys López, Adriana Corona o Marcia Gutiérrez, entre otras. Ellas forman

parte de esta investigación pues forjaron una expresión de rebeldía ante las condiciones, expresaron sus inconformidades con significados sociales, políticos y familiares que formaron un panorama de lucha, se desarrollaron como actores de un esfuerzo de transformación. Al respecto Olivia De Oliveira² & María Ariza³ mencionaron: «La creciente participación y representación de la mujer en la política es uno de los desarrollos más notables de fines del siglo veinte. Por primera vez, las mujeres de todos los países y clases sociales están volviéndose políticamente activas, logrando dramáticos avances en el número y clase de puestos que ocupan». (De Oliveira & Ariza, 1999, p. 94).

Los acontecimientos previos crearon un ambiente de lucha y de protesta en diversos puntos del mundo, entre ellos México. En el año 1968 se dieron condiciones adversas y las mujeres se sumaron a la actividad política, ellas demostraron su capacidad para ejercer sus derechos.

Haber sido parte del movimiento tuvo significados sociales pues las doto de ideas y actos revolucionarios enfocados a seguir ideales de libertad, las participantes se encontraron con esa identidad femenina producto de un conjunto de condiciones concretas de vida personal, familiar, política y social (Lagarde, 1990, p. 3)⁴.

Parafraseando a Marcela Lagarde, las experiencias generacionales que se dieron en el transcurso del movimiento fueron definitorias en cuanto a formas de expresión y socialización. Como el caso de Gabriela Victoria Alvarado⁵:

La experiencia que viví en el Movimiento de 1968 fue casual. Los compañeros me invitaron a una marcha, por curiosidad fui, me involucré en las marchas y en las famosas brigadas...en las brigadas informábamos de la arbitrariedad del gobierno en las plazas, mercados, camiones y desde luego en diversas colonias; el gobierno veía en tales brigadas a un enemigo con poder de convocatoria (Alvarado, 2013, p. 266).

² Es miembro de la Red Nacional Mujer y SIA (Sociedad Suiza de Ingenieros y Arquitectos) desde 2008. Fue también coordinadora suiza en el último congreso WIA Women in Architecture realizado en la Universidad Politécnica de Valencia en mayo de 2015. Colabora ocasionalmente como miembro invitado del comité editorial de las revistas L'Architecture d'Aujourd'hui, Oculum y Arquitectos.

³ María es la Directora General de la Asociación Mexicana de Capital Privado (AMEXCAP), asociación dedicada a fomentar la industria de capital privado y capital de riesgo en México.

⁴ Texto difundido por CIDHAL (Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, A. C. - México). <http://www.laneta.apc.org/cidhal/lectura/identidad/texto3.htm>

⁵ Estudiante 3er semestre de la Facultad de Contabilidad de la UNAM de la generación de 1968 mexicano.

Relatos como estos sobre las formas de intervención de las participantes formaron parte de un significado social en torno al movimiento, así como también una expresión política en cuanto al desarrollo de los roles de género.

Ellas fueron capaces de decidir sobre lo que querían desarrollar en la movilización, así el testimonio de Adriana Corona quien habló sobre su intervención y de otras mujeres en el Consejo, me dijo «*Te puedo hablar de Consuelo Hernández de Prepa 5, de María Eugenia Valero de Prepa 1, de Marcia Gutiérrez de Odontología, te puedo hablar de María Eugenia Amezcua, una chava muy elegante de la Ibero*». ⁶ Con la aportación de Corona se hizo evidente lo que suponía, ella me hizo saber que sus compañeras desempeñaron actividades en conjunto como una expresión del empoderamiento.

4. Conclusión

En este apartado puedo concluir que el lado conservador y paternalista de la sociedad se vio amenazado por los ideales de quienes experimentaron una nueva forma de expresión social

El contexto generacional y la lucha juvenil crearon un ambiente distinto con ideas relacionadas a historias diversas, así pues puedo mencionar que este Movimiento fue un parteaguas en la historia moderna del país: cobró simpatía y solidaridad social. Algunos autores que analizaron la trascendencia del 68 agregaron: «También éramos, la revuelta cultural, dirigida en contra de aquellos usos y costumbres en que vivíamos los jóvenes en los años sesentas» (Zermeño y Martínez Della Rocca, 2009, p. 21).

El Movimiento Estudiantil Popular de 1968 ciertamente fue un parteaguas en la historia contemporánea del país por la práctica de la democracia en relación al legado ideológico y organizativo que se dio en esos años entre estudiantes. El mismo constituyó un escenario en el que irrumpieron muchas mujeres jóvenes de diversos estratos sociales, condiciones socioeconómicas e ideológicas.

Las mujeres se organizaron por diversos motivos y diferentes propósitos, los que fueron descubriendo y consolidando y su presencia se dio en distintos niveles de acción, desde simples espectadoras, simpatizantes, activistas, hasta el de dirigentes, incluso en el órgano de mayor deliberación y decisión, el Consejo Nacional de Huelga.

⁶ Cita tomada de entrevista realizada a Adriana Corona por Karina I. Cruz Flores el 9 de Abril del 2014.

Identifiqué a mujeres audaces, capaces de cambiar los estereotipos tradicionales. Encontré similitudes y vidas paralelas en sus experiencias, ellas modelaron su futuro y la visión de lo que podría ser su vida. Ellas encontraron un espacio de género para debatir ideas, compartir cultura y conocer nuevas luchas. La presencia de aquellas jóvenes en los sitios públicos fue el inicio de una transformación de rol femenino de aquellos años, sobre estilos de vida asignados por la organización social y estructura familiar mexicana.

El haber sido parte del movimiento estudiantil singularizó formas de expresión femenina, pues este evento tuvo una influencia definitiva en sus formas de convivencia y de socialización.

Las mujeres forjaron nuevas formas de pensar que se vieron reflejadas en un nuevo status cultural. Sus relatos forman ahora episodios de una historia crítica recuperada en voz de diferentes mujeres con situaciones personales diversas. Las entrevistadas se refirieron a sentimientos de asombro pero al mismo tiempo de entrega y de lucha, se mostraron decididas a cambios políticos y establecieron lazos de compañerismo a futuro, entre algunas de las entrevistadas aún siguen esos lazos de amistad como Myrthokleia González, Marcia Gutiérrez y Adriana Corona.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. R. (1998). *La estela de Tlatelolco: una reconstrucción histórica del movimiento estudiantil del 68*. México, D. F.: Grijalbo.
- Arredondo, L. M. A. (2008). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México D.F: Aula XXI Santillana.
- Bernard, E. (2008). La Maison de Kant. París: Payot (1984), en Perrot, M. *Mi historia de las mujeres* (p. 171).
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Guevara, N. G. (1971). *La democracia en la calle (Crónica del movimiento estudiantil mexicano)*. México DF: Siglo XXI.
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas.
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México DF: Miguel Ángel Porrúa.

- Marsiske, R. (1999). *Movimientos estudiantiles en la Historia de América Latina*. México DF: Plaza y Valdés Editores.
- Monsiváis, C. (2013). *Misógino Feminista. Debate feminista*. México DF: Océano.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. México DF: Fondo de la cultura económica.
- Poniatowska, E. (2007). *La noche de Tlatelolco*. México DF: Era.
- Revueltas, J. (2008). *México 68, juventud y Revolución*. México DF: Era.
- Soler, A. (2014). *Memoria histórica del 68 en México. Antología*. Cuernavaca: UAEM.
- Tirado, V. G. A. (2008). *De la filantropía a la rebelión. Mujeres en los movimientos sociales de finales del siglo XIX al siglo XX*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Zermeño, S. (1978). *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México DF: Siglo XXI.

Sobre la Autora

Karina Ivone Cruz Flores

email: karina.cruz@uaem.mx

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México

page intentionally blank

Autorità educativa e nuove forme di autoritarismo dopo il Sessantotto

Fabrizio d'Aniello

1. Introduzione. Il Sessantotto tra antiautoritarismo e marginalizzazione dell'idea di autorità

Come un terremoto, il Sessantotto ha scosso plurime dimensioni esistenziali e, ugualmente, ha scosso anche la pedagogia, l'educazione, la scuola, l'università, non trascurando ripensamenti epistemologici, revisione di modi, forme e luoghi, appelli di democratizzazione e partecipazione.

Se l'università è stata il luogo di nascita del movimento di protesta italiano, la scuola è stata nondimeno al centro di un aspro campo di battaglia, diviso tra ipotesi demolitrici di stampo illichiano e più moderatamente trasformative, la cui risultanza di sintesi, rinviante a una premura decostruttiva-ricostruttiva, ha finito per investire pure la natura della pedagogia *tout court*, così come la configurazione dei rapporti educativi familiari e l'educazione degli adulti, appena sollecitata dal neonato progetto dell'educazione permanente.

In definitiva, una determinata pedagogia e una determinata educazione furono complessivamente chiamate a lasciare spazio a una pedagogia e a un'educazione «nuove», tese a dar vita a un uomo «nuovo». E il principio animatore del «nuovo» non poté non saldarsi con il tentativo di abbattere il bersaglio principale della contestazione: l'autoritarismo. Un autoritarismo sovente nutrito dal nesso foucaultiano sapere-potere

e da un'impostazione e un pregiudizio aristocratici e classisti, nonché esercitato a differenti livelli: istituzionale in genere, accademico, scolastico, familiare, ecc. Un autoritarismo, ancora, che si esprimeva essenzialmente con l'ingerenza dall'alto e che pretendeva specialmente dai giovani la sottomissione acritica a prescrizioni sul modo di comportarsi, pensare, concepire la realtà.

Scopo di questo intervento è giusto quello di evidenziare sommariamente come la lotta all'autoritarismo e la crisi dei modelli di riferimento corrispondenti abbiano sostanzialmente causato un disorientamento e un disperdersi dell'idea di autorità nel diniego dell'autoritarismo tali da agevolare l'imporsi di un modello altrettanto autoritario. In quest'ottica, quanto avvenne nella scuola è esemplificativo di una situazione più generale.

Come rileva Chiosso (2015), subito dopo il Sessantotto alcune proposte della sinistra radicale furono accolte all'interno del sistema scolastico italiano, ma il rigetto dell'autoritarismo, affidato a prove diversificate di una «scuola nuova», non si risolse in un disegno finalistico chiaro, capace di una riforma organica, bensì nell'abbozzo di una confusa sovrapposizione tra antiautoritarismo e marginalizzazione generalizzata dell'autorità. Tali prove dapprima produssero la politicizzazione dell'esperienza didattica, la degerarchizzazione dei rapporti interpersonali, convalidando presupposti libertari, e l'autonomizzazione della stessa didattica da una «metafisica influente», da cui la così detta «eclissi dell'educativo» e la riduzione dell'educazione ad apprendimento (Macchietti, 2015, pp. 24-25). Quindi, naufragato nel nulla il disarticolato intento riformatore, condussero semplicemente al sopravvento della dimensione libertaria su quella prettamente politica, concorrendo al radicarsi di un soggettivismo, di una difficoltà a rinvenire valori condivisibili e di una debolezza relativistica che, presto, si estesero anche al piano familiare e sociale, aiutati dall'irrompere del neoliberalismo e del suo portato di individualismo esasperato. Tutto questo mentre la pedagogia si interrogava come disciplina e constatava progressivamente l'affermarsi di una cultura educativa di marca anglosassone, pragmaticamente centrata più sui mezzi che sui fini, e l'emergere di un nuovo paradigma: le scienze dell'educazione.

Come ogni terremoto, quello del Sessantotto ha generato macerie, probabilmente «rimosse» con troppa fretta. Poiché la scossa non è stata così potente da aver dato corpo a un cambiamento radicale, come osserva Riva (2012) dall'euforia si è passati ragionevolmente alla depressione e in questo brusco transito si è incuneato un difetto di riflessione pedagogica e socio-culturale da parte della società nel suo complesso in grado di valutare e metabolizzare adeguatamente le suddette macerie. Ciò, a

muovere giustappunto dalla sovrapposizione tra antiautoritarismo e rifiuto generico dell'autorità -dal caso paradigmatico della scuola agli universi circostanti- fino all'intrecciarsi di questa sovrapposizione con l'avvento del neoliberalismo, con riflessi ed esiti che scontiamo ancora oggi.

2. Crisi dell'autorità: dal godimento all'alleanza educativa tra limite e desiderio

Benché a distanza di cinquant'anni, o meglio proprio perché dopo cinquant'anni la «rimozione» di certi fantasmi si lega con criticità educative del presente, la pedagogia può e deve contribuire alla predetta opera riflessiva, a cominciare segnatamente dal rapporto con l'autorità. Autorità e desiderio, l'altra grande scoperta del Sessantotto. Desiderio disancorato dal bisogno e libertà. Dietro le trame ordite tra questi elementi si nasconde il punto di svolta della tardo-modernità. Ma procediamo con ordine.

Alla fine degli anni sessanta, come output della reazione ai modelli autoritari, Mitscherlich (1970) previse il verificarsi di una società senza padre, perciò priva di tutele e inadatta a trovarne. Il tema della scomparsa del padre, però, non è stato affrontato solo dallo psicoanalista. Dopo averla trattata in riferimento ai totalitarismi, Lacan (2006) ritorna sulla tematica del padre negli anni della contestazione, evocando la sua evaporazione. Per Lacan il padre è l'elemento fondante la famiglia e il corpo sociale, è colui che distacca il figlio dalla madre e lo rende «in-dipendente», che ne canalizza positivamente e anti-autodistruttivamente l'aggressività e lo prepara al sano desiderio. Il padre costituisce simbolicamente quell'alleanza tra legge e desiderio che garantisce l'espressione identitaria del figlio. La sua evaporazione (l'evaporazione della legge/autorità) invalida il limite edipico al principio di godimento assoluto, il quale non è né desiderio né, tanto meno, prova di libertà.

Uscendo dal circuito psicoanalitico, possiamo avanzare una prima lettura del godimento come incapacità di desiderare e crescere, come perdita di una tensione etica in favore di una persistenza nell'adesso estetico, come soddisfazione «im-mediata» di un non-desiderio.

Precisato questo, il Sessantotto ha giustamente combattuto l'autoritarismo e, con esso, il «discorso del padrone» di Lacan. Come anticipato, l'errore non è lì ma è avvenuto successivamente, non permanendo in una riflessività capace di ricomprendere le macerie e disambiguare una confusa indistinzione tra autoritarismo e autorità, lasciando che si accantonasse l'intera *imago* dell'autorità e lasciando che si imponessero nuovi autoritarismi: su tutti l'ancora lacaniano «discorso del capitalista».

Il tramonto del padre e l'annesso svincolamento del desiderio dalla legge appaiono coesenziali allo sviluppo del neoliberismo e di un nuovo capitalismo (Deleuze & Guattari, 1976). Di quel capitalismo che riemerge dalla protesta sessantottina e sussume nel suo apparato gradualmente globalistico le istanze di libertà, autonomia, creatività e femminilizzazione del lavoro (Revelli, 2001). Capitalismo neoliberista, «de-regolatore», alleato di una «unità-impresa» in eterna competizione (Foucault, 2005, p. 186), alla ricerca del proprio interesse e di una felicità privata nell'iperconsumo (Lipovetsky, 2007). Capitalismo edipico, dal parricidio all'incesto, cioè al godimento illimitato scovabile primariamente nell'unica cosa duratura in uno scenario di precarietà occupazionale-esistenziale: la merce.

Involontariamente e paradossalmente, quel Sessantotto che si era opposto al capitalismo e al consumismo si ritrova a spianare loro la strada. Si potrebbe dire che l'aspirazione sessantottina alla libertà è calamitata da una verità economica che modella una concezione funzionale e distorta della libertà stessa. In proposito, Cavallera (2011, p. 93) afferma che il Sessantotto è stato un «momento di liberalizzazione [...] che poteva condurre a sbocchi non solo comunisti o anarchici, ma anche liberisti». Per lo storico, l'antiautoritarismo si è fuso con il progetto neoliberista e le radici di ciò risiedono già nelle tendenze anti-adultiste degli anni cinquanta del *boom* economico, quando la domanda di liberazione dei costumi incontra l'offerta della logica di mercato, la quale punta sull'edonismo giovanile. Gli esiti del Sessantotto riabbracciano questo incontro (anche oltre la sfera giovanile), dando nomi nuovi alla libertà: da un lato libertà di godimento e dall'altro libertà di farsi unità-impresa performante, appunto. A fare la propria parte in questa partita di pseudo-libertà è pure la pedagogia, dagli anni settanta e ottanta (eclissi dell'educativo) fino a oggi, con il paradigma del *lifelong learning*, giacché sempre più incline a servire i mezzi apprenditivi rivolti all'economico e alle sue esigenze e sempre meno a favorire una dimensione teleologica disinteressata.

Sulla base della predominanza della sfera economico-consumistica -rafforzata dal nesso precarietà occupazionale-ciclicità del presente-imperativo consumistico del «godi ora» - si può ampliare la prima lettura del godimento come «im-mediatezza» della soddisfazione nella dispersione del soggetto nell'oggetto, anzitutto di consumo (Giorgetti Fumel, 2012). È intuibile come questo oggetto -estendendo il raggio della semantica consumistica- possa identificarsi nondimeno in un *target* di aggressività dettata da una logica di possesso consumerico dell'altro e delle cose, o nell'oggetto di consumo sessuale, o ancora nel consumo di sostanze, oppure, rimandando al «farsi performante», nell'oggetto-forma dell'apparenza e nell'oggetto-immagine della popolarità (la vendibilità di

sé). Per tutto questo, il discorso sul padre assume un significato rilevante nella riflessione pedagogica.

L'evanescenza del padre, pedagogicamente parlando, è l'evanescenza di figure adulte educativamente significative. Seguendo la cronaca più e meno recente e analizzando i vari *report* sulla condizione giovanile degli ultimi quindici anni, i giovani italiani aderiscono al ritratto della «dispersione» dato. Inoltre, disorientati, immersi nel presente estetico, tesi a eludere responsabilità e regole e generalmente sfiduciati, ancorché con una gran voglia di fare e di mettersi in gioco, lamentano il bisogno di qualcuno che si metta in sintonia e li supporti fornendo un fermo riferimento esistenziale a casa come a scuola, ossia di figure educativamente significative.

In questo senso, Bellingeri (2014, p. 20), in linea con il discorso sul Sessantotto e con quanto addotto, sollecita «il ritorno del padre in educazione». Non si tratta di ritornare a modelli autoritari, ma di ripartire consapevolmente dal loro smarrimento per mirare a un'autorità/ autorevolezza che è e si fa dono di senso oltre la libertà liberistica. Si tratta di recuperare l'alleanza perduta tra legge e desiderio.

Conseguenzialmente è educativamente significativa quella figura (insegnante o genitore) che evoca il senso educativo del limite quale freno al godimento. Con tale «regol-azione» riconsegna al desiderio la sua potenza trasformativa. Questa, secondo il significato di un'accensione progettuale strettamente ancorata alla inesauribilità del possibile autorealizzativo, laddove il futuro s'impone sulla sterilità del presente grazie alla forza rinviante del desiderio medesimo, il quale si rivivifica ogniqualvolta viene raggiunto un obiettivo della progettualità attesa. L'educatore significativo è perciò colui che apre l'orizzonte di senso dell'educando trascendendo l'immanenza esistenziale e le sue lacune. Con l'indicazione del limite egli fa intravedere la praticabilità di vivere appieno il potenziale umano oltre le secche di un godimento intrappolato nell'oggi eterno. L'educatore significativo è colui che si (s)porge per costruire e mediare insieme valori su cui impiantare desiderio di crescita e libertà come capacità di agire la vita. È ancora colui che testimonia la fatica etica dell'essere al mondo, ma anche la riuscita possibile, mettendo a disposizione il proprio sapere e agire all'interno di uno spazio testimoniale-educativo intitolato alla responsabilità. È pertanto significativo e autorevole l'educatore che è «abile a rispondere» (*respons-abile*) alle domande di senso dei giovani assieme a loro, che educa alla responsabilità e che è moralmente responsabile: si può abbandonare una dimensione estetica, una tensione superficiale legata al godimento e la voglia di perdersi nell'oggetto se si sente la responsabilità dell'educare, si educa alla responsabilità e si vive la responsabilità testimoniandola.

3. Conclusioni. Autorità/autorevolezza educativa ed educazione alla responsabilità

Invalicabilità del limite e responsabilità dell'azione appaiono come due facce della stessa medaglia. Il limite chiama di per sé la responsabilità. Se non c'è un limite non c'è libertà, ma solamente libertà spuria, non rispettosa delle persone e del bene comune, libertà liberistica appunto, e se non c'è libertà autentica, quella che s'inchina all'impegno nei confronti degli altri, non c'è responsabilità. Il primo aspetto che contrassegna l'educazione alla responsabilità è quindi il suo rapporto dinamico e vincolante con la libertà, concepita come facoltà di agire in consonanza etica con il rispetto della persona e del bene comune (Chionna, 2014).

Sulla scia dell'adesione a siffatti valori si colloca il secondo aspetto, quello della coscienza. Promuovere un sentirsi in profondità, una presenza vigile dell'io a se medesimo che mantenga salda la consapevolezza del proprio valore di persona come fine, è il primo passo per giungere alla formazione di una coscienza morale che, anzitutto, è coscienza ermeneutica. Il nascere alla coscienza di sé, per parafrasare un'espressione di Agazzi (1951, p. 188), è dunque un rinascere nella coscienza di una dignità personale e di un'irriducibilità che si fanno metri di giudizio della scelta e dell'agire, nell'avvertimento della finitezza individuale e del limite dell'interdipendenza umana, ma anche dei propri poteri autonomi rispetto ai fattori d'influenza che vogliono rovesciare il primato del valore e della dignità della persona. Porsi in dialogo cosciente con il riconoscimento di questo primato conduce al porsi in ascolto della realtà storica, a costituire gadamerianamente un ponte di mediazione e interpretazione con i contesti di vita per avvicinarsi sempre più al vero significato di ciò che è bene per i singoli, implementando una coscienza ermeneutica che è garanzia di coscienza morale.

Il terzo e ultimo aspetto riguarda ancora la libertà, kantianamente intesa come *ratio comunicandi*, e nello specifico il legame tra libertà e creazione di rapporti etici. Se la relazione educativa che si instaura tra due o più soggetti è una relazione tra soggetti liberi, allora la relazione tra questi soggetti è una relazione tra fini, mai subordinabile a una comprensione strumentale. Di qui, è chiaro che la costruzione di rapporti etici rinvia alla responsabilità verso l'altro, la quale rinvia a sua volta alle tematiche dell'educazione interculturale in senso lato, all'accoglimento della differenza, alla convivialità, alla collaborazione, alla solidarietà, a quella cura del tu senza il quale non si dà alcun io e, per di più, alcun noi su cui radicare un bene comune.

Da questa rapida digressione derivano almeno due considerazioni. La prima concerne il fatto che l'autorità/autorevolezza educativa che fa leva sulla responsabilità nutre un individuo in grado di arginare certi riduzionismi economici e consumistici, perché lo porta ad assicurarsi entro una posizione critica rispetto a tutti quei funzionalismi che minano istanze di realizzazione di una pienezza propriamente umana. Libertà per le persone, coscienza e responsabilità verso se stessi e gli altri richiamano la tensione assiologica di un'educazione all'impegno, a un prendere posizione, e coerentemente l'impulso a creare/ricreare le condizioni per staccarsi da un vincolo di libertà adulterata. Riprendendo Spranger (1964), l'affermazione umana è strettamente connessa con i suddetti poteri autonomi e conseguentemente con la volontà e il dovere di prendere posizione riguardo a contenuti di valore storicamente e culturalmente stabiliti. Il prendere posizione, così, è l'impegno -che andrebbe appreso ed esercitato sia a scuola sia in famiglia- a vivere il proprio sviluppo e la relazione con il mondo all'interno di una dimensione morale ed etica di scelta e azione coerente con la possibilità stessa di un'affermazione autenticamente umana.

La seconda considerazione concerne un elemento di sprone sul piano dell'agire educativo, specificatamente a scuola. Parlare di significatività educativa e di responsabilità nella sua (limitata) articolazione costitutiva non comporta assolutamente l'estinzione della questione antropologica e teleologica. L'attenzione sui mezzi è necessariamente ricompresa entro un più generale disegno educativo che, dall'insegnamento-apprendimento e dalla funzionalità del sapere, si estende al significato e al senso dell'apprendimento per chi apprende e alle domande che l'educatore ha da porsi circa chi vuole educare e perché, onde fornire risposte al servizio del miglioramento delle persone. La responsabilità educativa di una figura educativamente significativa va al di là di uno scarso adeguamento a una esigenza esterna, cimentandosi di converso in un impegno (anche qui) che si traduce in onere personale di mediazione e posizionamento critico, certo, ma pure in ragionevole richiesta di corresponsabilità educativa, a partire dal rapporto con le famiglie fino ad allargarsi alla comunità educante grazie alla propria agentività politica.

C'è infine una terza considerazione, trasversale. Più che una considerazione, un rimando doveroso alla testimonianza dell'educatore. Che sia un genitore o un insegnante, non può ambire a ricoprire un ruolo di autorità/autorevolezza educativa se non si erge a modello testimoniale di responsabilità attraverso la congruenza tra parole, gesti e comportamenti. In quest'ottica, il disporsi educante è essenzialmente donazione di sé per

facilitare una processualità educativa che ha da convertirsi in stimolo per una processualità autoeducativa.

4. Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A. (1951). *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri, A. (2014). La sfida dell'educativo nella società liquida. In Elia, G. (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 13-25). Milano: FrancoAngeli.
- Cavallera, H. (2011). Una svolta storiografica? In Betti, C., & Cambi, F. (Eds.), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere* (pp. 89-98). Milano: Unicopli.
- Chionna, A. (2014). Scelta e responsabilità: le sfide educative del ventunesimo secolo. In Elia, G. (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 47-57). Milano: FrancoAngeli.
- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1976). *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Giorgetti Fumel, M. (2012). *Il desiderio non ha prezzo*. In Giorgetti Fumel, M., & Chicchi, F. (Eds.), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità* (pp. 71-95). Milano-Udine: Mimesis.
- Lacan, J. (2006). *Dei Nomi-del-Padre seguito da Il trionfo della religione*. Torino: Einaudi.
- Lipovetsky, G. (2007). *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Macchietti, S. S. (2015). Educazione e formazione. In Macchietti, S. S., & d'Aniello, F. (Eds.), *Parole e questioni dell'educazione* (pp. 13-53). Fano: Aras.
- Mitscherlich, A. (1970). *Verso una società senza padre. Idee per una psicologia sociale*. Milano: Feltrinelli.

Revelli, M. (2001). *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*. Torino: Einaudi.

Riva, M. G. (2012). *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*. *Education Sciences & Society*, 3(1), pp. 36-58.

Spranger, E. (1964). *Educazione e diseducazione involontaria. La legge degli effetti collaterali involontari nell'educazione*. Roma: Armando.

Sull'Autore

Fabrizio d'Aniello

email: fabrizio.daniello@unimc.it

Università degli Studi di Macerata. Italia

page intentionally blank

El largo mayo del 68 vasco: de la Universidad Autónoma de Bilbao al Zorroaga de San Sebastián

Paulí Dávila Balsera, Luis M^a Naya Garmendia

1. Introducción

El recurso a los acontecimientos del pasado para explicar el presente es una forma de actualización historiográfica que nos sirve para realizar interpretaciones más o menos ajustadas a la realidad histórica, pero, sobre todo, para valorizar las efemérides históricas. En este caso, el Mayo francés del 68. La celebración del cincuentenario está siendo ocasión para estas apreciaciones, donde se intenta vender ese acontecimiento como una especie de Revolución Francesa del siglo XX. Pero, maldito Mayo del 68 que nunca acaba, como la infancia.

Este acontecimiento histórico nos sirve como pretexto para hablar de una generación de jóvenes o de los movimientos estudiantiles universitarios en los años sesenta y setenta, con referencia al caso español. También nos interesa resaltar la creación de las universidades autónomas de Madrid, Barcelona y Bilbao, pues nos muestra la respuesta dada por la administración educativa a un problema de masificación universitaria, en un contexto de movilizaciones estudiantiles y obreras que coinciden con una etapa reivindicativa de una serie de derechos democráticos, en el último decenio del franquismo. Finalmente, nos referimos a un caso, que justifica la mitificación del Mayo del 68, en la Facultad de Zorroaga. Estos tres

planos juegan a diferente nivel. Por una parte, se habla de una generación de jóvenes marcados por el Mayo del 68, y por las propias vivencias en diferentes contextos; por otra parte, se señala la situación universitaria en una época de reformas educativas, donde la demanda estudiantil estaba cada vez más dirigida a la universidad, produciéndose una gran masificación de estudiantes. Estos dos fenómenos que se producen de manera casi simultánea y en contextos diferentes, son recuperados por la «memoria» de un conjunto de universitarios para revivir con nostalgia, un tiempo que no era el suyo.

Con este planteamiento pretendemos abordar una serie de cuestiones que nos permiten repensar el Mayo del 68 con referencia a una serie de cuestiones: 1) El interés académico que tiene estudiar la juventud desde la perspectiva de las generaciones. En este sentido el «descubrimiento» de la juventud como objeto de estudio para las ciencias sociales es de la mayor relevancia y con ello la diversidad de enfoques y líneas de investigación existentes, para hablar de un objeto que produce más literatura que políticas sociales. 2) Las reformas universitarias llevadas a cabo y que supusieron una renovación de las políticas universitarias, ante las demandas de la juventud universitaria y 3) Reflexionar la manera en que se construye una marca universitaria (Zorroaga), donde la nostalgia se apropia de una realidad diferente, en un contexto donde las demandas nacionalistas superaban a las propuestas mayosestoyochentistas.

Para dar cuenta de todo ello hemos recurrido a diversas fuentes. La documentación del Gabinete de Enlace del Ministerio de Información y Turismo, creado en 1962, cuya función se circunscribía a un «Departamento de Investigación sobre comunismo y otras actividades subversivas». Por lo que respecta a nuestro tema, se puede localizar información interesante sobre las actividades políticas y estudiantiles que luchaban contra el régimen franquista. Nada escapaba al control de la mirada del Ministerio de Información. Además, interesa tener en cuenta las actividades del Tribunal de Orden Público, que también vigilaba las acciones de la misma índole. Los informes del Gobernador Civil de las respectivas provincias facilitan información sobre las actividades «estudiantiles». Asimismo, en los archivos del Ministerio de Educación se localiza información procedente de las universidades sobre los expedientes disciplinarios, por ejemplo, de la Universidad de Barcelona con ocasión de la Caputxinada de 1966, para crear un sindicato estudiantil democrático. Finalmente, hemos tenido acceso a documentación diversa relativa a la creación y evolución de la Facultad de Zorroaga.

2. Una generación de jóvenes universitarios

2.1. Las generaciones y la invención de la «juventud» en las ciencias sociales

El concepto de generación es pertinente para analizar el tema que tratamos, pues se refiere al conjunto de personas nacidas más o menos en el mismo año y que han compartido experiencias similares. Cada generación tiene un mundo de relaciones, de contextos políticos y sociales que consideran ha marcado su vida. No obstante, algunos investigadores plantean problemas sobre su uso en las ciencias sociales (Caballero y Baigorri, 2013), ya que es muy complejo aplicar las categorías del pasado para analizar la realidad actual. El concepto de generación une dos sentidos: el individual y el social, ya desde Ortega y Gasset. La «generación del mayo 68» reúne una amalgama de recuerdos que se convierten en unos tópicos compartidos por los protagonistas, pero también transmitidos como un relato histórico.

Por otra parte, la irrupción de la juventud, como objeto de estudio, aparece tardíamente en la investigación histórica y sociológica (González & Souto, 2005; *Revista Estudios de Juventud*, 2015). Todavía en los años cincuenta del siglo XX era frecuente hablar de los hombres jóvenes, para referirse a la finalización de la adolescencia. Sin embargo, diez años más tarde, el adjetivo joven, comienza a cambiarse por el sustantivo. De esta manera se transforma en una categoría social. En la década de los sesenta, los interrogantes sobre «sus problemas» comienzan a irrumpir en la escena mediática y la movilización estudiantil universitaria supuso un replanteamiento en el ámbito académico. Asimismo, en Occidente comienza a forjarse una «cultura» de lo joven, con sus valores y sus estilos de vida. Los jóvenes serán objeto de encuestas, sondeos, artículos de opinión, programas radiofónicos, etc. En el caso español los informes y encuestas sobre la juventud a partir de 1960 van a ser una línea continua, que llega hasta la actualidad, ampliándose con los propios informes autonómicos o de entidades privadas (Dávila, 1989; Gentile, 2015; Zárraga, 2015).

2.2. Muchos tipos de juventud para hablar de una edad de la vida

La juventud es retratada desde diferentes perspectivas (Alba, 1986). No obstante, por aceptar una propuesta de definición de juventud, como transición a la vida adulta, tendríamos que tener presente cuatro propiedades: 1) como constructo social hay que resaltar su carácter

cambiante y evolutivo; 2) se trata de un periodo del ciclo vital (15-29 años); 3) es una etapa marcada por la adquisición de autonomía y 4) el posicionamiento del individuo dentro de la estructura social y sus itinerarios de emancipación (Dirección General de Juventud, 2010).

Desde la perspectiva histórica no podemos olvidar el surgimiento de unos movimientos estudiantiles en los años sesenta, de manera tónica el «Mayo del 68», coincidiendo con las crisis de ideologías revolucionarias como el marxismo que «llevó a algunos autores a plantear que la juventud era «una nueva clase» y a estudiar la juventud como la *vanguardia* del cambio social» (Souto, 2007, p. 181) Entre el conjunto de estudios sobre la juventud, se aprecia que entre los años setenta y ochenta del siglo XX los investigadores introdujeron una perspectiva de clase, lo cual relativizó la mirada sobre el sujeto juventud, frente a las estructuras sociales, o las relaciones de clase.

3. De la Universidad Bilbao a la experiencia de Zorroaga

La situación de la universidad española durante el franquismo ha sido objeto de numerosos estudios, abordando un conjunto amplio de temáticas, entre las que destaca «sin ningún género de duda, el tema del alumnado universitario y, especialmente, los trabajos dedicados a la movilización y oposición estudiantil» (González, 2015, p.197). Esta temática, sobre todo en la década de los sesenta y setenta coincidiendo con la etapa de transición democrática en España, ponen de relieve los cambios que se estaban produciendo tanto en la universidad europea, como española. De esta manera «el final del ciclo universitario tradicional se ubica en los años terminales del régimen de Franco» (Hernández, 2014, p. 93).

La situación de la universidad se caracterizó por «la expansión sin precedentes de la población universitaria». El Ministerio conocía la masificación universitaria que se estaba produciendo entre 1960-1971. El alumnado se triplicó y demandaba la creación de nuevas facultades y universidades. Hasta 1962 la estructura universitaria de España continuaba anclada en las 11 universidades que figuraban en la Ley Moyano.

En este contexto se explica la creación en 1968 de las tres universidades autónomas (Madrid, Barcelona y Bilbao), que tienen que ver con esa demanda estudiantil, pero también con la situación que estaba atravesando la universidad española desde 1966, con profesores expedientados y depurados, nuevas organizaciones de estudiantes con un carácter democrático, en un contexto mundial en el que la juventud universitaria adquiere un valor contestatario. En la misma semana que el

Mayo francés del 68 estaba dando sus últimos coletazos, el Consejo de Ministros de Franco, con fecha veintidós de mayo, aprueba la creación de las universidades «autónomas» de Madrid, Barcelona y Bilbao. Estas universidades están caracterizadas por su situación (lejos de los núcleos urbanos) y por el tipo construcción.

Por otra parte, en 1977 se creó el distrito de la Universidad de Bilbao que acogía a los centros de los tres territorios históricos, creándose en la ciudad de Donostia-San Sebastián la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, a partir del curso 1978-79, impartiendo las carreras de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Fue conocida popularmente como Facultad de Zorroaga, por su ubicación en una colina cercana a la ciudad. La juventud vasca tenía sus propias características (Dávila & Amezaga, 2003-04; Larrea, 1978).

La creación de esta Facultad fue un modelo universitario «alternativo», una especie de «Euskal Nanterre», que parecía recoger todo el activismo parisino del 68. No era así. Pero se creyó que la «marca» Zorroaga era lo suficientemente atractiva como para polarizar una facultad donde todo era posible, de la mano, del profesorado de Filosofía. En esa ficción se vivió desde sus inicios hasta su traslado al nuevo campus de Ibaeta (Rodriguez & Gonzalez, 2017). Para contribuir a la consolidación de esa marca, el diario *El País*, publicó un artículo en 1983 (25 de enero) un artículo sobre «aventura de la facultad de Zorroaga», por la vitalidad y entusiasmo infrecuentes de la enseñanza de la Filosofía. Algunos de sus profesores insistían en que el modelo «Zorroaga» podía ser una síntesis entre Vincennes y la Sorbona (Victor Gómez Pin), otros más realistas, como Fernando Savater, hablaba de una «facultad que cuenta con un montón de buenas intenciones». En definitiva, el modelo giraba alrededor de la participación estudiantil, de unas enseñanzas interdisciplinarias, de un profesorado joven de diversa procedencia y donde las actividades académicas, científicas y lúdicas animaban a crear una conciencia de grupo, de estar construyendo algo diferente. Por supuesto, al igual que en París, los muros de la Facultad se pintaron con una amalgama de reivindicaciones nacionalistas, ecologistas, antiacadémicas y feministas.

4. Conclusiones

El Mayo francés del 68 se ha convertido en un conjunto de tópicos historiográficos que focaliza el interés en resaltar la capacidad de movilización y activismo de un grupo de jóvenes frente a una sociedad en crisis, donde la juventud es vista como un grupo social capaz de llevar a cabo cambios revolucionarios en la vida cotidiana y también en

la sociedad. La representación que la marca «Mayo del 68» mantiene todavía es precisamente esa capacidad de creer que el cambio social, cultural, político es posible. Sería la versión antigua del «sí se puede». Es decir, una puerta abierta a la esperanza. El nuevo papel alcanzado por la juventud muestra su hegemonía, aunque siempre en plural. No existe un modelo único de juventud, pero sí una generación de jóvenes que han compartido una experiencia individual y social que los hacen protagonistas de un momento histórico. En esta diversidad de juventudes, la juventud universitaria, definida por su actividad estudiantil, es vista como activista, como portadora del cambio social, como protagonista de un futuro democrático por venir.

El crecimiento demográfico de la población va a tener un efecto en los años sesenta y setenta: masificación de alumnado universitario, aumento de la demanda de estudios superiores debido al acceso a la enseñanza secundaria y una voluntad de cambio social y político. La juventud universitaria se convertiría en una especie de elite que pretendía un liderazgo político junto con otras fuerzas políticas de izquierda. En este contexto, las reformas universitarias iniciadas por el ministro Villar Palasí, con la creación de las universidades autónomas y de más instituciones de estudios superiores responde a esa nueva situación, aunque teniendo que optar por una solución innovadora como construir universidades alejadas de los entornos urbanos, como si de universidades americanas se tratara, aisladas del entorno social, pero con todas las carencias que suponía esta innovación. Si los barrios periféricos de las grandes ciudades se construyeron con material de escasa calidad y de manera rápida, las universidades no se escaparon a este modelo: escasa inversión económica y rápida construcción. Las tres universidades autónomas creadas en 1968 (Madrid, Barcelona y Bilbao) se prestan a la comparación a muchos niveles: arquitectónicos, estatutos provisionales de larga duración, creación de patronatos, profesorado joven, problemas de accesibilidad y precariedad de medios. Todas lograron atender la demanda del alumnado universitario. Debido a la juventud de estas universidades ha sido posible una evolución positiva, constatable en la actualidad: la UAB, con un reconocido prestigio en el ranking de las universidades españolas y mundiales, la UPV-EHU que ha logrado ser un referente en cuanto a investigación, vinculación con la sociedad, la cultura y la lengua vascas e internacionalización. Lo mismo podría afirmarse de la UAM con sus programas de innovación y vinculación social.

La experiencia universitaria de la «facultad de Zorroaga» pone de manifiesto la voluntad y el entusiasmo de un profesorado y alumnado por querer imitar un pasado universitario idealizado, como el Mayo del

68, pero cuyas raíces estaban mucho más cerca de la sociedad en la que vivían y querían transformar: una Euskal Herria dominada por la tensión de un proyecto nacionalista radical, por la lucha armada, por la respuesta represiva del Estado, por la lucha en contra de la energía nuclear, de la petición de amnistía, de proyectos feministas, de experiencias ecológicas...todo lo que en el futuro conformaría un conglomerado de proyectos innovadores en lo político y en lo vital. A toda esta amalgama de proyectos, algunos de ellos en tensión constante entre ellos, se le quiso buscar una marca: «Facultad de Zorroaga». Pero las experiencias propias de cada uno de los protagonistas de aquella historia, entre 1978 y 1983, se ha inventado su propia Zorroaga, en la nostalgia de un tiempo en el que todos eran jóvenes universitarios contestatarios.

5. Referencias bibliográficas y/o fuentes

- Alba, V. (1986). *Historia social de la juventud*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Caballero, M., & Baigorri, A. (2013). ¿Es operativo el concepto de generación? *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 56.
- Dávila, P. (Coord.). (1989). *Juventud, empleo y tiempo libre*. Leioa: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Dávila, P., & Amezaga, J. (2003-04). Juventud, identidad y cultura: el rock radical vasco en la década de los 80. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22-23, pp. 213-231.
- Dirección General de Juventud (2010). *Encuesta de Jóvenes de Canarias*, pp. 20-21. Recuperado: [http://www.datosdelanzarote.com/Uploads/doc/Encuesta-de-j%C3%B3venes-de-Canarias-\(2010\)--20110525144812969introduccion.pdf](http://www.datosdelanzarote.com/Uploads/doc/Encuesta-de-j%C3%B3venes-de-Canarias-(2010)--20110525144812969introduccion.pdf)
- Gentile, A. (2015). Los estudios de Juventud en el ámbito autonómico. *Revista Estudios de Juventud*, 110, pp. 49-68.
- González Calleja, E., & Souto Kustrin, S. (2005). Juventud y política en España: orientación bibliográfica. *Ayer*, 59, pp. 283-298.
- González Gómez, S (2015). Historia de la universidad en España durante el franquismo: análisis bibliográfico. *Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació*, 26, pp. 187-212.

- Hernández Díaz, J. M. (2014). Los espacios de la universidad española. Una lectura histórica. *Revista de Historia de las Universidades*, 17(1), pp. 81-100.
- Informe del Ministerio de Educación y Ciencia sobre Política Universitaria, AGA, Sección Cultura (03) 127.1 Legajo 42/091. Este informe se publicó más tarde también en *La reforma educativa en marcha*, Madrid, MEC, 1973.
- Leccardi, C., & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última década*, 19(34), pp. 11-32.
- Larrea Gayarre, J. (1978). *Universidad en conflicto (Análisis de una crisis). Estudio sociológico realizado entre los universitarios de Bilbao*. Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca.
- Revilla Castro, J. C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers*, 63/64, pp. 103-122.
- Souto Kustrin, S. (2007). Juventud, teoría e historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, pp. 171-192.
- Thiercé, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris: Ed. Belin.
- Zárraga, J. L. (2015). A los 30 años del Informe de Juventud de 1985. Investigación empírica y cuestiones teóricas. *Revista Estudios de Juventud*, 110, pp. 13-33.

Sobre los Autores

Paulí Dávila Balseira

email: pauli.davila@ehu.eus

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea - UPV/EHU.
España*

Luis M^a Naya Garmendia

email: luisma.naya@ehu.eus

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea - UPV/EHU.
España*

Documenti del Movimento studentesco per rivoluzionare l'università italiana

Loretta De Franceschi

1. Introduzione

Il Movimento studentesco del '68, nella sua lotta contro tutte le forme di potere e di autorità precostituite, individuava nel sistema scolastico in generale, e particolarmente nella formazione universitaria, uno snodo cruciale da riformare. Lo sviluppo economico che negli anni Sessanta si era diffuso in Italia, coinvolgendo anche i ceti sociali più bassi, aveva permesso un innalzamento del livello di scolarizzazione e, di conseguenza, un ampliamento dell'accesso all'istruzione superiore.

La popolazione studentesca universitaria era andata quindi crescendo con l'ingresso di giovani prima esclusi, innescando un processo di democratizzazione della formazione universitaria. Difatti, a metà degli anni Cinquanta gli iscritti all'università in Italia erano nel complesso 212.000 circa, mentre un decennio dopo il numero era quasi raddoppiato, toccando 425.000 iscrizioni. Diveniva chiaro che l'istruzione superiore appannaggio delle classi sociali elevate si stava sgretolando, e che l'università concepita come istituzione elitaria -promossa in epoca fascista dalla riforma scolastica di Giovanni Gentile- si stava trasformando in università di massa. Questo afflusso massiccio di giovani, in buona parte con scarse risorse economiche, poneva gli atenei di fronte a urgenti problemi di natura non solo didattica ma anche gestionale e logistica.

Intanto, la ventata libertaria che soffiava dagli Stati Uniti d'America aveva raggiunto anche l'Europa e l'Italia, determinando forme di aggregazione che negli atenei vedevano la nascita di un Movimento studentesco che agiva sostenendo anche le lotte degli studenti medi, degli operai e, almeno sul piano ideale, delle donne. Fondamentalmente, il Movimento studentesco nel suo insieme era anticapitalista, antimilitarista, interclassista e ambientalista.

Il Movimento studentesco degli universitari rifiutava, nello specifico, l'autoritarismo dell'istituzione accademica e dei suoi rappresentanti ufficiali, premendo per un radicale mutamento delle relazioni interne e delle condizioni di vita della popolazione studentesca, rivendicando sussidi e agevolazioni. Sul piano finanziario e delle infrastrutture –ad esempio– ciò significava l'abolizione delle tasse e la creazioni di mense, biblioteche, alloggi. Sul piano della didattica si rifiutava il dogmatismo, il nozionismo e l'autorità del corpo docente rappresentato dai cosiddetti «baroni» che spadroneggiavano liberamente. A essi veniva chiesta innanzi tutto una maggiore presenza –l'obbligo era infatti di sole 52 ore di lezione, in gran parte svolte da assistenti–; lo svolgimento di attività collaterali come esercitazioni, seminari, laboratori; un preciso orario di ricevimento; programmi d'esame flessibili e concordati; inoltre la sostituzione dell'esame orale e individuale, il cui voto non poteva essere rifiutato, con colloqui collettivi in cui lo studente partecipava alla decisione del voto finale. Altro punto centrale era l'inserimento di rappresentanti degli studenti in tutti gli organi di governo universitari.

Questa ondata di ribellione interna agli atenei che chiedeva, in sostanza, di rifondarne concezione e struttura su nuove basi, sfociava nell'occupazione, temporanea o permanente di molte facoltà in varie sedi, a cominciare da quella di Trento nel settembre del '67, con l'unica facoltà di Sociologia del paese perennemente occupata. Le occupazioni divenivano anche momenti di ulteriore dibattito e riflessione, in assemblee che portavano talvolta alla stesura di documenti guida su principi, obiettivi e metodi di lotta.

2. Sintesi

Anche a Pisa gli studenti universitari si ribellavano a un sistema formativo ritenuto reazionario e arretrato. L'evento scatenante diveniva l'occupazione dal 7 all'11 febbraio 1967 del palazzo centrale della Sapienza, fatto sgombrare dalla polizia chiamata dal rettore, il matematico Alessandro Faedo, 24 ore prima che iniziasse la conferenza dei rettori da lui presieduta.

Nonostante l'occupazione fosse durata solo quattro giorni, essa segnava una tappa significativa per il Movimento studentesco, sia perché aveva assunto un carattere nazionale partecipandovi rappresentanti di vari altri atenei, sia perché veniva redatto un importante documento programmatico, le *Tesi della Sapienza*.

Le *Tesi*, per complessive trenta pagine dattiloscritte firmate dai rappresentanti di sette università, partivano da un'ottica libertaria che individuava nella «classe dominante» la sua controparte, in cui le autorità accademiche detenevano un ruolo cruciale.

Riguardo al Diritto allo studio la Piattaforma programmatica, precisava che, nel rapporto fra istruzione e società capitalista, «lo studente è un lavoratore», pertanto se produce ha diritto a un salario. Ne conseguiva che il diritto allo studio poteva realizzarsi solo nel rispetto dei seguenti tre principi: «abolizione di ogni tipo di tassa o di tributo; concessione a tutti gli studenti attivamente inseriti nell'università del salario [...]; creazione di adeguate infrastrutture».

Le *Tesi della Sapienza* costituiscono una fonte essenziale per comprendere il processo di rinnovamento innescato dagli studenti teso a rivoluzionare l'università italiana modificandone i presupposti fondativi e la sua funzione all'interno della società.

Il lavoro che il Movimento studentesco pisano stava conducendo portava inoltre all'elaborazione di un altro documento –meno noto del precedente– redatto nel novembre del 1968, il quale si addentrava nello specifico dell'offerta formativa. Si tratta di un volumetto di 66 pagine rivolto innanzi tutto alle matricole, curato direttamente dal Movimento e dal titolo *Università e studenti*.

Nella parte introduttiva si affermava che la rivolta giovanile era indirizzata contro i tre elementi basilari del sistema scolastico italiano in generale, ovvero la meritocrazia, l'ideologia classista e l'autoritarismo. Nel particolare contesto universitario, pertanto, le più importanti rivendicazioni studentesche divenivano le seguenti.

Per quanto concerneva gli esami, si chiedeva: cadenza mensile, eliminazione del respinto e interrogazioni collettive. Riguardo alle lezioni: orario stabilito da una commissione di studenti, corsi di recupero serali, eliminazione della firma di frequenza, precisa delimitazione della materia d'esame con disponibilità di dispense integrative. Inoltre, gli studenti volevano l'apertura continuata degli istituti, biblioteche fornite di tutti i libri di testo posseduti in più copie, libertà di riunione e discussione nelle aule, assistenza per tutte le pratiche da espletare.

Il documento entrava poi nel vivo della questione, passando in rassegna tutte le dieci facoltà dell'ateneo pisano, a cominciare da quelle

tecnico-scientifiche per proseguire con le umanistiche, evidenziando per ognuna criticità e carenze sia sul piano ideologico sia dei contenuti didattici, nonché nei risvolti logistici. Alcuni nodi salienti erano trasversali e comuni a tutte le facoltà, ovvero l'apprendimento passivo, lo strapotere dei docenti, la polemica con i «normalisti» che apparivano privilegiati e favoriti dal sistema accademico.

Per ragioni di spazio, si prenderanno qui in considerazione solamente le quattro facoltà umanistiche, a cominciare da quella di Lettere.

Il Movimento studentesco pisano affermava che Lettere funzionava molto male. Intanto si percepiva una netta separazione fra studenti «destinati all'insegnamento, che vengono soffocati per 4-5 anni sotto un cumulo di manuali inutili, di materie le più disparate, di corsi noiosi, di esami mnemonici e umilianti» e -dall'altra- «un gruppetto ristrettissimo di studenti di razza selezionata» quasi tutti provenienti dalla Scuola Normale destinati alla ricerca cioè alla cattedra universitaria. La facoltà di Lettere era stata poi teatro di un episodio clamoroso durante l'occupazione del febbraio '68, quando il professore di linguistica Tristano Bolelli -direttore dell'istituto di glottologia dal 1948 all'83- aveva dato uno schiaffo allo studente che presiedeva l'assemblea, Rocco Pompeo. Ne era seguita l'irruzione della polizia, lo sgombero della facoltà, un processo e, comunque, il fatto aveva dimostrato a tutto il paese quanto i docenti fossero arroganti, dispotici e reazionari.

Lingue veniva giudicata una «sottospecie di facoltà [in cui] lo studente sarà preso in giro più che altrove: se ne farà un sottolaureato in lettere [...] illudendolo sulle possibilità di uno sbocco che non avrà quasi mai». Qui le matricole erano in grande maggioranza donne e si prevedevano in crescita, mentre i docenti risultavano sottodimensionati, così come le aule e le attrezzature. Tali carenze ne facevano pertanto una facoltà di «seconda mano».

Per Scienze politiche il Movimento impostava il discorso in termini più ampi. La facoltà, nata negli anni '30 per formare l'apparato amministrativo fascista, dopo la II guerra mondiale si era aggiornata alle esigenze dello stato democratico solamente in certe sedi, ma in altre «cresceva all'ombra della facoltà di Legge», rimanendo «sostanzialmente un'appendice degli studi giuridici, feudo privato dei professori di diritto che avevano qui il loro secondo o terzo incarico». Nel mondo del lavoro, inoltre, i laureati in Scienze politiche apparivano svantaggiati perché a loro si preferivano quelli in Lettere o Giurisprudenza, soprattutto per due ragioni: a Scienze politiche -da un lato- non veniva offerta una solida cultura e non si stimolava una «comprensione critica della società»; -dall'altro- la facoltà non conduceva alla formazione della classe dirigente, che era precostituita, al massimo formava «quadri intermedi dequalificati».

Passando infine a Giurisprudenza, per il Movimento studentesco pisano coloro che vi si iscrivevano dimostravano già di «accettare un condizionamento e una pressione da parte del potere costituito». Le matricole provenivano difatti solo dal liceo classico o scientifico, «i due torrioni fortificati della struttura classista», esclusi gli altri per «riservare lo studio di legge ai figli di una borghesia già integrata». Anche la didattica di questa facoltà induceva lo studente a isolarsi, sia per l'uso del linguaggio giuridico comprensibile a pochi, sia per lo studio mnemonico che evitava il metodo induttivo. Inoltre, il concetto basilare che veniva trasmesso era che le istituzioni dello stato si configuravano come sacre e inviolabili. Infine, l'esame serviva solo a verificare se lo studente aveva «assorbito» bene questo presupposto, acquisendo una forma mentis passiva. Per il Movimento, in particolare nelle facoltà di legge l'accentramento del potere era evidente, con pochi professori ordinari che, come «grossi feudatari», controllavano qualsiasi concorso per «mantenere tutto il mondo giuridico in un clima medioevale di sudditanza e clientelismo». Ne derivava che il diritto per eccellenza, essendo una disciplina nazionale, «può permettersi di rimanere immobile in una situazione retrograda».

3. Conclusioni

Va innanzi tutto notato l'impegno del Movimento studentesco pisano nel lavoro sul campo svolto, finalizzato a rilevare la concreta situazione all'interno dell'ateneo, non solo in termini generali ma nello specifico delle singole facoltà. Sia in quelle umanistiche, sia in quelle tecnico-scientifiche, per acquisire informazioni aggiornate sulla didattica, sulle infrastrutture, sul rapporto fra promossi e respinti il Movimento conduceva indagini somministrando questionari agli studenti, consultando i verbali d'esame, passando in rassegna il materiale stampato dall'università.

Nel Movimento studentesco prevaleva una visione marxista che poneva gli studenti, insieme a operai, minoranze, ceti subalterni, in contrapposizione ai ceti superiori, alimentando dal basso una lotta di classe che, oltre a trasformare la società, avrebbe dovuto rivoluzionare anche l'università. Essa era la principale istituzione votata a formare le classi dirigenti, una struttura fondamentale per mantenerle in posizione elitaria nella gerarchia sociale, ma la ribellione giovanile che prendeva avvio negli anni Sessanta portava a contestare radicalmente il sistema accademico in quanto tale. Divenivano quindi inaccettabili l'autoritarismo e il dogmatismo dei docenti, la selezione meritocratica, il mito del successo.

Il Movimento studentesco mirava a «sgretolare» l'istituzione universitaria, abbattendo le strutture sociali che la sorreggevano e quindi

arrivava ad avanzare rivendicazioni che, deliberatamente, avrebbero snaturato la formazione universitaria stessa, come l'abolizione dell'esame individuale, sostituito da colloqui collettivi e dal cosiddetto «sei politico», nonché l'abolizione della tesi di laurea. Tali richieste, inaccettabili, erano comunque frutto di fenomeni di malcostume e abusi compiuti all'interno degli atenei, se non di reati veri e propri, a cominciare dalla compravendita di esami e lauree, diffusa soprattutto nelle facoltà più prestigiose come medicina e giurisprudenza.

Ripensando quindi al contesto accademico nel '68, molte delle rivendicazioni avanzate dal Movimento studentesco appaiono oggi legittime e giustificate se considerate come sollecitazioni per un miglioramento dell'università, mantenendo saldi i presupposti intrinseci dell'istituzione.

I problemi individuati che gravavano al suo interno erano reali, riconducibili -nell'impostazione generale- a una didattica frontale e cattedratica, quindi a un apprendimento passivo, nozionistico, libresco. A questo si aggiungeva un potere eccessivo dei docenti, liberi da qualsiasi forma di controllo e -sul piano logistico e delle infrastrutture- sedi inadeguate, carenza di aule, di biblioteche e di laboratori.

Rispetto a queste criticità gli studenti premevano per ottenere una partecipazione agli organi di governo accademici, una didattica partecipativa, inclusiva e atta a sviluppare il senso critico, chiedevano inoltre trasparenza nei programmi dei corsi, rendendoli meno teorici e volti a una vera comprensione dei concetti. Gli studenti di medicina degli ultimi anni, ad esempio, proponevano uno spostamento delle lezioni alle ore 11 per poter prima frequentare corsie e ambulatori, e anche che lo studio dell'anatomia umana avvenisse su cadaveri.

Su questo tipo di richieste si innescava pertanto un moto di rinnovamento della struttura accademica italiana, tendenza che ha portato, in quarant'anni, a creare un sistema di controllo dei singoli atenei e dei loro corsi di studio, forse oggi eccessivo e ridondante.

Se nel '68 la formazione universitaria era concepita in senso esclusivamente unilaterale, adesso molto è cambiato: le innovazioni introdotte in tempi recenti hanno difatti istituito meccanismi di valutazione e monitoraggio della didattica, permettendo anche un sempre maggiore coinvolgimento degli studenti nel contesto della vita accademica.

Sull'Autrice

Loretta De Franceschi

email: loretta.defranceschi@uniurb.it

Università di Urbino. Italia

«Not in the 1968». The Greek university students rebellion in 1973 and its aftermath in the 2015 Greek multi-crisis

Dimitrios Foteinos

1. Greek Mythologies and Histories (from 1945 to 1973 and beyond)

Since the WW-II was over a new war, a civil one, blasted in Greece (1945-9) right after the *1945 Varkiza Agreement* - between the communist-driven Resistance guerrilla army and the quasi-official Greek government, to cease fire and grant amnesty to the guerrillas¹). Opponents in this war were the official State army (supported initially by the UK and the USA later on) on one side and on the other the remaining of the guerrilla army who previously fought in the resistance against the Nazi Occupation during the WW-II (supported by the illegal -that time- Communist Party of Greece). There is an ambivalent narrative on this war, but this ambiguity is the

¹ Before the 1945 Varkiza Agreement, a raw and cruel British intervention in Greek politics took place, known as the December Battle of Athens (1944). In this battle the intervened British powers did reinforce the roughly official Greek army troops (of a not yet legitimate government) fighting against the Communist driven Resistance guerrilla army. After this 1944 December Battle the superintending power of Greece changed with the intervention of the USA military and political agents (not only troops, but financial aid as well, under the Truman Dogma and Marshall Plan, indicated this shift of the superintending power on Greece). Nevertheless this can only be seen nowadays as a part of the early Cold War conflicts throughout Europe.

key-point to comprehend the historical narrative of post-war Greece till nowadays².

When the Civil War was ceased in 1949, the Greek society and economy after 10 years of fiercely warfare was developing again given the financial aid of the Marshall Plan. The right-wing party of that time came lawfully on power and established a legitimate government even though an era of «reinforced» or «iron» democracy was established (Alivizatos, 1983) throughout the 1950s (supposedly till the mid of 1960s, but this is another issue). Trying to re-establish the post-civil war regime under a severe legislation the government imposed «silence» on the Civil war issue, maintaining nevertheless imprisoned and exiled almost all of the Civil war guerrillas, and excluding their supporters, their family members or anyone suspected to be of their adherents from the access to State's public services (such as education, health care system, etc.). Even till the mid of the '60s, the right-wing government was determined to uphold the established order, despite calls for change.

Ever since, Civil war was never a part of the formal history narrative, was never mentioned in history school textbooks and was roughly mentioned in academic discussions. The stories and the narrative of the Civil war was predominantly written by historians or academics in quasi one sided publications eulogizing the «*resistance*» (Svoronos, 1999a, 1999b; Vournas, 1999) – initially against the Mussolini's fascist army, later against the Nazi occupation and finally in Civil war against the roughly official Greek army troops of a not yet legitimate government.

Nevertheless, it seems to be of a historical paradox, the winners (of the 1945-9 Civil war) not having officially written the narration of their victory. In educational terms and as far it concerns the history textbooks, this is a part of a Null curriculum.

Seventeen years after the end of the Civil war, in 1967, a military coup established an extreme-right regime in Greece. There are a lot to be said about this coup, but keeping in track with «histories and mythologies» one should point the case of the American intervention. For years after the restoration of democracy this was a point of a high ideological and political conflict between the leftists and the rightists: the former accused the American foreign policy for intervene into Greek affairs by supporting the military coup while the latter balanced between «silence» (alike the

² Indicatively, the Greek society, its historians and the academia, didn't discuss openly about the Civil War until the end of the 20th century (just in 1999, «celebrating» the 50 years the Civil War was ended, only a few conferences and some publications took place). As part of this ambivalent narration of the Civil War see Calyvas and Marantzides (2016) and the relative discussion on this publication in Press.

«silence» for the Civil war) and «silently acceptance» of this foreign intervention – just a few of the rightists impeached the indigenous political parties and the politicians of that time for their plots and shenanigans. This conflict around the foreign (USA) intervention was decisively resolved when a former US Ambassador in Greece published a book acknowledging that the USA's and the US Athens Embassy's politics of that time empowered and facilitated the military officers to carry out the coup in 1967 (Keeley, 2010). This was a moral and political vindication for the Left, for all those years of criticizing and developing an anti-American (and hence, an anti-capitalistic, anti-statism, anti-banking, etc) attitude³ – something that was needed for the Lefts, since the Eastern World broke down in 1989.

Nevertheless, lefts or rights, all agreed that the 1973 students' rebellion was a milestone towards the restoration of democracy one year later, in 1974 and it became the benchmark for the 3rd Democracy Period of the Greek Republic. Unsurprisingly, in history school textbooks the period of junta (1967-1974) and the 1973 students' rebellion were not mentioned (until very recently, 2007), being part of the history's Null curriculum.

2. The «resistance», the written and the unwritten history and the Null curriculum

But what is the connection between the Civil war issue, the history Null curriculum⁴ and the case of the 1973 Greek students' uprising and its imprint to present? Theorizing this case, the question concerns *the construction of a social and political identity through both the written and the unwritten history/histories*.

Analyzing the Greek history school textbooks one can find a lot examples of «resistance» – a modest way to say that the overall school history is a praise to «resisting Greeks»⁵, practically turning the school history into a war history. This resistance worship has its roots into two chronically irrelevant historical periods: the former is what can broadly be perceived as «the Antiquity» and the latter is the «1821 War for Independence»

³ This anti-American attitude was materialized in the annual «November 17th protest-march» on the US Embassy, stating the willing to resist against any threats to parliamentary democracy.

⁴ For the case of the Null Curriculum see briefly: Flinders, et.al., 1986.

⁵ There are a lot of examples, which are known worldwide: the battle in Marathon, the battle in Thermopylae, the naval battle in Salamis, etc. As it is claimed, *ex post facto* – implicitly or explicitly, exaggerating or not, the «resisting Greeks» saved the western civilization from the onslaughting and raiding barbarians of the east (namely the Persian Empire). This claim though is justified enough, if one thinks of the Greek originated words and notions (s)he uses in every day's activities.

(liberation from the Ottoman Empire). Common and core characteristic for the narratives on these two periods is the «struggles of Greeks», the «resisting Greeks» who fight against all odds to maintain freedom and preserve the civilization and their way of life; preserve the identity features which differentiated them from the neighborhood population.

These two periods place a certain, profound, strong and nonnegotiable meaning on identities and they legitimize the modern Greek nation-state. «This is who we are», is the meaning, independent, eager to fight for our freedom and our way of life, protecting our long lasting values and traditions. Fighting for these, one becomes hero, a worth mentioning character whose name is not to be forgotten in times to come (as Achilles understands in Homer's Iliad - and the 8yo pupils have to learn since the 3rd Grade). These two periods consist of the core element of the Greek national identity.

No need to mention that the Greek history school textbooks are full of heroic names. Acknowledging nevertheless the Byzantine (the Greek Medieval) period as the second one which provides profound elements to the modern Greek identity (namely the christian tradition), legitimizing equally the modern Greek nation-state, none can find some heroic names in this narrative, none can proclaim this period as an example; actually, this period, important nevertheless for the modern Greek identity -and for the Greek and European history, is almost never mentioned in public discussions and the names of Byzantine emperors and of great warriors are roughly remembered, since not great instances of resistance are presented into history textbooks. Truthfully there are a lot of resistance instances during the Byzantine period, but the religious -namely, the Christianity- narrative has a stronger impact in identity construction. Therefore, the resistance instances during the Byzantine period are not considered as such: Byzantine period is an important element into school history curriculum not for the resistance instances, but solely for religious matters.

Examining the «written history» in school textbooks one can discuss the Null history curriculum, which incorporates all the unwritten history, the uncomfortable silences imposed on school history textbooks and all the misinterpretations of history, written though in school history textbooks. Apart the Antiquity and the War for Independence, which both contain brilliant moments of glorious resistance, there are certain instances which are not mentioned in history school textbooks because they are not fitting at all into the national narration of the «resisting Greeks». Notwithstanding the notion of resistance is a core one throughout the Greek history curriculum, it was never mentioned a moment of resistance on behalf of

the Greek opponents, ie., the resistance against Alexander's invasion to the East. Neither has been mentioned the resistance displayed by the Turks in 1920-1, when the Greek army invaded deep into Ottoman's Empire land and did onslaught arriving just 100km before Ankara.

Besides the Null curriculum in written history, one could claim that the unwritten history has also a major contribution in our perception of the past.

In our case, since the winners of the Civil war did not write the narrative of their victory, they let enough space to the defeated to shape an ideological field for confrontation on the Civil war issue. The notion of resistance was predominant in this narration. Regardless their defeat, regardless what really was at stake during the Civil war (the political turnover), the defeated (and their political descendants) presented themselves as undoubtedly defeated in warfare but morally and ethically winners, since they were *resisting* against all odds fighting against superior powers, and most of all, they were fighting for great ideals, such as freedom, equality, justice, etc. Through the unwritten history the involved parts in this war were rearranged as for the moral judgment of their participation⁶.

The '60s in Greece were a troubled, either «long lasting» (Papanikolopoulos, 2008), or «brief» decade (Alivizatos, 2008). At the beginning of the '60s the right-wing party governed in an authoritarian manner. During these intense years a lot of demonstrations took place, demanding the democratic rules to be followed, less intervention to politics by the King⁷. In the mid of '60s, the center-wing party came in power, promising a lot to all. Soon, parliamentary activity became overwhelmingly biased and problematic and new elections were pronounced. But the military coup came before these elections (1967).

At first, the society was numbed and didn't react to claim democracy back. Gradually a few fragmentary and unsuccessful activities revealed a sense of resistance, while some activities did manage to internationalize the problem. The US financial support and the hard rules of the military regime (censorship, imprisonment, exiling, unspeakable tortures) prevented though further resistance instances. Despite censorship applied on the domestic Press, alternative networks were transferring to the Greek society uncensored news and the «new» culture. Within this political environment the Greeks learned about the new rock bands, the new trends and of course the turmoils and the students' uprisings in the US and European universities.

⁶ A practice called 'social appropriation' mechanism (McAdam et al, 2001).

⁷ Until 1973 Greece was a kingdom.

The regime realized the lack of legitimization into society due to the economic restrictions and hardship for the most and gradually after six years of political asphyxiation began to lose its stiffness, certain publications were permitted and a «transitional» political government succeeded the military administration in order to prepare elections as a process to restore the parliamentary democracy. Legislating for the students' affairs the regime decided to cancel the postponement for military servicing for those students who participate in students' political unions. Surprisingly, this was like a touchpaper for students and triggered universities' students demonstrations.

In 1973 November, students of the National Technical University of Athens (NTUA) did a sit-in and their message of resistance spread throughout Athens - a small radio broadcast station made by the students helped out to spread it faster. Soon thousands of people - the same people who were earlier semi-comfortable and looked unwilling to react, now flowed out in the streets and surrounded NTUA, supporting the students to their sit-in. To record the historical sequence, there was the invasion of a tank into the NTUA, and the sit-in was terminated. This resistance triggered a second military coup, from military officers who established a much harder regime and canceled the process of parliamentary democracy restoration. Within a few months this second military regime invaded to Cyprus to overturn the legitimate Cypriot government and establish a military regime. This brought about the Turkish reaction and the island is divided ever since. The military coup was terminated upon the «Cyprus tragedy». Parliamentary democracy was restored and a few years later Greece entered the EU as a full member-state.

Unsurprisingly this incident of resistance against the military regime was not written in history school textbooks. Besides the unwritten history per se, what remains hidden as part of a Null curriculum is the true causes for the «1973 November» students' uprising. One could agree with the 1973 *legislation on students' affairs* as a motive and indicate the loss of freedom as the cause for the uprising. Others could claim that students revolted only when their own interests were under question. Nevertheless, what is the actual Null history curriculum is that students' revolt didn't break down the military regime. A direct consequence of the 1973 students' revolt was a much harder dictatorship (and the Turkish invasion to Cyprus along with the tragedy that followed). Nevertheless the tragedies mentioned above what remains in social cognition as the imprint of the 1973 students' revolt is the public acknowledgment of a students' and society's resistance that brought the democracy back (Tsirides, 2017, p. 313). It's a form of social

appropriation, given the numbness of society, an alibi for the inertia expressed for long time during the military regime (Tsirides, 2017, p. 315).

3. Bridging the past to present: the role of the «resistance culture»

The last 10 years Greece is under a multi-crisis. During this period a lot of demonstrations and other forms of «resistance» occurred, predominantly violent and destructive, against the imposed monetary and fiscal measures. Surprisingly, the public discussions around this crisis partly involved the guerrillas' disobedience to the «1945 Varkiza Agreement» and the «1973 November» students' revolt, as major resistance examples which ought to be followed. This negotiation on behalf of some social agencies or broad collectivities brings forth the relation between the written and the unwritten history and the Null curriculum.

In both of the cases -the Civil war and the 1973 Greek students' uprising- the core element is the notion of resistance, irrelevant to who resist against whom or what. This notion constructs a «*culture of resistance*» penetrating the society through the unwritten history and the Null history curriculum and it's legitimized through the written school history. For school history «resistance» carries a positive meaning, since this notion enhance the nation-state's narratives. It seems this resistance culture functions as a means of *technology for political domination* (Mouzelis, 1990; Kondylis, 2011). In this sense, the «resistance culture» legitimizes the action of resistance -or even its violence, regardless the causes or the consequences: resistance a priori maintains a positive quality even if one resists against his own state (this could explain up to a point the high levels of tax-evasion in Greece or the Greeks' eager not to conform to the law in any occasion).

For the rightists the notion of resistance is contained into the national narration, praising the glorious past through the written history and the resistance culture constructs the core element of their national identity for which they are overwhelmingly proud of.

For the leftists the notion of resistance regardless its historical roots is cultivated through the unwritten history and the Null history curriculum as part of their political agenda, part of the political-historical knowledge they ought to carry as a crucial tool to comprehend the past and transform the present (Koukee, 2015).

Notwithstanding the roots, the causes and the consequences of the «resistance culture», under this outbreak of memory due to current multi-crisis, one has to reconsider the national narratives beyond their cultivated myths and the narration of a misused history divided into the

officially written, the unwritten and the Null curriculum history. Then, the comprehension of history as a means to produce the present and the future and not as a product to consume the past (Axelos, 2013) could be the trigger to overcome this multi-crisis.

4. References

- Alivizatos, N. (1983). *Political institutions under crisis, 1922-1974 - Aspects of Greek experience*. Athens: Themelio (in Greek).
- Alivizatos, N. (2008). *The brief '60s decade*. Athens: Kastaniotis (in Greek).
- Axelos, K. (2013). *Le destin de la Grece modern*. Paris: Les Belles Lettres/Encre Marine.
- Calyvas, St., & Marantzides, N. (2016). *Civil passions - 23+2 questions and answers on Civil War (new enriched edition)*. Athens: Metehmio (in Greek).
- Cohen, P. S. (1966). Social Attitudes and Sociological Enquiry. *The British Journal of Sociology*, 17(4), pp. 341-352.
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, St. J. (1986). The Null Curriculum: its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), pp. 33-42.
- Keeley, R. V. (2010). *The Colonels' Coup and the American Embassy: A Diplomat's View of the Breakdown of Democracy in Cold War Greece*. Pennsylvania: The Penn State University Press.
- Kondylis, P. (2011). *The causes of Modern Greece's decay*. Athens: Themelio (in Greek).
- Koukee, E. (2015). The end of Varkiza [Agreement]: the December [1944 Fight of Athens] as a heritage or as a foreign country? *Chronos*, 21 (in Greek).
- McAdam, D., Tarrow, S. G., & Tilly, C. (2001). *Dynamics of contention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mouzelis, N. (1990). *Post-Marxist Alternatives. The Construction of Social Orders*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Papanikolopoulos, D. (2008). The «long» '60s decade. *Avgi* (Press in Greek), 27-7-2008.

Svoronos, N. (1999a) *Histoire de la Grèce moderne* (transl. Asdraha K.). Athens: Themelio (in Greek).

Svoronos, N. (1999b). *Analects of modern Greek history and historiography*. Athens: Themelio (in Greek).

Tsirides, G. (2017). *The Greek Civic Society during the dictatorship regime (1967-1974)*. Unpublished PhD. Athens: National and Kapodistrian University of Athens (in Greek).

Vournas, T. (1999). *History of modern Greece, 1821-1974. vol. 3 and 4*. Athens: Patakis (6 volumes) (in Greek).

About the Author

Dimitrios Foteinos

email: dfoteinos@ppp.uoa.gr

University of Athens. Greece

page intentionally blank

Movimentos estudantis e o imaginário do «substrato de esquerda» no Brasil (1968-2018)

David Budeus Franco

1. Introdução

O que aconteceu no Brasil? Quais as estruturas que permanecem e as rupturas que ocorreram nos últimos cinquenta anos, desde 1968? Como o país se comporta em 2018 depois das experiências da década de 1960? Essas são algumas das questões com as quais esta comunicação pretende lidar. Não se trata de respondê-las definitivamente, todavia, é um esforço de compreensão do que se passou no Brasil depois que os movimentos estudantis eclodiram no país em plena ditadura civil-militar (1964-1985).

Inicialmente parece ser necessário compreender qual a posição do Brasil na estrutura do capitalismo internacional; desde o período pré-golpe de 1964 e ainda hoje o país está na periferia do sistema econômico vigente. Esta noção de ser parte periférica de um sistema mundial tem relação com o conceito de capitalismo tardio¹ (Franco, 2018).

¹ No 16º Congresso dos Sociólogos Alemães, Adorno abre o encontro com a conferência intitulada *Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial?* O autor utiliza o termo capitalismo tardio, embora reconheça que a sociedade burguesa continua industrial. Na conferência, Adorno trata de esclarecer que essa não é uma mera disputa de nomenclaturas, mas sim a disputa de uma chave de interpretação da sociedade contemporânea. O que se põe em discussão, a partir do termo capitalismo tardio, são as mudanças e as permanências de que é portador o sistema econômico contemporâneo em relação àquele descrito por Marx. Adorno se utiliza do termo na medida em que identifica as nuances que diferem o

Para refletir em torno do tema proposto, a ideia central deste trabalho é examinar as circunstâncias por meio dos conceitos da Escola de Frankfurt, a teoria crítica da sociedade, especialmente nas obras de Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Walter Benjamin; observando qual o papel da cultura na organização da sociedade. De outra parte, as análises de Roberto Schwarz e Maria Elisa Cevasco corroboram para que se possa observar o caso brasileiro, especialmente dos referidos anos 1960 e do momento pré-golpe de 2016.

Schwarz (1992), um dos mais importantes críticos literários do Brasil, em 1970 registra, por meio de um profundo exame da realidade brasileira (tendo como referência a esfera da produção cultural daquele momento), o movimento que a sociedade nacional operou diante dos acontecimentos políticos da época, especialmente a ruptura provocada pelo golpe de 1964.

A efervescência cultural dos anos 1960 traz consigo as marcas de interpretação da esquerda, ainda que tenha saído vencida na disputa política:

Entretanto, para a surpresa de todos, a presença cultural da esquerda não foi liquidada naquela data, e mais, de lá para cá não parou de crescer. A sua produção é de qualidade notável nalguns campos, e é dominante. *Apesar da ditadura da direita há relativa hegemonia cultural da esquerda no país.* Pode ser vista nas livrarias de São Paulo e Rio, cheias de marxismo, nas estreias teatrais, incrivelmente festivas e febris, às vezes ameaçadas de invasão policial, na movimentação estudantil ou nas proclamações do clero avançado. Em suma, nos santuários da cultura burguesa a esquerda dá o tom (Schwarz, 1992, p. 62).

Ou seja, os intelectuais eram de esquerda, ainda que restritos a um circuito muito limitado, excluídos das publicações da mídia tradicional, produziam reflexões, arte e cultura para consumo de uma parcela reduzida da população, entre os quais os estudantes, especialmente aqueles ligados ao movimento estudantil.

2. A emergência do movimento estudantil

Antes de passar propriamente ao movimento estudantil e as suas configurações vale destacar a floração cultural pela qual o Brasil passou

processo atual, daquele. «(...) a antiga opressão social, só que agora tornada anônima. Se a teoria da miséria crescente não foi demonstrada "à la lettre", ela se confirmou, porém, no sentido não menos assustador de que a falta de liberdade, a dependência em relação a um instrumental que escapa à consciência daqueles que dele se utilizam, estende-se universalmente sobre os homens» (Adorno, 1986, p. 67). O capitalismo tardio é a reconfiguração do próprio capitalismo que desenvolveu mecanismos para sua sustentação como sistema econômico vigente (Franco, 2018, p. 28).

apoiado nos ideários de esquerda. Ainda que não se tenha estabelecido consenso entre os que faziam parte desta ebulição, é notório a grande profusão de artistas e intelectuais desse campo, entre eles: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque (música); Hélio Oiticica (Artes Plásticas); José Celso Martinez Corrêa, Augusto Boal (teatro); Paulo Freire (método de alfabetização inovador num país de muitos analfabetos); Joaquim Pedro de Andrade, Glauber Rocha (Cinema Novo). Certamente, esses são alguns nomes, entre outros de jornalistas, dramaturgos, escritores, arquitetos, sociólogos, etc.

Embora pareça evidente que havia um claro substrato de esquerda na produção cultural brasileira, o que parece ser imprescindível lembrar é a derrota acachapante sofrida pela esquerda brasileira dos anos pré-golpe de 1964. O PC (Partido Comunista) que liderava expressiva parte da esquerda de então, conforme Schwarz (1992), mantinha uma postura conciliatória em relação à luta de classes no Brasil. Assim, defendia a ideia de que a classe trabalhadora deveria se aliar a uma burguesia local nacionalista, a fim de acelerar o ímpeto de modernização que se tinha no país. O que parece ser um exame minucioso e acertado do crítico literário reside também no fato de que essa condução da esquerda levou a cabo uma postura mais anti-imperialista do que, de fato, uma atitude pró revolucionária.

Segundo Roberto Schwarz, a avaliação de que a dominação imperialista e o conservadorismo interno eram ligados e que não se podia mudar uma sem mudar a outra estava correta. Já a ideia de aliar-se com o inimigo de classe levou a uma visão «desdentada de marxismo», que abraçava a problemática burguesa de democratização e de modernização nacionalista. Um dos resultados foi um marxismo «especializado na inviabilidade do capitalismo, e não nos caminhos da revolução». Por estes rumos tortos, chegava-se à esquerda e à direita a uma visão sem contradições da modernização, desejo de todos e lastro de quase todas as avaliações do Brasil. Sabemos as consequências políticas do equívoco do PC: no momento do golpe, as classes dominantes se uniram em torno do anticomunismo com os resultados que conhecemos para as esquerdas (Cevasco, 2014, p. 194).

Schwarz destaca ainda que, embora tenha sido perdedora na disputa política a esquerda «ganhou» nos aspectos que guardavam relação com a produção cultural. Entretanto, vale frisar que isso não foi um gesto de benemerência ou barbearagem do governo golpista que se instalara, ao contrário, a produção cultural de esquerda mobilizou o mercado editorial brasileiro, assim por meio da divulgação do ideário socialista, garantiu-se a manutenção do capitalismo, mais ainda, contribuiu para o ímpeto de modernização nacional. Até o momento em que essa circunstância não

ofereceu risco à conservação do golpe, a prática de fazer «vista grossa» para essa produção cultural foi mantida.

Porém, depois dos desdobramentos mundiais de maio de 1968 em Paris, a situação se alterou profundamente no Brasil e em dezembro do mesmo ano, o governo instituiu o Ato Institucional número 5 (AI-5), a partir do que se intensificou a presença do policiamento, perseguição, tortura, morte, exílios, proibições de toda ordem, censura, e perdas de direitos políticos e sociais. O endurecimento das ações e estratégias do governo para a contenção de manifestações, atingiu em cheio o movimento estudantil que até então flertava com as expressões mais notáveis do teatro brasileiro daquela época. Como se pode ver em:

Seu público [do Teatro de Arena] era muito mais estudantil do que o costumeiro, talvez por causa da música, e portanto, mais politizado e inteligente. Daí em diante, graças também ao contato organizado com os grêmios escolares, esta passou a ser a composição normal da plateia do teatro de vanguarda. [...] o movimento estudantil vivia seu momento áureo, de vanguarda política do país. Esta combinação entre cena «rebaixada» e um público ativista deu momentos teatrais extraordinários, e repunham na ordem do dia as questões do didatismo. Em lugar de oferecer aos estudantes a profundidade insondável de um texto belo ou de um grande ator, o teatro oferecia-lhes uma coleção de argumentos e comportamentos bem pensados, para imitação crítica ou rejeição (Schwarz, 1992, p. 81).

Assim, justamente no período de relativa tolerância, entre o golpe de 1964 e o endurecimento da ditadura em 1968, os estudantes se transformaram em elementos da resistência ao regime antidemocrático. Vale destacar que no momento em que há o golpe de 1964 no Brasil, é o justo momento em que os Estados Unidos estão ampliando sua influência no continente sul-americano, no auge da Guerra Fria.

Dito isso, Marcuse em 1971 profere uma conferência para os estudantes da Universidade da Califórnia Berkley. Nele, o estudioso alemão alerta a juventude sobre a necessidade compreender aquele momento de ebulição na cultura mundial e identificar as possibilidades de radicalização do movimento. Marcuse deposita suas esperanças na juventude, como se pode ver em:

Ahora intentaré, como les había prometido, ofrecer un muy breve esbozo de cómo veo la situación del movimiento radical contemporáneo. Seré crudamente sincero. A pesar de su aparente carácter elitista, el movimiento expresa objetivamente un potencial radical de la sociedad, en la medida en que articula mejor (aunque frecuentemente de una manera inconsciente) las nuevas contradicciones internas en esta fase histórica. Así, la clase gobernante, mucho más inteligente de lo que suponemos, sabe perfectamente bien dónde se encuentra el enemigo en su propio país. El gran peso de la represión es dirigido

contra los militantes negros y chicanos y contra las escuelas y universidades. No apunta contra las organizaciones de trabajadores. No tiene que ser dirigido contra el trabajo organizado. Se trata de la contrarrevolución preventiva - y todavía no del fascismo americano. Estamos lejos de la forma fascista de gobierno, pero ya emergen algunas condiciones previas. Ellas son bien conocidas y solo ofreceré algunos ejemplos: los juicios utilizados cada vez más como tribunales políticos; la reducción de la educación y la promoción social en el país más rico del mundo; la legislación antidemocrática, como la detención preventiva y las leyes anti-activismo; las sanciones económicas para quien sea políticamente, o de otra manera; sospechoso; la autocensura y la intimidación de los medios masivos de información. Estos son signos aterradores (Marcuse, 1972, p. 6).

As palavras de Marcuse estão em sintonia com o caso brasileiro, já que também contra os estudantes, a perseguição foi bastante grande.

3. Considerações finais

As relações entre os movimentos estudantis dos anos 1960 e os do pré-golpe de 2016 se configuram numa dinâmica de aproximação e distanciamento. Os de 2016 parecem ter como referência o que aconteceu, sobretudo, em 1968. Todavia, este tinha, como demonstrado, um substrato cultural de esquerda que se esvaneceu e não mais produziu movimentos estudantis e sim, eventos ou momentos estudantis.

No Brasil recente, durante os governos progressistas do PT (Partido dos Trabalhadores), até momentos após a reeleição de Dilma Rousseff, a nação parecia viver em plena harmonia, ainda que houvesse desentendimentos e dissonâncias, parecia haver um clima de crença no futuro. Circunstância esta bastante modificada já em 2015 quando a economia brasileira começa a sofrer algumas consequências mais severas da crise de 2008.

Vale lembrar que o PT incorre os mesmos equívocos de avaliação do PC dos anos 1960, qual seja, a aposta numa conciliação com a burguesia nacional, disposta, novamente, a um novo salto de modernização. Na configuração mais recente, antes do golpe de 2016, a ideia era a de que todos poderiam se beneficiar com um trabalhismo centrado na ampliação da capacidade produtiva do Brasil, ou seja, a ideia reposta tem muito mais proximidade com o anti-imperialismo dos anos 1960 do que com a reestruturação da organização social, o golpe de 1964 legou ao Brasil a ideia de que contra a realidade imposta pelo capitalismo, muito pouco se pode fazer, daí porque a ideia que ressoa é a de que a conciliação é o caminho possível, para melhorar as condições de vida dos mais pobres. Deu certo, por um curto período; quando a burguesia nacional, especialmente o oligopólio midiático, percebe que é mais rentável se associar, mais uma vez, ao capital estrangeiro, agora financeirizado e

especulativo, a conciliação se desfaz e gera mais um golpe de estado, o de 2016.

É nesse caldo cultural que a juventude contemporânea se forma. Em pesquisa recente desenvolvida por este autor (Franco, 2018), percebe-se que não há interesse da juventude em contestar o que está dado, mormente, por meio de movimentos ou coletivos estudantis, negros ou de mulheres. Ao invés disso, o que parece haver é um desejo incontido pela adaptação ao vigente, a integração total, sem ressalvas.

Assim, os dois casos apresentados, evidenciam o que Schwarz (1977) aponta, toda vez que o Brasil está prestes a dar um salto qualitativo, repõe-se o atraso.

4. Referências bibliográficas

- Adorno, T. (1986). *Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial*. In Cohn, G. (org.), *Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Alburquerque, N. de M., & Meneses, E. M. de. (2017). *O golpe no Brasil como construção da «democracia» da subcidadania*. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v16n46/0718-6568-polis-16-46-00019.pdf>. Acesso em maio de 2018.
- Bastos, P. P. Z. (2017). *Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf>. Acesso em maio de 2018.
- Braz, M. (2017). *O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0085.pdf>. Acesso em maio de 2018.
- Cevasco, M. E. (2014). Modernização à brasileira. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 59, pp. 191-212.
- Franco, D. B. (2018). *Empobrecimento da experiência, formação e juventude*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP - Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.
- Löwy, M. (2016). *O golpe de Estado de 2016 no Brasil*. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>. Acesso em maio de 2018.

Marcuse, H. (1972). Una apreciación: el movimiento en una nueva era de represión. *Deslinde - Cuadernos de Cultura Política Universitaria*, (5).

Neto, O. A. (2016). *A crise política brasileira de 2015-2016. Diagnóstico, sequelas e profilaxia*. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ri/n52/n52a04.pdf>. Acesso em maio de 2018.

Schwarz, R. (1977). Ideias fora do Lugar. In Schwarz, R., *Ao vencedor, as batatas*. São Paulo: Duas Cidades.

Schwarz, R. (2012). Verdade Tropical: um percurso de nosso tempo. In Schwarz, R., *Martinha versus Lucrécia*. São Paulo: Cia das Letras.

Schwarz, R. (1992). Cultura e Política, 1964-1969. In Schwarz, R., *O Pai de família e outros estudos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Sobre o Autor

David Budeus Franco

email: davidbudeus@hotmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Brasil

page intentionally blank

El Mayo francés en la prensa uruguaya: un aporte para el estudio de los movimientos estudiantiles del 68 en clave transnacional

Camille Gapenne

1. Introducción

Este trabajo analiza la circulación de la información sobre los movimientos estudiantiles de 1968, a través del caso del Mayo francés en la prensa uruguaya. Al interesarse en el proceso de circulación en su conjunto, se busca investigar más allá del contenido de la prensa, y reconstruir los canales de difusión de la información, entender cómo se construye la noticia internacional. En la prensa de mayo y junio de 1968, fue posible distinguir tres principales vías de difusión: las agencias de prensa, los corresponsales, y las traducciones de la prensa francesa. Cada canal presenta características y temporalidades propias, condicionadas por un complejo sistema tecnológico de líneas aéreas y telegráficas, que circunstancialmente puede estar perturbado. Con la evolución de esos canales de difusión, cambia la representación del acontecimiento Mayo francés. Tras el momento mediático de los periódicos informativos, las informaciones sobre este movimiento se van a difundir por otras vías, más intrincadas y irregulares. Se van a publicar recopilaciones de eslóganes o de poemas, traducir manifiestos o textos de los líderes estudiantiles. Esta

evolución de los ámbitos de circulación se acompaña de la construcción de la imagen de un Mayo francés esencialmente estudiantil y cultural.

Este trabajo propone una primera aproximación a las múltiples redes que permitieron la circulación de la información sobre los movimientos de 1968, y que participaron entonces en la internacionalización del fenómeno (juvenil en particular), posibilitaron un complejo proceso de influencias mutuas, de reapropiaciones, de construcción de discursos sobre hechos ajenos, etc. Sin negar las especificidades locales, obviamente, esos canales de circulación transnacional favorecieron la emergencia de referencias intelectuales, de técnicas de lucha, de un imaginario revolucionario común.

El objetivo de esta presentación es doble. Por un lado, se busca analizar los ámbitos de circulación de la información, y mostrar como ellos –por sus temporalidades, soportes, o materiales específicos– condicionan la construcción de cierta representación del Mayo francés. Por otro lado, se quiere indagar en la construcción de la noticia internacional, que en nuestro caso originó la construcción del acontecimiento Mayo francés, por medio de la difusión de relatos parciales.

Con ese fin, los principales documentos analizados son periódicos uruguayos publicados durante los meses de mayo y junio de 1968. La selección que vamos a estudiar en esta ponencia está compuesta del semanario *Marcha* y de los diarios informativos *El Debate* (vocero del sector herrerista del Partido Nacional), *El Popular* (órgano del Partido Comunista), *El País* (Partido Nacional), *Extra* (asociado a Glauco Segovia, líder del Frente Colorado de Unidad) y *BP Color* (no partidario, de tendencia católica). Para proponer un punto de comparación, se analizará también un número de la revista franco-uruguaya *Maldoror*, que publica en 1969 poemas anónimos del Mayo francés. Se mencionarán, como complemento, algunos documentos de archivos procedentes del fondo privado de Carlos Quijano, fundador y director de *Marcha*, conservado en el Archivo General de la Nación.

A partir de esta documentación, se realizó un relevamiento de los artículos de prensa que tratan del Mayo francés, con un interés particular en los datos sobre la procedencia de la información. Los documentos del fondo Carlos Quijano permiten profundizar la comprensión del funcionamiento de ciertos canales de difusión de la información. Fueron también relevados los elementos extra-textuales (fotografías, titulares), que igualmente participan en la construcción de la noticia internacional. Finalmente, se analizó el contenido de los artículos, en parte condicionados por los canales de difusión de la información estudiados anteriormente.

2. Síntesis de los principales puntos abordados

2.1. Los diarios informativos: agencias de prensa y estrategias visuales

Se analizarán en primer lugar los diarios informativos publicados en mayo y junio de 1968. Esas «empresas editoriales» responden a varios objetivos: informar según criterios profesionales del ámbito periodístico, apuntar a la rentabilidad económica adaptándose a las expectativas de los lectores, inscribirse en una línea editorial y política. En cuanto a las noticias internacionales, la información proviene casi exclusivamente de despachos de agencias de prensa –en su gran mayoría norteamericanas o europeas– que dominan el mercado mundial de la información y se basan en una amplia red de cables telegráficos. Esta dependencia respecto a las agencias de prensa tiene como principal consecuencia una fuerte homogeneidad de contenido, más allá de las distintas orientaciones políticas de los diarios estudiados. Ellos producen entonces relatos similares: un enfrentamiento entre el viejo General de Gaulle, defensor del orden, solitario, y los estudiantes parisinos que llevan al país al borde de la parálisis. Hay que observar los elementos formales para entender las estrategias de los diarios para orientar, resignificar las informaciones.

Se presentarán así dos ejemplos. Por un lado, se analizarán tres artículos (de *Extra*, *El Popular* y *El Debate*) que retoman cables de la agencia italiana ANSA del 13 de mayo 1968. Es posible observar modificaciones mínimas del texto, sin que esas cambien el sentido de la noticia. Pero, en cambio, los diferentes titulares y encabezamientos producen relatos muy diferentes. Esas estrategias visuales son particularmente relevantes si se toma en cuenta el hecho de que muchos lectores hojean el diario sin llegar al contenido de la noticia. Por otro lado, observaremos la fotografía de un joven acercando una bandera francesa a una fogata, procedente de la agencia AP, publicada en cuatro diarios diferentes. Si bien la imagen es la misma, los pies de foto difieren notablemente y resignifican la imagen en sentidos distintos.

2.2. Marcha: los corresponsales y las traducciones de la prensa francesa

El semanario *Marcha*, uno de los mayores exponentes del tercerismo en Uruguay y en América Latina, presenta características diferentes. Busca analizar los hechos de actualidad, y no brindar informaciones esencialmente descriptivas que apuntan a cierta neutralidad. De la misma

manera, recurre a canales de difusión de la información distintos. Beneficia por un lado de una amplia red de corresponsales, entre los cuales dos residen en París: Luis Campodónico y Sophie Magariños. Por otro lado, traduce frecuentemente artículos procedentes de la prensa francesa – en particular *Le Monde*, *L'Express* y *Le Nouvel Observateur*– gracias a suscripciones de Carlos Quijano, el director de la revista. Cada semana se publican artículos sobre el Mayo francés, pero se encuentra uno sólo escrito por Luis Campodónico, publicado el 17 de mayo, y ninguno de Sophie Magariños. Sorprende que no se haya aprovechado más esa red de corresponsales, de la que muy pocos periódicos beneficiaban, y que contribuyera a la fama del semanario. Las cartas conservadas en el fondo Carlos Quijano permiten explicarlo: la huelga general que estalló en Francia provocó una parálisis del sistema de correo, impidiendo toda comunicación entre mitad de mayo y mitad de junio. Esta perturbación de los canales de difusión de la información obligó el semanario a publicar traducciones de artículos procedentes de la prensa francesa, publicada y recibida antes del corte del correo. Al restablecerse la situación, cartas de los dos corresponsales se refieren sin embargo a artículos mandados, que tampoco fueron publicados. Podemos ver acá o el resultado de decisiones editoriales (publicaron en agosto, a lo largo de cuatro ediciones, una prestigiosa colaboración de Carlos Fuentes), o de discrepancias en torno a la interpretación de los acontecimientos. El equipo de *Marcha*, admirador del General de Gaulle, no tomó claramente posición a favor de los estudiantes y de los trabajadores. Sophie Magariños, en dos cartas, expresa su profundo desacuerdo con lo publicado en el semanario, yendo hasta poner en duda el profesionalismo de los redactores, según ella mal informados.

2.3. *Maldoror: nuevo ámbito de circulación para un Mayo estudiantil y cultural*

El quinto número de la revista literaria franco-uruguaya *Maldoror*, que corresponde al segundo semestre 1969, permite observar –respecto a los diarios y a *Marcha*– una evolución de los ámbitos de circulación de la información, acompañada de una transformación del relato sobre el Mayo francés. De publicación trimestral o bianual, dirigiéndose a un público estrecho, la revista responde a lógicas muy diferentes. De hecho, los acontecimientos franceses no pertenecen más a la actualidad, sino ya a la conmemoración. Desconectada de la necesidad de brindar a los lectores informaciones actualizadas, recurre a canales de difusión de la información que no apuntan a la eficiencia de la circulación. Publica

una selección de poemas anónimos escritos en la Sorbonne en mayo y junio de 1968, en hojas sueltas, a veces colocadas en las paredes de los corredores o de los salones de la universidad parisina. Para llegar hasta las páginas de *Maldoror*, esos textos fueron primero recopilados por el Comité Révolutionnaire d'Action Culturelle de la Sorbonne (CRAC). A partir de esta recopilación, *Le Monde* publicó una selección de poemas, entre los cuales una parte fue después reproducida y traducida en *Maldoror*. Esta publicación es entonces el resultado de un largo proceso de resignificación y transformación del material original. A partir de esos textos que los redactores de la revista, en su editorial, reubican en debates intelectuales de la época –en el ámbito literario en particular–, se propone el relato de un Mayo francés exclusivamente estudiantil y parisino, cultural y creativo, tan breve y violento como un grito en el silencio, tan efímero y mágico con la vida de una flor. En esta representación despolitizada de los acontecimientos de 1968 desaparecen completamente los millones de trabajadores en huelga y el Presidente francés que había visto su autoridad violentamente cuestionada.

3. Conclusiones

Aunque este trabajo presente un trabajo de investigación en curso, es posible exponer algunas conclusiones parciales. En primer lugar, el Mayo francés fue objeto de intensas circulaciones de información, que proveyeron abundantes noticias día a día a los lectores uruguayos, que conocían entonces los principales hechos, figuras y retos del movimiento. Al observar las secciones internacionales de los diarios, donde el Mayo francés es omnipresente durante dos meses, es posible afirmar que este constituyó un «evento mediático», rápidamente reemplazado por otras noticias tras la victoria del gaullismo en las elecciones legislativas anticipadas. Esta construcción inmediata del Mayo francés como acontecimiento de alcance internacional tendría entonces su origen en las decisiones editoriales de los diarios, y en la estructura misma del mercado mundial de la información, oligopolio dominado por agencias de prensa y empresas telegráficas principalmente norteamericanas o europeas.

Al indagar los canales de difusión de la información, fue también posible distinguir varios ámbitos de circulación que, aunque tengan numerosos puntos de encuentro, se pueden entender como sistemas donde la información se difunde por ciertas redes, materializándose sobre diversos soportes que responden a lógicas temporales específicas, para un público y objetivos definidos. Este trabajo se enfocó en tres ámbitos de circulación, aunque esta lista esté lejos de ser exhaustiva, ya que muchos otros periódico y revistas trataron del Mayo francés,

y que habría que tomar en cuenta también la esfera editorial, activa ya desde agosto, a fin de proponer compilaciones de diversos documentos traducidos. Fueron elegidos aquí casos representativos de los argumentos desarrollados. Fueron analizados los diarios, empresas editoriales que buscan principalmente la eficiencia y la rentabilidad; el semanario *Marcha* que por razones técnicas e ideológicas no produjo su propio análisis de los acontecimientos; y la revista literaria *Maldoror*, que mira un año después el Mayo francés a través del prisma literario. Los diferentes ámbitos destacados, como se mostró anteriormente, pueden coexistir o sucederse.

Los relatos sobre el Mayo francés parecen ser en buena parte condicionados por esos ámbitos de circulación: el tipo de información que se difunde, su ritmo de difusión, etc. orientan la interpretación de los acontecimientos, que se encuentran en constante resignificación. En los diarios, se relata día a día el espectacular enfrentamiento entre el General de Gaulle y los estudiantes, el carismático liberador de Francia y artífice de la descolonización, frente a una multitud juvenil revoltosa capaz de impulsar una huelga general, cuyo liderazgo caracteriza de hecho los movimientos de 1968. Con excepción de *El Popular*, comunista, los trabajadores ocupan ahí un lugar bastante marginal. Este relato aparece de una cierta manera en *Marcha*, aunque esté ahí acompañado de relatos más extensos «desde adentro», de intentos de análisis de las reivindicaciones estudiantiles, etc. En cambio, como se ha mostrado, desaparece en *Maldoror* toda dimensión política, completamente sustituida por el relato de un Mayo francés creativo, lúdico, apuntando a la liberación de la palabra y de los cuerpos. Si se toma en cuenta un arco cronológico más amplio, esta representación del acontecimiento parece haberse impuesto, ya que predomina todavía en los testimonios producidos en Uruguay en el 2008, con ocasión de sus cuarenta años. Se integra así en una retórica que opone un 68 occidental cultural, pacífico y caracterizado por la liberación sexual, a un 68 uruguayo o latinoamericano ultra politizado y verdaderamente revolucionario.

4. Referencias

- De la Llosa, A. (2015). De Gaulle, l'Amérique latine et les Etats-Unis, entre Super-grands et Tiers monde. Vers une troisième voie? (1945-1968). In Michaud, M. (Ed.), *Amériques/Europe: vers quels rapports de force?* (pp.148-166). Lorient: Université de Bretagne Sud.
- Faraone, R. (1960). *La prensa de Montevideo. Estudio sobre algunas de sus características*. Montevideo: Facultad de Derecho, Universidad de la República.

- Faraone, R. (1969). Medios masivos de comunicación. *Nuestra Tierra*, (25).
- Ferretjans, D. (2008). *Historia de la prensa en el Uruguay: desde la Estrella del Sur a Internet*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Landinelli, J. (1989). *1968: La revuelta estudiantil*. Montevideo: Universidad de la República.
- Laville, C. (2007). *Les transformations de la pratique journalistique: le cas des correspondants étrangers de l'Agence France Presse de 1945 à 2005*. (Tesis inédita de doctorado). Université Laval y Université Paris VII: Québec y París.
- Markarian, V. (2012). *El 68 uruguayo: entre molotovs y musica beat*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rocca, P. (2015). *35 años en marcha. Mapa de la escritura en el semanario Marcha, 1939-1974*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Ross, K. (2002). *May '68 and its afterlives*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Sirinelli, J. (2008). *Mai 68*. París: CNRS Editions.
- Suri, J. (2005). *Power and Protest. Global Revolution and the Rise of Détente*. Cambridge y Londres: Harvard University Press.
- Vaïsse, M. (Ed.). (2014). *De Gaulle et l'Amérique Latine*. Rennes: PUR.

Sobre la Autora

Camille Gapenne

email: gapenne.camille@gmail.com
Universidad Lyon 2 Lumière. Francia

page intentionally blank

Alcune riflessioni sulle emozioni del Movimento Studentesco: Italia 1968

Angela Giallongo

1. Blowin' in the wind

Dopo cinquant'anni siamo in grado di capire il «vento» che ha sconvolto il mondo? Soffia ancora nelle nostre anime quel refole della canzone (neo Premio Nobel) di Dylan? L'impressionante potenza di questa *protest song* riflette in ogni caso la generazione giovanile degli anni 60-70, nemica di tutti i venti di guerra.

Per rispondere alle domande poste in gioco è opportuno sondare il trend emotivo della generazione che aveva trovato il «vento». Anche perché in Italia, paese che ha conosciuto l'esperienza di un lungo '68 (all'incirca un decennio), questo approccio rimane ancora sottotono. Nonostante il fatto che le emozioni per la cultura contemporanea siano uno degli aspetti più significativi dei processi mentali e sociali. I flussi delle trasformazioni pubbliche sono infatti riconoscibili proprio dai loro stili emotivi. Alla fine del XVIII secolo, la rivoluzione americana e quella francese, ispirate dal romanticismo e dall'ideale rousseauiano, valorizzando i sentimenti naturali e la comprensione dei sentimenti altrui, hanno cominciato di fatto, seppure per breve tempo, a sostituire i regimi emotivi repressivi precedenti con una inedita spinta di aggregazione intrisa di generosità e spirito di condivisione. L'idea che le persone fossero per natura inclini alla socialità aveva da un lato consentito agli Americani di scrollarsi di dosso il

potere coloniale e ai Francesi di sottrarre il popolo al potere monarchico (Oatley, 2007, p.32 e p. 35), dall'altro di diffondere i principi della libertà, dell'uguaglianza civile e sociale. Principi che ispirarono due secoli dopo gli studenti statunitensi ed europei.

Il lungo processo di civilizzazione occidentale è stato poi interpretato alla luce delle vitali trasformazioni dinamiche psichiche ed emotive individuali messe in gioco: il pionieristico Elias con questa idea soggiacente ha riconosciuto il prepotente ritorno delle emozioni nei conflitti sociali dei paesi industriali avanzati. In Europa il protagonismo storico delle rivendicazioni giovanili veniva infatti collegato dal sociologo tedesco al desiderio delle persone di vivere le emozioni nella maniera secondo loro più autentica ed autodeterminata. Inoltre, per queste generazioni la carneficina nel Vietnam e altri eventi tragici internazionali (come la dittatura franchista) avevano innescato il bisogno esistenziale di lottare contro le barbarie con iniziative suscitate da una «specie di ansietà per l'amore dell'umanità» (Elias, 1996, p. 262).

Un mix di emozioni positive e negative ha dunque spinto i movimenti degli anni '60/'70 a porsi problemi di difficile soluzione e ad esprimere valori e progetti. Dinamiche ravvisabili in quei «sommovimenti del pensiero» - *Umpheaval of Thought*- che scuotono la vita individuale e collettiva come un terremoto (Nussbaum, 2004, p.2).

In nome della storia dell'educazione condivido da tempo l'esigenza di riconoscere le strategie emotive sottese ai traguardi pedagogici, formali o informali che siano (Giallongo, 2008). Ritengo pertanto inefficace il tentativo di comprendere le esperienze di apprendimento di questa generazione, senza mettere in gioco il ruolo delle risorse psichiche. Non mi sembra infatti che i giovani che, a livello mondiale nelle scuole e nelle università, avevano fronteggiato l'autoritarismo sociale e politico, le gerarchie, la repressione e il conformismo, avessero inibito o mascherato le proprie emozioni. Sul filo di questo approccio, abbozzerò, per il contesto italiano, le tracce di tre tendenze significative, collegandole alle ricerche storiche, agli slogan, ai documenti, alle testimonianze narrative e alle occasionali memorie personali del periodo: ribellione, anti-autoritarismo e felicità pubblica. In sintesi, il contributo esamina tre punti chiave con un rimando al clima esistenziale che favorì l'esplosione del '68.

2. Emozioni ribelli

L'inchiesta *Che cosa pensano le ragazze d'oggi?* -condotta dal giornale scolastico «La Zanzara» del Liceo classico Parini di Milano- risulta pertanto

funzionale al quesito posto. Anche perché diventò, nel 1966, un sussultante caso nazionale con risonanza europea (Francia e Inghilterra).

Cosa fece gonfiare la vela della ribellione? Quale male di vivere avevano incontrato i giovani d'ambo i sessi?

L'esame delle dichiarazioni delle intervistate non evidenzia tanto paura, tristezza o vergogna quanto turbamento, insofferenza per i rigidi controlli esercitati dalla famiglia, dalla religione e dalla scuola insieme ai dubbi scatenati dal forte desiderio di avere una vita diversa. Secondo una liceale, gli effetti dannosi degli ostacoli impedivano di percorrere «strade... apportatrici di felicità».

L'Italia, economicamente sviluppata ma culturalmente arretrata, viene quindi travolta e scandalizzata dalle «affermazioni pazzesche delle studentesse». Come testimoniano i commenti delle prime pagine di svariati quotidiani e il processo per direttissima formulato con l'accusa di pubblicazione oscena e di incitamento alla corruzione dei minorenni.

L'inchiesta aveva avuto il merito di mettere a nudo i pensieri che attraversano la mente delle ragazze e gli interessi che stavano loro più a cuore. Ma l'ufficializzazione del disagio aveva suscitato la palpabile fibrillazione della società italiana. La vicenda permette quindi di capire meglio le persistenti preoccupazioni e le nascenti aspettative che spinsero, il 23 marzo 1966, ventimila studenti milanesi a sfilare per la città. La condivisione di emozioni comuni favorì una esperienza collettiva, orientata a rivendicare, in questo caso, la libertà di espressione.

La prima ventata di protesta, nell'Italia repubblicana, nasceva da desideri collettivi di sfida. Nel 1967 venivano occupate le università di Torino e la Cattolica di Milano, qualche mese più tardi la Sapienza a Roma, seguita dalla battaglia di Valle Giulia.

Era il debutto del 68.

3. Che la festa cominci...

Il cosiddetto anno degli studenti, che segna il cambiamento degli standard di comportamento e il primo caso di *global concurrence*, evidenzia come una salutare contestazione dell'autorità fosse accompagnata anche dalla capacità di mettersi nella pelle altrui.

Senza il senso dell'empatia che motivava al di là delle parole e dei discorsi politici e critici, non ci sarebbe stato lo speciale coinvolgimento collettivo nel *non esserci degli Altri*. Il concetto di connessione (discusso dagli psicologi cognitivisti e dai neuro-scienziati) usato con equilibrio aiuta a sottolineare, in chiave storica, la carica emozionale delle esperienze collettive generazionali del secolo scorso. I protagonisti italiani del '68

erano infatti incantati da libri come i *Dannati della terra* di Fanon e dalle idee dei riformatori pedagogici che si ispiravano ai valori dell'alterità.

Il *coming out* dei/delle minorenni e di giovani adulti nello scenario italiano è in aggiunta percepibile in un eclatante fenomeno collettivo: il passaggio dalle processioni religiose ai cortei di protesta. Ragazze e ragazzi comuni sono così entrati nel vento senza sapere se e come ne sarebbero usciti. Non era comunque una passeggiata vivere in un periodo cosiddetto *formidabile*, come mostrano acute analisi (Passerini, 1988) e ricordi soggettivi¹.

Risultano pertanto utili le esplorazioni storiche sulle emozioni come espressione delle grandi trasformazioni sociali. A partire dai promettenti studi sulla rivoluzione francese di Reddy (2001) e di Burstin (2016). Se da una parte, le tendenze sul fronte della storia e della memoria del '68 delineano l'esigenza di collegare la ricerca sulle esperienze personali e politiche alle loro ricadute sulle singole identità (da Passerini, 1988, a Hajek, 2013), dall'altra, è legittimo chiedersi cosa potrebbe dirci di nuovo sul '68 la storia delle emozioni?

Sarebbe sicuramente in grado di illuminare le trasformazioni soggettive che hanno alimentato le dinamiche anti-autoritarie ma soprattutto, stando alle indagini convincenti di Elias, Reddy, Stone e Outley, avrebbe la capacità di guidarci allo studio delle principali conseguenze sociali prodotte dallo stile emotivo del movimento giovanile. Su questo ammutinamento, a ben guardare, aveva alitato il vento caldo e potente della disobbedienza di figlie e figli che, durante il Settecento, in Europa e soprattutto a Venezia, avevano clandestinamente promosso una nuova cultura della sensibilità aperta ad esperienze sentimentali genuine (Plebani, 2012, p. XXVI). Non è quindi fuori luogo interrogarsi sul senso emotivo della svolta anti-autoritaria, sulle sue espressioni pubbliche e sui legami sotterranei con il passato. Anche per sfuggire alla tentazione, carica di forte reattività, celebrativa o denigratoria. Ipotizzare la storia, le storie personali e sociali attraverso le trame emotive aiuta a palesare momenti decisivi, peculiari e a scoprire come le svolte siano, con l'ottica della *long durée*, il risultato di una lunga serie di scelte individuali e circostanze collettive precedenti.

Pertanto lo studio della disobbedienza e del dissenso consentirebbe di inquadrare, nel corso del secondo Novecento, come la sintonia empatica -lievito del cambiamento- fosse stata stimolata dalle coscienze contrastive di Gandhi, Luther King, Zinn e Milani. Anche se può sembrare strano, l'insubordinazione in questa cornice non può essere spiegata come un rancoroso fenomeno antisociale, era, per lo meno in linea di principio, la

¹ In particolare, il libro della Sereni C. (*Taccuino di un'ultimista*. Milano: Feltrinelli. 1988, p.83) focalizza i diversi stati d'animo.

modalità con cui i giovani applicavano i principi dell'uguaglianza (Fromm, 1960, p. 48) nella vita quotidiana.

E' sufficiente pensare alle discussioni pubbliche dentro le università, ai corsi di contro cultura, affollati da studenti e studentesse comuni che condividevano un'idea centrale: la rimessa in discussione del rapporto fra sapere e potere.

La posta in gioco era alta: la trasformazione dei metodi fossilizzati e standardizzati della trasmissione del sapere (funzionali all'autoritarismo accademico, all'istruzione elitaria e alla selezione scolastica) in vitali sedi pubbliche di una conoscenza, promotrice di giustizia sociale. Per queste ragioni i seminari interdisciplinari, le pratiche di auto-formazione, le assemblee sulla frammentazione dei saperi, gli alternativi programmi d'esame, erano atti comunicativi che criticavano ufficialmente la politica implicata dalle norme ufficiali.

Tutto questo rientrava nelle avventure indisciplinate di una generazione spinta dal desiderio di trasformare se stessa e di agire per lo sviluppo dell'umanità. Dallo spazio pubblico fino alle sfere più intime e private palpitava un nuovo modo di pensare e di sentire. Senza questi desideri vitali, impregnati di pulsioni epistemofiliche, non ci sarebbe stato il tentativo di criticare e comprendere il mondo, non ci sarebbe stata l'aspirazione, molteplice e plurale, di coltivare altri legami privati e pubblici. Come testimoniano le scritte apparse sui muri dell'Università di Torino e di Pisa: «Non vale la pena di trovare un posto in questa società, ma di creare una società in cui valga la pena di trovare un posto»; «Le mozioni uccidono le emozioni»; «Contro lo strapotere dei baroni e per la scientificità degli studenti». Buona parte di questa generazione si è concessa la sfarzosa esigenza di imparare cose che non servivano insieme al pericoloso lusso di sognare, di avere opinioni e di sperimentare i corsi universitari di «contro-cultura» come una specie di biglietto vincente della lotteria rivoluzionaria.

Chi ha tratto beneficio da questa esperienza ha ricordato che a vent'anni era «passato da una vita vuota a una piena» e che tutto era cambiato a tal punto che non «aveva più saputo cos'era la noia». Queste voci fuori campo, dai ritmi veloci e sincronizzati, trionfavano sui confini e sui limiti. Da qui l'impazienza degli slogan: «Vogliamo tutto e subito» e «Prendete i vostri desideri per realtà».

Una emblematica allegoria del ribaltamento del mondo innescato dall'euforia libertaria del periodo si può ripescare nel film coevo *Il pianeta delle scimmie* di Schaffner. Perché anche la fantascienza raccontava il '68 non meno dei corsi di contro-cultura, dove si leggevano le opere di Fromm, de Beauvoir, Marcuse e Reich.

4. Alla ricerca della felicità

La speranza in un mondo migliore forgiava contemporaneamente una nuova identità giovanile. Nel senso prospettato da Erickson che aveva visto, grazie al suo approccio psico-storico, in quel «gigantesco rito di passaggio» (Ortoleva, 1988, p. 44), un orgoglioso stato d'animo, nato dallo sforzo collegiale di emanciparsi dalle convenzioni «della maggioranza compatta» (Erickson, 1972, p. 23).

Che senso avrebbe poi avuto l'aspirazione al cambiamento se i protagonisti del '68 non avessero pensato che tutte le loro battaglie non li avessero resi più felici?

Nell'affrontare questa situazione gli appartenenti al movimento condividevano l'idea secondo cui il *ben-essere* di tutti sarebbe stato germinato dall'innesto tra politica e vita quotidiana. Si ispiravano così al concetto settecentesco della rivoluzione francese, idealmente convinta che la felicità non fosse un privilegio personale o di classe, ma una esperienza collettiva. Probabilmente su questa lunghezza d'onda si sperimentava la partecipazione individuale alla vita pubblica come una singolare ed insostituibile esperienza di umana felicità.

I movimenti studenteschi spronati da questo senso di complicità cominciarono ad assaporare anche i frutti migliori della tradizione democratica americana, quella jeffersoniana (Arendt, 1988, p. 345). Infatti l'inizio del '68, secondo la filosofa tedesca, era riconoscibile dalla spontanea adesione giovanile alla politica della non violenza e dalla ricerca della felicità pubblica, che faceva trionfare, come nella *polis* greca, la gioia spontanea di agire e discutere assieme ai propri pari, di scambiarsi opinioni, in una parola, di essere liberi.

Recenti studi hanno evidenziato che esiste una correlazione molto stretta tra condizioni oggettive e aspettative soggettive. Ma la scoperta che lo sfuggente concetto di felicità dipende da aspettative soggettive complica la ricerca storica, poco incline ad avventurarsi su questo fronte, fatte salve alcune eccezioni (Minois, 2009). La felicità non è comunque migliorata dal secondo dopoguerra, anzi in certi casi, come nelle società avanzate, è addirittura peggiorata. Ma allora (usando l'osservazione di Robert Kennedy quando, nel 1968, in un incontro con gli studenti universitari del Kansas, ammetteva l'inadeguatezza del PIL come indicatore del benessere collettivo) cosa rendeva, per i protagonisti di un anno così controverso, «la vita veramente degna di essere vissuta»?

Non è una domanda scontata. Perché nonostante la disponibilità di saggi e libri storici, soprattutto in occasione degli anniversari e delle celebrazioni, in Italia, la documentazione risulta ancora insufficiente. Per

fornire una parziale risposta, vanno almeno prese in considerazione, fra le testimonianze disponibili, dichiarazioni del tipo «si è sperimentato qualcosa di simile alla felicità pubblica» (Bravo, 2008, p. 25) e quella di chi ricorda di aver capito che «la vera felicità non poteva essere solo un fatto individuale ma collettivo».

Nel *bildungsroman*, *L'uso della vita. 1968*, le parole del protagonista sono esemplari: «La tensione emotiva non era più un fatto individuale, era una parte dell'energia collettiva che li coinvolgeva. Così «la felicità è diventata pubblica» (Luperini, 2013, p. 58).

5. Conclusione

In realtà, le cose non sono mai così semplici. Sfortunatamente, nonostante tutte le speranze di creare il paradiso in terra, grandi eventi nazionali –dalla strage di Stato del 1969 all'omicidio di Moro, nel 1978, ad opera delle Brigate Rosse, fino agli «anni di piombo»– cominciarono a dirottare via via il senso della vita individuale e a dare altre forme alle esperienze collettive di un movimento, già di per sé eterogeneo e composito.

Con le interpretazioni recenti della storia del '68, basata sulla riformulazione di metodi di ricerca appropriati, è decisamente troppo presto per trarre rigide conclusioni e per ignorare il dibattito in corso. Al quale Pombeni ha contribuito reinterpretando il movimento come il risultato di una lunga incubazione i cui effetti superano la conflagrazione del momento. In questa transizione di civiltà, che in sé non è stata né buona né cattiva, è entrata in gioco una laicizzazione socio-culturale latente da tempo che aveva trovato nelle scuole superiori e nelle università il principale terreno di scontro. Nell'ottica di questa profonda trasformazione che ancora ci avvolge, alla fin fine ci sembra normale ciò che mezzo secolo fa era sembrato anomalo, perché «i giovani sessantottini intuirono in termini vaghi, più per sensibilità che per ragione, ciò che oggi è diventato anche palese» (Pombeni, 2018, p. 73).

Allora perché sentiamo ancora l'esigenza di riflettere sull'anno che ha scatenato il vento della libertà e del cambiamento?

La scelta migliore al momento è formulare domande. Come già detto nella premessa, lo studio dello stile emotivo del movimento non è un problema che può essere lasciato a mezz'aria. Soprattutto perché c'è stata una generazione che fra contraddizioni e confusioni aveva tentato di sperimentare la felicità personale e pubblica attraverso il piacere dell'agire e del dialogo. Questo senso di godimento della vita sicuramente non era contaminato, come avrebbe detto Spinoza, dalle *passioni*

tristi. La dimensione psichica ed emotiva dell'ammutinamento del '68 richiede quindi un maggiore e complesso restauro in grado di cogliere i cambiamenti mentali nel paesaggio storico.

In questo senso i diffusi comportamenti giovanili confermano l'*emotional turn*, che ha segnato in profondità lo stile di vita e la mentalità, rappresentando un fenomeno sociale di portata mondiale.

Poi va da sé che l'attuale tendenza della storiografia internazionale a valorizzare le emozioni, le sottrae all'idea dell'immutabilità temporale, fornendo un punto di partenza alle riflessioni qui prospettate. Resta quindi da capire quale emozioni abbiano costruito nuovi spazi sociali presso una comunità generazionale che non tollerava l'umiliazione, la frustrazione, la tristezza, la noia e la passività dell'obbedienza.

Per contrasto la gioia (parola ricorrente nei ricordi personali), la rabbia, intesa con Nussbaum come indignazione e compassione, l'orgoglio giovanile -con Erikson- per la nuova identità, insieme alla carica empatica verso il *non esserci degli Altri* nel mondo contribuivano a gonfiare la vela ottimistica della speranza.

Valido pertanto risulta l'approccio di Rosenwain (applicato al Medioevo ma estensibile a qualsiasi periodo storico) che ha concentrato l'attenzione sul concetto di comunità emotiva, cioè sui modi in cui le esperienze individuali di un gruppo sono riconoscibili dalle loro rappresentazioni e dalle norme valoriali condivise (Plamper, 2010, p. 248).

Come cartina al tornasole, quindi, si potrebbero prendere allora in considerazione gli effetti della irresistibile influenza esercitata da Reich sulla formazione di una generazione che aveva fatto coincidere l'idea di libertà con la felicità sessuale. Fra questi primeggia però il fraintendimento del principio che si diventasse liberi con il sesso. Nonostante Reich avesse stabilito che la sessualità senza amore e meccanica fosse nevrotica e malsana. Il rovescio della medaglia della sperimentazione sessuale alimentava così l'umiliante «finzione» della libertà da parte delle ragazze, perché «era proibito non essere liberi», e scontati giochi di potere maschile, sostenuti dall'intramontabile, tipicamente nazionale, *cherchez la femme*.

In questo quadro, che rendeva invisibile la promessa della parità sessuale -desiderata dalle studentesse milanesi nel 1966- maturavano parallelamente altre valutazioni inclini a costruire diverse identità femminili attraverso la critica del sistema autoritario patriarcale e l'autonoma espressività della propria corporeità ed emotività.

Con la svolta femminista degli anni Settanta, il cappello del'68 ha continuato a volare e mulinare nell'aria verso il mondo.

Sul bilancio di queste esperienze generazionali, mi sembrano infine particolarmente profetiche le considerazioni di Dewey. Quando metteva

in luce, nel 1922, che non sarebbe esistita una vera democrazia se non fosse salita sulla scena una nuova generazione le cui abitudini intellettuali e disposizioni sentimentali erano coinvolte in un progetto educativo di mutamento sociale effettivo e non apparente (Dewey, 1968, pp. 117-118). In altre parole, per il filosofo statunitense, non era sufficiente la semplice rimozione delle barriere esterne per modificare automaticamente la mentalità collettiva, ma fondamentale la trasformazione della vita interiore per opporsi ad ogni forma di dominio.

6. Riferimenti bibliografici/fonti

- Arendt, H. (1988). L'azione e la ricerca della felicità. In Voegelin E., Strauss L., & Arendt H. (Eds.), *Filosofia politica e pratica del pensiero* (p. 345). Milano: Franco Angeli.
- Bravo, A. (2008). *A colpi di cuore. Storie del sessantotto*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1922). *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla psicologia sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elias, N. (1996). *The Germans: Power Struggles and the Development of Habitus in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. Oxford: Polite Press.
- Erickson, H. (1968). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando.
- Fromm, E. (1960). *Psicoanalisi della società contemporanea*. Milano: Mondadori.
- Giallongo, A. (2008). La pedagogia anti-accademica. Tra critica e utopia. In Betti C., & Cambi F. (Eds.), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*. Milano: Unicopli.
- Nussbaum, M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Oatley, K. (2004). *Breve storia delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Ortoleva, P. (1988). *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America*. Roma: Editori Riuniti.
- Minois, G. (2009). *La ricerca della felicità. Dall'età dell'oro ai giorni nostri*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Passerini, L. (1988). *Autoritatto di gruppo*. Firenze: Giunti.

- Peblani, T. (2012). *Un secolo di sentimenti: amori e conflitti generazionali nella Venezia del Settecento*. Venezia: Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti.
- Pombeni, P. (2018). *Che cosa resta del '68*. Bologna: il Mulino.
- Plamper, J. (2010). *The History of Emotions: An Interview with William Reddy*. *History and Theory*, 49(2), pp. 237-265.
- Sassano M., De Poli M., & Beltramo Ceppi, C. (1966). *Che cosa pensano le ragazze d'oggi?*, Anno XX, 3, pp. 6-7. Articolo disponibile sul sito del Liceo Parini: www.liceoparini.it consultato il 4. 5. 2018.

Sull'Autrice

Angela Giallongo

email: angela.giallongo@uniub.it

Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo». Italia

A imprensa e as influências estrangeiras estudantis em Portugal em 1968: o caso do *Diário de Lisboa*

Helder Henriques

1. Introdução

Os anos 60 do século XX constituíram um período marcado fortemente pela ideia de mudança numa perspetiva global. Hernandez Huerta (2018) afirma que neste tempo foram introduzidas novas variáveis «que transcendiam as formas, as motivações e as reivindicações tradicionais da luta dos trabalhadores e que refletiam as mutações nos estilos de vida social e cultural que se estavam a produzir» (p. 49). Este espírito de mudança, corporizado pela inquietude da juventude, resultado do pós-segunda guerra mundial (Savage, 2009), assumiu uma forte influência à escala planetária e, em particular, no que diz respeito à educação, aos sistemas educativos, às universidades e aos atores educativos inerentes. Esta ideia de mudança alcançou um potencial, ainda maior, junto dos movimentos estudantis universitários, com particular destaque para a situação francesa, onde se constituíram como um dos fatores de mudança nos «longos anos 60». Os estudantes tornaram-se os protagonistas de uma «nova geração» capaz de ouvir «o tic-tac» do futuro-presente (Hernandez Huerta, 2018, p. 49).

O propósito deste trabalho consiste em identificar e interpretar as representações dos movimentos estudantis internacionais que, ao longo do ano de 1968, chegaram a Portugal. Que notícias difundia a imprensa

diária portuguesa num contexto político defensor da censura prévia? Do que se alimentava a opinião pública portuguesa sobre a questão dos movimentos estudantis em 1968? Para tal, a abordagem metodológica escolhida assume uma matriz sócio histórica procurando, através de um conjunto diversificado de autores, discutir a influência internacional do «longo ano de 68» em Portugal (Adão, 2012; Bebiano y Estanque, 2007; Hernández Huerta, 2018a, 2018b, 2018c; Hernández Huerta y González Gómez, 2014; Namorado, 2016, entre outros). O *corpus* documental é constituído, principalmente, pelo periódico *Diário de Lisboa (DL) (1921-1990)*, com particular destaque para as publicações no ano de 1968. Neste periódico procuramos identificar os textos adequados à categoria dos *movimentos de contestação estudantil* publicados no *DL*. A imprensa periódica apresenta-se neste trabalho como uma importante fonte histórica e repositório de informação onde se encontram olhares plurais e diversificados sobre os quotidianos sociais, políticos, educativos e/ou económicos. Deste modo, Adão (2012) afirma que a imprensa

constitui uma fonte necessária para o estudo da história contemporânea nos seus diversos domínios; nela se exprime, directa ou indirectamente, a opinião pública no sentido de opinião publicada. E foi igualmente, até à difusão alargada de outros meios de comunicação de massas (televisão, internet...), o principal instrumento de formação dessa mesma opinião pública (p. 11).

De acordo com a citação anterior, neste trabalho procuramos interpretar o modo como a «rebelião global» dos estudantes, no decorrer de 1968, foi transmitida à opinião pública portuguesa e, em particular, à juventude universitária atendendo às dificuldades inerentes à ausência de liberdade de informação no regime político do Estado Novo.

2. O *Diário de Lisboa* e a imprensa diária portuguesa no final da década de 1960

A década de 60, do século XX, constituiu um período de decadência do regime político repressivo que durante quase 50 anos esteve vigente em Portugal. O Estado Novo, primeiro liderado por António de Oliveira Salazar e, depois, por Marcelo Caetano, protagonizou uma ideologia fascista, tradicional e conservadora em relação ao que deveria ser a sociedade portuguesa. Defendia o partido único, a existência da polícia política, a ausência de liberdade e de liberdade de expressão, a censura prévia e a «endoutrinação sistemática da juventude» (Adão, 2012, p. 17). Além do que acabamos de referir, a tentativa de manutenção de um «império» colonial colocou Portugal perante uma situação social, e

económica, insuportável, nomeadamente no que respeita à mobilização da juventude para os cenários de guerra nos «longos anos 60».

A atitude conservadora do regime fascista assumia a importância de controlar a informação que circulava na imprensa. Em Portugal, todos os periódicos, logo depois do pronunciamento militar de 28 de maio de 1926, que instaurou a ditadura militar, foram submetidos à prática da censura. A própria Constituição de 1933, no seu artigo 8º, referia-se à necessidade de «impedir preventiva ou repressivamente a perversão da opinião pública na sua função de força social». Ainda assim, é possível evidenciar alguns casos de periódicos diários que procuravam distanciar-se do regime político vigente e difundir algumas mensagens relevantes, subtilmente, entre elas as dos movimentos estudantis na década de 60.

O *DL* constituiu «o primeiro vespertino português publicado em formato de tabloide» (Adão, 2012, p. 27). A escolha deste periódico prende-se com a sua capacidade de afirmação como um vespertino «independente e descomprometido com o poder político e económico dentro dos limites» (Adão, 2012, p. 27 *cita* Correia & Baptista, 2007, p. 162). Acrescenta-se o facto de uma parte significativa dos seus leitores serem estudantes universitários «com um certo grau de politização que se situavam na oposição ao regime do Estado Novo ou, pelo menos, não se mostravam seus defensores» (Adão, 2012, p. 28). De acordo com Adão (2012), este era um dos jornais mais lidos pela juventude universitária, sobretudo a partir do segundo ano de licenciatura (Adão, 2012, p. 14).

No que respeita à educação e, em particular aos movimentos estudantis, a imprensa diária constituiu-se uma referência incontornável na estruturação do pensamento sobre períodos marcantes da contemporaneidade portuguesa. Adão (2012) afirma que:

No seu conjunto, estes periódicos condensam toda uma informação dispersa e esquecida, em milhares e milhares de páginas publicadas. Informação que não se encontra, em muitos casos, em outras fontes habitualmente usadas pelo historiador (documentação de arquivo, anuários e outras publicações oficiais, *Diário da Assembleia Nacional* e da *Câmara Corporativa*, estudos publicados, e outros). Além disso, muitas vezes, não é fácil localizar uma notícia específica nesse imenso caudal informativo (e desinformativo) da imprensa do Estado Novo (p. 15)

Além do *DL*, objeto de estudo deste trabalho, existiam em Portugal, em 1968, outros periódicos diários. Destacamos pela sua importância na formação da opinião pública portuguesa o *Diário de Notícias* (1865-...), considerado um periódico que não contestava o regime político do Estado Novo. O periódico *O Século* (1889-1979) era outro canal informativo posicionado nas questões essenciais com o regime vigente. O *Diário da Manhã* (1931-1972) considerado o «órgão oficial da União Nacional»

e «porta-voz do regime» e, ainda, o *Novidades (1885-1975)* que estava alinhado com o regime e com a Igreja católica.

De acordo com Adão (2012) os periódicos que assumiam uma posição não situacionista, além do *DL*, eram o vespertino *República (1911-1976)*, *A Capital (1968-2005)* e também, embora semanário, o *Jornal do Fundão (desde 1946)*. Além destes, os periódicos estudantis também assumiam centralidade no movimento de contestação sobretudo à política educativa. É o caso do *Via Latina (1889-...)*, órgão da Associação Académica da Universidade de Coimbra, onde os censores eliminavam notícias, artigos ou textos que tivessem a ver com democratização, acesso às universidades, problemas de natureza pedagógica, entre muitos outros que o regime considerasse uma afronta (Adão, 2012, p. 19; Bebianco & Estanque, 2007).

Apesar de um contexto político ditatorial, onde a informação era controlada, os ecos dos movimentos estudantis internacionais também chegaram a Portugal. É sobre este assunto que procuramos tratar no próximo ponto.

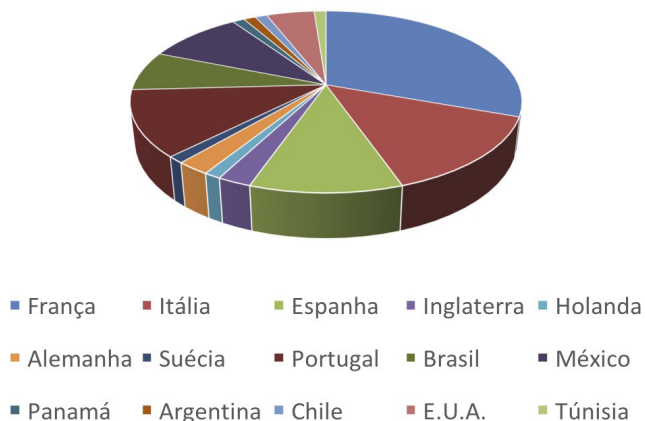
3. Movimentos estudantis internacionais na imprensa diária portuguesa: O *Diário de Lisboa (1968)*

A compreensão das implicações ocorridas durante 1968 devem ter em conta as especificidades regionais e locais. Em Portugal, os ventos de mudança também se fizeram sentir apesar das circunstâncias políticas e da vigilância e controlo social apertados verificado na época. A este propósito, em testemunho recente, Namorado (2016) é bastante claro quando afirma que

seguimos com atenção toda a informação oriunda de França que o filtro da censura salazarista não conseguia impedir que nos chegasse. A homenagem que achávamos dever aos estudantes franceses não era a de os copiarmos acriticamente, mas a de tomarmos uma atitude paralela à deles, tendo em conta as condições sociopolíticas que eram as nossas e tendo em conta a conjuntura do movimento estudantil em Portugal (...). (p. 14)

Apesar da censura e do controlo no que respeita à circulação da informação, verificamos que a imprensa, em particular o *DL*, ao longo da década de 60, não deixou de dar conta das questões educativas e, em particular, dos movimentos de contestação estudantil à escala planetária. O universo em análise corresponde à publicação de 85 textos no *DL* no decorrer do ano de 1968. Para uma compreensão mais clara e objetiva do que afirmamos vejamos o gráfico seguinte:

Figura 1. Influências estrangeiras em Portugal, no DL, durante o ano de 1968 (fonte: DL).



A representação gráfica permite destacar dois grandes grupos de influência cujos textos foram publicados no *DL*: o 1º grupo diz respeito ao conjunto maioritário de textos (c.75%, incluindo Portugal) onde se destaca a contestação estudantil na Europa; o 2º grupo de textos evidencia uma realidade transatlântica onde o continente Americano assume relevância (c.24%).

Relativamente ao 1º grupo de análise, os dados permitem suspeitar de uma forte apropriação das influências da contestação estudantil em França (32%), em Itália (14%), em Espanha (11%) e de outras realidades europeias como a Inglaterra (2%), a Holanda (1%), a Alemanha (2%) e a Suécia (1%). Os dados são perentórios na importância da realidade francesa, italiana e espanhola na imprensa portuguesa (*DL*). Do conjunto dos textos analisados encontramos maioritariamente notícias descritivas da realidade Europeia que, potencialmente, poderiam influenciar o movimento estudantil português. Especificamente sobre a realidade Portuguesa verificamos a existência de um conjunto de textos (sobretudo reportagens) a que correspondem 12% do universo em análise.

Imagens de confrontos entre estudantes e polícias publicadas no DL



Os estudantes da Universidade de Reno são levados a agitar, nos últimos dias, uma série de manifestações pedindo a reforma do ensino universitário. Durante um breve momento entre a polícia e os estudantes, ocorreu feridas de ambos os lados.



Um grupo de polícias retira, do interior das instalações de Ison de San Francisco, um manifestante, durante as demoradas ações de desordem e em que ficaram feridas dezenas de pessoas e foram feitas 30 prisões. (Fotograma especial para o «Diário de Lisboa»)

(fonte: DL, 3 de março de 1968, Ano 47º, nº 16237, p. 1; DL, 4 de dezembro de 1968, Ano 48º, nº16509, p. 12)

O 2º grupo evidencia uma preocupação do *DL* em acompanhar e partilhar aquilo que ia acontecendo no continente Americano. Verificamos a presença de textos associados ao México (9%), ao Brasil (7%), aos Estados Unidos da América (5%), ao Panamá (1%), à Argentina (1%) e ao Chile (1%). Além dos grupos de análise referidos, também se verificou a publicação de um texto relacionado com a contestação estudantil na Tunísia (Norte de África).

Esta análise torna mais claro a importância que o *DL* concedeu aos movimentos de contestação estudantil nas mais diversas realidades nacionais evidenciando o seu caráter planetário. Partindo da consideração anterior, vejamos como um periódico diário vespertino, o *DL*, introduziu um conjunto de informações relevantes em Portugal através da publicação de editoriais, artigos de opinião ou notícias sobre o que ia acontecendo no estrangeiro.

A análise realizada revelou a existência de três eixos discursivos (subcategorias) ancorados na grande categoria «movimentos de contestação estudantil» publicados no *DL*: a *Renovação*, a *Contestação* e a *Globalização do movimento estudantil*.

No que respeita à subcategoria *Renovação*, embora quantitativamente pouco significativa, revelou-se a ideia de pensar a sociedade de um modo diferente, mais aberto, onde a Universidade deveria assumir um papel

central no processo de renovação do mundo ocidental. Este desígnio encontramos-lo explicitamente em artigo de opinião de André Piettre (1968) publicado pelo *DL*. O autor defende a necessidade de aproximação da Universidade Europeia ao modelo de Universidade Americana. Afirma, ainda que de modo sub-reptício, as vantagens de «uma Universidade da Europa que juntasse, como as de outrora, várias nações (...) isto é grupos de estudantes além-fronteiras (que para mais ainda elegiam o respetivo reitor: tanto não se pede!» (p. 7). A necessidade de renovação social e universitária encontra-se expressa na opinião deste autor valorizando o princípio da democratização quando afirma a importância da eleição do reitor pelos estudantes.

Os processos de mudança transportam consigo atritos e contestação. A segunda subcategoria de análise –*Contestação*– é a mais frequente nos textos publicados no *DL*. No essencial, são descritas situações concretas entre os estudantes e as forças policiais. O periódico apresenta notícias sobre momentos de tensão, de ocupação de instalações e equipamentos universitários, falta às aulas, mas também de mortes, e da capacidade de resiliência dos estudantes face às forças policiais. As cidades de Paris, Roma, Madrid ou Rio de Janeiro são frequentemente noticiadas no jornal.

Por fim, a terceira subcategoria, diz respeito à capacidade do movimento se tornar global –*Globalização do movimento*. Encontramos alguns textos que remetem para, entre outros, o exemplo francês que fora apropriado noutras realidades, tornando-se global. É neste sentido que a 1 de junho de 1968 podemos ler no *DL* uma notícia relacionada com confrontos em Roma onde se diz que «o movimento da extrema-esquerda «movimento estudantil» iniciou uma acção de protesto, copiado pelos padrões franceses, ao ocuparem ontem a Universidade de Roma» (p. 9). Parece pois evidente o carácter global que o Maio de 68 francês assumiu. Libertar e espalhar a palavra foram decisivos para a construção de um tempo novo que colocava em causa uma sociedade tradicional também em Portugal.

Este movimento constitui, em forma de hipótese, o impulso necessário para se assumir, em Portugal, uma vontade ainda maior de mudança e de transformação da Universidade e da sociedade portuguesa, de que foi exemplo, mais tarde, a «crise académica de 1969», adequando-a a novos tempos que haveriam de chegar a 25 de abril de 1974.

Mas, o que foi noticiado, especificamente, sobre a realidade portuguesa no *DL*?

4. A realidade estudantil portuguesa espelhada no *Diário de Lisboa* em 1968

O *DL*, atendendo às limitações da censura, foi publicando algumas notícias e reportagens relacionadas com as movimentações estudantis em Portugal. Durante o ano de 1968 identificamos apenas 10 textos dedicados aos problemas universitários articulados com a insatisfação da juventude. O primeiro texto corresponde a um artigo de opinião do professor J. Dias Agudo sobre «Cooperativas de estudantes», publicado a 23 de junho de 1968. Este texto trata lateralmente as questões da contestação estudantil, contudo afirma a necessidade de «adquirir experiência em matéria de administração democrática». Destaca a importância da partilha, da possibilidade de melhorar a vida física e social que as cooperativas de estudantes possibilitavam de modo a solucionar «os problemas -todos os problemas!- que assoberbam a vida do homem de hoje» (Dias Agudo, 1968, p. 29).

Apenas no final de 1968 voltaremos a encontrar publicações relacionadas diretamente com o movimento estudantil. José Carlos Vasconcelos (1968), em artigo de opinião, congratula-se pela possibilidade de se voltar a alguma normalidade no que respeita ao associativismo, nomeadamente a necessidade «dos estudantes terem os seus próprios organismos representativos (e de estes serem por eles governados dentro dos princípios da autonomia e da autogestão» (p. 3). Afirma que este é um primeiro passo que deveria ser dado, ao qual deveria ser acrescentada «uma autêntica reforma da Universidade» (*idem*). É também neste sentido que José Esteves (1968) aponta a necessidade de criação de um secretariado permanente para a reforma universitária (p.8).

No mês de dezembro de 1968 as principais temáticas diziam respeito à necessidade de eleições para a Associação Académica de Coimbra. São vários os assuntos tratados, entre eles a necessidade de aproximar a Associação aos Estudantes através de uma reformulação dos Estatutos considerados «desajustados» (Redação, 4 dezembro de 1968, p. 2).

Por outro lado, o Instituto Superior Técnico foi encerrado pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) pelo facto de promoverem o protesto contra a situação política. A imagem que o *DL* transpira, através comunicado do MEN, procura construir junto da opinião pública a ideia de que os estudantes daquela instituição não passavam de «um grupo de agitadores» com o propósito «confessado» de «criar situações de conflito e incidentes que possam ter por efeito a alteração da regularidade da vida universitária e da ordem pública» (Vasconcelos, 6 de novembro de 1968, p.3). Além disso, estes estudantes eram associados às influências marxistas

que colocavam em causa os principais pilares da sociedade tradicional em que se vivia, entre eles a ideia de «casamento-instituição».

Os estudantes do Instituto Superior Técnico abriam as portas ao que representava o ano de 1968 no que respeita às transformações sociais e mentais colocando em causa a sociedade conservadora existente e procurando romper hábitos, atitudes e modos de organização até aí vigentes em Portugal. Os estudantes, desde logo, «penetraram nas faculdades de Letras e de Direito da Universidade de Lisboa, tentando convencer os alunos destas escolas a aderir aos (...) movimentos». Além disto, distribuíram panfletos representativos da necessidade de mudança quando afirmavam nos mesmos que «os estudantes do Técnico “decretam” a REVOLUÇÃO SEXUAL e greve com ocupação de instalações» (p. 4).

Em nota oficiosa do MEN refere-se a existência de documentos onde se vêem grupos de jovens exibindo cartazes com a legenda seguinte «os alunos do Instituto Superior Técnico souberam encontrar a via mais conveniente para contestar a sociedade repressiva portuguesa, que assenta na alienação imposta aos jovens pela família autoritária» (Redação, 8 dezembro de 1968, p. 11). Também José Cutileiro, professor em Inglaterra em 1968, apontava as mudanças sentidas naquele país e a força dos estudantes universitários «na revitalização da sociedade em que vivem» (Cutileiro, 1968, p. 4)

O Estado Novo enfrentava agora um movimento de resistência estudantil que, a seu tempo, tomaria proporções maiores principalmente na Universidade de Coimbra. Estas publicações que acabamos de referir pareciam prenunciar a importância dos movimentos estudantis universitários, em Portugal e, particularmente, em Coimbra, no ano de 1969. De acordo com Bebiano (2007) a crise de 69 constituiu o «momento de oposição estudantil coimbrã à política educativa do Estado novo» (p. 36). O momento mais simbólico da contestação estudantil aconteceu a 17 de abril, quando estavam previstos discursos das autoridades oficiais, em particular do Presidente da República Américo Tomás, para a inauguração das novas instalações universitárias do edifício das matemáticas, e, rodeado de centenas de estudantes, Alberto Martins pede e usa a palavra para dar voz a reivindicações dos estudantes de Coimbra.

Iniciava-se um tempo novo na contestação estudantil, voltada sobretudo para a política educativa, nomeadamente a defesa da ideia de uma Universidade Nova, democrática no acesso, apostada no desenvolvimento de um país, objetivando o prenúncio daquilo que viria a ocorrer alguns anos mais tarde a 25 de abril de 1974.

5. Considerações finais

Os periódicos constituem-se «como un género de comunidad imaginada» (Anderson, 1993) onde circulam informações e a partir das quais são apropriadas ideias, imagens ou conceções sobre um determinado assunto que levam os leitores a construírem uma opinião. Foi neste sentido que, apesar dos poucos textos identificados e dos silêncios existentes, interpretamos as publicações que o *DL* introduziu em Portugal ao longo de 1968.

Verificamos, no caso estudado, que cerca de 32% das notícias publicadas diziam respeito às movimentações estudantis ocorridas antes e depois do Maio de 68 em França. Destacam-se notícias relacionadas com confrontos e momentos de contestação entre os estudantes e as forças policiais. Objetiva-se também a existência de artigos que evidenciam o espalhar dos princípios que o Maio de 68 representava um pouco por todo o mundo.

Relativamente ao caso específico dos movimentos estudantis portugueses, parece construir-se, no final de 1968, a ideia de que uma pequena parte dos estudantes universitários, influenciados pelo marxismo, procuravam romper com a ordem instituída. Esses estudantes-«agitadores», no entendimento do MEN, rejeitavam o diálogo e apenas procuravam a violência. Na verdade, esses estudantes acompanham aquilo que acontecia noutras realidades nacionais e procuraram também construir um caminho que permitisse a transformação da sociedade repressiva portuguesa, numa sociedade mais aberta, plural, democrática e com uma atitude mental renovada.

As principais temáticas publicadas na imprensa (*DL*) diziam respeito à modificação da estrutura universitária, tornando-a mais acessível e democrática, e à necessidade de uma alteração de hábitos e costumes que colocavam em causa o progresso de Portugal. Ao longo de 68 o *DL* foi publicando «exemplos» do que se passava em vários pontos do mundo, traduzindo-se num papel central no que respeita à formação da opinião pública (Hernandez & Gonzalez, 2014).

As considerações anteriores abrem espaço a novos problemas: terá sido esta uma estratégia deliberada da imprensa portuguesa (*DL*) para mostrar aos estudantes universitários portugueses o que se passava no contexto internacional? Ou, ao contrário, por comparação, procurou-se evidenciar a calma e a ausência de conflito em Portugal relacionado com a população estudantil? São hipóteses de trabalho que, por agora, deixamos em aberto.

Ainda assim, de acordo com Cardina (2008), este «caldo de rebeldia juvenil que eclodia um pouco por todo o mundo, e que contribuiu para a difusão de novas atitudes no campo da política, da moral e das sociabilidades» (p. 118) também se fez sentir em Portugal. É o caso dos estudantes do Instituto Superior Técnico que apelaram à mudança de comportamentos, atitudes e mentalidades projetando, em boa medida, o momento maior do movimento estudantil português em 1969 na Universidade de Coimbra.

6. Referências

- Adão, A. (Dir.). (2012). *A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969) Um repertório cronológico, temático e onomástico*. Lisboa: IE- UL.
- Agudo, J. D. (1968, junho 23). Cooperativas de estudantes. *Diário de Lisboa*, p. 29.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cardina, M. (2008). Memórias incómodas e rasura do tempo: movimentos estudantis e praxe académica no declínio do Estado Novo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81, pp. 111-131.
- Cutileiro, J. (1968, dezembro 13). A revolta dos estudantes. *Diário de Lisboa*. pp. 3 e 4.
- Estanque, E., & Bebianio, R. (2007). *Do activismo à indiferença. Movimentos estudantis em Coimbra*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Hernández Huerta, J. L. (2018a). El '68 más allá de las primaveras boreales: representaciones en la esfera pública de los estudiantes universitarios brasileiros en acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(66), 1-30.
- Hernández Huerta, J. L. (2018b). Metáforas de la prensa diaria para la Historia de la Educación. Del "Largo68" al fin de la "Tercera ola" en la europa Mediterránea e Iberoamerica. *Historia da Educação*, 54, 19-28.
- Hernández Huerta, J. L. (2018c). Representações dos movimentos estudantis Brasileiros na imprensa diária durante o ano de 1968. De calabouço à missa do sétimo dia. *Historia da Educação*, 54, pp. 47-70.

- Hernández Huerta, J. L., & González Gómez, S. (2014). Opinión pública y educación durante la transición a la democracia en España. Primeras consideraciones y guía de fuentes documentales. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 24, pp. 173-215.
- Namorado, R. (2016). *Abril antes de Abril. A crise universitária de Coimbra de 1969*. Coimbra: Lápis de memórias.
- Piettre, A. (1968, janeiro 13). Aceita-se o «desafio americano» para uma Universidade europeia. *Diário de Lisboa*, pp. 1 e 7.
- Redação (1968, dezembro 4). Metade dos estudantes da Universidade de Madrid não assiste às aulas. *Diário de Lisboa*, p. 1.
- Redação (1968, julho 5). Rendição sem incidentes de dois baluartes dos estudantes de Paris. *Diário de Lisboa*, p. 1.
- Redação (1968, dezembro 12). O cancelamento da Universiada-69. *Diário de Lisboa*, p. 25.
- Redação (1968, dezembro 8). Uma nota oficiosa do Ministério da Educação Nacional o encerramento do Instituto Superior Técnico (legislação), *Diário de Lisboa*, pp. 1 e 11.
- Redação (1968, julho 1). Paris deixou de ter deputados na Oposição. *Diário de Lisboa*, p. 1.
- Redação (1968, junho 1). Reencontros violentos em Roma entre estudantes e policiaes, *Diário de Lisboa*, p. 9.
- Redação (1968, maio 24). Apelo de Fouchet aos parisienses para evitar novas manifestações. *Diário de Lisboa*, pp. 1 e 18.
- Redação (1968, novembro 21). A universidade e a criação de um secretariado permanente da reforma universitária. *Diário de Lisboa*, p. 4.
- Redação (1968, dezembro 4). As próximas eleições na Associação Académica de Coimbra interessam a mais de 8.500 estudantes. *Diário de Lisboa*, pp. 2 e 9.
- Savage, J. (2007). *A criação da juventude*. São Paulo: Rocco.
- Vasconcelos, J. C. (1968, maio 6). Queima das Fitas em Coimbra. *Diário de Lisboa*, p.18.

Vasconcelos, J. C. (1968, novembro 6) A normalização da vida associativa e universitária. *Diário de Lisboa*, p. 3.

Sobre o Autor

Helder Henriques

email: helderhenriques@ipportalegre.pt
Instituto Politécnico de Portalegre. Portugal

page intentionally blank

La resaca de las revueltas estudiantiles del 68 y el desencanto de lo escolar: una mirada desde la desescolarización

Jon Igelmo Zaldívar

1. Introducción

En este trabajo tomo como punto de partida que las revueltas estudiantiles de 1968 no pueden ser reivindicadas como un movimiento pedagógico o un acontecimiento para la historia de la educación en la medida que supone la emergencia de un método educativo determinado o una teoría pedagógica mínimamente estructurada. Más bien, lo que me propongo es que la generación global de jóvenes estudiantes que se manifestaron en las calles de diferentes ciudades en 1968 significa un síntoma de gran calado en el proceso de desencanto de lo escolar que bien puede ser ubicado en perspectiva histórica en los largos años sesenta. Como consecuencia, la fecha icónica de 1968, se presenta en perspectiva histórica como un acontecimiento en el proceso de conformación del imaginario pedagógico postmoderno que incluye entre los elementos que los definen la consolidación del sentimiento de desencanto de las instituciones educativas. De tal forma, como ha señalado, Nemrod Carrasco, «la novedad del 68 consiste en oponer a la represiva sociedad del capitalismo tardío, con su ciclo de obsolescencia dirigido por los “dictados de la moda”, un medio intuitivamente posible: la crítica radical de la vida cotidiana» (2009, p. 44).

En su conocido ensayo *Imaginario sociales modernos*, el filósofo canadiense Charles Taylor expone: «Uno de los rasgos centrales de la modernidad occidental, desde casi cualquier punto de vista, es el proceso de desencantamiento del mundo, el eclipse de los espíritus y las fuerzas mágicas» (2006, p. 75). Lo que Taylor intenta explicar es que con la emergencia del pensamiento moderno en los siglos XV y XVI, la vida espiritual experimenta un vuelco sin precedentes. De igual forma las fuerzas mágicas que daban sentido al misterio de la existencia de los seres humanos y las colectividades, dejan de ocupar el lugar predominante que ocupaba. Se producen desplazamientos, modificaciones en las fuerzas que mueven las fuerzas espirituales y mágicas. Hasta el punto de que no pocos dispositivos sociales, representados en nuevas estructuras institucionales, se presentan como los nuevos continentes que recrean procesos de encantamiento de los problemas sociales e individuales.

Este proceso de desencantamiento del mundo que comienza con la modernidad, implica, de forma paralela, un novedoso proceso histórico de reinserción de las fuerzas mágicas y espirituales mencionadas en continentes específicos gobernados por expertos: las instituciones educativas, la ciencia moderna, las instituciones de salud, los medios de transportes, etc. Un nuevo imaginario social, siguiendo de nuevo a Taylor, se fue levantando en el contexto de la modernidad. Un mundo que quedó apuntalado gracias a una compleja red de instituciones capaces de gobernar los cuerpos y normativizar la vida por medio de procesos coercitivos de subjetivación. Para este proceso de reinserción de lo mágico y lo espiritual, nuevas formas lingüísticas resultaron necesarias. Y es que el lenguaje, en el plano de lo social, siguiendo Peter L. Berger y Thomas Luckman en su libro *La construcción social de la realidad*, es siempre un elemento clave en la construcción de «edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo» (2006, p. 57).

2. El desencanto de lo escolar en la estela del largo 68

Los movimientos estudiantiles de 1968 en diferentes ciudades del mundo quedan insertos en la serie de acontecimientos que en clave de revuelta marcaron la larga década de los años sesenta. Los universitarios de las calles de la primavera de París son un icono histórico para la política, la ética y la estética contemporánea. Marcan y definen una forma de estar en la calle y protestar que define a los movimientos sociales hasta nuestros días. Mayo del 68 se presenta, como señalaron Deleuze y Guatarri en su famoso texto «Mai 68, n'a pas eu lieu», como un «fenómeno de videncia»,

en el que una sociedad vio de repente «lo que tenía de intolerable». Desde el análisis histórico, y más concretamente desde la historia de la educación, los jóvenes que entonces desafiaron al establishment consolidado tras la Segunda Guerra Mundial demandan ser estudiados en el marco temporal del tiempo del desencanto escolar que recorre los largo años sesenta y que desemboca, en perspectiva global, en la consolidación del capitalismo neoliberal como sistema hegemónico mundial a finales de los años setenta y principio de los ochenta.

Con la pretensión de ser lo más preciso posible en mi análisis, identifico dos acontecimientos que a modo de corchetes delimitan una posible temporalización de los largos años sesenta y configuran, al tiempo, una armonización global de la educación. En primer lugar, aparece la fecha de 1957, día en el que Rusia lanza el Sputnik (Tröhler, 2013, p. 231). Un desafío tecnológico que es respondido por los Estados Unidos en clave educativa. El segundo acontecimiento es la publicación del libro *The Limits of Growth* en 1973 (Meadows, 1973). Este libro, publicado en el tiempo de la Guerra del Yom Kipur y la consecuente escasez de combustibles que experimentaron las principales potencias desarrolladas de occidente, ponía sobre la mesa del discurso pedagógico la imperiosa necesidad de girar la economía de producción de bienes, hacia una economía de producción y consumo de bienes y servicios. Siendo la educación un servicio de primer orden a consumir.

El proceso de desencanto de lo escolar, por tanto, como periodo histórico global, transcurre entre 1956 y 1973. En este tiempo, unos dieciséis años, las instituciones educativas van avanzando hacia su propio desencanto. Como he señalado recientemente en el texto titulado «El desafío de dar la palabra en tiempo de desencantamiento de lo escolar» este fenómeno de desencanto presenta los siguientes rasgos definitorios:

Los mismos espacios que durante siglos estuvieron cargados del poder casi mágico de transformar la vida de las personas, moldear los valores comunes, colmar de valor a ejércitos, cohesionar la sociedad, transmitir la fe en Dios, custodiar el conocimiento acumulado por siglos de civilizaciones o incluso guiar el curso de la historia ya no ostentan su soberanía extraordinaria. La escolarización universal en el siglo XXI es un trampantojo de realidad intensificada. El incremento de centros de educación superior y de hombres y mujeres con títulos universitarios a nivel planetario, más que un hito en la historia de la humanidad, se terminara conceptualizando como una demanda propia del mercado. El espacio educativo institucionalizado a partir de entonces carecerá del encanto y el aura mítica que alguna vez lo envolvió. Este proceso histórico de desencantamiento de lo escolar, como todos los procesos que implican la destrucción desde lo racional de lo mitológico o lo legendario, es ontológicamente irreversible (Igeldo, 2018).

Los jóvenes que protestaban en las calles de París, así como los estudiantes de Columbia, de la Universidad Nacional Autónoma de México, Brasil o incluso de la Complutense de Madrid, son jóvenes cuyos espacios formativos de referencia han quedado desencantados. Estas manifestaciones, en buena medida, en sus reivindicaciones, en sus canciones, en sus eslóganes, exploran con nuevos referentes un marco institucional de referencia ha quedado desencantada o lo que es lo mismo mudo, sin palabra. Los jóvenes por tanto toman la calle, ocupan las Facultades, suplantando a los sindicatos en su capacidad de movilización o desafían a las autoridades, en su intento de «tomar por asalto la palabra».

John Dewey, en su conocido libro *Democracia y Educación*, señala que la educación y sólo la educación llena el vacío de los fines y hábitos del grupo social que todo recién llegado a la vida en comunidad debe conocer. La sociedad, desde la perspectiva del filósofo norteamericano, no sólo continúa existiendo por la transmisión y la comunicación, sino que existe en la transmisión y en la comunicación. De tal forma, para Dewey «toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para que aquellos que participan en ella». A continuación, quizá de forma intuitiva, Dewey desliza unas palabras que hoy pueden sonar premonitorias: «Solo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, (la organización social) pierde su poder educativo» (2004, p. 17).

3. Conclusiones

Ivan Illich, junto con otros autores como John Holt, Paul Goodman o Everett Reimer, en los años sesenta y el inicio de los setenta, plantearon la hipótesis de que el modelo institucional por medio del cual la educación estaba siendo escolarizada era un síntoma de un modelo que estaba desembocando en una rutina global perversa. Para estos autores la escolarización como fenómeno social vinculado al progreso era una evidencia de que la educación, el acto de «dar la palabra», se estaba fundiendo en un molde. Ivan Illich denunció, al inicio de los años setenta del siglo XX, que, en el plano cuantitativo de las escuelas, universidades y centros de formación a nivel mundial, este fenómeno de la:

educación ha llegado a significar lo opuesto del proceso vital de aprendizaje que parte de un medio ambiente humano; un medio en el cual, casi continuamente, la mayoría tiene acceso a todos los hechos e instrumentos que modelan su vida. Ha pasado a significar algo adquirible a espaldas de la cotidianidad, mediante el consumo de una mercancía y la acumulación del conocimiento abstracto sobre la vida (1974, pp. 93-94).

Lo interesante de esta generación de autores, que compartieron espacio de pensamiento y diálogo en el Centro Intercultural de Documentación (CIDCO) de Cuernavaca entre 1963 y 1976 (Igelmo, 2016), es que en su propia biografía intelectual reflejan el proceso de desencanto de lo escolar. El propio Ivan Illich poseía una importante carrera académica que le había llevado a doctorarse en la Universidad de Salzburgo e incluso había iniciado una estancia postdoctoral en la Universidad de Fordham, en Nueva York, bajo la tutela de Jacques Maritain (Cayley, 2013). De igual manera, John Holt, realizó durante los años cuarenta estudios superiores en la prestigiosa Yale University y completó su formación en física nuclear en la Phillips Exeter Academy (Laudo & Igelmo, 2016, p. 106). Finalmente, Paul Goodman se formó en una de las escuelas públicas más prestigiosas de Nueva York, la Townsend Harris Hall. Sus estudios de educación superior los realizó en la no menos prestigiosa y elitista City College de Manhattan. Ya a finales de los años treinta ejerció como docente en la Columbia University.

De tal forma, los autores que con sus libros mejor representaron a nivel global las tesis de la desescolarización compartieron destacadas carreras académicas llevadas a cabo en importantes instituciones educativas de los Estados Unidos como Fordham University, Yale University o Columbia University. Un pasado común que, en el plano más intelectual, juega un papel destacado en lo referentes al análisis de la intencionalidad inserta en la crítica a institucionalización de los procesos educativos en textos como *The Compulsory Mis-education* (Goodman, 1964), *Deschooling Society* (Illich, 1970) y *Freedom and Beyond* (Holt, 1972). En última instancia, lo que recorre de forma transversal estos trabajos es el intento por articular una respuesta al agotamiento de las iniciativas reformistas que lideraron con anterioridad a los años sesenta y que derivaron en una crítica frontal a las instituciones educativas y específicamente al espacio escolar como depositario de las grandes esperanzas para un mundo mejor.

4. Referencias bibliográficas

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Cayley, D. (2013). *Conversaciones con Ivan Illich. Un arqueólogo de la modernidad*. Madrid: Enclave de libros.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1984). Mai 68 n'a pas eu lieu. *Les Nouvelles Littéraires*, 3-9 May.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Carrasco, N. (2009). Lo que aún queda del Mayo del 68. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 8, pp. 33-48.
- Goodman, P. (1973). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Holt, J. (1976). *Libertad y algo más ¿hacia la desescolarización de la sociedad?* Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- Igelmo Zaldívar, J. (2016). *Desescolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas*. Madrid: Enclave de Libros.
- Igelmo Zaldívar, J. (2018). El desafío de 'dar la palabra' en tiempo de desencantamiento de lo escolar. En el blog: *Aprendizajes y educación expandida del Laboratorio de Aragón (Gobierno) Abierto*. Post publicado el 1 de junio de 2018. Disponible en: <http://www.laaab.es/2018/06/el-desafio-de-dar-la-palabra-en-tiempos-de-desencantamiento-de-lo-escolar/>
- Illich, I. (1974). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz.
- Laudó Castillo, X., & Igelmo Zaldívar, J. (2016). John Holt y el giro pedagógico líquido-postmoderno: ¿maestros sin escuela o escuela sin maestro?. In Pallarès Piquer, M. (Coord.), *El pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI* (pp. 105-120). Barcelona: Octaedro.
- Meadows, D. (1973). *Los límites del crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.

Sobre el Autor

Jon Igelmo Zaldívar

email: jigelmoz@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

«Et Après?» The 1970s Philosophical Fallout from May '68 and Its Contemporary Significance

Jones Irwin

Anarchism is a great libidinal movement of humanity to shake off the repressive apparatus created by hierarchical society (Bookchin, 1998, p. 14)

1. Introduction

One of the May '68 posters infamously asks the searching question «Et Après?» («what afterwards?»), foregrounding what Kristin Ross has referred to as the 'afterlives of '68' (Ross, 2002). One of the most significant strands of this afterlife was to develop, in philosophical terms, with a strong move against a certain version of orthodox Marxism in France and the critique of Althusser was the paradigm instance (Althusser, 1994). Althusserianism had come to stand for a particular version of communism made to look elitist and out of touch by the sudden emergence of the May events from below.

This critique came from both the Right (the so-called «new philosophers») [Ferry and Renaut, 1990] and the Left (with Althusser's ex-students such as Badiou and Rancière [Rancière, 2010a], most notably and most vehemently). What both these critiques shared was a strong argument against philosophical determinism, against the arch hierarchy

of intellectual vs masses and also an affirmative emphasis on freedom. Where they differed was the sense, in the Leftist critique (wholly absent from the Right), that this philosophy could usher in a new communitarian thinking which reconciled liberty and equality, in a way that May '68 had pronounced as possible. For the Right, the critique only pointed towards a renewal of the value of subjectivity (Ferry and Renaut, 1990b).

In this paper I look especially at the Left critique, with reference to the influence of Debord and Situationism (Debord, 1990, 2000; Knabb, 1989). I also look to the contemporary importance of this alternative vision for Leftist thinking, with reference to some recent social and educational movements for change (for example, through the legacy of Paulo Freire's work in *Critical Pedagogy*) (Freire, 1996; Irwin, 2012).

2. Different Versions of a Leftist '68

May '68 in philosophical discourse is much more than simply a month of seismic political struggle and crisis. For the Left especially, May '68 has come to have a very particular significance as an index of the potential for social and political transformation and change (Ross, 2002; Vinen, 2018; Todaro, 2018). Vinen, for example, makes distinctions between '1968 by which I mean a single eventful year and '68 or «the Long 68», by which I mean the variety of movements that became associated with and sometimes reached their climax in 1968 but cannot be understood with exclusive reference to that year... «68 goes on for several decades» (Vinen, 2018, p. viii). As we will see below, our claim is that this longer '68 still continues today which is agreed by many other commentators, with some arguing (Todaro, 2018) that this «Long '68» has re-emerged as especially significant more recently, as a response to a contemporary crisis of politics and society.

Prior to '68, one can read the genealogy of events through the particular influence of Situationist thought and Guy Debord (Debord, 2000). Similarly, the respective philosophies of Jean Francois Lyotard (Lyotard, 1993) and Henri Lefebvre (Lefebvre, 2002) (both lecturers at the University of Nanterre during the uprising) are instructive in clarifying that rather curious amalgam of revisionist Marxism and anarchism, which imbues the '68 movements with such flair and political critique (Ross, 1991).

What of Debord's influence first of all? The Situationism of Debord has at least this advantage over a lot of other so-called radical political and cultural theory; it was influential on, and participant in, an actual extraordinary moment of political and social upheaval. Jan-Werner Mueller describes Debord as the «most innovative Marxist thinker in Europe after

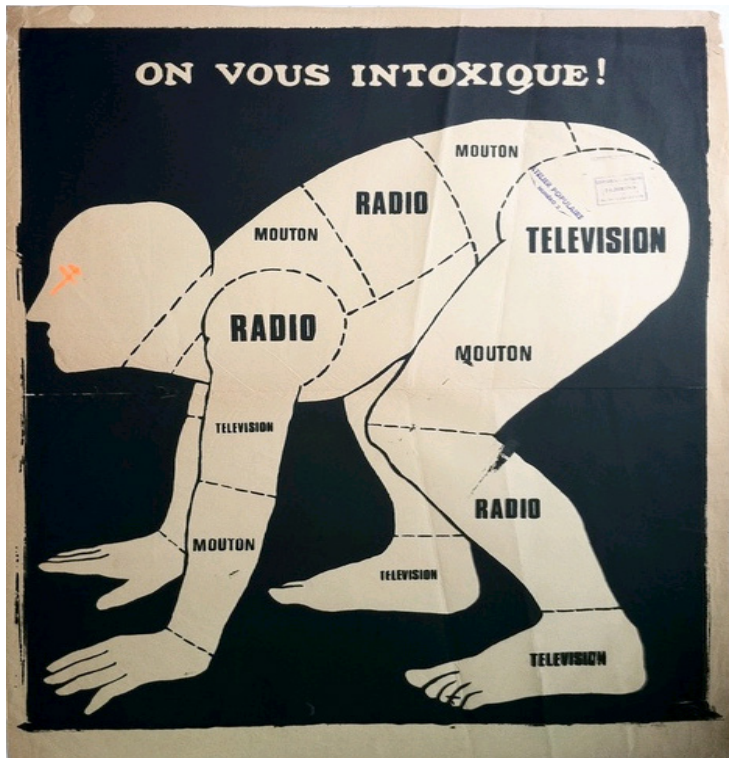
1945». Of course, one paradigm philosophical question here is to what extent Debord remains a Marxist as such, or whether his «innovations» lead him totally beyond the Marxist category? If Debord does remain a Marxist, we might say of his situationism what Tariq Ali says of Daniel Bensaid, that they both tried «to help create a non-dogmatic, non-religious, non-bullshit Marxism» (Ali, 2013)¹.

How so? Debord combines a critique of ideology which is more traditionally Marxist with a less traditional suspicion of the very method of critique itself. Debord directly inherits the ideology critique of the young Marx of the 1844 Economic and Philosophical Manuscripts² (translated into French with the inter-war Hegel renaissance as an «existentialist» Marx-Hegel) (Marx, 1992a; Marx, 1992b). For example, in his text *The Society of the Spectacle* (Debord, 2000), Debord cites the predicament of the worker's alienation under capitalism: «The more the worker produces, the less he has to consume; the more values he creates the more worthless and unworthy he becomes; the better shaped his products, the more misshapen he is» (1844, Paris Manuscripts; Marx, 1992a). The current conditions of what Debord calls «the spectacle» or the «spectacular society» have further intensified the problematic alienation of the worker so that it has come to colonise all aspects of social life, and Debord notes this intensification by using the concept of «separation» instead of «alienation» (Debord, 1990, 2000; Merrifield, 2005). In the terms of the '68 revolt, it finds its figure for example in the following poster (Vermès and Kugelberg, 2011):

¹ This is a version of Leftist thought which would also relate to the «nondogmatic» Marxism developed in the Former Yugoslavia, initially through the Praxis group of thinkers and later through the Ljubljana school of Slavoj Žižek (Žižek, 1994).

² As influenced by the political theory of the younger Marx, much of the '68 versions of Leftist philosophy are imbued with a more «humanist» dimension than for example Althusserianism, which is explicitly «anti-humanist» (Althusser, 1994). This constitutes a problem for the Rightist critique of, for example, Ferry and Renault, who emphasise unequivocally the «anti-humanist» nature of the '68 movements, as is exemplified by the sub-title of their critique («an essay on antihumanism») (Ferry and Renault, 1990a) There is a rather curious affinity between the latter's emphasis on a renewed subjectivity (Ferry and Renault, 1990b) and a simultaneous emphasis in the '68 movements on the re-emergence of the «subject».

Figure 1. '68 poster; On Vous Intoxique (It Intoxicates You)



But alongside this traditional critique of alienation, Debord's thought (and especially his writing «style») is also crucially influenced by some of the esoteric Symbolists, as in the instance of Lautréamont's *Maldoror* and later also influenced by Breton and Surrealism (Irwin, 2010b; Merrifield, 2005, p. 20ff). This gives Debord's thought its rather heterodox quality.

In this, we might say that Debord's work offers a self-critique of Marxism which is original and prescient in foreshadowing much of the radical critique which emerges post-'68. The originality of Debord is that he is already providing this radical critique through the 1960s and prior to and leading into (and influencing) the very tenor of the May '68 social movements themselves. The '68 posters of the Nanterre movements and beyond continually cite phrases and aphorisms from Debord and other situationists such as Vaneigem (Vermès and Kugelberg, 2011). In this, their work bears interesting comparison to the respective philosophies of Lyotard (Lyotard, 1986; 1993a) and Lefebvre (Lefebvre, 2002). Both the latter were familiar with Debord and in dialogue with the wider Situationist movement (Irwin, 2010b; Lefebvre, 2002).

Both Lyotard and Lefebvre's work, from philosophy to the politics of the university, shows the insights gleaned from Debord and Situationism, whilst each also developing thinking in their own right. While the influence of Debord is less strong in the post-'68 era (his work is primarily a catalyst for '68 itself), Lyotard's work continues to evolve in interesting ways through the '70s and '80s (here his 1979 text *The Postmodern Condition* is crucially important [Lyotard, 1986]), becoming one of the central philosophical figures of the period. Lefebvre's work is more marginal to mainstream philosophy, but his trilogy of *The Critique of Everyday Life* (which includes volumes from before, directly after and much later than '68, the last volume published in 1981) has again become recently important for anti-capitalist and anti-globalisation movements in contemporary contexts.

In relation to Lyotard's thought, we can say that his later work can be seen to develop out of a strong leftist commitment in his 1960's and early '70's texts, grounded in the original group Socialism or Barbarism. Understood in this light, *The Postmodern Condition* (Lyotard, 1986) can be seen precisely as a consistent development of Lyotard's earlier work, focusing on the political and philosophical problematics pertaining to education in the postmodern epoch. As a lecturer at Nanterre, Lyotard wrote several important texts which defended the protests of the students and offered an unequivocal critique of the current educational and political system. Alongside Henri Lefebvre, who was lecturing in Sociology at Nanterre, it is arguable that Lyotard is one of the central intellectual influences on and documenters of the May '68 student movement; again, his links to Situationism are very clear at this juncture and in these writings. Lyotard can be seen to be engaging the need for a revision of Marxist thought in relation to politics and education, right through the 1960's. In a text from the 1962, «Dead Letter» (Lyotard, 1993b), he calls for a resurgence of authentic «cultural desire»: «cultural desire is the desire to put an end to the exile of meaning as external to activities. It is at the same time the desire to put an end to the exile of activities as estranged from their sense. Its instrument cannot be the university, which dwells in this very exile, and is the product of it» (Lyotard, 1993b, p. 39). While the university is and must remain insensitive to this desire (as the problem here would seem to be a priori in terms of the university's very *raison d'être* for Lyotard), he ends the essay with a remarkably prescient sense that this desire remains alive in the wider society, however stultified: «now we must look for the acts in which this desire is already silently present; we must hear in these acts the call of a sense, a call that has no truck with the operational world but that is nevertheless utterly contemporary; we must make the call ring out, at the cost of transgressing (destroying) the apparatuses that stifle it [here,

the university no doubt]; we must find the ways to make it ring out, the opportunities and the means. That is what it means to take culture literally» (Lyotard, 1993b, p. 40). Later texts from this period such as «Preamble to a Charter» (Lyotard, 1993c), written in 1968, and «Nanterre, Here, Now» (Lyotard, 1993d), written in 1970, display a transition from a more optimistic or even utopian perspective on '68 and its implications for political and social processes, to a more realistic (or some might say pessimistic) tone. The concept of *détourner* or displacement also appears in these texts and is an explicit borrowing from the work of the Situationist leader, Guy Debord, and his text *The Society of the Spectacle*. This indicates again Lyotard's cultural and political affiliation to the wider May '68 movement.

The May '68 students' movement has brought a new understanding of what Lyotard terms «cultural alienation» to the fore. In traditional Marxist terms, it has foregrounded the superstructural elements of the capitalist oppression. But this must be accompanied by a continued and simultaneous emphasis on the base or economic oppression, as not (in Althusser's phrase) the determining factor «in the last instance», but one might say as a co-determining instance (there is a clear sense here that Lyotard is emphasising a «cultural-social-economic» Marxism very close to the Lefebvrian model put forward in texts such as the 3 volume *Critique of Everyday Life* [Lefebvre, 2002], written almost simultaneously to these Lyotardian texts).

In relation to Lefebvre's thought, although he was originally part of a more mainstream Marxist tradition than was Lyotard, his dictum of «Marx said "Change the world", Rimbaud said «Change life»; for us, these two watchwords are one» (Lefebvre, 2002) demonstrates his fusion of Marxism once more with avant-garde elements in art and politics. His strong connection with Debord has been well documented, although as with all of Debord's connections, there was eventually a major falling-out (Lefebvre, 2002). For another situationist, Raoul Vaneigem, this complex hybrid is expressed as the existential principle: «those who talk about revolution and class struggle, without understanding what is subversive about love and positive in the refusal of constraints; such people have corpses in their mouths» (Vaneigem, 2004). This is a powerful statement of the duality of the '68 ethos - both liberty and equality, both revolution and freedom. Lefebvre's three volume *Critique* spans 40 years (1947-1962-1981), with Volume 1 setting out the framework for a revision of Marxism post-war and Volume 2 seeking to evolve this framework as consumer society expands in the lead-up to '68. Volume 3 in 1981 further «revises» Marxism in the light of the failure of '68 and its aftermath.

Lefebvre criticises the Marxist concepts of «base» and «superstructure» (Lefebvre, 2002, p. 5). Instead, Lefebvre suggests the more fluid notion of «socio-economic formation» (Lefebvre, 2002, p. 5), which he links to his concept of «everyday life». These concepts eschew transcendent and a priori definitions and classifications in favour of «ambiguity». As Michel Trebitsch notes, for Lefebvre this is the «enigma of '68»: «The enigma of '68 – Lefebvre detected a novel development that was incomprehensible and unacceptable to all orthodox thinking about revolution. While economic and social infrastructures had not been overthrown and foundations of state power remained secure, the intellectual, moral and psychological superstructures had collapsed; and he was not far from thinking that this was the key thing» (Trebitsch, 2002, p. viii). Once more, we see the clear distance between these hybrid versions of Marxism and Anarchism (in Debord, Lyotard and Lefebvre) and the Marxism of Althusser which would emphasise the economic base precisely contra the superstructural elements. Also with Lefebvre and each of the others, we see a sense that the «supposed» failure of '68 was not so much a failure of revolution, as a revolution in how we conceptualise and practice the possibilities and potentialities of revolution. Thus, we have the «enigma» of '68³.

3. From Rancière's Critique of Althusser and Marxism to the Rightist '68

If Rancière's close association with Althusser, in their distancing from the '68 events (Althusser was Rancière's mentor), suggests the dichotomy between intellectuals and masses, his own post-'68 work marks a concerted and vehement attempt to redress this. Thus we see Rancière move closer to the more hybrid theories of Debord, Lyotard and Lefebvre, but this revolutionary volte-face takes place only after '68 is over, only in significant hindsight. This is especially the case in Rancière's extraordinary text from 1974, *Althusser's Lesson*, but this latter text also marks out Rancière's

³ For some on the Left, this «enigma» is not so enigmatic after all, and rather a univocal failure of the Left simply. On this latter reading, the Leftism of Debord *et al.* is merely a pseudo-Leftism. In a manner similar to the way in which Henri Lefebvre was excommunicated from the French Communist party in the late 1930s for invoking the early Marx (Merrifield, 2008, p. 26), Lyotard's conception of a postmodern Leftism might be viewed as heretical. Jameson notes the critique of the notion of «totality» which is crucial to this postmodernist philosophy (what Lyotard refers to in the text as an «incredulity towards metanarratives»): «Lyotard is after all writing in the wake of a certain French post-Marxism, that is, an enormous reaction on all levels against various forms of Marxisms and communist traditions in France, whose prime target is the Hegelian Lukacian concept of totality» (Jameson, 1986, p. x). Thus, the question remains outstanding: is Lyotard (and indeed Debord's) radical challenging of the Marxist and Leftist tradition in France a renewal or a betrayal of fundamental commitments?

work to come across the next decades. It is this emphatic Althusser's Lesson [La Leçon D'Althusser] (Rancière, 2010a) which sees this critique of Marxism become more vehement and directed. His 2010 «Foreword» to the translation of this text is also instructive for our purposes (Rancière, 2010b). In these texts, we can see the concept of «radical equality» emerge in Rancière's work, a concept which was exemplified in practice in the May '68 events but which went unrecognised by Althusser at the time. There is also a powerful articulation of this concept in Rancière's 1987 text *The Ignorant Schoolmaster*, which also is a strong if paradoxical critique of 1980s educational policy in France (Rancière, 1991; Ross, 1991). In his «Foreword» to the 2010 edition in translation of Althusser's Lesson, Rancière outlines the ideological and practical distance between Althusser and the student uprising in '68: «Althusserianism as a form of theoretico-political intervention... in the intellectual class it underwrote the condemnations of the student uprisings as a petit-bourgeois movement. they had to be reeducated by the authority of Science and Party» (Rancière, 2010b, p. xvi).

But this conception of a generalised powerlessness of the people (a «theory of impotence» [Rancière, 2010b, p. xvi]) is seen by Rancière, after the experience of May '68, as itself misguided. For Rancière, it is premised on a conception of the «inequality of intelligences» which must be refuted: «My book declared war on the theory of the inequality of intelligences at the heart of supposed critiques of domination. It held that all revolutionary thought must be founded on the inverse presupposition, that of the capacity of the dominated» (Rancière, 2010b, p. xvi; my emphasis). Thus, as we will see in the concluding section, the later thinking of Rancière operationalises much of the most radical and positive potential of the '68 movements to seek to bring about a realisation of those original utopian hopes in reality. This Leftist critique of Althusser (but also of some of the errors of the '68 movements) remains convinced that that this philosophy can (and will) usher in a new communitarian thinking which reconciles liberty and equality, in a way that May '68 had pronounced as possible.

In direct contrast, the critique of '68 which emerges from the Right disavows this possibility in principle. Here, the philosophical critique of Leftism only points towards a renewal of the value of subjectivity (Ferry and Renaut, 1990b). It is arguable that this tendency has been less influential in philosophy, but more influential by far in the wider Western and global political sphere. Especially noteworthy here are the connects between this discourse and the relatively recent emergence of the Alt-Right rhetorics. In contrast to the contestation of what '68 meant for the Left in France and beyond, the Rightist reaction to '68 is more univocal (although no less controversial). Perhaps the most famous and influential articulation of this

reading is the text by Luc Ferry and Alain Renaut (1990a) entitled *French Philosophy of the Sixties. An Essay on Antihumanism*. This text offers a vehement critique of the underlying assumptions of '68 philosophy and continues to have an influence on contemporary thinking and politics.

For Ferry and Renaut, the philosophy of '68 is a bizarre amalgamation of two seemingly opposed philosophies, those of Marxism and Heideggerianism. What joins these two strands of thinking together and makes them so influential and symptomatic of '68 is, for Ferry and Renaut, a simple philosophical formula - anti-humanism (Ferry and Renaut 1990b, p. xv). Whereas Marxism attacks humanism from the perspective of its bourgeois individualism and seeks to bring about a radical enlightenment communism, Heideggerianism rather seeks to return us to a Hellenic era of hierarchy and the esoteric revelation of «truth». But both these ideologies are united for Ferry and Renaut in outlining an equally vehement and uncompromising «critique of democracy» (Ferry and Renaut, 1990b, p. xvi), which in each case leads to a false and destructive utopia. In the case of Marxism, it leads to the terrors of Soviet communism and the Gulag. In the case of Heideggerianism, it leads to a mystical ruse of fascism, and support for Nazism. «That the two major critiques of modern humanism have proven to be linked with totalitarian adventures is most significant» (Ferry and Renaut, 1990b, p. xvi). Thus in very different ways, the underlying philosophical tributaries of the May '68 movements, according to Ferry and Renaut, point towards a nostalgia for the «totalitarian adventure». As such, we might be tempted to say that it is lucky that May '68 failed!

French Philosophy of the Sixties. An Essay on Antihumanism posits the motivation for '68, and its excesses, in certain perceived failures of the modern political and social project, a certain weakness of the project of modernity and of modern democracy. Ferry and Renaut acknowledge that there are indeed certain problems here; «the democratic world endlessly makes promises that it cannot keep» (Ferry and Renaut, 1990b, p. xvi). But their proposed resolution to these ailments of the modern project takes a very different tack from the '68 theories of Debord, Lyotard, Lefebvre or even of Rancière's post-'68 revisionism; «it is in the name of these promises then that one should perhaps criticise it, in the name of the present; the subversive potential of such an attitude being more powerful than the one formerly believed was to be found in the future, or in the past» (Ferry and Renaut, 1990b, p. xvi).

Thus, at the very same time, the backward looking Hellenic traditionalism of Heideggerianism and the eschatological future project of Marxism are equally outruled, past and future, in favour of a «present» moment of political and philosophical high potential. And if both these

misguided philosophies articulate a paralysing rejection of the «subject» (or «subjectivity») in their emphasis on a collective notion of truth, instead we should be seeking to resituate this subjectivity more positively (Ferry and Renault, 1990b, p. xvi). While acknowledging the dangers in denying the subversive aspects of the influence of the «unconscious», Ferry and Renault end with a foregrounding of the need for a rethinking rather than a rejection tout court of this concept of the subject: «today it is a question of rethinking – after this critique and not only against it – the question of the subject...». (Ferry and Renault, 1990b, p. xvi). For Ferry and Renault, this renewal of subjectivity is at the expense of the '68 dream of collective solidarity which, on their terms, simply ends up in a form of communist or fascist «totalitarianism».

4. A Contemporary Philosophy of '68

Figure 2. Retour a la normale [Return to normal]



Whither the spirit of '68 in contemporary times? Recent political and social struggles in the age of anti-globalisation and anti-capitalism have demonstrated the continuing influence of May '68 as an index of possibility. The Rightist critique of such collective visions of social struggle continues to take its cue from the vision of Ferry and Renault, although the recent upsurge of alt-Rightist rhetorics (racisms, xenophobias in for example the discourses of Brexit or of Trump) deserves a more specific analysis which is

beyond the scope of this paper. Instead, we will conclude with some brief reflections on the intra-Leftist continuing dialectic on the future potentials of the May '68 events and vision. Earlier, we mentioned the curious amalgam of revisionist Marxism and anarchism which took place in '68 and which inspired the social movements for transformation. As the poster had it, «Et Après?» («what afterwards?»). Marxism and anarchism continue to give different answers to this question. We can cite two examples of this space of contestation on the contemporary Left. In the first instance, we have the example of Critical Pedagogy where a more conventional Marxism debates with the legacy of Freire (the latter embodying a more eclectic political vision). A distinct but analogous situation applies in the case of the work of Rancière. Rancière's philosophy is a fascinating case from '68 in that his work develops from an original Althusserianism completely usurped by the reality of '68, to a radical volte face in the 1970s (in for example Althusser's Lesson (Rancière, 2010a) and which continues to the present in its evolution with regard to the emergence of current crises.

What can Freire and the debate in Critical Pedagogy tell us, first of all? Freire's Pedagogy of the Oppressed (Freire, 1996) was published in English in 1968 and its first page includes a just-added footnote referencing the May '68 events. These revolutionary events are claimed as kindred spirits to Freire's message of a radically democratic approach to change and transformation. But the evolution of Freire's work in Critical Pedagogy has also shown some of the dangers of this vision of revolution becoming reified into more formulaic and «positivistic» forms of ideology critique. As with the debate between Althusserianism and the more radical movements of '68, there is a danger that some of the hierarchical distinctions between «intellectuals» and «masses» can sneak back into more progressive political movements. Althusser's distinction between «science» and «ideology» sometimes seems to be simply retranslated into contemporary (Marxist-Leftist) language (Irwin, 2012; 2018). Nonetheless, the stark and consistent message of Freire's later work is that this this weakening of the revolutionary project can be held off by a thoroughgoing self-critique (Freire, 1992), whether in Marxism or related political philosophies such as anarchism (Bookchin, 1998). Freire's political and educational philosophy, as with the best insights from «the Long '68», combines Marxism and anarchism to address the particular emergent problematics of the era.

The case of Rancière is related but distinct. If Rancière's work, up to and including the '68 events under the tutelage of Althusser (such a dominant figure on the French Left), showed all the signs of a misunderstanding of the process of societal change, his post-'68 work is impressively stark. The «self-critique» which Freire advocates finds no more radical and honest

exemplar than in the case of Rancière's 1970s work which sets the tone for his succeeding work, right up to the current time. Here, his target is certainly Althusser but it is also of course an indictment of his own personal complicity with oppression and his own prior misunderstandings and political error. In terms of May '68, it is an insight that comes far too tardily, being left behind by events in an embarrassing fashion. But in terms of the post-'68 developments and their resonance in the contemporary crisis of politics and society, it is a vision and a praxis that is admirable and inspiring. It is no doubt ironic that it is the May '68 philosophical villain Rancière (Irwin, 2018), rather than Debord, Lyotard or Lefebvre, those heroes of '68, who most takes on the progressive legacy of the «Long '68» and who most successfully translates the insightful failures of that time into the all-too-needly temporality of the political present.

5. References

- Ali, T. (2013). Foreword: A Letter from Atlantis. In Bensaïd, D. (Ed.), *An Impatient Life. A Memoir*. London: Verso.
- Althusser, L. (1994). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes Towards an Investigation). In Slavoj Žižek (Ed.), *Mapping Ideology*. London: Verso.
- Balibar, E. (2007). *The Philosophy of Marx*. London: Verso.
- Blake, N., & Masschelein, J. (2003). Critical Theory and Critical Pedagogy. In Blake et al. (Eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Bookchin, M. (1998). *Spanish Anarchism: The Heroic Years 1868-1938*. AK Press: London.
- Debord, G. (1990). *Comments on the Society of the Spectacle*. London: Verso.
- Debord, G. (2000). *Society of the Spectacle*. Rebel Press: London.
- Ferry, L., & Renaut, A. (1990a). *French Philosophy of the Sixties. An Essay on Antihumanism*. Univeristy of Massachusetts Press: Amherst.
- Ferry, L., & Renaut, A. (1990b). Preface to the English Translation. In Ferry, L., & Renaut, A. (Eds.), *French Philosophy of the Sixties. An Essay on Antihumanism* (pp. xi-xvii). Univeristy of Massachusetts Press: Amherst.

- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Translated by R. Barr. London: Continuum.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. New York: State University of New York Press.
- Irwin, J. (2017). Radicalising Philosophy of Education - The Case of Jean-Francois Lyotard. In Zotko, Marie Louise (Eds). *Education, Paedia and Bildung*. Croatia: University of Zagreb.
- Irwin, J. (2018). Alternative Genealogies of Resistance - Lyotard, Rancière and '68 Before and After. In Cowden S., & Ridley, D. (Eds), *The Practice of Equality: Jacques Rancière and Critical Pedagogy*. Geneva, Switzerland and Oxford, UK: Peter Lang.
- Irwin, J. (2010a). A Well-Being out of Nihilism? Nietzsche, anarchism and postmodern thought. In Franks, B. (Ed.), *Anarchism and moral philosophy*. London: Palgrave Mc Millan.
- Irwin, J. (2010b). Re-Politicising Education - Interpreting Jean-François Lyotard's May '68 Texts and *The Postmodern Condition* in a Contemporary Educational Context. In McDonnell, C. (Ed.), *Yearbook of the Irish Philosophical Society*. National University of Ireland: Maynooth.
- Irwin, J. (2012). *Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies*. Continuum London/ New York.
- Jameson, F. (1986). Foreword. In Lyotard, J.F., *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* translated by Geoff Bennington and Brian Massumi. Manchester: Manchester University Press.
- Jameson, F. (1986). Foreword. In Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* translated by Geoff Bennington and Brian Massumi. Manchester: Manchester University Press.
- Knabb, K. (Ed.). (1989). *Situationist International Anthology*. Edited and translated by Ken Knabb. Berkeley, USA: Bureau of Public Secrets.
- Kugelberg, J., & Vermès, P. (2011). *Beauty is in the Street: A Visual Record of the May '68 Uprising*. London: Four Corners Books.
- Lefebvre, H. (2002). *Critique of Everyday Life: Foundations for a Sociology of the Everyday*. Volumes 1-3. London: Verso.

- Lyotard, J. F. (1986). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* translated by Geoff Bennington and Brian Massumi. Manchester: Manchester University Press.
- Lyotard, J. F. (1993a). *Political Writings* translated by Bill Readings and KP Geiman. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Lyotard, J. F. (1993b). Dead Letter. In *Political Writings* translated by Bill Readings and KP Geiman. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Lyotard, J. F. (1993c). Preamble to a Charter. In Lyotard, J.F., *Political Writings* translated by Bill Readings and KP Geiman. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Lyotard, J. F. (1993d). Nanterre, Here, Now. In Lyotard, J. F., *Political Writings* translated by Bill Readings and KP Geiman. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Marx, K. (1992a). The Theses on Feuerbach. In Marx, K., *Early Writings* translated by R. Livingstone and G. Benton (pp. 421-423). London: Penguin.
- Marx, K. (1992b). Economic and Philosophical Manuscripts (1844). In Marx K., *Early Writings* translated by R. Livingstone and G. Benton (pp. 279-400). London: Penguin.
- Merrifield, A. (2005). *Guy Debord*. London: Reaktion.
- Rancière, J. (2010c). On the Theory of Ideology: Althusser's Politics. In Rancière, J., *Althusser's Lesson*. London: Continuum.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2010a). *Althusser's Lesson*. London: Continuum.
- Rancière, J. (2010b). Foreword to the English edition. In Rancière, J., *Althusser's Lesson*. London: Continuum.
- Ross, K. (1991). Translator's Introduction. In Rancière, J., *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (pp. vii-xviii).
- Ross, K. (2002). *May '68 and Its Afterlives*. Chicago: University of Chicago Press.

- Starr, P. (1995). *Logics of Failed Revolt. French Theory After May '68*. Stanford: Stanford University Press.
- Todaro, L. (Ed.). (2018). Dismantling Authoritarianism: Changes in Education across the Transition from the 1960s to 1970s'. *Espacio, Tiempo y Educació*, 5(1).
- Trebitsch, M. (2002). Introduction. In Lefebvre, H. (Ed.), *Critique of Everyday Life: Foundations for a Sociology of the Everyday*. Volumes 1-3. London: Verso.
- Vaneigem, R. (1984). *The Book of Pleasures*. London: Pending Press.
- Vermès, P., & Kugelberg, J. (Eds.). (2011). *La beauté est dans la rue. Beauty Is In The Street. A Visual Record of the May '68 Paris Uprising*. London: Four Corners Books.
- Vinen, R. (2018). *The Long '68: Radical Protest and Its Enemies*. Penguin: Random House.
- Žižek, S. (Ed.). (1994). *Mapping Ideology*. London: Verso.

About the Author

Jones Irwin

email: jones.irwin@dcu.ie
Dublin City University. Ireland

page intentionally blank

Impact of Political Release in the 1960s on Development of Illegal Educational Activities of University Students in the Secret Church in Slovakia

Blanka Kudlacova

1. Introduction

After the Second World War, a significant turnover in education took place in Czechoslovakia under the influence of Soviet politics. The school system became a part of the struggle for political power and education was nationalised –this meant the end of plurality in education–. After the Communist Coup in 1948, School Act No. 95/1948, which unified the system of education and made it into a state monopoly, was issued. The complicated development in education was consolidated by two more school acts issued in a relatively short time (1953 and 1960). They emphasised education in Marxism-Leninism aimed at the education of citizens as builders of Communism. The School Act No. 186/1960 required a «society-wide character of education» and thus a «unified impact on school, family and society». According to the act, education was a matter for the entire society and needed to be carried out under the guidance of the Communist Party of Czechoslovakia.

Since educational activities of the Christian Church, including church education, had a strong tradition in the territory of Slovakia, the Church

naturally became the biggest internal enemy of the state after 1948. A period of repression started. After tough political interventions between 1948 and 1953, the state got the Church under «guardianship of power» (Pešek & Barnovský, 1999, p. 9). After the so-called church acts were passed, other eliminatory interventions followed: establishment of the movement of nationalistic priests, who collaborated with the regime; a violent merging of the Greek Catholic Church in Slovakia with the Orthodox Church (Action P); the intervention against male religious orders in 1950 (Action K) and female orders in 1950 (Action R) and ban on their activities, which meant de facto cancellation of all orders and monasteries; isolation and interning of all bishops, many of whom were imprisoned or sentenced to life imprisonment; cancellation of all religious communities and magazines; and interruption of diplomatic relations with Vatican. As a result, all churches in Slovakia were disrupted and incapable of functioning normally. Work with children and youth was observed in particular, since it meant potential disruption of education in the spirit of ideas of the socialist state (Mikloško, 2009).

The paper is focused on a model of confessional education of university students in the environment of the Secret Church as a specific segment of education in Slovakia that started to take shape in the period of the political release in the 1960s (Prague Spring). The work with university students was historically both the first and the largest part of the so-called lay apostolic movement, which later also worked with children and youth as well as families. This specific part of history of non-formal confessional education has not been examined yet. Only publications of a memoir nature (Krčméry & Jukl, 1996; Mikloško, 1991; Šimulčík, 1997, 2000), several articles (mainly F. Mikloško, F. Neupauer and J. Šimulčík) and the only research focused on work with children (Šebová, 2017) can be noted so far. Based on available literature the following questions have been posed: 1) *When did the work with university students in the Secret Church begin and who are its representatives?* 2) *How was their activity organised and disseminated?* 3) *What were the specific goals and content of education and formation of the university students?* 4) *Were there any security regulations related to this risk-involving activity?* The author attempted to discover characteristic features of the model of work with university students, which can represent a stepping stone for further deeper qualitative research. The presented research is based on the memoir writings of the protagonists of this period.

2. Religious and Intellectual Education of University Students in the Secret Church in Slovakia

According to Šimulčík, the Secret Church emerged in the period of normalisation¹, i.e. after 1969; however, its «roots reach back to the 1950s» (Šimulčík, 1997, p. 15), which was an era of harsh repressions against the Church by the state power. The secret activity was performed mainly by active laymen, secretly ordained priests and votaries, but also official priests who also had to carry out the unauthorised activities secretly. Mikloško (2009) defines the activity of the Secret Church as an activity that the Communist regime punished by imprisonment or by existential sanctions. The activities of the Secret Church included, for instance, activities of illegal religious movements and communities, religious meetings outside the environment of the church and lessons of religious education at school, copying and distribution of religious literature, and so on. The most important activity was the religious and educational work with believers, particularly work with children and youth.

2.1. Beginnings of Work with University Students in the Secret Church and Its Protagonists

After the Communists took power in 1948, members of the Family² began to meet secretly and had to carry out their activities very carefully. After their discovery by the Communists in 1951, hard sentences and imprisonment for many of its members followed. Among them were a doctor and Catholic layman, Silvester Krčméry (1924-2013), who was sentenced to 13 years of imprisonment, and Vladimír Jukl (1925-2012), a Catholic priest and mathematician sentenced to 25 years of imprisonment, of which he spent thirteen and a half in prison. Krčméry and Jukl, thanks to their experience with Professor Kolakovič and the community of the Family,

¹ *Normalisation* in the history of Czechoslovakia is related to the period from August 1968 when the Warsaw Pact troops invaded Czechoslovakia; their goal was to stop the democratisation processes of the so-called Prague Spring and it was implemented by May 1971.

² The community known as the *Family* had already formed in Bratislava in 1943 and its founder was the Croatian Jesuit, Tomislav Kolakovič (1906-1999). Kolakovič, having good knowledge of Soviet politics, predicted the establishment of the Communist regime in Slovakia and tried to prepare the members of the Family for existence in the tough times of Socialism. The Family consisted mainly of university students who used to meet in small communities, so-called circles that had an educational-formative nature both in a religious and personal sense. The aim was to develop mature Christian personalities. The communities of the Family used to meet every Sunday morning and the activities of the Family gradually spread from Bratislava to the whole of Slovakia.

greatly contributed to the development of activities of the Secret Church after returning from prison. In the 1960s, political release occurred and all political prisoners were released from prison. Krčméry was released in 1964 and Jukl in 1965 (Krčméry & Jukl, 1995, p. 93). The work with university students could start only after 1965, since Krčméry recalls: «I was waiting until Vladko would be released» (Krčméry & Jukl, 1995, p. 94), and «When Vladko arrived, we underwent spiritual renewal and started planning what to do next...» (Krčméry & Jukl, 1995, p. 94) i.e. how to revitalise the Church in Slovakia. The contemporary Slovak historian, F. Neupauer, states that the first university circle of the Secret Church was established by Jukl and Krčméry in 1966³.

2.2. *System and Organisation of Work in Small Communities*

Krčméry and Jukl started to work with university students in the way they had learned from Kolakovič. They established small communities (so-called circles) at every university in Bratislava. Ján Chryzostom Korec (1924–2015), a Jesuit and secretly ordained bishop, joined them after being released from prison in 1968. He expressed his consent and the work with students was carried out under his patronage. As a result, small communities turned into a broader Catholic movement which connected university students who were interested in Christian formation.

Small communities consisted of 7 to 12 students, who used to meet regularly on a weekly or two-weekly basis in private flats or houses. At first, they were established in Bratislava and were organised according to individual universities, faculties and years. At the end of the 1970s, a network of circles was created: leaders of the circles started to meet based on university affiliation and each university had one leader in charge. They had a so-called «central» (central meeting) once a month. The «central» had a spiritual, methodical and organisational character. It used to begin with a collective prayer followed by experience sharing and problem solving related to work with university students and was concluded by information sharing. Inclusion of new university students in communities or establishment of new communities were also part of the agenda. Everything was based on personal relationships and mutual trust.

The communities worked in a so-called cell system. Each member, after graduating and returning to their hometown, was supposed to establish a new community. The point was to disseminate the experience from the

³ Press Release by the Press Agency of The Episcopal Conference of Slovakia after the death of Jukl prepared by Neupauer; available on: <https://www.tkkbs.sk/view.php?cisloclanku=20120501008> (accessed April 10, 2018).

mother community to the others. Gradually, small communities were being established all over Slovakia.

2.3. Goal and Content of Education of University Students

The goal of the work in communities was to «educate intelligent Christians in the Socialist society» (Šimulčík, 1997, p. 16). Mikloško (1991) states that in communities the Sacred Scripture was read and collectively discussed, selected parts of the teachings of the Catholic Church were systematically studied and various problems that the community members were interested in were discussed. Šimulčík (1997) divided the content of the meetings into three parts: a) introductory part – a personal and collective prayer, reading and reflection on Biblical texts, b) study part – philosophical-theological texts focused on particularities of the environment and education of the members, c) practical-informational part – news from the life of the persecuted Church in Slovakia, exchange of experiences, monitoring of press, and distribution of samizdat literature.⁴

In addition to regular meetings, members of the communities went for trips, either one-day trips on Sundays, or longer trips during summer and winter holidays. During summer holidays, it was a week-long hiking trip in one of the Slovak mountains with a stay at a private cottage; whereas in winter it was a week-long skiing trip. Besides hiking or skiing, the base of these events was a spiritual program. Communities usually had one-day-long spiritual renewals twice a year. These were led by secretly ordained priests or secret votaries. Even though, for the communities, «the help of priests was necessary, the entire activity in the small communities resided upon laymen who were their driving force» (Brocka & Brocková, 2009, p. 8).

2.4. Risks of the Work with Children and Specific Security Rules

Since the work with children was considered an anti-state activity, there was a threat of various punishments and sanctions if it was revealed. Besides interrogations, it included various forms of psychological pressure e.g. threats, surveillance, domiciliary search, exclusion from university or dismissal from work. Meetings in private facilities involved risk too. In order for the leaders to avoid problems, they had several rules and security precautions in place. These rules were passed down by experienced elder

⁴ *Július Brocka* describes his experience in a small community in the 1980s as follows: «During the semester, it was filled with "get-togethers" in flats in Bratislava; after the exam period with winter skiing or summer camping. It gave me an opportunity to get to know university students from all around Slovakia, new possibilities and opportunities to grow both spiritually and intellectually» (Brocka & Brocková, 2009, p. 8).

activists e.g. Krčméry or Jukl. The leaders worked to leave no evidence behind them, they did not take any written notes, they were instructed not to take photographs of one another and learned each other's telephone numbers by heart (Kudláčová & Šebová, 2018). The leaders were also trained how to act in case of being interrogated (Šebová, 2017).

3. Conclusions

Confessional education in the environment of the Secret Church is a specific, yet little examined segment of education in Slovakia in the era of Socialism. The establishment of the Secret Church dates back to the 1950s; however, its activities started to develop only in the period of release, in the second half of the 1960s, when many bishops and priests were released from prison. They experienced years of thinking and hard work in prisons and understood that a new generation of Christians had to be brought up if the Church wanted to survive Socialism. In parallel with the slogan of Socialist education: *to educate citizens as builders of Socialism*, they created another slogan: *to educate mature personalities capable of inner freedom in the time of oppression*.

The findings can be summed up so far as follows:

1. The work with university students was a conceptual, organised activity that probably began in 1966 and its protagonists were Krčméry and Jukl. From 1968, it was under the patronage of the bishop Korec. The work with university students was a part of a broader lay apostolic movement within the Secret Church.
2. The activity was based on the system of work in small communities, which was one of significant features of the Secret Church. Regular meetings of small communities were supplemented by irregular activities (hiking trips, skiing trips, etc.). The entire activity was aimed at the development of mature Christian personalities under the conditions of oppression. The system of work established with university students in small communities was later proven to work well in the work with children, youth and families (Kudláčová & Šebová, 2018).
3. Another important feature was the personal engagement of leaders of individual communities and a structure based on personal relationships. Due to the size of the network of leaders and its associated communities, it may be assumed that the work with university students was the biggest activity of the Secret Church in Slovakia in the 1970s and 1980s.

4. The approach to university students was complex. It did not involve only religious formation, but also formation of personality –in its bodily, social, psychological and spiritual dimension. The selected methods were very attractive: work in small communities (besides spiritual formation, it developed both the personal and social dimension), one-day trips (developed the field of cognition), and week-long summer trips or winter skiing trips (developed the bodily dimension of personality).
5. An important feature and the base of the entire system was trust. Since it was an anti-state activity, bearing the threat of various sanctions, its protagonists had to trust each other. Knowing that they were doing something important and couldn't tell anyone involved a great deal of bravery and strong motivation. Young people learned responsibility for themselves, for the others and for the common good, which was practical teaching of values.

Concerning research of educational activities of the Secret Church in the period of Socialism in Slovakia, it is still at the beginning. However, the first findings prove that this part of education in the era of Socialism should not be neglected. On the contrary, it seems that it involved an original approach to the organisational and procedural part, which was both effective and attractive for young people. A thorough analysis may offer interesting facts regarding the fields of leisure time and value education. The work with university students was carried out up to 1989, when it was transformed to an official activity of university pastoral centres at several universities in Slovakia.

4. References and sources

- Brocka, J., & Brocková, R. (2009). *Kým prišiel November...* Trnava: Dobrá kniha.
- Mikloško, F. (1991). *Nebudete ich môcť rozvrátiť: Z osudov katolíckej Cirkvi na Slovensku v rokoch 1943-89*. Bratislava: Archa.
- Mikloško, F. (2009). Tajná Cirkev na Slovensku v období komunizmu. In *Slovenská historická identita v XX. storočí* (pp. 185-188). Bratislava: Eurokódex.
- Krčméry, S., & Jukl, V. (1995). *V šľapajach Kolakoviča*. Bratislava: Charis.
- Kudláčová, B., & Šebová, N. (2018). Model práce s deťmi v tajnej Cirkvi na Slovensku v období rokov 1973-1989. In Kudláčová, B. (Ed.),

Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku obdobia normalizácie po pád komunizmu. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. (in print)

Pešek, J., & Barnovský, M. (1999). *Pod kuratelou moci. Cirkvi na Slovensku v rokoch 1953-1970.* Bratislava: Veda.

Šimulčík, J. (1997). *Svetlo z podzemia.* Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Šebová, N. (2017). *Konfesijná edukácia detí v období socializmu na Slovensku.* (Diploma Work). Trnava: Trnava University.

5. Acts and Websites

Education Act N° 95/1948.

Education Act N° 31/1953.

Education Act N° 186/1960.

<https://www.tkkbs.sk/view.php?cislocianku=20120501008> (accessed April 10, 2018).

Uncited References

Jakubčín, P. (Ed.). (2010). *Likvidácia reholí a ich život v totalite.* Bratislava: Ústav pamäti národa.

Korec, J. Ch. (1989). *Od barbárskej noci. Na slobode.* Bratislava: Lúč.

Pešek, J., & Barnovský, M. (1997). *Štátna moc a cirkvi na Slovensku 1948 – 1953.* Bratislava, VEDA.

Šimulčík, J. (2000). *Zápas o nádej.* Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Vaško, V. (1993). *Profesor Kolakovič.* Bratislava: Charis.

About the Author

Blanka Kudlacova

email: bkudlac@gmail.com

Trnava University. Slovakia

Jóvenes del 68 en la ciudad de Valencia

Pablo Lluch Alemany

1. Introducción

A mediados de los años sesenta, Francia presenta un nivel de prosperidad alto, se ha terminado con las guerras coloniales y vive en paz. El estado del bienestar, ha mejorado la vida a la clase obrera. Hay además un fenómeno social nuevo, las clases intermedias entre la burguesía y la clase obrera. En 1967 De Gaulle mostraba síntomas de desgaste, Jóvenes y nuevas generaciones no habían sido protagonistas y no eran tomados en cuenta. Desde allí comenzará a surgir un sentimiento de desencanto con la política tradicional que no les representaba. Francia entera es paralizada por una huelga general. Las reivindicaciones son muchas y el gobierno no controla la dura represión policial que provoca simpatía hacia los estudiantes entre muchos ciudadanos. Los estudiantes y sindicatos organizan el mitin del estadio Charlety donde, en presencia de Mendés France, reclaman profundas reformas. El 28 de mayo, Mitterand y Mendés France se declaran prestos a constituir un gobierno provisional. Finalmente, las denominadas «elecciones del miedo» fueron un triunfo para De Gaulle y la UDR (Unión para la defensa de la República) que logró mayoría absoluta.

Desde hacía tiempo, las protestas estudiantiles respondían al descontento, la disconformidad con los principios que informaban los estilos de vida de aquella sociedad. Ya en *Libro Blanco de la Juventud* (1967) nos dice que los jóvenes franceses del mayo del 68 piensan de

una manera diferente a la que estaba establecida hasta ahora. Pertenecen a una generación nacida entre 1944 y 1950 que no ha conocido miseria alguna. Las Universidades son rígidas, la relación profesores-alumnos es prácticamente nula y las clases magistrales son la pauta general. Los universitarios quieren algo diferente y nuevo que responda a sus gustos y apetencias. Creen que es hora de cambiar. En este contexto aparecen los estudiantes politizados (en-ragés).

El movimiento estudiantil comenzó en la Universidad y en los Institutos parisinos. Cabe recordar que ya en 1967, en la Universidad de Nanterre, hay un conflicto de «libertad sexual» que influirá sobre el posicionamiento de los estudiantes de dicha Universidad. Allí mismo nace el «Movimiento 22 de marzo» con objetivos claros de transgredir, tomar la palabra, interrumpir el curso, ocupar una clase, pasar el límite...

El 3 de mayo varios centenares de estudiantes de la Sorbona, de extrema izquierda, tienen un mitin en el patio de la Universidad. Entre ellos están Daniel Cohn-Bendit, Alain Krivine y Jacques Sauvageot que serán conducidos a comisaría. Las fuerzas de policía (CRS) reprimen las importantes manifestaciones de estudiantes con una violencia que sorprende en todo el país. La «Noche de las barricadas», del 10 al 11 de mayo en que se desarrollan verdaderos motines.

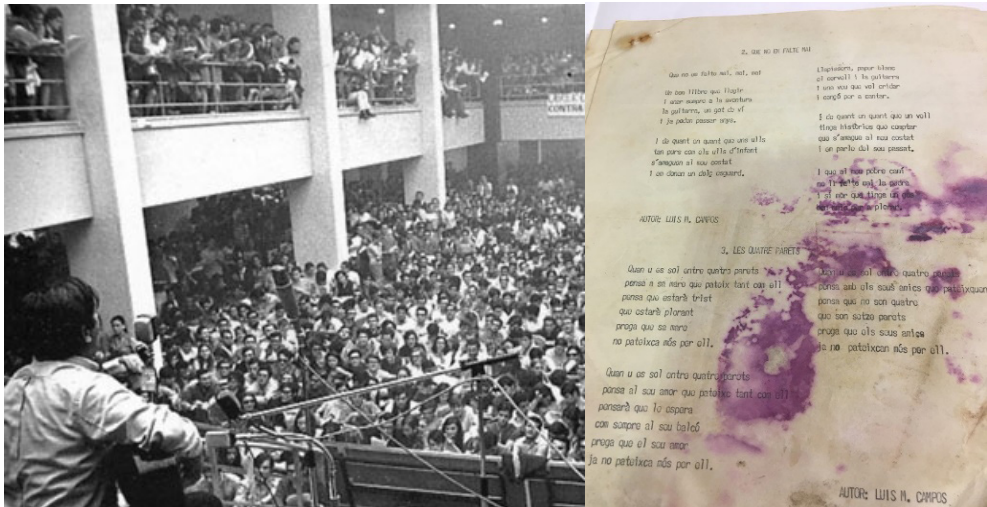
Trataremos de analizar personas que vivieron ese curso del 68 desde posiciones diferentes. En primer lugar, Benito Sanz Díaz quien, en varias entrevistas, me explica las influencias de Mayo del 68 francés en la Universidad de Valencia y me proporciona información para acceder a materiales y documentos de análisis de la situación política y del movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (1965-1975). Son materiales depositados en el Arxiu Històric José Luis Borbolla de CCOO de Valencia que pertenecen a Felipe Zayas Hernando y donados por Mario Zayas Guillém recogidos por su Madre Mercedes Guillém que custodiaba en su domicilio particular.

2. Juventud en aquella época. El SDEUV y «Los Camilos»

Para la juventud europea, los íconos y héroes se podían encontrar en cualquier lugar del mundo, con la condición de que hubiesen realizado cambios políticos y sociales. Uno de los casos más importante fue el de Fidel Castro, el Che Guevara, Ho Chi-Min y otros que habían llevado a la práctica la idea de la libertad revolucionaria. La liberación personal y la liberación social iban de la mano y las formas de romper las ataduras del poder en cualquiera de sus formas, políticas, sociales, culturales, etc., muchas veces se vincularon principalmente con la liberación sexual y el uso de nuevas drogas. Esta corriente histórica, representada por

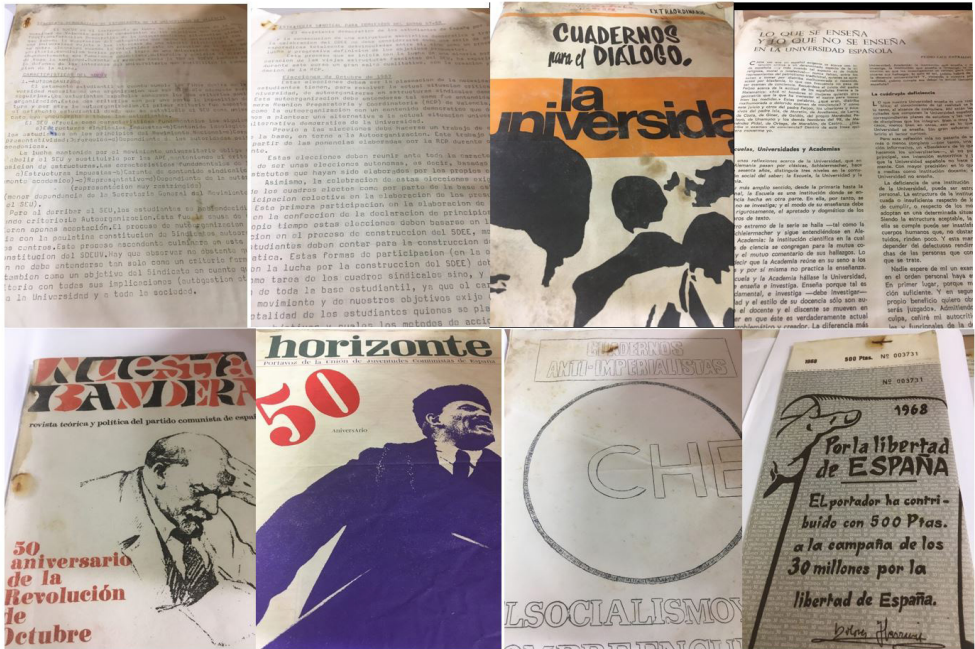
estos jóvenes, intelectuales y trabajadores, es la que plantea una nueva democracia, reflejo de una nueva sociedad. En España, la emergencia de las culturas juveniles en España se produce en pleno régimen franquista, a la fase denominada «dictablanda» (Feixas, 2004).

Beatles, Who o Stones, ya sonaban aquel año junto a Miguel Ríos y Los Canarios. En España esta despolitización generalizada la encontramos en Julio Iglesias o Raphael. En 1968, Joan Manuel Serrat tuvo que renunciar a participar en el Festival de Eurovisión al no poder cantar en catalán (Festival que ganó Massiel el 6 de abril de 1968 en Londres), Ese mismo año, Lluís Llach publicara *L'estaca*. Pero Raimon será sin duda quien simbolizará al máximo la unión entre música y militancia.



Raimon en la Facultad de Económicas de Cançons dels Quatre Z Archivo Histórico. Madrid, 18 de mayo de 1968. Foto: F. Santiso. CCOO Valencia

En 1968, el valenciano Villar Palasí, es nombrado ministro de Educación y Ciencia. El declive del Sindicato Democrático va a dar entrada a la radicalización del movimiento universitario, y a una profunda crisis y degradación del sistema educativo, en los últimos años de la dictadura. Así, una universidad en la que hasta 1968-69 solo existía prácticamente una organización que agrupaba a todos los estudiantes demócratas y antifranquistas, el Sindicato Democrático (SDEUV), y un partido, el PCE, con una estructura de lucha preferentemente sindical. Se empiezan a ver un gran número de organizaciones, grupúsculos y partidos de las más variadas ideologías, antes desconocidas o marginales con pocos puntos en común.



Archivo Histórico CCOO Valencia



Archivo Histórico CCOO Valencia

El Sindicato Democrático entra en declive ante este nuevo contexto, ya que es visto como un mecanismo «parlamentario», cuando se supone que deben darse nuevos pasos para acabar con el franquismo, y también con el capitalismo. Para la nueva vanguardia universitaria, se hacía necesario poner de manifiesto la verdadera naturaleza del régimen, provocando a su aparato represivo, para que quedase al desnudo el verdadero rostro de sistema.

Brevemente, vamos a hacer referencia a los partidos y organizaciones que se van a ir desarrollando en la Universidad de Valencia:

Partidos Políticos UV (Elaboración propia)

PCE:	<ul style="list-style-type: none"> -PCI (Partido comunista de España Internacional) -PCE M-L (Partido comunista de España Marxista-Leninista), -FRAP (Frente Revolucionario Antifascista y Patriota) -La OPI del PCE (Oposición de Izquierdas al Partido Comunista) -Los Camilos
La Revolución china y las teorías de Mao Tse Tung, junto a la llamada Revolución Cultural china, va a ser el caldo de cultivo de distintas organizaciones de tinte pro chino y maoísta:	<ul style="list-style-type: none"> -PCE M-L (Partido comunista de España Marxista-Leninista) -PTE (Partido de los Trabajadores de España) -ORT (Organización Revolucionaria de Trabajadores) -UML (La Unión Marxista Leninista, -BR (Bandera Roja) -MCE (Movimiento Comunista de España) -MCPV (Moviment Comunista del País Valencià) -Plataformas de Lucha Anticapitalistas, etc.
Trotsky inspirará diversas organizaciones todas ellas antiestalinistas, defensoras de la Revolución Permanente, etc.	<ul style="list-style-type: none"> -LCR (Liga Comunista Revolucionaria) -LC (Liga Comunista) -PORE (Partido Obrero Revolucionario de España) -OCI (Organización para la Reconstrucción de la Cuarta Internacional)
Los seguidores de Rosa Luxemburgo:	<ul style="list-style-type: none"> -Plataformas de Lucha Anticapitalistas -OICE (Organización de Izquierda Comunista)
Las antiguas organizaciones anarquistas españolas:	<ul style="list-style-type: none"> -CNT (Confederación Nacional del Trabajo) -FAI (Federación Anarquista Ibérica) -Bandera Negra -CNT-FAI

Como opciones de signo nacionalistas valencianas, herederas, de alguna manera del anterior y breve Partit Socialista Valencia (PSV), surgirán organizaciones como:	-Germania Socialista (partido totalmente autóctono) -PSAN (Partit Socialista d'Alliberació Nacional) vinculado a Cataluña.
Los partidos socialistas de distinto signo:	-PSOE renovado -PSP PV (Partido Socialista Popular del País Valenciano) -GARS, PSPV, CSPV (socialismo nacionalista, que adoptará distintas denominaciones)

La universidad de la época tiene el «privilegio» de ser un espacio donde existe una cierta «impunidad». Es una «zona de libertad». por eso adquiere más protagonismo del que le correspondería. Para el régimen franquista, el que la policía «entre» y ocupe la universidad le supone un gran desprestigio, y le pone en contra a los sectores más formados de la sociedad, a los hijos de los que han apoyado y apoyan –en gran medida– el sistema, la dictadura. Es el PCE quien organizará diversos «saltos» (pequeñas manifestaciones en duración) y manifestaciones por todo el centro de Valencia. Según diligencias de la policía política, estas manifestaciones se producen en la calle de San Vicente, proximidades de la Iglesia de San Martín, plaza del Caudillo, plaza de la Reina, etc.

Hacia las diez y nueve horas... todo el grupo en número de unos cincuenta, interrumpieron durante unos breves minutos la circulación, con gran griterío, entre cuyas voces pudo apreciar las de «Dictadura no», «Libertad de expresión», etc. Entre los manifestantes (según la policía) se encontraban los estudiantes Luis de Felipe Datas y Luis Navarro Vaquero ambos de Filosofía y Letras, Carlos Martínez Llanea, de Económicas, Blanca Munarriz Gandía, de Medicina, Bernardo Castany, Jesús Sanz Díaz, Antonio Giménez del Castillo, estos tres de Filosofía y Letras y demócratas independientes como Rosa Pastor, «*un tal Almenar*» (Salvador Almenar Palau) de Económicas, etc. entre otros (Atestado policial).

En el curso 1967- 1968, se incorporarían a la Facultad de Filosofía y Letras estudiantes de otros distritos universitarios, ya que esta especialidad solo se impartía, a partir del 3er curso, en Madrid, Barcelona y Valencia. Este será el motivo por el que militantes comunistas y de ideología progresista de otras universidades que contribuyan a fortalecer la organización del PCE valenciano, y el Sindicato Democrático. La llegada de estos estudiantes, supuso algunos cambios de costumbres, ya que estos ya no viven con su familia, ni en colegios mayores, dado que cada vez son más los que estudian, y las plazas de los colegios mayores limitadas. Así, empieza a

ser habitual que los universitarios alquilen pisos, evitando el control de las pensiones, o de las autoridades académicas del régimen en los colegios mayores. Esto supone un cambio sociológico, que irá aumentando con los años, debido, en buena parte, a una universidad que se masifica. A lo largo del curso académico 1969-1970 un grupo de estudiantes y recién titulados universitarios van a formar un grupo político al que se conocerá como «Los Camilos», por ser este un grupo que apoya a la revolución cubana. Nacen al calor de mayo de 1968, como un grupo autónomo, que pronto se vinculará al PCE.

Según declaraciones ante la BPS de uno de los detenidos (Jesús Sanz), al que previa declaración sometieron a golpes, amenazas, malos tratos y violencia, y la reconstrucción que a posteriori hace la policía, los hechos ocurrirán así. Tras las manifestaciones en el centro de la ciudad, los manifestantes se dividen en grupos por distintos barrios periféricos de Valencia. Según el detenido, en su caso: «Disuelto el grupo por propia decisión, el declarante marchó a la Plaza del Caudillo, desde donde en autobús, marchó a Mislata, bar Levante, donde (...) estaba citado. A las veinte horas treinta minutos, llegado que hubo al bar vio a Bernardo Castany, y a otros que no reconoció en número de tres o cuatro en las inmediaciones y varios dentro del establecimiento. Al poco llegó Antonio Castillo, con el que se dio un pequeño paseo en el lugar. Posteriormente, recibió, cree que de manos de Carlos Martínez un paquete conteniendo hojas pequeñas a multicopista y en número de unas cien; desconociendo la literatura, pues por la oscuridad del momento no las leyó, creyendo que se trataría en ellas cuestiones de libertad y democracia. Por aquel sector distribuyó, mejor dicho, lanzó al suelo, todas las hojas. Momentos después observó eran advertidos por unos jóvenes, quienes al instante se acercaron y, asíéndolo, lo condujeron al Ayuntamiento», para después trasladarlo a la Jefatura Superior de Policía (Relato BPS, Brigada Político-Social).

3. Conclusiones

1968 fue un año de revoluciones frustradas en varias ciudades y países (París, México, Praga, Varsovia, China e incluso en Madrid) Aunque diferentes, todos condenan el viejo orden, capitalismo o comunismo soviético. Se jugó la disputa entre el individuo y la sociedad, el sujeto y el Estado. Replanteó conceptualmente la vida en estos lugares; los conceptos de sociedad, de país, de persona, de individuo, de libertad, de participación... Este movimiento da como resultado, una expresión exitosa del ejercicio de los derechos civiles. Logró despertar a una sociedad de un gran letargo, pero no logró imponerse en el ámbito institucional. Le faltó una doctrina o idea política más allá de la fuerza del sentimiento.

El Vicepresidente del Gobierno y Almirante Luis Carrero Blanco decía: «...Una juventud que se ha entregado a las drogas, al ateísmo

y al anarquismo, solo Dios sabe por qué medios». Como consecuencia del clima de crispación social que vivía la sociedad española, y la crisis provocada por la muerte del estudiante Enrique Ruano cuando se hallaba detenido por la Brigada Político Social, el Gobierno va a decretar en toda España el Estado de excepción el 24 de enero de 1969. Suspendía por tres meses varios artículos del Fuero de los Españoles: registros domiciliarios, censura de prensa (anulada teóricamente por la Ley de Fraga de 1966), detenciones de más de 72 horas. En todos los Distritos Universitarios, la BPS va a hacer registros domiciliarios en las viviendas de los dirigentes universitarios antifranquistas, en un intento de detener a los cabecillas, y con ello frenar la ola de rebelión estudiantil que tiene encima: «Jesús Sanz Díaz, delegado de curso, detenido y procesado en 1969 por propaganda ilegal, y condenado a prisión (Carabanchel y Valencia), que militará después en el PCE» (Detención Jesús Sanz Díaz).

Aunque ya después de 1968, pero como consecuencia de ello, podemos observar la dura represión que se realizó sobre los estudiantes que hacían frente al Franquismo desde la Universidad:

Benito Sanz Díaz. 21 años, estudiante de Económicas. Detenido el 23 de abril en su domicilio a las 7 de la mañana, permaneció 19 días en comisaría (...), fue golpeado dándole una patada en la boca y golpes en el estómago y en la cabeza. Fue amenazado con darle un tiro y arrojar se cadáver a una acequia. Se le obligo a hacer el «pato» (...). El forense certificó 19 días después de la detención una herida en el codo, otra en las muñecas e inflamación muscular en las piernas (Detención y Torturas Benito Sanz Díaz).

Finalmente, y ya en 1974, aquellos estudiantes que en 1968 se empezaban a organizar, bien en Sindicatos, bien en partidos con vinculación a la Universidad, serán juzgados por el TOP (Tribunal de Orden Público):

Los estudiantes comunistas detenidos en abril y mayo de 1971 sería juzgados por el TOP en 1974. El montaje del juicio se hacía con gran aparato por parte de los procesados, con numerosos testigos en su defensa, aportando documentos de buena conducta académica, etc., así como con un gran número de abogados defensores. Prácticamente, como era ya costumbre en este tipo de procesos políticos contra militantes de oposición a la dictadura, actuaban como defensores abogados de todas las tendencias políticas, demócratas y antifranquistas, con el fin de dar más eco a los procesos, y que tuviera una mayor repercusión. En este proceso ante el TOP, que presidía el juez Mariscal de Gante, actuaban como defensores Alberto García Esteve, Manuel del Hierro, Dolores Monferrer, Rafael Molina Galano, José Luis Albiñana Olmos, José Antonio Noguera Puchol, Miguel de Pedro, Gonzalo Rodríguez Mourullo, Manuel Minguez Ferrandis, Leopoldo Torres Boursault, Jaime Miralles Álvarez, Francisco Davó Martí, Félix López de Medrano y Villar de Saavedra y Ricardo Peralta Ortega (Estudiantes Juzgados por el TOP).

4. Referencias bibliográficas y/o fuentes

- Arxiu Històric José Luis Borbolla de CCOO de Valencia. Materiales y documentos de análisis de la situación política y del movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (1965-1975) de Felipe Zayas Hernando.
- Badenes Salazar, P. (2015). *El Mayo Francés del 68 en la prensa española de la época*. Castellón de la Plana: UJI.
- Carrasco, N. (2009). Seamos realistas: Lo que aún queda de Mayo del 68. *Astrolabio, Revista Internacional de filosofía*, 8, pp. 33-48.
- Fabregat Peredó, M. (2012). Mayo del 68: Una experiencia Urbana. *Contextos*, 28, pp.57-58.
- Feixa Pampols, C. (1995). De las culturas juveniles al estilo. *Nueva Antropología*, 47, pp.71- 94.
- Palacios Bañuelos, L. (2015). La herencia del Mayo de 68. *La Albolafia Revista de Humanidades y Cultura*.
- Rodríguez Tejada, S. (1999). Els estudiants valencians sota el Franquisme. *Saitabi*, 49, 155-197.
- Sanz Díaz, B. (1995). *L'oposició universitària al franquisme València. 1939-1975*. València: Dise-Universitat de València.
- Sanz Díaz, B. (2002). *Rojos y Demócratas La oposición al franquismo en la Universidad de Valencia 1939-1975*. Valencia. CC.OO. PV, FEIS y Albatros.

Sobre el Autor

Pablo Lluch Alemany
email: Pablo.Lluch@uv.es
Universidad de Valencia. España

page intentionally blank

Rapporti intergenerazionali, modelli adulti in discussione e implicazioni educative: motivi e provocazioni pedagogiche della produzione cinematografica sul Sessantotto

Elena Marescotti

1. Introduzione

Ma certamente un personaggio che mi ha sempre colpito è piuttosto sua madre, una giornalista dell'«Espresso» che si veste come noi e partecipa spesso alle nostre feste fumando e ballando lo shake. E che tutti, Chiara compresa, chiamiamo col nome di battesimo. Beh, sembra che il '68 sia anche questo: genitori che fanno finta di essere fratelli. Chissà, forse è bello, ma io ancora non mi fido e comunque non mi interessa: gli adulti in generale mi sembrano sorpassati. Fino ad oggi il loro mondo mi appare come un acquario tropicale sistemato in salotto. Li vedo boccheggiare e agitarsi avanti e indietro, ma a ciò che dicono non ho mai prestato attenzione, come fossero bolle nell'acqua. Gli unici che ascolto volentieri sono gli ex-partigiani: solo loro, quando raccontano sono rimasti ancora ragazzi (Cini, 2004, p. 60).

Con queste parole, in una sorta di diario post-datato, il regista Daniele Cini rievoca i suoi ricordi di quando, tredicenne, contribuì a «fare il Sessantotto», come usano dire a decenni di distanza coloro che all'epoca erano almeno adolescenti e, quindi, che in qualche modo sono

stati (o avrebbero voluto essere o piace loro dire di essere stati) coinvolti attivamente negli avvenimenti che contrassegnarono quella stagione che fu, anche se non solo, una stagione di *scontri*.

Scontri che si giocarono sul terreno della politica, della morale, della giustizia, dei valori culturali in senso lato; scontri tra figli e genitori, tra studenti e insegnanti, tra manifestanti e forze dell'ordine; scontri, a prescindere dai ruoli rivestiti, tra *giovani* e *adulti* e, di là delle persone in carne ed ossa, tra modelli di adultità differenti. Semplificando, si potrebbe dire tra un modello conosciuto di adultità, quello tradizionale, consolidato, regolare, e un modello nuovo, ancora da definire nei suoi contorni, nei suoi tratti identitari distintivi, nella sua sostanza e nei comportamenti attesi. Se -riprendendo la metafora di Cini- l'adulto post-Sessantotto non potrà più essere, auspicabilmente, un pesce isolato nell'incomunicabilità del suo acquario, è chiaro che non convince neppure un restyling meramente di facciata, che vede «vecchi adulti» atteggiarsi ad un «nuovo» di cui non hanno colto che gli aspetti più caduchi, né, tantomeno, convince o può farsi strada il recupero edulcorato e nostalgico di situazioni che si sono storicamente esaurite.

Ciò che -accanto ad altre rivendicazioni, ed innervandole- il Sessantotto ha reclamato è stato senz'altro il passaggio da un rapporto intergenerazionale giovani/adulti vissuto in termini di vincolo, condizionamento, prevaricazione, finanche oppressione ad un rapporto più aperto sul piano della comunicazione, più stretto su quello dell'affettività manifesta e, soprattutto, tale da far considerare l'adultità non un punto di arrivo da temere, che spegne le energie e con esse gli ideali in omaggio al conformismo, quanto, piuttosto, la possibilità di dare una, sia pure parziale, concretezza agli slanci utopici prefigurati. Il «sogno di una società nuova» si accompagnava, infatti, alla disposizione al rischio dei giovani, al loro mettere in discussione i «privilegi» di cui si trovavano a godere rispetto ai genitori che avevano conosciuto la guerra, anche al «disprezzo» per le «cautele» tipicamente borghesi degli adulti, del cui sostegno sentivano, al fondo, di non aver bisogno per portare avanti gli ideali guida di un moto di ribellione che si fondava su una innegabile frattura tra «giovane» e «vecchio» (Berman, 1996/2006, pp. 11-22). In questa prospettiva, la «condizione giovanile» del Sessantotto diventò trasversale a tutte le classi sociali ed ebbe un respiro internazionale; essa si definì come una sorta di «età sospesa», in «crisi», situata tra il mondo dei bambini e quello degli adulti, per la quale la società non aveva predisposto modelli culturali di riferimento e, quindi, si collocava in un margine di possibilità, di opportunità di ricercare, creare e sperimentare modelli inediti (Giachetti, 2008, pp. 16-17).

Entro questa cornice interpretativa -di necessità qui resa in termini estremamente sintetici- il presente contributo prende in esame, quali fonti privilegiate per indagare le peculiarità del modello adulto emergente dalla cultura in corso di elaborazione negli anni della contestazione, le rappresentazioni veicolate da alcune pellicole cinematografiche incentrate sui movimenti del Sessantotto, o che assumono quel periodo storico ed i suoi esiti a contesto di narrazione. Gli esempi proposti -pur lontanissimi dall'esaurire la casistica- sono ritenuti paradigmatici per la sedimentazione di idee e categorie di adultità che, per non pochi aspetti, sono giunte al nostro presente e che ancora ci interrogano sui ruoli e sui compiti del soggetto «maturo».

Volutamente, non sono qui esaminati film-documentario in senso stretto, preferendo narrazioni ove la rielaborazione interpretativa si palesa più accentuata, e si è optato altresì per un accostamento tra pellicole realizzate a ridosso del '68 e pellicole più recenti, degli anni Duemila; inoltre, è sembrato utile estrapolare tali esempi da contesti socio-politico-culturali differenti, quali Stati Uniti, Italia e Francia.

In particolare -a completamento dell'ipotesi di ricerca- si cercherà di comprendere se il «nuovo adulto» ha conosciuto, in queste fonti, solamente una definizione «al negativo» -ovvero contrapponendosi ai modelli vigenti di cui si avvertiva il carattere asfittico, miope e immobile, attraverso critiche accentuate cui, però, fanno da contraltare vaghe alternative- oppure se è possibile evidenziare, in termini costruttivi, proposte autenticamente progettuali di una identità adulta altra.

2. Pars destruens: contro il sistema di cui gli adulti sono responsabili, depositari, attori

La giustapposizione tra *giovani* -anche se anagraficamente già adulti, ma comunque considerati sulla soglia o tali da incarnare il «senso» dell'essere giovani- e *adulti* si coglie primariamente alla luce di altre giustapposizioni: l'adulto è, in linea di massima, la personificazione di un'istituzione o, meglio, di un *potere* che il movimento del Sessantotto elegge a obiettivo della contestazione e a fulcro delle sue proposte di rinnovamento. Si tratta, dunque, dell'*adulto-genitore* laddove si chiama in causa la struttura, la qualità delle relazioni e il codice morale della famiglia; dell'*adulto-professore*, nel momento in cui del sistema scolastico e dell'università si denunciano il carattere elitario, l'impostazione non inclusiva e passivizzante così come l'incapacità di realizzare una reale mobilità sociale, con attenzione sia alla costruzione sia alla comunicazione del sapere e al suo uso; dell'*adulto-poliziotto*, in riferimento al mandato

delle forze dell'ordine e alle loro azioni di controllo, repressione, violenza; dell'*adulto-autorità religiosa* e dell'*adulto-politico*, guardando ad una gestione verticistica e tutt'altro che democratica dell'organizzazione comunitaria, sul piano locale non meno che nazionale ed internazionale; dell'*adulto-capitalista* e dell'*adulto-borghese*, infine, allorché si pone l'accento sui temi economici, ma anche valoriali e sociali in senso lato, che interessano il lavoro, la produzione, il consumo, la finanza.

Queste dimensioni, che sono ancora al centro della discussione e culturale politica contemporanea (Capanna, 2008), si colgono in maniera netta nelle rappresentazioni cinematografiche: gli adulti presenti nelle vicende narrate svolgono, appunto, il ruolo di palesare tutte quelle declinazioni di potere e di autorità che si intende mettere in discussione, scardinare, annientare e sostituire con altre forme intitolate a principi ispiratori che rispondano ad un'etica della condivisione, della partecipazione, della solidarietà in una prospettiva che superi l'individuo e il suo interesse più prossimo e immediato per aprirsi alla pluralità degli individui, ai loro interessi collettivi di lunga durata.

Al riguardo, l'incipit di *The Strawberry Statement* (USA, 1970) è emblematico: le aspettative degli adulti sui giovani rispondono a perentori e dogmatici imperativi: «Mangia! Studia! Lavora! Ama! Uccidi! Prega!», la cui drammaticità è oltremodo evidente nella provocatoria messinscena allestita dagli studenti universitari e che vede uno di loro, la cui postura e il trucco fanno sembrare un cadavere, che soccombe agli adulti (ora in toga, ora in abito religioso, ora a impersonare la mamma, ora con le sembianze dello Zio Sam) e che disperato urla, chiede aiuto, cerca di fuggire alle percosse e ai pressanti ordini che gli impartiscono:

Studente, ama la patria!
 Studente, uccidi per la patria!
 Studente, studia, leggi il mio libro!
 Prega il Signore che ti dia la laurea!
 Resisti per mamma, resisti e mangia per mamma!
 Studente, vota per i porci della tua circoscrizione!
 Studente, grossi incarichi uguale grossi guadagni!
 Studente, tagliati i capelli, vai a lavorare!

Lo strumento privilegiato di opposizione a tutto questo è lo sciopero: gruppi di manifestanti testimoniano il loro dissenso, più flebilmente e allusivamente il loro progetto «nuovo»; nei suoi inizi, il movimento pare essere in primo luogo chiamato a fare emergere la cultura e l'ideologia dominanti e pervasive contro le quali schierarsi:

Sciopero per il potere!
Sciopero per dimostrare che siete vivi!
Sciopero perché odiate la polizia!
Sciopero perché un vostro compagno è stato pestato!
Sciopero perché odiate la guerra!
Sciopero per diventare più umani!
Sciopero per bloccare l'espansione dell'Università!
Sciopero per ridar ai campi da gioco e la scuola ai ragazzi!
Sciopero, sciopero, sciopero perché non c'è poesia nelle vostre lezioni!
Sciopero perché le lezioni sono una merda!
Sciopero per sfasciare le corporazioni!
Sciopero per poter essere liberi!
Sciopero per abolire i corsi allievi-ufficiali!
Scioperate perché esiste la povertà!
Scioperate per dimostrare che siete vivi!

Analogamente, nei due episodi di *Contestazione generale* (Italia, 1970) maggiormente attinenti alla contestazione studentesca, l'adulto da contrastare è il genitore borghese e il suo stile di vita, a sua volta nella condizione di subire prevaricazioni pur di mantenere la posizione e la tranquillità economica, e, nel rapporto con il figlio-ribelle, teso a ridicolizzare la vacuità della sua protesta, di cui sa cogliere, almeno in un primo momento, solo gli aspetti più futili e superficiali: la moda dei capelli lunghi, la pretesa di ricevere un buon risultato all'università senza studiare, la comodità di essere mantenuto dalla famiglia. Il giovane non è ancora in grado di argomentare a pieno la sostanza della sua protesta, ma sa indicare a cosa opporsi: «L'unica paura che ho è quella di assomigliarti, papà».

E, oltre che ai genitori, rivolgendosi al mondo adulto nel suo complesso: «Questo decrepito gregge di pecore belanti dietro il capitale, che ci allevano come polli in batteria soltanto per essere divorati, come loro, dalle fauci infaticabili del consumismo». L'adulto-genitore e l'adulto-professore arrivano ad immedesimarsi nell'intimidazione, nell'ipocrita buonismo con cui il Rettore cerca di sgombrare un'aula occupata dagli studenti prefigurando loro una più allettante opzione, quella di «godersela», anziché rischiare la prigione, e poi minacciandoli: «lo potrei essere vostro padre; se non sgombrate vi denuncio alla magistratura!».

Sono dunque gli elementi di rottura che caratterizzano questi esempi di pellicole girate quando il Sessantotto era ancora «caldo», vale a dire la *pars destruens* necessaria e propedeutica alle riforme; tuttavia, ciò è anche quanto restituisce all'immaginario collettivo la sensazione che a tanta veemente denuncia non corrisponda una altrettanto incisiva proposta alternativa: l'utopia di un mondo nuovo si coglie più per contrasto che non direttamente; è suggestiva, ma confusa e incapace di liberarsi di alcune pesanti ambiguità.

3. Pars construens: valori, slanci e utopie per il futuro

La casistica qui riportata è insufficiente per asserire che la filmografia recente ha saputo dimostrarsi più attenta a comprendere e a evidenziare le istanze genuine del Sessantotto, rappresentando quella stagione non solo come *contestazione* ma, anche e più propriamente, come *progetto*. Ciononostante, non si può tacere che l'impressione è questa e che sia molto forte: i film degli anni Duemila qui esaminati paiono decisamente innervati dalle consapevolezze maturate a seguito degli eventi, delle illusioni, delle crisi e delle acquisizioni degli anni Settanta, Ottanta, Novanta e Duemila, e il loro sguardo interpretativo pare porsi non solo come più penetrante e ampio, ma anche più disponibile e generoso nel riconoscergli un ruolo di svolta assai più profondo e di lunga durata di quanto, di primo acchito, non sia stato.

Due elementi ricorrenti, in particolare, supportano questa impressione.

In primo luogo, la stigmatizzazione dell'adulto recede sullo sfondo o quantomeno si attenua moltissimo: non si ritiene necessario o comunque più di tanto funzionale denigrare l'adulto nelle sue rigidità, nel suo stile autoritario, nel suo essere refrattario alle esigenze e ai desideri giovanili, nella sua morale borghese... sono tutti tratti ancora presenti quando le trame si soffermano sui padri, sulle madri, sui docenti, sui poliziotti, ma si tratta di personaggi comunque a più dimensioni, più complessi, che vivono, anch'essi, una crisi, un momento di cambiamento destabilizzante. Gli adulti non sono presentati come riconducibili in tutto e per tutto ad un modello vecchio da distruggere. Piuttosto, si lascia spazio all'ascolto, alla comprensione, ed estremizzazioni quali «noi e voi», «con noi o contro di noi», «giusto o sbagliato» cedono il passo a zone grigie, a situazioni di maggiore tolleranza e accettazione di giustificabili compromessi. Così, ne *La meglio gioventù* (Italia, 2003), le figure genitoriali non sono figure avversarie, non sono sempre di ostacolo ma possono avere una loro positività, possono, nel confronto, aiutare a chiarire meglio le direzioni dell'auspicato cambiamento; e, di converso, anche i giovani presentano lati oscuri, indecisioni, derive che non supportano giudizi o schieramenti manichei. Lo stesso ne *Il grande sogno* (Italia, 2009): il distacco, l'autorevolezza, lo stile «tradizionale» di un padre di tre giovani figli tutti coinvolti nella contestazione sfumano di fronte alla sua ammissione di non riuscire a comprenderli e, soprattutto, nell'atto di fiducia e di incoraggiamento con cui, sul letto di morte, il padre li incoraggia a perseguire i loro sogni e le loro ambizioni.

In secondo luogo, a riconferma di quanto annotato, i veri protagonisti di queste pellicole sono gli entusiasmi e le energie positive dei giovani,

che studiano, leggono, dibattono, si interessano di cinema, di fotografia, di musica, di teatro; che accorrono, solidali, ad aiutare gli alluvionati di Firenze; che si dimostrano sensibili e accoglienti nei confronti dei più vulnerabili; che lottano per ideali di pace, uguaglianza, giustizia, democrazia; che sono al fianco degli operai delle fabbriche del Nord così come dei braccianti agricoli del Sud nelle loro rivendicazioni sindacali; che aderiscono transitoriamente allo stile hippie per acquisire consapevolezze e conoscenze, ma senza rinunciare a coltivare una carriera professionale -il medico, l'insegnante, finanche il poliziotto- attraverso la quale perseguire nel quotidiano quei principi enunciati durante l'occupazione delle università, i cortei, i sit-in, i picchettaggi, gli scontri più violenti con le forze dell'ordine dei mesi più intensi del movimento.

Non è dunque nella distruzione, reale o simbolica, del «vecchio», che si mobilitano i giovani, quanto nel testimoniare, in prima persona, con pensiero, discorsi e azioni, un nuovo modo di essere e, quindi, di poter e dover essere adulti. Come afferma la giovane Laura ne *Il grande sogno* (Italia, 2009): «Ho bisogno di essere responsabile delle mie scelte».

4. Conclusioni

Nel momento in cui l'ottica interpretativa sbilanciata sulla *pars destruens* lascia il posto ad una più marcata attenzione ai valori propulsivi del Sessantotto, si apre altresì la possibilità di considerazioni pregnanti in ottica educativa. Innanzitutto, per il fatto che alla mera descrizione-contestazione dello status quo -sia pure con una esplicita vis critica- può integrarsi la rappresentazione dello spirito migliorativo che ha animato quella stagione e i suoi protagonisti. Ambire ad un miglioramento, infatti, nei più svariati ambiti, corrisponde ad una proiezione in un futuro che non può esaurirsi nella ripetizione di ciò che già è stato ma richiede progettualità e sperimentazione. E, più di tutto, si tratta di una proiezione che fa leva su un'educazione nuova che per me i luoghi di formazione così come le istituzioni sociali e politiche, la dimensione collettiva non meno che quella più ristretta e privata della famiglia e del singolo, gli ambienti del lavoro e quelli del tempo libero, e che ponga (e si ponga) a fondamento delle proprie teorie/prassi il principio cardine dell'*educazione permanente*, nel tempo e nello spazio.

La dimensione adulta, in tale orizzonte di senso, è imprescindibile, tanto a livello di modello da discutere e rifondare quanto a livello di ideale connotato da un ruolo, e da un motivo di *maturità*, che il Sessantotto stesso ha inteso ridefinire sul piano valoriale e di azione.

Che l'idea di un'eterna giovinezza o di un'adulità sospesa non siano l'autentico portato pedagogico della contestazione giovanile è resa ancora più nitida da un'ultima suggestione emergente dalla filmografia sulla quale ci sembra opportuno soffermarci grazie all'esempio di *Après mai* (Francia, 2012), la cui narrazione sorprende per la sostanziale assenza di figure adulte. Compaiono fugacemente alcuni genitori, un preside, un professore, i poliziotti ma, di fatto, i protagonisti del film sono giovani, addirittura solo giovanissimi studenti di liceo. Non ci sono modelli adulti espliciti ed ingombranti da dissacrare, così come non ci sono figure adulte di riferimento positive. Di qui la nostra interpretazione: i giovani coinvolti nelle varie dimensioni del movimento (le manifestazioni, le assemblee, le attività di «controcultura», le sperimentazioni artistiche, sessuali, della droga ecc.) sono giovani complessivamente allo sbando, che non sembrano per primi comprendere da cosa, esattamente, discostarsi e a cosa aderire. Solo chi riuscirà, in qualche modo, a costruirsi da solo un modello al quale ambire, o comunque ad avvertire la necessità di un progetto esistenziale autonomo, senza lasciarsi fuorviare o sedurre da illusorie forme di fuga spacciate per forme di libertà, potrà tracciare un percorso di crescita ove mettere a frutto le proprie idee, l'impegno, il talento, i valori maturati e in corso di maturazione.

In quest'ottica, la ricorrente allusione al sogno che ha animato il Sessantotto non può rendere conto a pieno della sua eredità e dell'attualità delle sue istanze più autentiche, giacché il sogno può –come per non pochi aspetti è stato– svanire; piuttosto, è l'utopia di rinnovamento (Genovesi, 2018) che, anche e soprattutto dal punto di vista educativo siamo chiamati a rinvigorire, a mantenerne viva la portata e lo stimolo intellettuale e politico:

Il Sessantotto al futuro: non già la risibile, quanto impossibile, pretesa di incapsulare il futuro nel passato, ma l'aiuto del passato a mettere in moto il futuro. Non la nostalgia, dunque, né l'amarcord, e tanto meno il reducismo, né la futile boria del «l'avevamo detto», ma la (ri)lettura dell'avvenuto per disegnare più compiutamente l'avvenire. Non occorre un altro Sessantotto. È necessario qualcosa di più e di meglio se si vuole che la storia prosegua (Capanna, 2008, p. 119).

5. Riferimenti bibliografici e fonti

Après mai (Francia, 2012, 122') - regia di Olivier Assayas (titolo dell'edizione italiana: *Qualcosa nell'aria*)

Berman, P. (2006) [1996]. *A Tale of Two Utopias. The Political Journey of the Generation of 1968*. New York: W. W. Norton (tr. it. *Sessantotto. La generazione delle due utopie*. Torino: Einaudi, 2006).

- Berselli, E. (2007). *Adulti con riserva. Com'era allegra l'Italia prima del '68*. Milano: Mondadori.
- Betti, C., & Cambi, F. (A cura di). (2011). *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. Milano: Unicopli.
- Boneschi, M. (1996). *La grande illusione. I nostri anni Sessanta*. Milano: Mondadori.
- Bravo, A. (2008). *A colpi di cuore. Storie del sessantotto*. Roma-Bari: Laterza.
- Capanna, M. (2008). *Il Sessantotto al futuro*. Milano: Garzanti.
- Cavalluzzi, R. (2008). *Le immagini al potere. Cinema e Sessantotto*. Bari: Progedit.
- Cini, D. (2004). *Io, la rivoluzione e il babbo. Diario del sessantotto*. Roma: Voland.
- Contestazione generale* (Italia, 1970, 131') - regia di Luigi Zampa.
- Genovesi, G. (2018). Cinquant'anni fa, il Sessantotto: riflessioni sugli aspetti educativi. *Ricerche Pedagogiche*, 207, pp. 8-36.
- Giachetti, D. (2008). *Un Sessantotto e tre conflitti Generazione, genere, classe*. Pisa: BFS-Biblioteca Franco Serantini.
- Glucksmann, A., & Glucksmann, R. (2008). *Mai 68 expliqué à Nicolas Sarkozy*. Paris: Denoël (tr. it. *Sessantotto. Dialogo tra un padre e un figlio su una stagione mai finita*. Casale Monferrato: Piemme, 2008).
- Il grande sogno* (Italia, 2009, 101') - regia di Michele Placido.
- La meglio gioventù* (Italia, 2003, 360') - regia di Marco Tullio Giordana.
- Pombeni, P. (2018). *Cosa resta del '68*. Bologna: il Mulino.
- Socrate, F. (2018). *Sessantotto. Due generazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- The Strawberry Statement* (USA, 1970, 103') - regia di Stuart Hagmann (titolo dell'edizione italiana: *Fragole e sangue*).

Sull'Autrice

Elena Marescotti

email: elena.marescotti@unife.it

Università degli Studi di Ferrara. Italia

page intentionally blank

Crisis política, movimiento estudiantil y reforma universitaria en Puebla (México), 1961-1973

Jesús Márquez Carrillo

1. Introducción

Entre 1920 y 1940, la configuración del nuevo Estado mexicano se fincó en un sinnúmero de caudillos y caciques regionales (Falcón, 1986, pp. 106-110). Así, en Puebla, una entidad situada al oriente de la ciudad de México, se llevó a cabo en la década de los años treinta el surgimiento y la consolidación del cacicazgo avilacamanchista, una formación social conservadora a la que los poderes del centro desde 1958 hasta 1973 se propusieron restarle importancia porque se oponía a los proyectos nacionales de modernización económica y centralización política, y además mostraba síntomas de agotamiento (Márquez Carrillo, 2008, pp. 76-77). De esta manera, se abrió una coyuntura para que frente al férreo control corporativo que el cacicazgo ejercía sobre la Universidad, esta institución se convirtiese durante la década de los años sesenta en 1) la principal caja de resonancia de los conflictos sociales que erosionarían el cacicazgo y 2) en portavoz de la reforma universitaria.

Siguiendo el concepto de configuración cultural, acuñada por Grimson (2011, p. 28), esta ponencia se propone describir y analizar cómo y bajo qué circunstancias se llevó a cabo el movimiento estudiantil y de reforma universitaria en Puebla durante la crisis del cacicazgo avilacamachista.

Metodológicamente planteamos que al estudiar el movimiento de reforma universitaria debemos ver en la Universidad el enfrentamiento y las articulaciones entre dos configuraciones culturales básicas, la social conservadora y la social laica o subalterna.

2. Orígenes y trayectos configuracionales

En el siglo XIX las Leyes de Reforma habían garantizado la separación de la Iglesia y el Estado, y la Constitución de 1917 había alejado al clero de la educación y establecido un laicismo anticlerical militante (Escuelas laicas, p. 290). No obstante, en el caso de Puebla, como el cacicazgo avilacamachista fue desde sus orígenes una formación social conservadora, excepcionalmente se aplicó el principio de laicidad en las aulas universitarias. Desde 1937-38, el gobierno local prácticamente entregó el control de la universidad a una derecha secular y religiosa sumisa e intransigente en sus principios, a condición de que se sujetara a sus propósitos o, de lo contrario, sería reprimida a sangre y fuego (Márquez Carrillo, 1997, pp. 86-113; Sánchez Gavi, 2012, pp. 81-103). Lo distintivo del ejercicio de poder en los regímenes autoritarios es que el «Ejecutivo ostenta una preeminencia absoluta en relación con cualquier otra instancia de gobierno, y goza de una amplia autonomía frente a cualquier otro actor político poderoso, como pueden ser las elites económicas, sindicales o sociales» (Loaeza, 2000, pp. 8-9).

En 1947, cuando el cacicazgo atravesaba por un vacío de poder, llegó a la rectoría de la universidad el licenciado Horacio Labastida, quien introdujo en las aulas el pensamiento científico, social y filosófico del siglo XX, lo cual permitió el arribo de una minoría docente, de corte liberal, no necesariamente vinculada a la masonería o al Partido Comunista (Márquez Carrillo, 2017, pp. 210-212). Pero, al reconfigurarse el cacicazgo, los grupos económicos y políticos tradicionales destituyeron al rector y en 1952 colocaron militares en puestos administrativos claves. Alumnos cercanos a las logias masónicas y al Partido Comunista encabezaron, entonces, un movimiento que logró ese mismo año la salida de los uniformados y, encima, siguió agitando las aguas (Azcué Bilbao, 1992, pp. 13-15; Silva Andraca, 1980, pp. 42-43).

Ante el temor de perder el control de la universidad, los grupos locales de poder diseñaron una nueva estrategia. Precisamente, para salvar a «la universidad del comunismo» brotaron en Puebla dos organizaciones. En 1953 nació el Yunque, una sociedad reservada filial de otra que había surgido contra la educación socialista en Guadalajara, en 1935 (Los Tecos); dos años más tarde hizo su aparición el Frente Universitario Anticomunista

(Hurtado Razo, 2015, pp. 196-199; Santiago Jiménez, 2017, pp. 119-120). Aunque los objetivos ideológicos del Frente parecían circunstanciales, en realidad se inscribían en una larga tradición de organizaciones e individuos que desde principios del siglo XX había reivindicado la doctrina social de la iglesia como proyecto político. En 1918, por ejemplo, la Asociación Católica de Jóvenes Mexicanos-Puebla se propuso «restaurar el orden social cristiano en México» y en 1938 el director Pontificio de la Acción Católica Mexicana, reivindicó los mismos propósitos (Asociación Católica, p. 21; Dooley, 1976, p. 25; Rius Facius, 1972, p. 271).

La iglesia, dentro del cacicazgo avilacamachista, reivindicó su magisterio y creó sus propios imaginarios anticomunistas. Según Blancarte, en esa época la idea de la iglesia era formar «católicos de tiempo completo que podían y debían incidir en la vida total de la nación para restaurar el orden social cristiano» (Citado por Santiago Jiménez, 2016, pp. 19-20). No está por demás decir que desde su perspectiva integralista había que buscar el predominio absoluto de la ley cristiana y romper con instituciones y regímenes caducos, hijos del liberalismo y la conjura «judeo masónica comunista» (Sánchez Larios, 1936, pp. 127-130).

3. Movimiento estudiantil y Reforma universitaria

Después del proceso de militarización, los estudiantes y maestros empezaron a organizarse en defensa de la educación laica y por el respeto a los artículos de la Constitución (Lara y Parra, 2002, pp. 99-100; Silva Andraca, 1980, p. 57). En 1956, para enfrentar al grupo hegemónico de la universidad, el grupo liberal demandó del gobierno local la autonomía de la institución; paradójicamente el Frente Universitario Anticomunista también hizo lo propio y, por su parte, el gobernador coincidió en la misma mira; los beneficiados del proceso, sin embargo, fueron los grupos tradicionales de poder (Sotelo Mendoza, 2004, pp. 83-105).

En el contexto de unapolarización cada vez mayor, una marcha estudiantil por la ciudad de Puebla contra la invasión yanqui a Bahía Cochinos, el 17 de abril de 1961, fue el subterfugio para la ofensiva en contra de «los agitadores comunistas incrustados en la Universidad». Así, entre el 25 de abril y el 16 de agosto de 1961 se reeditó en la Universidad la vieja pugna entre liberales y conservadores (*Política*, 1/VI/1961, p. 15). En ese trayecto, los liberales, en alianza con otros grupos y organizaciones de izquierda, se manifestaron por la reforma de la Universidad en su gobierno y en sus planes y programas de estudio; contra el saber de la universidad tradicional y en contra del autoritarismo que se ejercía dentro y fuera de la Universidad, también a favor de la investigación científica y

el co-gobierno universitario: prácticamente lo que en 1918 demandaban los universitarios de Córdoba, toda vez que también exigieron el respeto absoluto al artículo 3° constitucional (*La Opinión*, 28/IV/1961, pp. 1 y 6; *La Opinión*, 11/VI/1961, p. 1).

A estas alturas, el problema era fundamentalmente político, y el gobierno estatal quiso resolverlo con una nueva Ley Orgánica que no sólo le otorgó plena autonomía a la Universidad, sino también se propuso hacer efectiva la educación laica e impulsar un conjunto de prácticas seculares (Vélez Pliego, 1981, p. 125). La oposición de los grupos de poder tradicionales consiguió, empero, derogarla.

Luego de casi tres años de intermitente conflicto, expulsados algunos líderes y simpatizantes del FUA, en 1963 el congreso local aprobó otra Ley Orgánica. En ella se le otorgó a la Universidad «la más amplia autonomía y libertad para organizar su propio gobierno» (art.2) y se señaló que para la impartición de la docencia la universidad se regiría por los principios establecidos en el artículo 3° Constitucional (Vélez Pliego, 1981, pp. 131-132). La ley era un triunfo de los liberales, que aceptaron a regañadientes los de FUA.

Una vez elegido el Consejo Universitario, los sufragios para rector favorecieron al doctor Manuel Lara y Parra (Lara y Parra, 1983, pp. 13-59). Gracias a sus gestiones, entre 1963-1964 se buscó profesionalizar la carrera docente y, por primera vez, se llevó a cabo la idea de contratar maestros de tiempo completo y medio tiempo, lo mismo que profesores investigadores (Lara y Parra, 1964, pp. 23-29, 39-41 y 67-183; 2012, pp. 115-176). Igual se abrieron y equiparon nuevos laboratorios; se inauguraron o actualizaron las bibliotecas o salones de lectura; se modificaron y actualizaron casi todos los planes y programas de estudio; se introdujeron nuevos métodos de enseñanza; se formaron academias por asignatura; se puso en marcha la editorial de la Universidad; se fundaron nuevos departamentos y se llevó a cabo toda una «revolución administrativa», al aprobarse varios reglamentos y definir el organigrama de jerarquización por funciones para que todas las responsabilidades fuesen compartidas. (Lara y Parra, 2002, p. 128). El problema de la Universidad era, además, de espacio. El 13 de agosto de 1965, los estudiantes de la preparatoria estrenaron un nuevo edificio (Lara y Parra, 2002, pp. 126-129). Unos meses antes, el 4 de junio de 1965, se había iniciado la construcción de ciudad Universitaria (Lara y Parra, 2002, pp. 254-256).

A estas alturas, la universidad no podía cumplir sus fines si carecía de las humanidades, sobre todo después de haber encabezado el gran movimiento popular-universitario que derrocó, en 1964, al gobernador Antonio Nava Castillo (Gatica Krug, 1985, pp. 22-52). De ahí la idea de

crear una escuela de Filosofía y Letras (Lara y Parra, 2002, p. 184). Esta escuela se inauguró en 1965 como un recurso para preparar docentes con una «mentalidad» que impactara en las nuevas generaciones y cuyo «compromiso indeclinable» sería formar a trabajadores y ciudadanos. Por su parte, la escuela de Economía se inauguró ese mismo año para estudiar y resolver los problemas económicos y sociales del entorno y mejorar la situación de las clases populares.

Manuel Lara y Parra, sin embargo, no pudo sortear los conflictos entre los diversos grupos y, finalmente, solo, tuvo que renunciar en 1965 (Entrevista de Jesús Márquez a Manuel Lara y Parra, 4/V/1985). El nuevo rector, doctor José F. Garibay Ávalos se apropió del Directorio Estudiantil Poblano, adoptó medidas para reducir la influencia de los grupos políticos; en el Consejo Universitario eliminó a consejeros contrarios a su política y, además, destituyó a dos directores de escuela y a un indeterminado número de profesores para colocar a sus amigos (Vélez Pliego, 1978, pp. 65-66). En el verano de 1966 las Juventudes Comunistas se organizaron para oponerse a la política represiva del rector; en respuesta, fueron destruidas las escuelas de Físico-Matemáticas, Economía y la Preparatoria. El enfrentamiento físico entre los bandos en pugna se convirtió en pan de cada día (Vélez Pliego, 1978, pp. 66-67). En 1967 renunció el rector y, como ninguno de los grupos garantizaba la gobernabilidad de la institución, el Consejo Universitario propuso una Junta Administrativa que duró hasta 1972 (ASGUAP. Sesión del 27/VII/1967; Márquez Carrillo, 2008, p. 79).

Mientras tanto, surgiría una corriente amplia a favor de Reforma Universitaria, en la cual confluían distintos grupos, pero que tenía como propósito encarar al Frente Universitario Anticomunista. En las elecciones para consejeros de 1971 esta corriente consiguió derrotar al FUA. Por supuesto, la respuesta de la derecha secular y religiosa no se hizo esperar. Desde su bastión en las escuelas de Arquitectura, Administración de Empresas e Ingeniería Civil asumió la ofensiva, con el apoyo del gobierno del estado (*Proceso*, 11/VII/1977, pp. 10-16; Manuel Buendía, *El Día*, 27/IX/1971).

En los primeros días de abril de 1972, el gobernador Rafael Moreno Valle renunció «por motivos de salud». Los grupos de la derecha anticomunista consiguieron colocar en ese puesto a Gonzalo Bautista, mientras la corriente de la Reforma Universitaria llevaba a la rectoría a Sergio Flores Suárez, un militante del Partido Comunista. Así empezó el ciclo que culmina en los hechos sangrientos del 1º de mayo de 1973. Durante meses el gobernador dirigió personalmente la represión y la violencia contra la universidad, mientras la oposición al rectorado de Sergio Flores se fortalecía en las escuelas de Arquitectura y Administración de empresas. Después del 18

de octubre de 1972, las academias de Arquitectura y Administración se opusieron a la rectoría. Fieles a sus principios católicos y religiosos, el 4 de noviembre alumnos, maestros y autoridades de Arquitectura pidieron la derogación de la Ley Orgánica; la salida de la Escuela de Arquitectura de ésta máxima casa de estudios; el control de las preparatorias universitarias por parte de la SEP, y la intervención de la fuerza pública para mantener el orden. La universidad de se divide.

Con casi toda la planta docente y alrededor de 500 alumnos de las escuelas de Administración de Empresas y Arquitectura se fundó, el 7 de mayo de 1973 la Universidad Popular del Estado de Puebla, una institución de «Inspiración Católica, fundada y dirigida por laicos católicos, y se propone el reto de contribuir a reordenar las realidades temporales conforme a los valores del Evangelio» (http://online.upaep.mx/comunidadEstudiantes/?page_id=188). De hecho, esta derecha secular y religiosa sólo cambio de lugar su universidad.

4. Una consideración final

Entre 1958-1973 la cultura social conservadora de Puebla tuvo una prolongada crisis en la Universidad Autónoma de Puebla con el cuestionamiento de maestros y estudiantes que enarbolaron el principio de la educación laica. Pero sus demandas trascendieron las aulas y polarizaron a la sociedad toda. El movimiento social universitario de 1961 y la crisis social de 1964 que provocó la caída del gobernador, nos permiten comprender la dinámica de ambas configuraciones y los resultados en los cambios académicos y administrativos que se suceden en la Universidad durante 1964-1965. Entre 1958-1965 podemos ver el predominio de la universidad tradicional conservadora y el tránsito hacia la «universidad liberal»; luego entre 1965-1973 entra en crisis el modelo que alimentaron los movimientos sociales antiavilacamachistas y, finalmente, con la caída política del cacicazgo, en 1973, la configuración cultural social conservadora funda una nueva universidad: la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

5. Bibliografía

Asociación Católica de la Juventud Mexicana (1920). Puebla: Escuela Lino-tipográfica Salesiana.

Azcué Bilbao, K (1992). *El movimiento estudiantil poblano (1952-1957)*. Puebla: Archivo Histórico Regional Universitario de la UAP.

- Bergöend, B. (1931). *La nacionalidad mexicana y la Virgen de Guadalupe*. México: Imp. Patricio Sanz.
- Dooley, F. P. (1976). *Los Cristeros. Calles y el catolicismo mexicano* (Trad. María Emilia Martínez). México: SEP.
- Escuelas laicas. Textos y documentos* (1987). México: Empresas Editoriales.
- Falcón, R. (1986). La Revolución mexicana y la búsqueda de la autonomía local. In Padua, J. V. A. (Comp.), *Poder local, poder regional* (pp. 106-110). México: El Colegio de México, CEMCA.
- Gatica Krug, N. (1985). La revuelta popular de octubre de 1964 en Puebla. *Boletín de Investigación del Movimiento Obrero*, V, pp. 22-52
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hurtado Razo, L. Á. (2015). Las caras de El Yunque u Orquesta, un acercamiento al actuar de una sociedad reservada-secreta. *Historia y Grafía*, 44, pp. 189-217.
- Lara y Parra, M. (1983). *Huellas de mi vida*. Puebla: Edición del autor.
- La lucha universitaria en Puebla, 1923-1965* (2002). Puebla: Gobierno del Estado de Puebla, Archivo Histórico Universitario-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Loeza, S. (2000). Autoritarismo. In Baca Olamendi, L., Bokser Liwerant, J., & et al. (Eds.), *Léxico de la política* (pp. 7-11). México: Fondo de Cultura Económica.
- Louvier Calderón, J. A., Díaz Cid, M. A., & Arrubarrena Aragón, J. A. (2013). *Autonomía Universitaria. Génesis de la UPAEP*. Puebla: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Márquez Carrillo, J. (1997). *El tiempo y su sombra. Política y oposición conservadora en Puebla, 1932-1940*. Puebla: Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado.
- Márquez Carrillo, J. (2008). Los orígenes de la Universidad Democrática Crítica y Popular en Popular. In Ibáñez, A. (Coord.), *El 68 en Puebla. Memoria y encuentro* (pp. 75-86). Puebla: BUAP.
- Rius Facius, A. (1960). *Méjico Cristero. Historia de la ACJM 1925-1931*. México: Editorial Patria.

- Sánchez Gavi, J. L. (2012). *El espíritu renovado. La iglesia católica en México. De la nueva tolerancia. Puebla un escenario regional*. México: Plaza y Valdes, BUAP.
- Sánchez [Larios], E. (1936). El carácter, *Crónica de la II Asamblea Diocesana* (14, 15 y 16 de septiembre de 1935). Puebla, s.p.i, pp. 118-130.
- Santiago Jiménez, M. V. (2016). Entre el secreto y las calles. Nacionalistas y católicos contra la 'conspiración de la modernidad': El Yunque de México y Tacuara de Argentina (1953-1964). México: Instituto Mora (Tesis inédita de doctorado). Recuperado: https://mora.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1018/202/1/MARIO%20VIRGILIO%20SANTIAGO%20JIM%C3%89NEZ%20_%20Entre%20el%20secreto%20y%20las%20calles.%20Nacionalistas%20y%20cat%C3%B3licos.pdf
- Santiago Jiménez, M. V. (2017). Las revoluciones rusa y mexicana en la visión conspirativa de grupos secreto-reservados mexicanos: Tecos y El Yunque (1934-1964). *Claves. Revista de Historia, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, III(5)*, pp. 101-127. Recuperado: <http://www.revistaclaves.fhuce.edu.uy/index.php/Claves-FHCE/article/view/155/143>
- Silva Andraca, H. (1980). *Puebla y su Universidad*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Sotelo Mendoza, H. (2004). *Crónica de una autonomía anhelada*. Puebla: Gobierno del Estado de Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vélez Pliego, A. (1978). La sucesión rectoral, las lecciones de la historia y las tareas actuales del movimiento universitario democrático. *Crítica. Revista de la UAP*, 1, pp. 41-96.

Sobre el Autor

Jesús Márquez Carrillo

email: jesusm146@hotmail.com

Universidad Autónoma de Puebla. México

Estados Unidos y los estudiantes españoles en el contexto del 68¹

Óscar J. Martín García

1. Introducción

A lo largo de los años 60, los campus españoles fueron testigo de una intensa movilización estudiantil contra el régimen de Franco. A pesar de sus características específicas, las protestas en las universidades españolas no fueron un fenómeno aislado del contexto internacional. Aunque respondieron a una realidad política y social muy precisa, formaron parte de un ciclo transnacional de revueltas juveniles que afectaron a numerosos países. El fuerte impacto de dicho ciclo lo convirtió en un factor fundamental de las relaciones internacionales durante ese periodo (Klimke, 2010, p. 235). No en vano, desde comienzos de la década de 1960 el gobierno norteamericano se interesó por la emergencia global de una nueva generación con capacidad «para causar, tanto en las aulas como en las calles, el tipo de problemas que frustran la consecución de los objetivos de Estados Unidos (EEUU)»². A partir de entonces, la diplomacia norteamericana prestó una creciente atención por unos jóvenes que no sólo influían en el escenario político presente, sino que también

¹ Este trabajo se ha realizado con el apoyo del proyecto de investigación «La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional (1953-1986)» (MINECO, HAR2014-58685-R) y de los programas de investigación «Viera y Clavijo» (Universidad de La Laguna) y «Rosa María Alonso» (Cabildo de Tenerife).

² USNARA, US National Archives and Record Administration, Study of Progress, Problems and Potential, 14 Nov. 1963, USIA, RG306, Subject folders, box 121.

conformaban la «generación sucesora», llamada a liderar el futuro político de sus países³.

En el caso español, la diplomacia norteamericana consideró a los estudiantes como la cantera de extracción de las elites que posiblemente dirigirían la futura transición postfranquista. En 1961, el plan anual de la US Information Agency (USIA) destacaba que de las universidades saldrían buena parte los «líderes políticos de influencia cuando el régimen actual transfiera el poder a un nuevo gobierno o bien sea desbancado»⁴. Uno de los principales objetivos de dicha agencia gubernamental fue establecer cauces de interlocución con los estudiantes universitarios. Por un lado, éstos representaban, desde el punto de vista de la diplomacia americana, un posible aliado en la preparación del terreno para un cambio de régimen pacífico, moderado y favorable a los intereses militares de EEUU. Pero por otro, los norteamericanos también percibieron la ascendente movilización estudiantil, principalmente impulsada por organizaciones comunistas e izquierdistas, como un potencial peligro para los privilegios defensivos que ostentaban en España desde la firma de los pactos militares de 1953.

Por tanto, el emergente activismo estudiantil conllevó tanto oportunidades como amenazas para los objetivos estadounidenses en España. Ante tal desafío, la diplomacia de ese país puso en marcha una serie de programas de tipo cultural, educativo y comunicativo dirigidos a influir sobre la socialización política e intelectual de los líderes estudiantiles (Martín García, 2018). De esta forma trataba de convencer a los estudiantes más talentosos y activos de la superioridad de los valores, ideas e instituciones norteamericanas sobre el modelo comunista. Es decir, los programas de atracción ideológica desplegados por EEUU en las universidades españolas formaban parte de la Guerra Fría cultural librada por las dos superpotencias con el fin de ganar las mentes y los corazones de la opinión pública mundial. Una voluminosa bibliografía ha analizado la competición bipolar por controlar el movimiento estudiantil internacional que emergió tras la Segunda Guerra Mundial (Koivunen, 2017; Kotek, 1996; Krekola y Mikkonen, 2011; Peacock, 2012). Esta literatura se ha centrado en el estudio de las organizaciones estudiantiles internacionales y en los festivales mundiales de la juventud organizados durante los años 50. Pero apenas incluye trabajos sobre casos nacionales ni cubre la década de los 60, periodo crucial en el que alcanzó la mayoría de edad política la primera generación que se rebeló contra las constricciones geopolíticas de la Guerra fría.

³ Sobre el concepto de «successor generation» ver Scott-Smith (2014).

⁴ USNARA, 'USIS Country Plan for Spain- FY 1961', 25 Jun. 1960, USIA, RG306, Office of Research, 1954-65, box 4.

Con el fin de contribuir a cubrir tal vacío historiográfico, esta aportación analiza los canales culturales, educativos e informativos utilizados por el gobierno de EEUU durante los años 60 para transmitir al público estudiantil las ventajas del sistema económico y social norteamericano. Mediante la utilización de fuentes oficiales, se estudian los esfuerzos diplomáticos por diseminar una imagen positiva de EEUU que contuviese el crecimiento del anti-americanismo y del comunismo en las universidades españolas.

2. Persuasión cultural y rechazo estudiantil

En abril de 1962 la administración de John F. Kennedy creó el Inter-Agency Youth Committee (IYC), el organismo encargado de transmitir el mensaje norteamericano a los estudiantes extranjeros. En España, este comité dedicó sus esfuerzos a identificar a los líderes estudiantiles que podían influir en el presente y en el futuro del país, a cultivar sus contactos y a coordinar actividades dirigidas a atraer la simpatía del público universitario. A la hora de llevar a cabo esta tarea, el IYC contó con la estrecha colaboración de la mencionada USIA. Ambos organismos utilizaron charlas, conferencias, publicaciones (libros, periódicos, revistas), medios cinematográficos y radiofónicos, programas de intercambios educativos, servicios de enseñanza del inglés y actividades culturales (exposiciones, representaciones teatrales, conciertos musicales) para impregnar a los estudiantes españoles con los valores culturales y los ideales políticos norteamericanos. Dichas actividades pretendieron crear en las universidades españolas un clima psicológico favorable a los intereses norteamericanos (Martín García, 2013).

Sin embargo, los esfuerzos desarrollados en esta dirección por el gobierno norteamericano tuvieron un efecto muy modesto. Así se puso de relieve con motivo de la ola de agitación estudiantil que sacudió las universidades españolas en 1968. En abril de ese año la embajada norteamericana en Madrid señaló que la mayoría de los campus del país se encontraban en un estado de «agitación extrema» que podía afectar la estabilidad del régimen franquista⁵. Situación que se enmarcaba, por un lado, en la creciente movilización experimentada por las universidades españolas desde el curso 1964-65 y, por otro, en un ciclo global de protestas estudiantiles que, según el Secretario de Estado norteamericano, Dean Rusk, proyectaba «a very serious overtones» sobre los US «foreign policy interests»⁶.

⁵ USNARA, Barcelona University Student Protest Movement Further Disarmed by Communist Division, 5 Abr. 1968, SD, RG59, Political and Defence, box 2491.

⁶ USNARA, For Ambassador to Secretary, 24 May 1968, IYC, RG353, General Records,

Ciertamente, los acontecimientos de 1968 pusieron de relieve un creciente rechazo estudiantil a la presencia norteamericana en España. Ya en el verano de 1967 el embajador Biddle-Duke había apuntado que «el crecimiento de la actividad política en las universidades ha estado acompañado por un aumento aparente de las críticas a los EEUU»⁷. Entre 1967 y 1969 se produjo un notable incremento del número de manifestaciones y actividades estudiantiles contra la superpotencia americana. En marzo de 1968 la embajada de ese país destacaba la emergencia entre los estudiantes de «un creciente coro de oposición a la política exterior de los Estados Unidos», especialmente a la intervención de las tropas norteamericanas en Vietnam. Los problemas raciales y los disturbios urbanos en EEUU también pasaron un alto precio a la imagen norteamericana en las universidades españolas⁸.

En septiembre de 1968, otro informe diplomático se hacía eco de la insatisfacción estudiantil «con la presencia de bases militares norteamericanas y con nuestro papel en la Guerra de Vietnam». Además, a pesar de los esfuerzos del IYC y de la USIA por incentivar la confianza estudiantil en el modelo norteamericano, la diplomacia americana reconocía que un buen número de líderes estudiantiles expresaban ideas marxistas y abjuraban del «capitalismo monopolista» norteamericano. En definitiva, la alianza militar con Franco, la guerra de Vietnam y los problemas internos en Estados Unidos habían llevado a muchos estudiantes españoles a cuestionar el sistema de valores norteamericano⁹.

Así, en un contexto general de crisis de la hegemonía norteamericana y de las grandes narrativas de la Guerra Fría, las protestas de 1968 desgastaron considerablemente el prestigio norteamericano entre los estudiantes españoles. El mensaje estadounidense fue incapaz de atraer el apoyo de la audiencia universitaria, quien lo percibió como el mero revestimiento cosmético utilizado por Washington para maquillar sus ambiciones imperialistas y su alianza militar con Franco. Las actividades desplegadas por el IYC y la USIA no lograron contrarrestar los efectos adversos que tuvo sobre la opinión pública estudiantil la colaboración norteamericana con la dictadura española (Martín García, 2013, pp. 326-329). Las convulsas jornadas de 1968 llevaron a los oficiales norteamericanos a concluir que,

1959-1973, Box 6

⁷ USNARA, Comments on the Spanish Student Scene, 26 Jul. 1967, SD, RG59, Central Foreign Policy File, 1967-1969, Political and Defence, box 2491.

⁸ USNARA, US Policy Assessment, 9 May 1968, SD, RG59, Central Foreign Policy File, 1967-1969, Political and Defence, box 2493.

⁹ USNARA Student Unrest, 28 Nov. 1968, SD, RG59, Central Foreign Policy File, 1967-1969, Political and Defence, box 2489.

mientras que las necesidades geoestratégicas de la Guerra Fría requiriesen de la amistad estadounidense con aliados dictatoriales, cualquier intento por ganar las mentes y los corazones de los estudiantes estaría abocado al fracaso.

La radicalización y el antiamericanismo expresados en las aulas españolas durante 1968 provocaron una modificación en la estrategia norteamericana hacia los estudiantes. Dicho cambio se basó en dos ejes. Por un lado, los dirigentes norteamericanos decidieron reducir los programas dirigidos a atraer activamente a los líderes estudiantiles. Desde comienzos de los 70, éstos dejaron de ser objeto de atención prioritaria de la diplomacia cultural estadounidense en España. Por otro lado, el gobierno de EEUU optó por asistir a las autoridades españolas en la puesta en marcha de la reforma educativa contenida en la Ley General de Educación (LGE) de 1970. El apoyo estadounidense a dicha reforma obedeció a dos razones. Una, desde el punto de vista americano, la modernización del obsoleto sistema educativo español permitiría promover el desarrollo económico y contener el movimiento estudiantil. Dos, la colaboración americana en el cambio de las estructuras educativas en España representaba, en palabras de la embajada americana, «una oportunidad excepcional para influir en las generaciones futuras de españoles y en la estructura global de la sociedad de una manera constructiva y de acuerdo con nuestros intereses políticos a largo plazo»¹⁰.

Sin embargo, la implementación de la (LGE) se encontró con el fuerte rechazo de estudiantes y profesores, quienes se opusieron a la naturaleza jerárquica y tecnocrática de una reforma que consideraban impuesta desde arriba por expertos extranjeros. A partir de 1970 dicha ley se convirtió en foco del malestar de amplios sectores universitarios, que veían la LGE como un acto de sumisión de los gobernantes españoles a los intereses del «imperialismo norteamericano» (Hernández, Carnicer & Baldó, 2007, p. 311). Para los observadores estadounidenses, el curso 1971-72 fue el más convulso desde 1968, siendo la principal causa de la agitación estudiantil la «oposición casi universal de estudiantes (y profesores) a la Nueva Ley de Reforma Educativa y la manera en que se está implementando». Según dichas fuentes, entre 1971 y 1975 la crítica a la LGE se convirtió en «casi un artículo de fé entre los estudiantes y los profesores universitarios españoles»¹¹.

¹⁰ Archive of the Bureau of Educational and Cultural Affairs, The Educational and Cultural Exchange Program with Spain, 27 Oct. 1969. Archive of the Bureau of Educational and Cultural Affairs, Group IX, box 240.

¹¹ USNARA, Spanish Student Unrest and University Situation, 19 April 1972. NARA, RG59. Subject Numerical Files, 1970-73. Culture and Information, box 397; y Spain: A

La movilización estudiantil contra la reforma universitaria durante la primera mitad de los 70 no hizo más que aumentar el desprestigio norteamericano entre los estudiantes. Pero en esos años la desaprobación de la potencia norteamericana fue más allá de los campus. A mediados de la década, la crítica antiamericana se había extendido entre importantes sectores de la sociedad española (Alonso, 2003, p. 6; Niño, 2003, p. 14; Pardo, 2003, pp. 41-43). Por ejemplo, en octubre de 1974 el cónsul estadounidense en Bilbao señalaba que la opinión sobre las bases americanas en España se estaba volviendo «más y más negativa».¹² En fin, a la altura de la muerte de Franco muchos españoles no identificaban al «amigo americano» como un defensor de la democracia sino como sostén del orden autoritario que comenzaba a desvanecerse. Tal percepción fue unida a un descrédito que, entre otras razones, llevó a la superpotencia a dar un paso atrás y a dejar a sus aliados europeos occidentales el liderazgo como principales garantes del status quo internacional ante el incierto cambio de régimen en España.

3. Conclusiones

Desde comienzos de los años 60, el gobierno de EEUU comenzó a prestar mayor atención a los estudiantes como potenciales líderes con capacidad de influencia sobre el futuro cambio de régimen en España. A lo largo de la década, la superpotencia americana desplegó diversos programas culturales, informativos y educativos dirigidos a influir sobre los estudiantes mediante el contacto con los valores culturales y los ideales políticos estadounidenses. De esta manera, la diplomacia estadounidense trató de contener la creciente radicalización y el ascenso del comunismo entre unos estudiantes cada vez más descontentos con la dictadura franquista.

Sin embargo, dichos programas no atrajeron el apoyo estudiantil. Conforme avanzó la década de los años 60 se produjo un notable crecimiento del antiamericanismo en las universidades españolas. Rechazo que adquirió su máxima expresión en 1968. Los convulsos acontecimientos de aquel año pusieron de relieve la incapacidad de los diplomáticos norteamericanos para neutralizar la desconfianza estudiantil. La colaboración con Franco y la guerra de Vietnam erosionaron la credibilidad del mensaje norteamericano entre la opinión pública estudiantil. Los

Troubled Academic Year Ahead?, 27 October 1972. NARA, RG59. Subject Numerical Files, 1970-73. Culture and Information, box 397

¹² From Walter G. West to Robert Fouche, 24 October 1974. NARA, RG59, BEA, Office of Western European Affairs, Spain, box 15.

esfuerzos realizados por el IYC y la USIA no pudieron reconciliar las contradicciones políticas derivadas del apoyo norteamericano al dictador. A la muerte de éste, la desconfianza hacia EEUU había ido más allá de las universidades, para convertirse en un sentimiento ampliamente extendido entre importantes sectores de la sociedad española. Situación que llevó a la superpotencia a adoptar un de bajo perfil durante la transición a la democracia.

4. Bibliografía

- Alonso, C. (2003). Miradas torcidas. Percepciones mutuas entre España y Estados Unidos. *Real Instituto Elcano. Documento de Trabajo*, 22, pp. 1-36.
- Delgado, L. (2015). Modernizing a Friendly Tyrant: US Public Diplomacy and Sociopolitical Change in Francoist Spain. In Rodríguez, F. J., Delgado, L., & Cull, N. (Eds), *US Public Diplomacy and Democratization in Spain. Selling Democracy?* (pp. 63-92). New York: Palgrave.
- Hernández Sandoica, E., Ruiz Carnicer M. A., & Baldó M. (2007). *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Klimke, M. (2010). *The other Alliance. Student Protest in West Germany and the United States in the Global Sixties*. Princeton: Princeton University Press.
- Koivunen, P. (2017). Friends, «Potential Friends», and Enemies: Reimagining Soviet Relations to the First, Second, and Third Worlds at the Moscow 1957 Youth Festival. In Babiracki, P., & Jersild, A. (Eds.), *Socialist Internationalism in the Cold War: Exploring the Second World* (pp. 219-247). New York: Palgrave.
- Kotek, J. (1996). *Students and the Cold War*. New York: St.Martin's Press.
- Krekola, J., & Mikkonen, S. (2011). Backlash of the Free World. The US presence at the World Youth Festival in Helsinki, 1962. *Scandinavian Journal of History*, 36, pp. 230-255.
- Martin Garcia, O. (2013). A complicated mission: The United States and Spanish students during the Johnson administration. *Cold War History*, 13(3), pp. 311-329.

- Martín García, O. (2018). The Most Developed of the Underdeveloped Nations. US Foreign Policy and Student Unrest in 1960s Spain, *The International History Review*, DOI: 10.1080/07075332.2018.1446999
- Niño, A. (2003). 50 años de relaciones entre España y Estados Unidos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 25, pp. 9-33.
- Pardo, R. (2003). La política norteamericana. *Ayer*, 49, pp. 13-53.
- Peacock, M. (2012). The perils of building Cold War consensus at the 1957 Moscow World Festival of Youth and Students. *Cold War History*, 12(3), pp. 515-535.
- Scott-Smith, G. (2014). Maintaining Transatlantic Community: US Public Diplomacy, the Ford Foundation and the Successor Generation Concept in US Foreign Affairs, 1960s-1980s. *Global Society*, 28(1), pp. 90-103.

Sobre el Autor

Óscar J. Martín García
email: omarting@ull.edu.es
Universidad Complutense de Madrid

El movimiento estudiantil universitario valenciano en el tardofranquismo

Alexandra Carrasco González, Borja Mateu-Luján

1. Introducción

En Mayo de 1968 se produce en Francia una crisis política y social de una fuerza extraordinaria que hace tambalearse el Estado más fuerte y organizado del mundo occidental (Sánchez-Prieto, 2001). La revuelta estudiantil fue uno de los principales detonantes de este movimiento, la cual se convirtió en una gran fuente de irradiación que elevó estos ideales a numerosas ciudades del mundo. Son muchos los estudios que se han realizado sobre este período de tiempo a nivel internacional y también de forma pormenorizada en las diferentes zonas geográficas en las que se reprodujeron estos hechos. En el análisis de este período en España, es necesario advertir que en España no hubo propiamente, «un 68» equiparable a lo sucedido en Francia o en otros lugares. No obstante, sí se dieron luchas importantes, aunque estas debido al régimen español dictatorial quedaron un tanto rezagadas en el tiempo (Galcerán, 2008).

Si en España el movimiento estudiantil no coincidió cronológicamente con el Mayo Francés, obviamente tampoco lo hizo en la ciudad de Valencia. El objetivo de este trabajo de investigación es realizar una reconstrucción crítica sobre cómo surgió y se desarrolló la formación del movimiento estudiantil en Valencia. Para conseguir dicho propósito realizaremos una triangulación de fuentes primarias y secundarias.

En referencia a las fuentes secundarias hemos realizado una investigación bibliográfica sobre aquellas investigaciones realizadas sobre el movimiento estudiantil iniciado en el Mayo del 68 en España, y en concreto en Valencia. Cabe destacar, como apuntábamos más arriba, que es necesario ampliar el campo de investigación desde el Mayo Francés hasta los últimos años del Franquismo, ya que, según las consultas realizadas en la Hemeroteca sobre el Levante y Las Provincias, existen pocos hechos recogidos sobre las ciudades de Madrid y Barcelona, y prácticamente ninguno sobre la ciudad de Valencia si nos centramos estrictamente en el año 1968.

Una vez contextualizado el tema con la bibliografía y acotados los años de estudio, hemos analizado qué documentos nos podrían aportar la información que requerimos y cuáles podrían estar a nuestro alcance. De este modo, en primer lugar, hemos realizado una revisión documental de las actas de Junta de Gobierno conservadas en el archivo histórico de la Universitat de València. De este libro de actas hemos consultados los años de 1968 a 1972.

Paralelamente a las búsquedas en el archivo histórico, hemos realizado una revisión en la Hemeroteca Municipal de Valencia de los dos principales periódicos valencianos: el Levante y Las Provincias. Cabe destacar que el Levante formaba parte de la red de periódicos del Movimiento Nacional, mientras que Las Provincias tenía una ideología más crítica con el Régimen, sobre todo en la década de los 70 (Iranzo, 2014).

El objetivo principal del trabajo es analizar el impacto del movimiento de Mayo de 1968 en el movimiento estudiantil de la Universitat de València a través de la revisión de información que muestre si hubieron revueltas, huelgas, desórdenes, etc., en el contexto universitario. Al mismo tiempo investigar las principales medidas que se adoptaron desde la Universitat de València, y que nos ayuden a interpretar la represión que se intentó ejecutar desde el tardofranquismo ante el movimiento estudiantil.

2. Análisis del movimiento estudiantil de Mayo del 68 en la Universitat de València

En este apartado del trabajo nos centraremos en exponer la información recogida tras revisar las diferentes Actas de la Junta de Gobierno de la Universitat de València encontradas en el Archivo Histórico de la Universitat de València, relativas a los años comprendidos entre 1968 hasta 1972, ya que son los años en los que podemos investigar el impacto del movimiento del Mayo Francés del 68 en el contexto universitario valenciano, objetivo principal de nuestro trabajo. Hay que destacar que en 1968 nuestra Universidad estaba constituida únicamente por cuatro

Facultades: Medicina; Ciencias Económicas, Filosofía y Letras; Ciencias y Derecho.

Como antecedentes al Mayo Francés del 68, se destacan tres actas de la Junta de Gobierno en enero, marzo y abril que muestran cómo antes del mes mayo en Valencia ya se vivía cierto ambiente de tensión. Del acta de enero de 1968 se hace referencia a una huelga de estudiantes anunciada para el viernes día 19 de ese mismo mes, en solidaridad con los compañeros sancionados de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de Madrid. En marzo, se celebra una sesión extraordinaria debido a que se estaban teniendo lugar diversos incidentes dentro de la Universidad, que termina disponiendo el cierre de la Facultad de Filosofía y Letras. En abril, en plenas vísperas del Mayo del 68, en el acta se expone que los estudiantes detenidos habían sido todos puestos en libertad, y se llega a un acuerdo de no aplicar sanciones disciplinarias a los estudiantes, sino al contrario se aboga por el establecimiento del diálogo, así como los siguientes acuerdos: la supresión de algunos carteles en las Facultades y la eliminación de los locales universitarios de las imprentas «ciclostil» que poseían los alumnos.

La iniciativa de establecer un diálogo y no aplicar sanciones disciplinarias a los estudiantes universitarios por parte de los miembros de la Junta de Gobierno y el Rector, se rompe en septiembre de 1968 ante el inicio del nuevo curso académico 1968/69. En el acta de septiembre se palpa con facilidad las consecuencias de las revueltas estudiantiles producidas en Mayo 68 en diferentes países, ya que se establecen nuevas medidas de represión y sanción con el objetivo de evitar nuevos desórdenes estudiantiles. Por ejemplo, se hace referencia que tras el Consejo de Sres. Rectores de la Universidad, se actualizó la legislación utilizable para reprimir los posibles desórdenes estudiantiles que pudieran tener lugar durante el curso académico, estableciendo la legislación de represión del bandidaje y terrorismo (Decreto-ley 9/1968, de 16 de agosto, el cual consiste en poner en vigor una antigua ley abolida en el 1960), además de la aplicabilidad de determinados preceptos del Código de Justicia Militar. También coincidió con la nueva normativa sobre las asociaciones estudiantiles, publicada en el Boletín Oficial (B.O.) el día 23 de septiembre de 1968, que permitía por primera vez crear la asociación de estudiantes con sus propios estatutos, aunque como estos estatutos debían aprobarse por el Ministerio de Educación y Ciencia, y estar en relación con la ideología política del régimen, la mayoría de las organizaciones políticas universitarias creadas fueron ilegales.

De la información recogida en las actas que concierne al curso académico de 1968/1969, las diferentes actas iban dando cuenta

de diferentes altercados estudiantiles, destacando el acta de sesión extraordinaria el 10 diciembre de 1968, donde debido a diferentes incidentes, la ocupación de algunas facultades y la huelga activa desde el día 4 de diciembre, se procedió al cierre de una de las secciones del Facultad de Ciencias y Derecho, así como al cierre de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, las cuales no reanudaron su actividad hasta el 8 de enero de 1969.

A finales del curso, el acta del 5 de julio de 1969, en perspectiva para el próximo curso el Rector anunció entre otros puntos, una nueva medida relativa a la disciplina académica, donde a partir de ese momento se autorizaba a los Rectores a denegar la matriculación a aquellos alumnos que alteren el orden académico en los centros universitarios, incluso de aquellos que se encontraran en cursos intermedios o finales.

Durante el siguiente curso académico, 1969/70 solo hemos localizado dos actas en relación con las consecuencias de los movimientos estudiantiles, las dos relativas al mes de diciembre de 1969 que culminan con el cierre de las Facultades de Medicina y Derecho.

En cambio, en el siguiente curso 1970/71, son numerosas las actas que hacen referencia a diferentes episodios que narran perturbaciones de orden académico y que tenían como principal consecuencia el cierre de las Facultades, centrándose todas en el año 1971. Resaltar el acta referida al 29 de abril de 1971, día en el que se procedió a abrir la Facultad de Económicas, cuando citamos textualmente:

...a las trece horas un grupo de estudiantes irrumpió en el Paraninfo descolgó el cuadro al óleo que representa a la efigie de S.E el Jefe del Estado y profiriendo gritos subversivos lo sacó al patio claustral donde junto con una bandera nacional, lo prendió fuego hasta su total destrucción. Por lo tanto, se volvió a proceder al cierre de la misma.

El 12 de mayo de 1971 se convocó una sesión extraordinaria, debido a una nota de prensa publicada en el Levante y Las Provincias que apareció ese mismo día, bajo el rótulo *Comunismo en la Universidad Valenciana*. En ella se mencionan actividades subversivas de tipo comunista desarrolladas en la Universidad, se da cuenta de la detención de 14 estudiantes universitarios y de la requisición de diverso material propagandístico. Esta noticia levantó una gran polémica dentro del mundo académico, que llegó a manifestarse hasta la posible dimisión por iniciativa propia del Rector, porque dicha nota de prensa contenía, según él mismo, muchas inexactitudes. Se daba a entender una supuesta solidaridad y vinculación de la Universidad con la conducta del grupo de estudiantes detenidos, y se mostraba una imagen caótica de la universidad. La polémica finalizó

con una nueva nota de prensa defendiendo que la Universidad no tenía nada que ver con lo que decía la anterior nota de prensa.

Por último, del curso de 1971/72 las polémicas siguieron mostrándose y así lo refleja dos actas extraordinarias en febrero de 1972, donde debido a las anormalidades académicas se cierran las Facultades. Analizando las actas, se da constancia que fue el año más polémico, pues las Facultades permanecieron bastante tiempo cerradas, al menos según los datos revisados hasta el 20 de marzo de 1972.

3. Conclusiones

En general, tras la revisión de las actas de las Juntas de Gobierno se pone en manifiesto como particularmente en la Universitat de València desde el año 1968 hasta el año 1972 se registraron numerosas revueltas estudiantiles en las diferentes Facultades. Si bien, aunque en la mayoría de los países la mayor expresión del movimiento estudiantil del 68 tuvo lugar en el mes de mayo, concretamente en la Universitat de València tuvo más fuerza y repercusión a partir de los años siguientes, sobre todo en 1970 y 1972, según las actas.

Consideramos que el movimiento estudiantil valenciano tuvo más fuerza en años posteriores. Ya que fue a raíz del mayo francés del 68 cuando dentro del panorama político valenciano aparecen numerosos partidos y organizaciones políticas de izquierda, que más tarde protagonizaron un gran número de protestas y reivindicaciones estudiantiles. Especialmente durante el curso de 1968 tras la llegada de estudiantes de otros distritos universitarios, la organización del Partido Comunista de España (PCE) valenciano se fortaleció notablemente, convirtiéndose en la fuerza política hegemónica de la Universitat de València. El PCE se mostró siempre presente en la vida académica universitaria, con gran capacidad para impulsar la lucha antifranquista, a pesar de ser una organización clandestina (Sanz, 1999).

Entre los acontecimientos más destacados que originaron numerosas revueltas estudiantiles en todas las universidades de España, incluida la Universitat de València fue el asesinato del estudiante Enrique Ruano Casanova en Madrid, el 21 de enero de 1969, junto con la detención de la dirección del PCE. Este hecho fue tergiversado por la prensa, ya que según algunos autores (Rodríguez, 2009; Sanz, 1999), Ruano fue asesinado, pero según la prensa se trataba de un suicidio.

El titular del periódico el Levante del 21 de enero de 1969, especificaba *Un estudiante se arrojó por una ventana cuando la policía hacía un registro*, y además hacía referencia que José Bailo Ramonde había sido detenido por desarrollar actividades comunistas en Valencia. Este hecho impulsó

una agitación constante en los movimientos estudiantiles valencianos, con la intención de denunciar tales acontecimientos que el régimen pretendía encubrir (San Díaz, 1999). Llegándose incluso a declarar dos días después, por primera vez en España el Estado de excepción, para reprimir las manifestaciones, pero, sobre todo, las protestas estudiantiles.

En cuanto a las principales repercusiones que se adoptaron para reprimir las revueltas estudiantiles iniciadas en mayo de 1968, en primer lugar, desde nuestro punto de vista queremos resaltar el papel que desarrolló la prensa valenciana. Puesto que a pesar de que en las actas de Junta de Gobierno de la Universitat de València sí que se registran numerosos incidentes llevados a cabo por los estudiantes universitarios llegando incluso en numerosas ocasiones al cierre de las Facultades, desde los periódicos valencianos el Levante y Las Provincias no se menciona ninguno de estos hechos en la ciudad de Valencia, si en otras ciudades españolas o a nivel internacional. Esto muestra cómo a pesar de estar en casi en el final de la dictadura y de la existencia de la Ley de Prensa e Imprenta de 1966 promovida por el entonces ministro Manuel Fraga Iribarne, descrita por algunos autores como una contribución a romper el monolitismo de la prensa propio de las décadas anteriores (Badenes, 2015), podemos interpretar que la prensa valenciana seguía censurando muchos acontecimientos que iban en contra del régimen franquista, como es el caso del movimiento estudiantil valenciano del 68.

En segundo y último lugar, a nivel nacional, tras el mayo del 68, se da permiso a las universidades españolas incluida la valenciana, para que al inicio del curso 1968/69 apliquen la legislación de represión del bandidaje y terrorismo, y la aplicación del Código de Justicia Militar, con el objetivo de reprimir las posibles revueltas estudiantiles. Si bien, como las agitaciones estudiantiles siguieron durante ese curso, al final del curso en julio de 1969 se establecen nuevas medidas de disciplina académica. A pesar de todo ello, podemos concluir que el movimiento estudiantil valenciano que salió fortalecido a partir de 1968, no permitió durante los años sucesores el restablecimiento del orden académico, sino que más bien protagonizó numerosos acontecimientos como muestra de su lucha antifranquista.

4. Referencias bibliográficas

Arxiu històric de la Universitat de València. *Libro de Actas de la Junta de Gobierno de la Universidad 1966-1972*. Valencia, España. AV 3240.

B.O.E. Decreto 2248/1968, de 20 de septiembre, sobre Asociación de Estudiantes.

B.O.E. Decreto-ley 9/1968, de 16 de agosto, sobre represión del bandidaje y terrorismo.

Badenes Salazar, P. (2015). *El mayo francés del 68 en la prensa diaria española de la época*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Jaume I.

Galceran Huguet, M. (2008). El Mayo del 68 francés y su repercusión en España. *Dossiers feministes*, 12, pp. 77-98.

Hemeroteca Municipal de València. Publicaciones del periódico *Las Provincias de 1968-1972*. Valencia, España.

Hemeroteca Municipal de València. Publicaciones del periódico *Levante de 1968-1972*. Valencia, España.

Iranzo, A. (2014). Prensa y poder. Las Provincias, actor político central de la Transición valenciana. *Historia y comunicación Social*, 19, 535-44.

Molina García, S. (2018). ¿Un arma de doble filo? PCE, PSOE Y Franquismo ante Mayo del 68 / A double-edged weapon? PCE, PSOE AND Francoism facing May 68. *Historia Actual Online*, 46, pp. 7-21.

Rodríguez Tejada, S. (2011). *Zonas de libertad (vol. II): Dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (1965-1975)* (Vol. 2). Universitat de València.

Sánchez-Prieto, J. M. (2001). La historia imposible del Mayo francés. *Revista de estudios políticos*, 112, pp. 109-133.

Sanz Díaz, B. (1999) La radicalización del movimiento universitario, 1968-1975. La proliferación de partidos políticos. In *Memoria del Antifranquismo. La Universidad de Valencia bajo el franquismo. 1939-1975* (pp. 276-345). Valencia: Universitat de València.

Sobre los Autores

Alexandra Carrasco González

email: Alexandra.Carrasco@uv.es

Universitat de València. España

Borja Mateu-Luján

email: borja.mateu@uv.es

Universitat de València. España

page intentionally blank

Los movimientos estudiantiles de mayo del 68 en No-Do: las revoluciones silenciadas

María Dolores Molina Poveda

1. Introducción

El 3 de mayo de 1968, los universitarios de Nanterre, liderados por Daniel Cohn-Bendit, organizaron en el patio de la Sorbona una protesta ante el cierre de su universidad, las reformas universitarias (libro blanco) de 1967 y diversos temas culturales y sociales como el cambio de costumbres, la revolución sexual, la paz, el individualismo, etc. (Galceran Huguet, 2008). La noche del 10 de mayo las protestas alcanzaron su punto más álgido en el Barrio Latino donde los estudiantes se enfrentaron a la policía ocasionando muchos heridos, detenidos y destrozos (Fleites Marcos, 2009). Los sindicatos obreros también se sumaron a estas reivindicaciones y convocaron una huelga general que fue ampliamente secundada y que paralizó al país.

La prensa internacional se hizo eco de todos estos sucesos: *Paris Match*, *The New York Times*, *Granma*; y entre la española, *ABC*, *El Alcázar*, *Arriba*, *Pueblo* o *Ya* (Cano, 2018; Badenes Salazar, 2015) fueron algunos de los periódicos que mostraron las manifestaciones estudiantiles y de obreros de París. «El 68 parisino “sucedió”, gracias a las imágenes de la prensa y la televisión, en prácticamente todo el mundo al mismo tiempo. Las barricadas del barrio latino se transmitieron en directo, y lo supimos todo al minuto» (Saénz de Miera, 2008). El franquismo minimizó la información

sobre las protestas, aunque hubo víctimas del deseo de informar como el periódico *Madrid* que fue secuestrado y luego cerrado durante cuatro meses.

En España, además de la prensa escrita, había una televisión que estaba en pleno auge y NO-DO que continuaba emitiendo sus noticiarios y fue el encargado, durante casi 40 años, de (des)informar a los españoles mediante noticiarios y documentales que se transmitían en el cine antes de las películas.

NO-DO fue creado como un organismo autónomo subvencionado con el fin de garantizar que éste no se viese afectado por los cambios que pudiese sufrir la actividad política, pero dejaban una vía abierta para poder controlar lo que se emitía y así legitimar la fidelidad al régimen (Broseta y Feenstra, 2009). La Ley de Prensa de 22 de abril de 1938 regulaba las noticias que se publicaban, así como el número de periodistas y sus nombres. La Ley 14/1966, de 18 de marzo, de Prensa e Imprenta quitó rigidez a esta censura llegando a establecer en su preámbulo «cierta» libertad de expresión. Sin embargo, el Estado no estaba dispuesto a que la prensa cuestionase sus ideales y a que la población se manifestase contra el régimen, por ello continuaron imponiendo unas medidas de control.

El objetivo principal de este estudio es descubrir que mostró NO-DO, a través de su noticiario, sobre las revoluciones estudiantiles durante el largo 68. Los objetivos más específicos son conocer si solo se narraron los hechos ocurridos en París; investigar si se hicieron reportajes sobre las revoluciones en España; y analizar como afectó la censura a estas noticias. Las noticias que han sido seleccionadas, de la sección de Noticiario, trataban sobre las revoluciones estudiantiles de mayo del 68 y cada vídeo ha sido analizado en una ficha de observación donde se recoge el número de la noticia, el lugar donde ha ocurrido, la voz *en off*, y una breve descripción de las imágenes. Estos datos serán contrastados con otras fuentes escritas secundarias con el fin de establecer un contexto claro y que posibilite la obtención de conclusiones.

2. Los movimientos estudiantiles de mayo del 68

NO-DO fue puesto en marcha por el franquismo en 1942 tras conseguir el personal y los materiales necesarios gracias a un acuerdo con el noticiario alemán UFA (Rodríguez Martínez, 1999). Este organismo surgió con el fin de justificar la existencia del régimen y de informar a los españoles sobre lo que acontecía en España y en el extranjero. Las noticias eran cuidadosamente seleccionadas, tratadas y montadas, llegando a ser

el Noticiario el producto más emblemático de NO-DO y el más estable de los elaborados en la industria cinematográfica.

Los reportajes que se filmaban para cada número del Noticiario eran revelados y visionados, los lunes y martes, por todo el personal técnico con el objetivo de analizar la calidad y de detectar los posibles fallos (Rodríguez Tranche & Sánchez-Biosca, 2001). Además, los lunes se seleccionaban las noticias del exterior y se preparaba un nuevo texto para contar a los españoles lo que el régimen consideraba afín a sus ideales. Todo este proceso suponía la emisión de los noticiarios, al menos, una semana después de que se produjesen los acontecimientos.

Un suceso que marcó la década de los sesenta y a todo el mundo fueron las revoluciones estudiantiles y obreras ocurridas en París. Éstas llegaron a propagarse por otros países y ciudades y fueron contadas en la prensa nacional e internacional. NO-DO también reflejó estos hechos en la gran pantalla. Tras visionar los vídeos de la sección Noticiarios solamente hemos encontrado siete en los que se habla de mayo del 68 parisino. En Noticiario n.º 1324A (20/05/1968) encontramos la primera noticia sobre este hecho.

Los disturbios estudiantiles en París alcanzaron, después de esta tumultuosa manifestación, un grado de violencia callejera superior a todo lo registrado hasta ahora en otras capitales de Europa y América. La dureza de los encuentros entre la policía y los estudiantes franceses tuvo por escenario principal el Barrio Latino.

En este noticiario también se alude a los múltiples destrozos que se produjeron (pavimentos levantados, escaparates y tiendas con los cristales rotos, coches incendiados, cerca de 400 heridos...) y que llevaron a los periódicos a calificar esta jornada como la «más larga y triste del Barrio Latino».

Una semana después, en el Noticiario 1325B (27/05/1968) volvemos a encontrar alusiones a las revoluciones estudiantiles y obreras. El locutor destaca que estas manifestaciones han seguido desarrollándose, a pesar de un intento de pacificación por parte del gobierno, a lo largo de los días «en distintos sectores del barrio universitario de la orilla izquierda y en torno a los centros docentes de la puerta de Orleans». No obstante, estas revueltas ya no eran originadas solo por los jóvenes, pues se declaró una huelga general que trajo consigo el paro en las fábricas y en los transportes públicos (trenes y aeropuertos).

El 10 de junio de 1968 (Noticiario n.º 1327A) se emitió un reportaje más completo sobre estos hechos grabado por los corresponsales de NO-DO en Bélgica. En él se nombra por primera vez a Daniel Cohn-Bendit, estudiante de la universidad de Nanterre que reclamó en enero de 1968

a Francois Missofe –ministro de Juventud y Deporte- que no incluyese temas de sexualidad en el Libro Blanco (Forero & Rodríguez Vega, 2018). De Daniel solo se muestra que fue expulsado por el gobierno francés «por alentar a los revoltosos».

En los Noticiarios n.º 1328B (17/06/1968) y n.º 1329B (24/06/1968) se vuelve a dedicar un espacio para estas revueltas. En el primer noticiario vemos diversas escenas y planos de las manifestaciones que se han realizado a favor del general de Gaulle en París y en otras ciudades, aunque esto no impide que éste diluya la asamblea y convoque nuevas elecciones. «Con estas medidas se dispone a iniciar el general de Gaulle, entre los renovados incidentes estudiantiles, una nueva etapa de la vida política francesa» (Noticiario, n.º 1328B, 17/06/1968). El locutor dice que se han vuelto a renovar los incidentes estudiantiles, hecho que se puede comprobar en el segundo noticiario donde nos muestra otra protesta por la libertad de un detenido, así como los disturbios policiales. Sin embargo, esta noticia transmite a los españoles como el gobierno está consiguiendo llegar a acuerdos con los obreros, reestablecer la paz y reanudar el trabajo en los transportes públicos (trenes y aeropuertos) y en las fábricas.

El primer día de apertura, los colegios de párvulos registran numerosa concurrencia. [...] La reanudación del trabajo en los transportes ferroviarios es una de las medidas más eficaces para la normalización. Y lo mismo ha ocurrido en las compañías aéreas. El tráfico reanudado en el aeropuerto de Orly contribuyó a la mejoría general de la situación (Noticiario n.º 1329B, 24/06/1968).

En el Noticiario 1331A(08/07/1968) vemos como el partido del general de Gaulle vuelve a ser elegido por la ciudadanía para gobernar. En el vídeo, el locutor destaca como los partidos de izquierdas (partido comunista francés y federación de la izquierda democrática y socialista) «fueron [...] los grandes derrotados de esta consulta nacional». Además, establece que «el presidente podrá sanear la economía francesa, restablecer el orden y aplicar íntegramente su programa», pues ha ganado con mayoría absoluta y no necesita el apoyo de sus grupos afines. Con este hecho comprobamos como «el mayo francés transformó ideas y valores morales, [pero] no cambió el poder ni el sistema. Fue una eclosión de libertades y causas» (Dusster, 2018).

Por último, nos encontramos con el Noticiario n.º 1966B (25/05/1981). Éste es un monográfico sobre los cambios producidos en la década de los sesenta. En él se tratan temas tan variados como la música (el rock y los Beatles), la moda, la llegada al poder de Kennedy en los Estados Unidos y de Fidel Castro en Cuba, la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres y entre razas, la guerra de Vietnam, el movimiento ecológico, mayo del 68.

De este último se narra que «el movimiento juvenil de los años sesenta tuvo un brillante epílogo cuyas consecuencias aún no se han olvidado: el mayo francés del '68».

3. Conclusiones

Los movimientos estudiantiles de mayo del 1968 ocurridos en París supusieron un «fracaso», pero sus efectos fueron tan trascendentales que marcaron la vida de muchas generaciones. NO-DO dio cuenta de ello en uno de sus noticiarios donde enfatiza que las consecuencias de esas manifestaciones aún no se han olvidado. Esta frase la podemos trasladar hasta nuestros días, pues mayo del 68 aún sigue estando muy presente.

En NO-DO solo se mostraron las revoluciones estudiantiles de París, pero no se menciona nada de las acaecidas en España o en otros países. El hecho de que las españolas no llegasen a la gran pantalla fue por el temor del Estado a que más estudiantes, obreros y otros ciudadanos se sumasen a ellas y se originase otra gran revuelta como la parisina. Sin embargo, es importante destacar que en España comenzaron las movilizaciones en 1965, aunque eran de grupos de estudiantes muy pequeños y localizados pertenecientes a universidades como las de Madrid y Barcelona. El asesinato del estudiante Enrique Ruano el 20 de enero de 1969 en Madrid marcó un cambio en los movimientos estudiantiles de oposición a la dictadura (Álvarez Cobelas, 2004) que terminó con la declaración del estado de excepción (Lorente Fuentes, 2006).

La censura impuesta por el régimen ejercía un férreo control sobre la información que llegaba a los españoles. Esto lo podemos comprobar en lo mencionado anteriormente y en la escasez de datos aportados sobre las revueltas y las huelgas de París. Tal fue esta falta de información que en ningún momento se dice el motivo por el que los estudiantes se sublevaron aquel 3 de mayo de 1968, ni porqué los obreros decidieron apoyarlos. En cambio, las noticias que llegaron hasta los espectadores realizaban numerosas evocaciones sobre los cuantiosos destrozos producidos por los manifestantes, sobre los heridos y sobre las consecuencias de estos acontecimientos. Los actos vandálicos y la intervención policial fue la base de los reportajes, pues las imágenes tienden a ser de estos sucesos y el locutor siempre lo menciona.

Una de las consecuencias de mayo del 68, según NO-DO, fue la paralización del país por el paro llevado a cabo por los obreros en las fábricas y por la suspensión del transporte público. Tal fue la repercusión que la población tenía que abastecerse de víveres y seguir las revueltas a través de la televisión y la prensa. Otra de las consecuencias de mayo

del 68 fue la desestabilización del gobierno francés que se vio incapaz de llegar a algún acuerdo con los protestantes y así frenar las movilizaciones, las huelgas y la violencia. En algunas noticias se realiza una crítica muy dura, pero a la vez muy sutil, sobre ello, al culpar a los sublevados de ser los causantes de las «catástrofes» que estaban ocurriendo en el país y de que el presidente se viese obligado a disolver la cámara y convocar nuevas elecciones. Al final, y esta es una de las razones por las que se afirma que mayo del 68 fue un «fracaso», el partido del general de Gaulle volvió a ganar y continuar en el poder con mayoría absoluta para realizar todo lo que considerase oportuno.

En definitiva, NO-DO es una excelente fuente de información primaria para todos los estudiosos del franquismo que debe interpretarse en función de su propio carácter en el conjunto de los medios de comunicación y de la sociedad del momento.

4. Referencias bibliográficas y fuentes

Álvarez Cobelas, J. (2004). *Envenenados de cuerpo y alma. La oposición universitaria al franquismo en Madrid, 1939-1970*. Madrid: Siglo XXI.

Badenes Salazar, P. (2015). *El mayo francés del 68 en la prensa diaria española de la época*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universidad Jaume I de Castellón, Castellón de la Plana. Recuperado el 23 de junio de 2018, de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>

Broseta, S., & Feenstra, R.A. (2009). La manipulación de la sociedad civil: la producción del NO-DO al servicio de la dictadura franquista. In Marzal Felici, J., & Gómez Tarín, F.J. (Eds.), *El productor y la producción en la industria cinematográfica* (pp. 125-134). Madrid: Editorial Complutense.

Cano, L. (2018). Así lo contó la prensa. *El Mundo*. Recuperado el 19 de junio de 2018, de <http://lab.elmundo.es/mayo-del-68/prensa.html>

Dusster, D. (2018, 06 de mayo). El Mayo del 68 en diez claves. *La Vanguardia*. Recuperado el 18 de junio de 2018, de <http://www.lavanguardia.com/internacional/20180506/443237104279/mayo-68-francia-revolucion.html>

Fleites Marcos, A. (2009). ¿Retirarse a tiempo? La visión del Mayo del 68 francés en la España Contemporánea. *Historia Actual Online*, 19,

- pp. 163-176. Recuperado el 26 de junio de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3065990>
- Forero, A., & Rodríguez Vera, A. (2018, 06 de mayo). Mayo del 68, la 'revolución' / Viaje en EL TIEMPO. *El Tiempo*. Recuperado el 22 de junio de 2018, de <http://www.eltiempo.com/mundo/europa/la-revolucion-que-nacio-en-francia-en-mayo-del-68-213632>
- Galceran Huguet, M. (2008). El mayo del 68 francés y su repercusión en España. *Dossiers feministes*, 12, pp. 77-98. Recuperado el 18 de junio de 2018, de <https://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/viewFile/140709/191951>
- Laurent, V. (2009). Mayo del 68, cuarenta años después. Entre herencias y controversias. *Revista de estudios sociales*, 33, pp. 29-42. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041768>
- Lorente Fuentes, M. (2006). Bajo el estado de excepción: cuatro días después de la muerte de Enrique Ruano, el gobierno toma medidas extremas para restaurar el orden público. In Laviana, J.C., Arjona, D., & Fernández, S. (Coords.), *España, en estado de excepción: 1969* (pp. 20-33). Madrid: Unidad Editorial.
- Rodríguez Martínez, S. (1999). *El NO-DO: catecismo social de una época*. Madrid: Editorial Complutense.
- Rodríguez Tranche, R., & Sánchez-Biosca, V. (2001). *NO-DO, el tiempo y la memoria*. Madrid: Cátedra.
- Saénz de Miera, A. (2008, mayo-junio). ¿Qué fue Mayo del 68? *Estudios de Política Exterior*. Recuperado el 22 de junio de 2018, de <https://www.politicaexterior.com/articulos/politica-exterior/que-fue-mayo-del-68/>

Sobre la Autora

María Dolores Molina Poveda

email: lolamolina1993@hotmail.com

Universidad de Málaga

page intentionally blank

El Mayo del 68 a través del cine

Irene Montoro Calvo

1. Introducción

Se cumplen, en este 2018, cincuenta años de un acontecimiento que ya forma parte de la historia contemporánea, es lo que todo el mundo conocemos como el Mayo del 68 o Mayo francés, una serie de protestas que comenzaron los estudiantes de izquierdas y a las que se unieron también obreros y sindicatos.

Medio siglo después, queremos analizar, de una manera multidisciplinar, todo lo relacionado con este periodo, en el que se tambalearon los pilares de una sociedad con la que los jóvenes de aquel momento no se identificaban, rechazaban un modo de vida que se propusieron cambiar. Y no solo ellos, gran parte de aquella sociedad también levantó la voz.

Dada la relevancia de este hecho, desde el punto de vista sociológico, con la aparición de movimientos anticapitalistas a nivel mundial, el movimiento hippie, las protestas contra la guerra de Vietnam y que desencadenó en la mayor huelga habida en Francia de todos los tiempos, y su gran repercusión en el mundo de la cultura, este periodo se convierte en objeto de estudio muy amplio e interesante. Poder profundizar desde tantas vertientes, a la vez que didáctico, sumergirse en aquella época, descubrir, personajes o hechos que tuvieron su relevancia, pero quizás en una visión general hayan pasado desapercibidos por la mayoría, pero se analizaran y debatirán en estas jornadas dedicadas precisamente a estudiar sobre todo lo que sucedió en aquellos días.

El cine pues, no podía quedar al margen de estos acontecimientos y es por esto que dedicamos un ciclo para analizar lo que, desde el séptimo arte y a través de él, se nos ofrece: una visión del relato de esta época, cómo se cuenta todo aquello, cómo se vieron reflejados estos hechos. Especialmente porque todo comenzó teniendo como protagonistas a los estudiantes, y por ser este el tema de este simposio, desde el Aula de Cine de la Universidad, presentamos esta selección de películas que dan una interesante crónica de cómo se desarrollaron estas protestas, no solo en Francia sino también en otros países.

Porque este ciclo es como un viaje, no sólo en el tiempo, que nos traslada a aquel Mayo del 68. También lo es en lo que se refiere a lugares, puesto que, aunque todos pensamos en las protestas de París al hablar del Mayo del 68, no sólo en Francia hubo revueltas, sino en muchos más países, y por ello, aunque este viaje a través del cine empieza y acaba en Francia, hemos querido incluir una película italiana, *El gran sueño*, y una americana, *Fresas y sangre*. Porque al igual que los estudiantes franceses se rebelaron, lo mismo pasó con los de otros países, y en estas películas veremos cómo fueron estas revueltas en Italia y en EEUU respectivamente.

Hubo otros muchos lugares en donde, de la misma manera se produjeron revueltas, protestas, pero en este viaje a través del cine, que empieza y acaba en Francia, pasando por estos dos países, podremos tener una visión más global de la repercusión de los movimientos estudiantiles a nivel mundial.

Pero antes de hablar de las películas que configuran este ciclo, hay que mencionar que hubo muchos cineastas que, al igual que los directores de estos trabajos, también se interesaron por contar desde y a través del cine, este acontecimiento que tanto marcó a quienes lo vivieron, y por supuesto tuvieron el afán de plasmarlo en el celuloide.

Así pues, ya en 1967 y casi a modo «profético», Jean Luc Godard, en su obra «La Chinoise», retrataba una juventud en donde ya se podía vislumbrar ese caldo de cultivo que dio lugar a las revueltas posteriores del 68. En esta película, un grupo de estudiantes ya se cuestionaban el mundo en el que vivían, su papel en él y la forma de cambiar todo lo que les era ajeno, lo que rechazaban. Y es a través de la figura de Mao Tse Tung y su ideología plasmada en su *Libro Rojo* como lectura principal, con lo que se armarán para esta lucha, en la que están dispuestos a traspasar todos los límites de lo «políticamente correcto», de cualquier ética. Pero al mismo tiempo deja ver las contradicciones de los protagonistas, que serán las que los espectadores que vean este trabajo tan radical, se planteen a su vez. Posteriormente en 1968 Godard recupera imágenes de las revueltas en «Un film comme les autres» en colaboración con el grupo Dziga Vertov.

En la película «Loin de Vietnam» de 1967, al igual que «La Chinoise», siete directores (Joris Ivens, William Klein, Claude Lelouch, Agnès Varda, Jean-Luc Godard, Chris Marker & Alain Resnais) critican ya la guerra de Vietnam, que sería uno de los objetivos principales de las protestas del 68. Chris Marker rodó en ese mismo año *A bientôt j'espère* sobre una huelga de obreros en una fábrica textil, un precedente de lo que sucedería con la huelga que sacudió París ese mismo año, secundada por casi diez millones de trabajadores y que paralizó prácticamente el país.

Y también un cineasta como Louis Malle hizo una crónica del Mayo del 68 en su película «Milou en Mayo», en donde nos sitúa en una gran casa de campo alejada de la ciudad. A través de un acontecimiento familiar, nos hace un retrato de esa clase burguesa que vive apartada de aquella revolución, pero no puede evitar ser testigo, aunque sea a distancia de aquellos acontecimientos.

2. Síntesis

Pasando a las películas que dan forma a este ciclo, comenzaremos con la primera, *Grands soirs et petit matins*, (Grandes tardes, pequeñas mañanas) dirigida en 1968 por William Klein, fotógrafo y cineasta de origen judío nacido en 1928 en Nueva York, pero cuya carrera profesional se ha desarrollado en gran parte en Francia, siendo incluso estudiante de la Sorbona, en donde se matriculó en 1948.

Ha dirigido películas de ficción y ha hecho cine documental, como es el caso de la película que abre este ciclo. Él mismo, con la cámara al hombro filmó escenas de las manifestaciones y reuniones que se hacían durante estas revueltas, de manera que quien vea este trabajo, casi tendrá la sensación de haber estado allí, en el Mayo de aquel 1968, en París, en las universidades, las calles, en las comidas en los bares en donde se hablaba y se debatían ideas y propuestas para alcanzar unos objetivos que, a veces ni los mismos estudiantes tenían muy claros. Había muchas diferencias de opiniones, discusiones y mucha pasión en todo ello. Veremos a los personajes reales que tuvieron mayor protagonismo y esta cinta es un documento histórico de gran relevancia, puesto que nos muestra la intensidad de aquellas jornadas de forma directa y sin ningún intermediario.

La cinta sólo se estrenó en aquel año en salas no comerciales y en las universidades, aunque posteriormente si ha sido editada en DVD, y es el mejor testimonio grabado de Mayo del 68, sin otro sonido que el de los protagonistas reales.

Es desde nuestro punto de vista la mejor manera de comenzar el ciclo, partiendo de la realidad, casi estando allí, en el mismo París, ver cómo fue la evolución de ese movimiento que surgió y como a lo largo de varias semanas, llegó a su declive, provocado en gran medida por el anuncio de De Gaulle, de las elecciones a finales de junio de ese mismo año.

En la siguiente sesión, viajaremos a Italia, de la mano del actor y director de *Il gran sogno*, Michele Plácido, nacido en 1943, que nos ofrece una obra de tintes autobiográficos (uno de los personajes está basado en su propia historia). Plácido tiene una dilatada carrera como actor, ha trabajado con grandes directores como Luigi Comencini, Mario Monicelli, Giuliano Montaldo, Marco Bellocchio, Marco Ferreri, Damiano Damiani, con quien hizo la conocida serie de TV «La Piovra» los hermanos Taviani, Francesco Rosi y con Gianni Amelio, con quien trabajó en la impresionante película «Lamerica».

Pero como director también tiene un buen puñado de trabajos destacados, como «Romanzo Criminale», o esta película que nos ocupa, dirigida en 2009. Es el relato de unos jóvenes que sueñan con un mundo mejor y están dispuestos a hacer lo que sea para conseguirlo. A través de sus protagonistas, y sobre todo de su protagonista femenina, que pertenece a una tradicional familia católica y brillante estudiante, veremos la evolución de las luchas estudiantiles en la universidad, y también fuera de ella. El espíritu era el mismo, reivindicar nuevas formas de vida, acabar con lo obsoleto de una sociedad que no les gustaba, con las injusticias que trataban de combatir y en definitiva llevar a cabo esa revolución, que tendría como objetivo conseguir una sociedad más libre y justa.

Pero no todo fue tan fácil, no contaban con tantos obstáculos que iremos viendo a lo largo del desarrollo de la película y la evolución de los personajes, el desencanto de no poder conseguir lo soñado, la frustración de ver como todo por lo que luchaban quedaba en un intento apasionado, pero prácticamente imposible de alcanzar y que ese gran sueño al que hace referencia el título de la cinta, se quedaba en eso, solo un sueño inalcanzable. Esa amarga sensación de derrota que invade a los personajes, se plantea como lo que pudo haber sido, pero no fue, lo que quedó por el camino, lo que no se consiguió, pero por lo menos sí se luchó por conseguirlo, y a pesar de todo valió la pena intentarlo.

Pasando ya a la siguiente sesión, viajaremos a EEUU, en donde transcurre la historia que se nos cuenta en la película *Fresas y sangre*, dirigida en 1970 por Stuart Hagmann y que nos narra la historia de un joven estudiante, que a pesar de las revueltas que se están produciendo en la universidad, vive bastante ajeno a ellas. Pero finalmente se involucra al conocer a una estudiante que, al contrario que él, si está involucrada en

todos estos movimientos. La película está basada en una novela de James Kunen, escritor, periodista y abogado estadounidense, que en su libro homónimo, narra sus propias vivencias y las protestas de la universidad de Colombia en 1968.

En cuanto al director, Stuart Hagmann, estadounidense nacido en 1942, decir que su carrera se ha desarrollado principalmente en televisión, pero con esta cinta que presentamos en este ciclo, consiguió el Premio del Jurado en el Festival de Cannes en 1970, y su acción se desarrolla a lo largo de varios meses de 1968, narrándonos cómo la sociedad norteamericana vivió acontecimientos tan decisivos como las huelgas en las universidades, las protestas contra la guerra de Vietnam, los asesinatos de Martin Luther King y poco después de Robert Kennedy. En definitiva, tiene un gran valor, al documentar esos acontecimientos de forma muy realista con un final impactante, duro y a la vez esperanzador, porque a pesar de todo, la rebeldía de los jóvenes no se puede apagar, mientras suena *Give peace a chance*, cantada por los estudiantes, haciendo frente así a quienes de forma violenta quisieron apagar sus voces.

Y el viaje acaba de nuevo en Francia, volvemos al lugar donde todo comenzó, a París, con la película *Después de Mayo* dirigida en 2012 por Olivier Assayas. La cinta consiguió el premio al mejor guión en el Festival de Venecia en ese año y ya nos sitúa, como nos indica su título, poco después de aquel 1968. Estamos ya a principios de los años setenta y lo que pretende es narrar como fue ese después, lo que podríamos llamar las secuelas de esta revolución, recreando la historia de unos jóvenes, que si bien de alguna manera desorientados, se plantean el dilema de seguir luchando por el cambio social o por perseguir sus propias metas, aunque esto suponga entrar en una contradicción personal, que permite al espectador reflexionar sobre un tiempo en el que todavía estaba muy reciente lo que supuso el Mayo del 68, pero ya empezaba a perder fuerza, y en donde un cierto desencanto comenzaba a sustituir la pasión de las primeras protestas, de aquellas jornadas tan convulsas y que no se volvieron a repetir ya pasado su momento.

Olivier Assayas, director de cine francés, nacido en 1955, comenzó su carrera ayudando a su padre, el también director Jacques Remy, cuyo verdadero nombre era Raimond Assayas, y él mismo confesó que el Mayo del 68 le influenció mucho. Por eso no es de extrañar que dedicara una película a tratar el tema. Ha trabajado para la revista *Cahiers de Cinéma* y a mediados de los ochenta hizo su primera película, después de dirigir varios cortos. Su cine es bastante ecléctico, nunca se ha centrado en un género y ha abordado temáticas variadas en su filmografía, puesto que ha rodado tanto historias intimistas como retratos generacionales y algunas

que sí se podrían clasificar como películas de género. Pero habitualmente la herencia de la Nouvelle Vague suele estar presente, de forma más o menos evidente en sus obras. Le gusta presentar personajes femeninos fuertes y también homenajear al propio cine, participando en proyectos colectivos, o bien centrándose en personajes destacados de la cinematografía reales o de ficción.

3. Conclusiones

Esperamos que este conjunto de obras que hemos seleccionado resulten interesantes y sirvan para ampliar conocimientos, tanto desde el punto de vista histórico, como cinematográfico, con todo lo relacionado con aquel Mayo del 68, que como decía al principio de esta comunicación, ya forma parte de la historia contemporánea, y que medio siglo después, aun nos ofrece facetas a descubrir, estudiar y analizar.

4. Referencias bibliográficas

- Bádenes Salazar, P. (2006). *La estética en las barricadas: mayo del 68 y la creación artística*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Biblioteca del Congreso de Argentina. (2018). *Mayo Francés. Cuando la imaginación toma las calles* (Exposición). Recuperado de: <http://bcn.gob.ar/actividad-cultural/agenda/eventos/mayo-frances>
- Castro Flores, F. (2018). La cosecha cinematográfica de Mayo del 68. *ABC Cultural*. Recuperado de: https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-cosecha-cinematografica-mayo-68-201805230025_noticia.html
- De Vita, P. (2018). Mayo Francés: cuando el cine estuvo en la primera fila de la revolución. *La Nación*.
- Díez, O. (2018). La primavera francesa, el cine militante y los ecos en el presente. Entrevistas a Manuel Vidal Estévez y Santos Zunzunegui. *Transit, cine y otros desvíos*. Recuperado de: <http://cinetransit.com/cine-y-mayo-del-68-entrevistas-a-manuel-vidal-estevez-y-santos-zunzunegui/>
- El libro distraído, Blog de la BUA (Biblioteca de la Universidad de Alicante) (2018). *Muestra bibliográfica Mayo del 68: de la representación a la participación* (Exposición). Recuperado de: <https://blogs.ua.es/bibliotecauniversitaria/2018/05/14/muestra-bibliografica-mayo-del-68-de-la-representacion-a-la-participacion/>

- Fernández Savater, A. (2009). *Con y contra el cine: En torno a mayo del 68*. Barcelona: Universidad Internacional de Andalucía - Soc. Estatal de Conmemoraciones Culturales - Fundació Antoni Tàpies,
- Martínez, L. (2018). *Cuando el cine se soñó tan real como los sueños. Etcétera*. Recuperado de: <https://www.etcetera.com.mx/internacional/recomendamos-tambien-cuando-el-cine-se-sona-tan-real-como-los-suenos/>
- Mestman, M. (2016). *Las rupturas del 68 en el cine de América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Akal.
- Navajas, S. (2018). Cine y Mayo del 68. *Libertad Digital*. Recuperado de: <https://www.libertaddigital.com/cultura/historia/2018-05-19/santiago-navajas-cine-y-mayo-el-68-85145/#close>
- Gutiérrez-Álvarez, P. (2018). Algunas notas sobre el cine y mayo del 68. *Viento Sur*. Recuperado de: <http://vientosur.info/spip.php?article13643>
<https://www.lanacion.com.ar/2136490-mayo-frances-cuando-el-cine-estuvo-en-la-primera-fila-de-la-revolucion>
- López Montero, P. (2018). A vueltas con Mayo del 68. Recuperado de: <http://cinedivergente.com/ensayos/especiales/mayo-del-68/a-vueltas-con-mayo-del-68>

Sobre el Autor

Irene Montoro Calvo

email: cineforum.atalante@gmail.com; irelys@hotmail.es
Aula de cine de la Universidad de Valencia. España

page intentionally blank

Sessantotto: le ragioni di una metamorfosi incompiuta

Bruna Piatti Morganti

1. Introduzione

Il fascio di luce che, a due lustri di distanza, il secondo millennio irradia sul Sessantotto, decretandone l'uscita dal mito e il definitivo ingresso nella storia, è lo stesso che consente di decodificare quanta parte del Sessantotto proietta la sua ombra sul presente spiegandone le dinamiche irrisolte. È certamente una nuova classe, quella che cammina sul crinale tra l'adolescenza e l'età adulta, a prendere improvvisamente la parola aprendo una «breccia» al di sotto della linea di galleggiamento della civiltà borghese a Ovest e del socialismo reale a Est: la desacralizzazione del principio di autorità rappresenta il denominatore comune delle rivolte studentesche, come lo spirito libertario e l'idea di fraternità danno forma al grido di una duplice aspirazione antropologica, per molti aspetti metapolitica, sempre risorgente nella storia umana (Morin, 2018). Questa avventura che salda il vecchio con il nuovo, la festa e la tragedia, il già e il non ancora se da un lato si conferma ambivalente nella complementarità e nella contraddittorietà dei suoi termini, dall'altro rappresenta anche il confine di una differenza che nell'attraversare la storia europea si converte in separazione e forse anche in diaspora dei contenuti che le sono propri i quali, nel disintegrarsi in uno tempo davvero breve, continuano a scorrere, come un fiume carsico, dentro le pieghe del vecchio continente.

Il Sessantotto si conferma, per questa come per molte altre ragioni, una data memorabile, alla cui ombra si accampano le «metamorfosi

incompiute» che hanno caratterizzato la seconda metà del Novecento definendo il volto politico e sociale dell'attuale Europa. La sua importanza si annida forse nell'aver rappresentato lo spazio entro il quale l'inconscio collettivo è affiorato lasciando scorgere le profondità invisibili di un ordine sociale in crisi, le dinamiche inesplorate e mai completamente nominabili della dimensione emotiva, l'onda lunga del caos delle origini dentro il quale covano le infinite possibilità a venire della storia. Se l'insignificanza del Sessantotto fu questo stato d'inconsapevolezza collettiva, a cui soltanto gli studenti seppero dare corpo e voce, è invece la prospettiva storica a consegnare ai posteri la chiave di lettura, le coordinate di un evento la cui centralità chiama in causa l'unità stessa dell'Europa e la sua identità più profonda.

L'inevitabile giro di boa che costrinse il vecchio continente a prendere atto del nuovo corso storico lungo il quale si sarebbe incamminato è governato da una duplice critica che vide nel «socialismo» e nel «femminismo» i termini chiave di una riflessione che dal passato proietta luci e ombre sul presente per lasciarci forse intravedere possibili scenari futuri. Gli anni della rivolta studentesca se da un lato contribuirono a definire la critica sollevata dai giovani universitari dell'est Europa contro un socialismo reale dal quale si erano sentiti traditi, dall'altro non mancarono di alimentare anche la lotta contro le discriminazioni di genere che le giovani donne dell'Europa dell'ovest avvertirono sempre più come inevitabile. Il faccia a faccia tra le parti di un'Europa divisa si consumò quindi su un duplice fronte: politico e sociale, ideologico e di genere, utopistico e reale. Nel focalizzare l'attenzione su questi due aspetti di una stagione irripetibile è possibile ricomporre in parte l'affresco di anni che si confermano sfuggenti, caotici, vulnerabili, inquieti, irrazionali, emotivi e dissacratori, poiché dentro le pieghe incerte che disegnano l'evidente sfida contro reiterati tabù e ipocrisie in cancrena si celano le profonde ragioni di un disagio e di una metamorfosi che fanno appello a molte domande: cosa divide il socialismo dell'Est da quello dell'Ovest? perché l'unità europea rimase un'utopia? quale fu l'anima femminile del Sessantotto? per quali ragioni la questione di genere è ancora attuale?

2. Il doppio volto del socialismo europeo

Il Sessantotto diede vita a un radioso momento di felicità pubblica e di pubblica ribellione che seppe irradiarsi in tutta Europa, dalla Spagna alla Germania, dall'Italia alla Francia, dall'Inghilterra alla Jugoslavia, dalla Polonia alla Cecoslovacchia e lo fece intercettando anche eventi d'oltreoceano che avevano contrassegnato un anno nel quale l'ordine

stabilito andava incrinandosi a un livello nuovo (Katsiaficas, 1987). L'onda breve del Sessantotto fu invasiva, ubiquitaria, plurale, irrequieta e anomala, nell'assumere un significato internazionale si confermò tuttavia legata alla territorialità del suo sorgere e alla storicità dei suoi sviluppi: all'interno della compagine europea il confine correva lungo il sottile filo che separava l'utopia socialista ad Ovest dal socialismo reale ad Est. Icone di questa frattura furono la «Primavera di Praga» e il «Maggio parigino»: da un lato della barricata si lottava per il ristabilimento dei diritti civili e politici, per la libertà culturale e religiosa, per la democrazia e per migliori livelli di vita, per la fine dello sfruttamento economico praticato dall'Urss e per l'avvicinamento all'Europa, dall'altra si invocava invece la rivoluzione come fosse il fantasma di un mito, là dove i diritti di libertà erano scontati, il riformismo un tradimento, la società dei consumi il Male assoluto, e la democrazia un «amore secondario» poiché inerte, a causa del suo puro formalismo, di fronte alle ingiustizie sociali, nonché complice e vittima dell'esecrata società di massa (Berman, 2006).

Le differenze tra queste due anime del socialismo europeo covavano sotto le braci dei rimandi culturali, antropologici e storico-simbolici di cui l'Europa da anni si nutriva. Sull'onda di queste influenze il vento del socialismo europeo prese direzioni opposte e forse antagoniste, tanto da confermare una visione strabica che contrappose l'utopia alla realtà, le idee ai fatti, la teoria alla prassi. Furono una storia fatta di tracciati diversi, di contrastanti e problematiche premesse, di differenti epiloghi a segnare la divergenza che, a Ovest come a Est, per molto tempo rimase incompresa: da un lato l'Ungheria del '54 e la rivolta dei moderati, i Gulag e la censura, i carri armati del Patto di Varsavia e la durissima resa, e dall'altro la guerra nel Vietnam e il malcontento opulento della borghesia, gli *hippy* e il *pachwork* di un sincretismo astrato, il discorso di de Gaulle e gli accordi di rue de Grenelle imbavagliarono il socialismo e infransero le aspettative di una società alla ricerca di una nuova politica. Il tassello mancante fu forse l'assenza di una visione d'insieme che soltanto la distanza storica avrebbe saputo assicurare. Nel mettere ordine nel groviglio della storia e dei pensieri ancora sopravvive, invisibile, nel cuore del socialismo europeo, una linea di confine, una frattura che rimanda a queste due metà di una Europa divisa. In entrambi i casi il Sessantotto è stato «sequestrato»: quello praghese dalla storia e quello parigino dall'ideologia. Sul versante della storia Praga fu lasciata sola dai movimenti studenteschi non meno che dai partiti comunisti dell'Occidente per molte ragioni convergenti in una sola causa, quella che Kundera definì «un modo angusto d'intendere l'Europa» (Kundera, 1980). All'indomani del Sessantotto, poco importa se a Parigi o a Praga, a Torino o a Trento, a Berlino o a Belgrado, nulla era cambiato

eppure, nonostante tanta insignificanza, tutto non era più come prima. La «breccia» di una rivoluzione sotterranea si era aperta, era quella della bassa marea, più deformante forse di uno tsunami poiché dal Sessantotto in poi l'identità sociale e politica dell'Europa non fu più la stessa. Per quanto lontani e reciprocamente indifferenti, lungo questa via Est ed Ovest s'incamminarono. Spente le luci della ribalta, il tempo ebbe modo di dimostrare che l'insignificanza del Sessantotto era forse da imputare a una «metamorfosi incompiuta», quella stessa che negli anni avrebbe dato forma a una nuova storia. I primi frutti del nuovo corso ancora *in fieri* possono essere rintracciati in due eventi sentinella, il più visibile fu quello del 9 novembre 1989, il giorno della caduta a Est del muro di Berlino, il più sommerso, ma non meno importante, fu invece rappresentato dall'anima femminile del Sessantotto che avrebbe inaugurato ad Ovest una nuova stagione sul fronte delle differenze di genere.

3. L'anima femminile del Sessantotto

Il Sessantotto nacque maschio, come maschile fu il genere che marchiò la sua *leadership*. Se tale fu il vessillo di questa stagione ribelle non lo fu l'eredità raccolta, poiché non si può non riconoscere che fu il Sessantotto ad aprire una «breccia» di straordinaria ampiezza, attraverso la quale passò anche la seconda grande ondata femminista della storia. Fu grazie a questo varco che il movimento femminista conquistò nuovi spazi culturali, organizzativi e politici, tanto da imporsi come l'evento di maggiore portata della seconda metà del Novecento (Marcuse, 2007). Il Sessantotto rappresentò per il movimento femminista un «tempo congiunturale» di accelerazione, uno snodo dal quale emerse un soggetto nuovo che con la forza di un pensiero critico e vitale seppe snidare vecchie contraddizioni legate alla lunga storia delle relazioni tra uomini e donne (Guerra, 2004). Il movimento femminista fu consapevole di «venire dopo per andare oltre» e lo fece appropriandosi dei motivi e delle suggestioni di una stagione cruciale, orientata a demolire la società patriarcale nel quadro di una già ampia critica dell'autoritarismo e dei ruoli sociali, a rivendicare un'uguaglianza dei diritti che si fondasse sulle differenze e non sull'integrazione della donna nella società degli uomini, a mettere in discussione le forme tradizionali della politica per ricercarne di nuove (Gramaglia, 1976). Il Sessantotto, nel senso dinamico del suo divenire, fu *trans-gender*, cambiò sesso e mutò genere, da maschio diventò femmina, da uomo divenne donna. «*M to F*» fu il motto che seppe rappresentarne la parabola (Cirillo, 2008). Gli effetti più duraturi di questo «incompiuta metamorfosi» sociale riguardarono le donne che, soprattutto nell'Europa

occidentale, si confermarono l'unico soggetto di liberazione non sconfitto, malgrado arretramenti e imboscate prossime e venture.

E' inevitabile osservare quanto il cammino da percorrere si confermi complesso e incompiuto poiché, nelle dinamiche di genere, molti sono i conflitti irrisolti, come lenta si conferma la nostra capacità di guardare all'altro sesso in una chiave finalmente pacificata. Il femminismo rappresenta quindi la seconda 'metamorfosi incompiuta' di questa parentesi ribelle, poiché nuovi sono gli interrogativi e nuova la dimensione entro la quale si declinano le questioni di genere. Dell'antagonismo irrisolto tra i sessi rimane molto da fare collocate, all'interno di coordinate culturali che disegnano il nuovo orizzonte dell'incompiuto confronto di genere: la conquistata consapevolezza del *continuum* che tesse la scala d'identità molteplici rende ora più sfuocati i confini che la natura e la società hanno cristallizzato nella contrapposizione dei sessi; il conquistato potere da parte delle donne si dichiara non sempre estraneo a nuovi addomesticamenti e a maschere di subordinazione; l'esperata teorizzazione della complementarità tra i sessi gioca a scapito di una differenza che, nel segno della neutralità dell'io, chiede di essere ricompresa (Fusini, 2018).

4. Un inizio che non conobbe fine

Il tessuto politico e sociale dell'Europa, dopo il Sessantotto, si è scoperto diverso ma ancora diviso. Diverso rispetto a un prima, a un passato dal quale volle prendere drasticamente le distanze, senza alcuna possibilità di retromarcia. Il nuovo corso storico, che «socialismo» e «femminismo» innescarono, rimase a lungo incompreso, confinato in uno stadio di apparente latenza, d'insignificante inefficacia, di sterile apatia poiché, dopo il suo breve esordio, l'alta marea della trasgressione, a distanza di qualche mese, rientrò lasciando poche tracce, ma accanto ad esse la certezza che tutto non sarebbe più stato come prima. Tra socialismo reale e socialismo utopistico rimase il vuoto, una pagina bianca dentro la storia, una *no-man-land* che divise l'Europa non soltanto sul fronte politico ma anche sociale, poiché lasciò indeclinati anche i contenuti delle differenze di genere che il «femminismo» non mancò di raccogliere.

Le nuove frontiere del confronto politico e della identità di genere rappresentano la sfida attuale, una competizione che potrà essere vinta a patto che non si temano contaminazioni, che si imbocchino i sentieri di un *logos* condiviso nella consapevolezza che non tutto rientra nello scacchiere ordinato delle determinazioni razionali, che esiste un universo di emozioni contrastanti, laterali, incerte, indefinibili ma determinanti nel momento in cui precedono, condizionano e orientano il darsi del pensiero

nelle sue concatenazioni utopistiche e reali. La «metamorfosi incompiuta» del Sessantotto ha trovato forse il suo radicamento in un'angusta idea di Europa, il cui limite rivela l'incapacità di attingere alla ricchezza plurale del «noi», alla forza della sua unità, che non è perdita ma guadagno, non è resa ma conquista politica e sociale. Sul terreno di questa metamorfosi ci si sorprende impreparati, smarriti, confusi, poiché nuovi sono i riferimenti, le determinazioni, i rapporti, nuove le possibilità nel loro essere infinite, nuovi gli orizzonti di senso e inquieta la comune volontà di comprendere, protesa in uno sforzo sempre percepito come impossibile.

5. Bibliografia

- Breman, P. (2006). *Sessantotto, La generazione delle due utopie*. Torino: Einaudi.
- Cirillo, L. (2008). Il sesso del '68. In Arruzza, C. (Ed.), *Cosa vogliamo? Vogliamo tutto. Il '68 quarantenni dopo*. Roma: Edizioni Alegre.
- Crainz, G. (2018). *Il Sessantotto sequestrato. Cecoslovacchia, Polonia, Jugoslavia e dintorni*. Roma: Donzelli.
- Fusini, N. (2018). *Una fratellanza inquieta. Donne e uomini di oggi*. Roma: Donzelli.
- Gallino, L. (2004). Donna, sociologia della. In *Dizionario di sociologia*. Torino: Utet.
- Giachetti, D. (2008). *Un Sessantotto e tre conflitti. Generazione, genere, classe*, BFS, Pisa 2008.
- Gramaglia, M. (1976). 1968. Il venire e l'andare oltre del movimento femminista. *Problemi del Socialismo*, 4, p. 180.
- Guerra, E. (2004). Femminismo/femminismi: appunti per una storia da scrivere. *Genesis*, III.1, p. 101.
- Katsiaficas, G. (1987). *The imagination of the new left: a global analyssis of 1968*. Boston: South and Press.
- Kundera, M. (1980). *Il libro del riso e dell'oblio*. Milano: Bompiani.
- Marcuse, H. (2007). *Marxismo nuova sinistra*. Roma: Manifestolibri.
- Morin, E. (2018). *Maggio '68. La Breccia*. Milano: Cortina.

Passerini, L. (1988). *Autoritratto di gruppo*. Firenze: Giunti.

Passerini, L. (1991). *Storie di donne e femministe*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Sull'Autrice

Bruna Piatti Morganti

email: b.piattimorganti@icloud.com

Università di Urbino. Italia

page intentionally blank

1968 in the Hungarian Press

Attila Nóbik

1. Introduction

Hungary, like many other Eastern European countries, hasn't been in the limelight of western research on the history of international relations during the Cold War period. The nations of the Soviet bloc are sometimes seen as small satellite states of the Soviet Union. Hence, not only the internal affairs and the differences of these states are neglected, but the distinctive approaches they might have had toward international relations.

This unconcern or even hostility toward Eastern European national histories is not exclusive to general history, though. As Iveta Kestere explained: «In the early 1990s, after liberation from Soviet dictatorship, the job of historians was the creation of national narratives for the purpose of differentiating the history of individual nations from that of the anonymous masses of socialist society» (Kestere, 2016, p. 109). But post-soviet historians' renewed interests in the nation and national history hasn't been well-received by their western peers. «International, transnational, and global history was in vogue, and national identity was only associated with Europe's negative historic experiences. In addition, the national perspective can always be accused of narrow-mindedness, in contrast to the international perspective that, by definition, has a broader angle» (Kestere, 2016, pp. 109-110).

Therefore my research, which focuses on a previously neglected topic, is an attempt to contribute to international research from a uniquely Hungarian perspective.

I have analyzed how the events of 1968, notably the French riots were represented in the contemporary Hungarian Press. I have examined the country's three most important political newspapers Népszabadság (People's Freedom), Népszava (People's Voice), Magyar Nemzet (Hungarian Nation), and two regional newspapers Délmagyarország (Southern Hungary), Szolnok Megyei Néplap (Szolnok County People's Journal). I have focused on the political press, as another type of journals (e.g. cultural, juvenile) didn't cover the events. These journals have been digitized and are accessible for research. I have searched in the digital archives with keywords related to the French riots (e.g. France, Paris, Sorbonne, Quartier Latin, Cohn-Bendit, etc.) and I have also read through the volumes of 1968.

2. Hungary and the Hungarian press in 1968

Understanding the reception of the 1968 French events in the Hungarian Press requires a brief explanation of Hungarian internal and international affairs and the situation of the Hungarian political press.

1968 was a tumultuous year not only for Western Europe but also for Hungary. At the beginning of the year, following long-lasting debates and preparation the Hungarian Socialist Worker's Party introduced a «New Economic Mechanism». As a part of the consolidation process that followed the 1956 Revolution from the early 1960s, the reform, which was based on neoliberal economic theories, made some cautious steps toward the liberalization of the economy.

Ultimately, the "New Economic Mechanism" that came into force on January 1st, 1968 - the NEM - ushered in three essential changes. It reduced the role of central planning in production and investment, thereby increasing the autonomy of enterprises, some of them being granted foreign trade rights; it introduced distinctions between consumer goods that were sold at centrally fixed prices, at ceiling ("maximal") prices and at market-driven prices; and finally it gave much more scope than previously for pay and incomes to be linked to performance (Romsics, 2007, p. 75).

The «New Economic Mechanism» was a culmination of several (e.g. agricultural) reforms that started in the early 1960s. These reforms affected not only the political sphere and the economy but also the higher education. The 1960s was a period of quick and significant expansion of the Hungarian higher education. From 1960 to 1965 the number of universities and colleges increased from 43 to 92. Also, the Numerus Clausus rules were annulled in higher education, therefore applicants' individual ability and motivation became more important admission requirements than class background (Romsics, 2010).

Although international affairs (e.g. the failure of the Prague Spring) and the internal conservative communist opposition prevented the full success of the reforms, Hungary had relatively higher living standards and a more liberal economy and public life compared to other communist regimes.

The political press, however, didn't enjoy this liberalization. In only a few months following the revolution, the Kádár regime eliminated the free press and the resistance by the journalists. The media once again became the tool of central propaganda. In our period Hungary had three daily newspaper. The *Népszabadság* (People's Freedom) was the journal of the Party. The Association of Unions published *Népszava* (People's Voice) while the Patriotic People's Front published *Magyar Nemzet* (Hungarian Nation) (Horváth 2013).

«The central tool of media control was the individual responsibility of the carefully selected editors-in-chiefs and editors, who regularly met with the Department for Agitation and Propaganda and the Information Bureau» (Sonnenvend, 2013, p. 341).

3. 1968 in the Hungarian Press

The Hungarian press, even the local one, covered the international affairs in length. The national political journals had their global sections, and the *Népszabadság* had its correspondents in major European and American capitals. Although all critical events got covered, the Vietnam war, the Paris peace negotiations and the Eastern European, especially the Czechoslovakian events dominated international new sections.

Initially, in my research, I have studied not only the political but also cultural, juvenile journals. These, however, didn't cover the French events. As a preliminary result of the research, I could conclude that the Hungarian press treated the events as political ones were suitable for the adult audience only.

Three stages of the reception could be identified. Coverages started in early May, and focused on the «university unrests». Short news informed the readers of the occupation of universities and the police attacks against the students. First reports arranged the events around the iconic places of Sorbonne and the Quartier Latin. While the coverage on the police brutality was deprecating, the reporters were distant for the students too.

A coverage in *Népszabadság* on 15th May about the dispute between the students and the French government summarized the demands of the students as the abolition of university examinations, the reform of the present society, cultural revolution, taking up arms to change the system, sexual freedom and university autonomy. The correspondent added that

the demands are anarchic. He even highlighted, that Professor Kastler, a Nobel Prize winner, who had supported the students' claims, warned them that they shouldn't compromise their future and the future of the Sorbonne by demanding the examinations.

A report in the *Magyar Nemzet* on 8th of May noted that many protesting girls were wearing miniskirts. The goal of this seemingly irrelevant detail was to discredit the protesters further. It tried to recall the harsh negative associations that the Hungarian press spread about the miniskirts in the previous years.

Many of the reports stressed that the student rebellions are lead by a small but loud minority. One of the stories even labelled these students as «fascists, anarchists, Trotskyists and Maoists».

The focus of the Hungarian press shifted from the student riots to the workers' national strikes by the end of May. Therefore, Hungarian readers couldn't gather a detailed knowledge of the French student movements. The students were usually depicted as violent actors of the events. The articles portrayed Cohn-Bendit and other leaders of the rebellions as anarchists and anti-communist.

I'll argue later that the main reason behind this type of coverage was the collective memory of the 1956 revolution, although the press made no direct connection between the French events and the revolution.

The second stage of the reception focused on the national strikes and the activities of the French Communist Party. In the third stage of the reception of the 1968 events, the Hungarian press focused on the French parliamentary election. During the campaign, the analyzed journals emphasized that the French Communist Party, along with its allies, had the chance of winning the election. The results that the Communist Party lost many of its seats to de Gaulle's governing party came as a shock to the Press. Some reports even blamed the unfair election system. After the election, though, the Hungarian press lost its interests in the French internal affairs quickly.

We must mention that the press didn't give a detailed analysis of the events. Only one article from 1968 made a considerable effort to explain the reasons for the riots and the strikes. In a brief editorial of the *Népszabadság*, during the strikes, an author analyzed the events. He stated *that the* «university events were merely a spark: the accumulated flammable substances would have been ignited anyway. It was not the spark that determined the flame, but the multitude of unresolved problems that accumulated in the society, which had come to the edge of the inflammation» (Szabó, 1968, p. 1). The editorial employs a traditional anti-capitalist, class-war explanation. «The French worker fights not only for

fairer wages but also for rights: for democracy, which works for them and not against them. (...) It [the strike - A.N.] is about the typical problems of capitalism; the capitalist system, that can create technical miracles and give goods, but inevitably produces its own social contradictions, and it has been unsuccessful in solving them so far. (...) The intensity and the momentum of their struggle evoke the most beautiful traditions of the fighting international working class» (Szabó, 1968, p. 1.).

The immediate explanation fits in the contemporary reception of the events. The rhetoric is strongly anticapitalist and focuses on the role of the workers. Although in my research I've focused on the contemporary reception of 1968, it is worth mentioning that we could find a more nuanced explanation as early as the February of 1969. The Paris correspondent of *Népszabadság* analyzed, in a lengthy article, the «Waterloo of the Napoleonic University». He described the social and economical roots of the student-movement and demands of the students in details and in a sympathetic tone. He condemned the archaic structure of the university, the neglect of the challenges of the new «intellectronic» economy and the wrongful policies of the Gaullist political elite. His interpretation gave a more realistic description of the events (Kovács, 1969).

4. Conclusions

As we could see above, the French riots of 1968 were not amongst the leading events that the Hungarian political press covered. The «university unrests» weren't covered in much detail and hadn't got a positive coverage. Besides the reasons mentioned above, we might find three main interrelated explanations for this phenomenon.

By the 1960s the principle of peaceful coexistence became the official foreign policy of the Soviet Union and the socialist countries. Interpretation of the principle changed during the decades, and the relations of the capitalist and socialist nations might have been turbulent from time to time, but the Soviet Union (at least officially) rejected the «violent export» of communism.

As the Soviet leader, Nikita Khrushchev stated in 1959:

The Communist Party of the Soviet Union at its Twentieth Congress made it perfectly clear and obvious that the allegations that the Soviet Union intends to overthrow capitalism in other countries by means of «exporting» revolution are absolutely unfounded. I cannot refrain from reminding you of my words at the Twentieth Congress: "It goes without saying that among us Communists there are no adherents of capitalism. But this does not mean that we have interfered or plan to interfere in the internal affairs of countries where capitalism still exists. Romain Rolland was right when he said that "freedom is not brought in from abroad in

baggage trains like Bourbons". It is ridiculous to think that revolutions are made to order (Khrushchev, 1959, p. 5).

According to this principle, the Hungarian press supported not the efforts of the students, but those of the French Communist Party, the largest opposition party in France. The strikes and the elections were considered as legitimate tools of overthrowing the French government. According to the press, the French Communist Party had the real chance of winning the elections. After the unsuccessful election and with the intensification of the Czechoslovakian events the Hungarian political press lost its interest in the French affairs.

Another reason behind the cold reception of the 1968 French riots was one of the inherent contradictions of the communist/socialist states. Communist/socialist regimes were based on revolutionary ideology. The communism gained power in Russia as a result of a revolution (and a civil war). The communist propaganda praised the icons of the revolution and the fight for the power or even the «fight for the peace». The militant propaganda might efface the truly conservative nature of the regimes. Despite their «revolutionary roots», the primary interests of regimes was the reservation of the status quo. Hence, revolutionary acts, even abroad, often were seen as suspicious.

Overall, the most important reason behind the reserve toward the «university unrests» must have been the collective memory of the 1956 revolution. Although the political consolidation (e.g. general amnesty in 1963) and the slow liberalization of public sphere had advanced by the end of the 1960s, one of the most important cornerstones of the Kádár regime remained the rejection of the 1956 revolution. Albeit János Kádár came into the power as a Soviet puppet, he quickly realized that he couldn't continue his predecessors' social, agricultural and economic policies. Following a short period of terror, he built his regime on an unsaid compromise between the society and the state. In exchange for the acceptance of the regime and the rejection of the violent act of the «counterrevolution», the regime promised more personal freedom, better living conditions and higher quality of life for the Hungarians.

The press, as I mentioned above, didn't make a direct connection between the French riots and the Hungarian revolution. Instead, building on the collective memory of the revolution, they created an interpretation that was clearly understandable for readers.

In her groundbreaking research, Julia Sonnevend (2013) analyzed the representation of the 1956 «counterrevolution» in the Hungarian press. Building on the theory of collective memory, she identified four periods of the construction of the representation in the Népszabadság. The image

of the «counterrevolution» had its iconic objects, people and places. Sonnevend highlights the differences between the contemporary local and western interpretation of the revolution.

Table 1. The local frame of the counterrevolution and the Western frame of the revolution (Sonnevend, 2013, p. 347).

	Counterrevolution	Revolution
Participants	Criminals and fascists	Innocent youth
Organization	Preplanned	Spontaneous
Organizers	Initiated and supported by international forces	Local
Method/ tactic	Dominated by mob violence, in particular, lynching	Non-violent revolutionary process with occasional armed fighting

She notes though that the Népszabadság differentiated amongst the participants. «On the 10th anniversary [1966 - A.N.] the leading article entitled »One Decade« was relatively forgiving toward the counterrevolutionaries, mentioning that at the time some participants likely did not completely realize what they were participating in». This rhetoric is similar to that used in the case of the 1968 events. Labelling the rioting students as fascists, anarchists, anti-communists, Trotskyists or Maoists, the press evoked the interpretations attached to the 1956 revolution.

5. References

- Horváth, A. (2013) *A magyar sajtó története a szovjet típusú diktatúra idején [History of the Hungarian press in the era of soviet-type dictatorship]*. Budapest: Médiatudományi Intézet.
- Kestere, I. (2016). The «Nation» in the History of Education from an European «Postness» Perspective. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 6(1), pp. 109-111.
- Kovács, I. (1969.02.18.). Diákmozgalmak Nyugaton. A napóleoni egyetem Waterlooja [Student movements in the West. Waterloo of the Napoleonic University] (1.). *Népszabadág*.

- Kovács, I. (1969.02.19.). Diákmozgalmak Nyugaton. A napóleoni egyetem Waterlooja [Student movements in the West. Waterloo of the Napoleonic University] (2.). *Népszabadág*.
- Khrushchev, N. S. (1959). On Peaceful Coexistence. *Foreign Affairs*, 38(1), pp. 1-18
- Szabó, L. I. (1968.05.21.). Morajló Párizs [Rumbling Paris]. *Népszabadság*.
- Oikari, R. (2002). Discursive Use of Power in Hungarian Cultural Policy during the Kádár Era. *Hungarologische Beiträge*, 14, pp. 133-162.
- Romsics, I. (2007). Economic Reforms in the Kádár Era. *The Hungarian quarterly*, 48(187), pp. 69-79.
- Romsics, I. (2010). *Magyarország története a XX. században [History of Hungary in the 20th century]*. Budapest: Osiris.
- Sonnenvend, J. (2013). Counterrevolutionary icons. The representation of the 1956 «counterrevolution» in the Hungarian communist press. *Journalism Studies*, 14(3), pp. 336-354. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2012.701913>

About the Author

Attila Nóbik

e-mail: nobik@jgypk.szte.hu

University of Szeged, Institute of Special Education. Hungary

Franco Basaglia el psiquiatra «antipsichiatra». Las batallas culturales y la lucha contra las instituciones desde una perspectiva educativa

Simona Perfetti

1. La experiencia de Gorizia y Trieste

Antes de analizar la larga experiencia social y política de Franco Basaglia, es necesario reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la educación antiautoritaria en Italia. En nuestro país, el libro *L'erba voglio*, coordinado por Elvio Facchinelli, Luisa Muraro Vaiano y Giuseppe Sartori, se había enfocado en algunos aspectos relativos a las experiencias de educación antiautoritaria en la escuela italiana.

Nel corso delle lotte studentesche dell'inverno '67-'68, la parola d'ordine dell'antiautoritarismo aveva di mira il rapporto tra studenti e autorità scolastica. Come nella fabbrica bisogna combattere lo sfruttamento, così nella scuola l'autoritarismo. Da quella parola d'ordine veniva l'altra: potere studentesco, che venne però presto abbandonata. Non si tratta ... di contenere il potere dell'autorità accademica ma semmai di eliminare il potere nelle relazioni all'interno dell'università e di esigere una elaborazione e trasmissione del sapere non autoritaria (Facchinelli, Muraro & Sartori, 1971, p. 15)¹.

¹ Durante las luchas estudiantiles del invierno entre el '67 y el '68, la palabra clave

Ahora bien, esa fuerte crítica contra la autoridad, concebida como el hilo rojo que ha sido el elemento de unión del movimiento cultural del '68, conlleva una reflexión acerca de las circunstancias de lucha histórica y social que la pedagogía y la psiquiatría de aquellos años han compartido. Como hemos visto, el debate que ha involucrado a la escuela –o sea, si la educación puede llegar a emancipar a la persona o, por el contrario, reproduce y legitima al aparato social– es especular, de alguna manera, al debate político en psiquiatría –o sea, si la psiquiatría se puede considerar como una ciencia de liberación del hombre o bien es un medio de opresión y de salvaguardia del poder dominante–. A esta última orientación confluyen las acciones de Franco Basaglia cuando, en 1961, dirigía el hospital de Gorizia, cuyas condiciones inhumanas (que incluían la insulina y el electroshock como tratamientos para los pacientes) llevaron al psiquiatra italiano a afirmar que a partir del inicio de su actividad en dicho hospital, dijo: «no, un no a la psiquiatría, pero sobre todo un no a la miseria» (Basaglia, 2000, p. 10). Sucesivamente, Basaglia pasó a la dirección del hospital psiquiátrico de Trieste, donde comenzó una verdadera acción de cambio cultural y social. En primer lugar, introdujo los medicamentos gracias a los cuales era posible distinguir entre el enfermo mental y el enfermo «institucionalizado», creó las condiciones para que el enfermo fuera capaz de restablecer relaciones con el exterior y reorganizó la vida del hospital según los puntos fundamentales de la Comunidad Terapéutica.

Basaglia sostenía:

Un individuo è dunque normale finché accetta le norme che vengono definite come le regole della convivenza civile e che, in realtà, corrispondono alle regole che stabiliscono la distanza fra chi ha il potere di determinare la legge e chi ha il dovere di subirla. La classe che ha il potere si identifica con queste regole perché sono connaturate alle sue esigenze (...) Anormale è, quindi, chi mette in discussione queste regole, trasgredendole perché non rispondono ai suoi bisogni (Basaglia, 2005, pp. 286-287)².

del antiautoritarismo se focalizaba en la relación entre estudiantes y autoridad escolástica. Como en la fábrica hay que combatir la explotación, en la escuela hay que combatir el autoritarismo. Desde aquella palabra clave surgía la otra: poder estudiantil, pero pronto fue abandonada. No se trata... de limitar el poder de la autoridad académica sino, en todo caso, de eliminar el poder en las relaciones dentro de las universidades y exigir una elaboración y transmisión no autoritaria del saber.

² Un individuo es normal mientras que asuma las normas que se definen como las reglas de la convivencia civil y que, en realidad, corresponden a las normas que determinan la distancia entre quien tiene el poder de determinar la ley y quien tiene el deber de padecerla. La clase que tiene el poder se identifica con estas reglas porque son

Su análisis acerca de la salud mental se caracteriza por una considerable complejidad, ya que según el psiquiatra veneciano salud y enfermedad se refieren también a una norma definida en términos de participación activa en la vida productiva (Codato, 2010). Por lo tanto, en el enfoque de Basaglia, si la «normalidad» se identifica con la capacidad de producir y de ser socialmente activos, la imposibilidad de realizarlo se identifica con una conducta que habría que marginar. A raíz de estas consideraciones de enfoque marxista, la persona se considera «normal» hasta el momento en que adopta las reglas de la convivencia civil.

La influencia que la filosofía tuvo en la formación política y social del psiquiatra veneciano es evidente; de hecho, Basaglia siempre ha considerado la filosofía como la única disciplina capaz de desvelar la naturaleza de la persona con sus múltiples características.

2. La formación política y filosófica de Franco Basaglia

La fuerte crítica contra la institución psiquiátrica hizo que Basaglia se acercase al pensamiento de muchos estudiosos que participaron activamente en el movimiento cultural del '68, entre ellos, cabe mencionar a Irving Goffman (que con sus observaciones subraya como los lugares puedan producir estados de enfermedad mental), Franz Fanon (por el estrecho vínculo entre psicoterapia y educación política) y Michel Foucault (por su denuncia contra las formas de poder que se esconden detrás de las instituciones modernas, incluido el manicomio).

L'identificazione del malato mentale come l'escluso sociale che ha pagato per la tranquillità della nostra esistenza, ci ha consentito di fare un passo successivo che consisteva nella individuazione del denominatore comune a tutti gli esclusi, spingendoci alla ricerca del rapporto fra l'escluso e ciò che lo esclude. In questa ricerca è risultato evidente che ciò che accadeva nell'istituzione psichiatrica era comune a tutte le altre istituzioni su cui la nostra società fonda il suo sistema: ogni istituzione risulta deputata ad istituzionalizzare coloro che sono ad essa affidati, sia che si tratti di istituzioni psichiatriche, o pedagogiche, familiari, punitive (Basaglia, 2005, p. 166)³.

connaturales a sus necesidades [...] anormal es, por lo tanto, quien ponga en discusión estas reglas, transgrediéndolas porque no responden a sus necesidades.

³ Identificar al enfermo mental con el excluido social que ha pagado por la tranquilidad de nuestra existencia, nos ha permitido dar un paso adelante que consistía en la individuación del denominador común a todos los excluidos, llevándonos a la investigación de la relación entre el excluido y todas las condiciones que llevan a su exclusión. De esta investigación ha sido evidente que lo que sucedía en la institución psiquiátrica era algo común a todas las demás instituciones en las que nuestra sociedad fundamenta su sistema:

Michel Foucault, problematizando el vínculo entre ciencias humanas y mecanismos de poder, en las obras *Storia della follia nell'età classica* (1963) y *Nascita della clinica* (1969) ha analizado tanto el sometimiento del enfermo mental a los hombres de poder y de razón, como la relación de supremacía que se establece entre el médico y el paciente. Dicha relación se basaba en reducir al individuo en crisis al *estatus* de enfermo mental y, en cuanto tal, considerado al margen de la sociedad civil. En otras palabras, el tratamiento se basaba exclusivamente en las relaciones que reducían la *crisis* a *objeto* y esa forma de tratamiento conducía al enfermo al aislamiento y la marginación. A partir de estas consideraciones, Basaglia ha reflexionado sobre el manicomio, considerándolo como esa institución que, transformando lo *irracional* en *racional*, llevaba al individuo en crisis a abandonar su *estatus* demencial, para transformarse en enfermo; lo cual significa que el individuo se convertía en un ser *racional*, por su condición de *enfermo* (Basaglia, 2000).

En *Sorvegliare e punire* (1993) el filósofo francés observa que, en realidad, algunos lugares (por ejemplo, cuarteles, cárceles, colegios y manicomios) se encargan de contener cualquier forma de alteridad. Las obras de Erving Goffman, *Asylum* (2003) y *Stigma* (2003) influenciaron de la misma manera el pensamiento de Basaglia, ya que representan una feroz denuncia contra el poder de segregación que tienen los manicomios. Según Goffman cada institución es como si se adueñase del tiempo y de los intereses de quienes viven allí. A cambio del tiempo «robado», la institución «concede» un cierto tipo de vida. Dicho de otra manera, la institución es total cuando va englobando a quien forma parte de la misma, y ese signo englobante se simboliza al impedir el intercambio social y la salida al mundo exterior (Goffman, 2003). Las ideas de Goffman han representado un punto de referencia importante para el pensamiento del psiquiatra veneciano, porque le han ofrecido la posibilidad de considerar, desde nuevas perspectivas, las instituciones y las enfermedades mentales, permitiéndole identificar, en el sistema de la psiquiatría oficial, esa forma de poder dirigida hacia el control de una desviación de la norma.

Las descripciones detalladas de Goffman de las estrategias de supervivencia de los internados en dichas instituciones –escribe Basaglia– desvelan explícitamente la responsabilidad de las organizaciones sociales encargada de gestionar las áreas de desviación (Basaglia, 2003, p. 403).

El acercamiento a las ideas del psiquiatra Franz Fanon fue otro importante punto de referencia en su lucha contra las instituciones. De hecho, las ideas de Fanon representaron una verdadera crítica contra

cada institución se ve obligada a institucionalizar a quienes acogen, sea instituciones psiquiátricas, pedagógicas, familiares, o punitivas.

la psiquiatría manicomial europea. El hospital psiquiátrico de Blida, en África, dirigido por el mismo Fanon incluía 165 mujeres europeas y 220 musulmanas. En el marco de su labor el psiquiatra de las Antillas intentó establecer entre los enfermos diferentes formas de convivencia democrática con el fin de enriquecer sus capacidades relacionales. Con el paso del tiempo, se dio cuenta de que el problema era de alguna manera de carácter «político», porque sus teorías tuvieron un cierto éxito con las mujeres europeas, pero no con las mujeres musulmanas. Fanon, durante su experiencia, tuvo muchísimas dificultades ya que, en el marco del proceso terapéutico, faltaban las condiciones sociales democráticas a las cuales los pacientes europeos estaban acostumbrados. Ése fue uno de los motivos que condujo a Fanon a un estudio atento de los dramáticos efectos de la opresión colonial que, con violencias y torturas, controlaba la dimensión social y política de esas personas, en particular de los pacientes psiquiátricos. El trabajo del psiquiatra de las Antillas ha subrayado que el complejo de inferioridad del colonizado y del inmigrante era particularmente problemático, ya que éstos últimos se encontraban en la condición de asimilar el modelo del dominador. Luchando contra sí mismo, el inmigrante llegaba a vivir condiciones de alienación y esquizofrenia que lo podían llevar a desestabilizar no sólo su propio ser, sino también la posibilidad de reconocerse en la cultura de referencia. Por eso el riesgo era que esa condición pudiera convertirse en una relación de dependencia mental y psicológica en la cual el inmigrante mismo quisiera parecerse al europeo, viviendo, por consiguiente, un fuerte malestar existencial.

La relación entre médicos y enfermos (así como la relación entre blancos y negros, y entonces entre quien tiene el poder y quien no lo tiene) era siempre una relación institucional en que los papeles habían sido definidos por el sistema. (...) El acto terapéutico era un acto de aceptación silenciosa del sistema y Fanon no podía hacer otra cosa que elegir la revolución como único «lugar» externo a las instituciones en el cual poder actuar. (...) Nuestra situación actual –agrega Basaglia– es seguir aceptando las contradicciones del sistema que nos determina, administrando una institución que negamos, actuando tratamientos terapéuticos que rechazamos, negando que nuestra institución –convertida por nuestra propia acción en una institución de violencia sutil y enmascarada– siga siendo funcional sólo para el sistema (Basaglia, 2005, pp. 173-174).

3. Conclusiones

El texto *Conferenze brasiliane* incluye una serie de debates y encuentros que el psiquiatra veneciano ha dado frente a un público de estudiantes,

médicos, psicoterapeutas y sindicalistas en San Pablo, Río de Janeiro y Belo Horizonte entre 1979 y 1980 y representan una importante oportunidad de reflexión pública sobre el significado de su obra y de sus batallas políticas y sociales. En una de las primeras entrevistas en San Pablo el 18 de junio de 1979, *Las técnicas psiquiátricas como instrumento de liberación o de opresión*, Basaglia reafirmaba sus ideas sobre la psiquiatría oficial y la enfermedad mental delineando sus incertidumbres con respecto a la psiquiatría oficial como único medio de liberación de la persona ya que, en el curso de la historia, la psiquiatría se ha revelado como un sistema de control social. Refiriéndose a la prevención de la enfermedad mental en el territorio brasileño, Basaglia afirmaba que un instrumento importante para prevenir la miseria y la enfermedad mental es la capacidad de combatir y erradicar la miseria misma. De hecho, en el Juqueri, el manicomio más grande de San Pablo donde estaban internadas dieciocho mil personas, era absolutamente difícil distinguir entre un individuo con enfermedades mentales (un demente) y un individuo pobre.

La prima cosa che fa quando ci vede -afferma Basaglia- è chiedere l'elemosina e domandarci: «quando torno a casa?». Questo folle ha due caratteristiche molto importanti: la coscienza della prigione e la pratica della miseria» (Basaglia, 2000, p. 35)⁴.

El psiquiatra veneciano concluyó su viaje visitando Belo Horizonte donde repitió sus ideas con respecto al manicomio como instrumento de control social. En esa dirección, probablemente habrá que buscar también el origen de los problemas psiquiátricos de un alcoholizado, de un drogadicto y de un disidente político en el sistema opresor y violento de la sociedad; ya que el alcoholizado o el drogadicto no logran sobrevivir a los contrastes violentos de una sociedad que los quiere marginar en nombre de una vida supuestamente tranquila.

Por eso, hoy como ayer, reflexionar sobre el sujeto-persona siempre implica la necesidad de pormenorizados análisis que (siguiendo las líneas de Franco Basaglia (cuyas batallas llevaron a la aprobación de la ley 180 con la cual se sancionó en Italia el cierre de los manicomios) permitan descubrir la complejidad del alma humana gracias a una multiplicidad de factores como el enfoque fenomenológico existencial, las reflexiones sobre el concepto de marginalidad, la salvaguardia de la dignidad de la persona independientemente de su condición de salud o de enfermedad, la importancia que, en la historia de la humanidad, ha tenido la lucha contra las instituciones.

⁴ La primera cosa que hace cuando nos ve -afirma Basaglia- es pedir la limosna y preguntarnos: «¿Cuándo vuelvo a casa? Ese demente tiene dos características muy importantes: la conciencia de la prisión y la práctica de la miseria».

4. Bibliografía

- Basaglia, F. (2005). *Condotte perturbate*. In Ongaro, F. (Ed.), *Franco Basaglia. L'utopia della realtà* (pp. 275-301). Torino: Einaudi.
- Basaglia, F. (2005). *Il problema della gestione*. In Ongaro, F. (Ed.), *Franco Basaglia. L'utopia della realtà* (pp. 165-174). Torino: Einaudi.
- Basaglia, F. (2000). *Conferenze brasiliane*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Basaglia, F. (1961). *Postfazione all'edizione italiana*. In Goffman, E. (Ed.) (2003), *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- Codato F. (2010). *Follia, potere e istituzione: genesi del pensiero di Franco Basaglia*. Trento: Editrice UNI Service.
- Facchinelli E., Muraro, L., & Sartori, G. (Eds.). (1971). (Ed.). *L'erba voglio. Per una pratica antiautoritaria nella scuola*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1963) [1961]. *Storia della follia nell'età classica*. (Trad. It. F. Ferrucci). Milano: Rizzoli.
- Foucault, M. (1993) [1976]. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. (Trad. It. A. Tarchetti). Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1969) [1973]. *Nascita della clinica*. (Trad. It. A. Fontana). Torino: Einaudi.
- Goffman, E. (2003) [1963]. *Stigma. L'identità negata*. (Trad. It. R. Giammanco). Verona: Ombre Corte.
- Goffman, E. (2003) [1961]. *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- Ongaro, F. (Ed.). (2005). *F. Basaglia, Condotte perturbate*, in *Franco Basaglia. L'utopia della realtà*. Torino: Einaudi.

Sobre la Autora

Simona Perfetti

email: simona.perfetti@unical.it
Università della Calabria. Italia

page intentionally blank

Ser estudante universitário nos anos 60 em Portugal: representações dos atores sobre a maneira como sentiram e viveram esse momento de experimentação social e cultural

Joaquim Pintassilgo, Alda Namora

1. Introdução

A expressão «longos anos 60» mostra-se adequada para delimitar um fenómeno que não se circunscreve aos anos 60, num sentido estrito, sendo necessário recuar até cerca de meados dos anos 50 e avançar até pelo menos meados dos anos 70. Se isso é verdade em termos internacionais, também o é para o caso português. Embora possamos encontrar raízes anteriores, há algum consenso entre os autores em considerar como primeira manifestação importante do ativismo estudantil universitário de tipo novo o protesto desencadeado pela tentativa governamental -através do decreto-lei nº 40.900 de dezembro de 1956- de controlar de forma mais estreita as atividades associativas estudantis e de reduzir a autonomia das respetivas organizações representativas. As movimentações então inauguradas vão conhecer várias etapas, sucedendo-se momentos de grande conflitualidade e momentos de aparente refluxo até à aceleração final que se inicia nos anos de 1968/69 e que irá desembocar na revolução

democrática do 25 de abril de 1974. O período revolucionário que se lhe sucede continuará a testemunhar um forte ativismo estudantil, o qual só começará a acalmar após a «normalização» política iniciada em 1976.

O riquíssimo contexto internacional que percorre estes «longos anos 60» é, naturalmente, uma circunstância que não pode ser ignorada e que tem um inquestionável eco em Portugal. Estamos a pensar em processos e fenómenos como o XX Congresso do PCUS, a crise na Hungria, o conflito sino-soviético, a guerra do Vietnam, o Concílio Vaticano II, a «revolução cultural» chinesa e a «primavera de Praga», entre outros, para além do «Maio de 68».

Não obstante, as características dos movimentos estudantis portugueses são, igualmente, muito marcadas pelo contexto interno. Importa, acima de tudo, sublinhar o facto de os portugueses viverem, desde o final dos anos 20 e início dos anos 30, sob a tutela de um regime autoritário, o chamado Estado Novo, sob a batuta de António de Oliveira Salazar. Formado num contexto de ascensão de um conjunto de ditaduras modernas, em que se destacavam o fascismo e o nazismo, o Estado Novo conseguiu sobreviver ao pós- 2ª guerra mundial e permanecer até aos anos 70. Os movimentos estudantis têm, assim, de se confrontar não só com um forte controlo das suas atividades organizativas mas, também, com uma intensa repressão política e ideológica que se abaterá sobre muitas das ações desenvolvidas pelos estudantes, conduzindo, em muitos momentos, os principais dirigentes associativos à prisão.

A oposição ao regime protagonizada pelos estudantes universitários não deixa, por outro lado, de ter alguns pontos de contacto com a oposição desencadeada por outros sectores sociais e de acompanhar, em termos mais gerais, o contexto político específico que caracteriza as duas décadas finais do Estado Novo. Desse ponto de vista, a campanha eleitoral do general Humberto Delgado que mobilizou, em 1958, amplos sectores da população contra o candidato oficial inaugura simbolicamente uma nova fase nas relações entre regime e oposição. Os anos 60 vão ser particularmente ricos de acontecimentos com fortes implicações políticas, em particular a guerra colonial, iniciada em 1961 em Angola e prolongada em 1963 e 1964 para a Guiné e Moçambique e que só terminará após a revolução de 1974. A fase final das movimentações estudantis coincide com o ocaso do regime. Salazar é substituído por Marcelo Caetano em setembro de 1968, o que cria algumas esperanças de abertura política que acabam por não se confirmar, o que conduz ao endurecimento da política repressiva. Serão anos marcados, como veremos, pela politização e pela radicalização do movimento estudantil. A não resolução do problema colonial surge como a principal circunstância que conduz ao bloqueio do

regime tornando-se a luta contra a guerra colonial, igualmente, uma das principais bandeiras da oposição estudantil.

2. Sumário

Estamos de acordo com os autores que se têm manifestado pela necessidade de não reduzir as movimentações estudantis à noção de «crise académica». Tradicionalmente eram tidas em conta duas grandes «crises académicas», uma primeira em 1962, mais centrada em Lisboa, e uma segunda em 1969, tendo por epicentro Coimbra. As investigações mais recentes conduzem-nos à assunção de um olhar mais complexo sobre a trajetória do movimento, ele próprio plural e multifacetado. A ideia de que terão existido vários ciclos de protestos, cada um deles com características diferentes, intercalando momentos de maior vitalidade com outros em que algum recuo estratégico se tornava necessário, deve ser tida em conta. Ao longo desse período vão-se transformando tanto as reivindicações estudantis como as formas de luta e de organização. Nos primórdios luta-se pela defesa da autonomia possível do movimento associativo contra o esforço de enquadramento e controlo por parte do Estado autoritário. Aquando dos protestos de 1956 a perspetiva dominante é «corporativa» e tem como principal finalidade a autonomia associativa. As Associações de Estudantes tinham, nessa altura, como uma das suas principais finalidades a prestação de um conjunto de serviços aos estudantes.

As movimentações de 1962 eclodem na sequência da proibição, pelo governo, do «Dia do Estudante» (24 de março). São assumidas algumas formas de luta inovadoras como a ocupação de instalações universitárias, designadamente a cantina, e o recurso à «greve de fome». Também se realizam grandes plenários de estudantes e decreta-se o «luto académico», um eufemismo para a greve às aulas. A mobilização de um número agora mais considerável de estudantes é facilitada pela inauguração recente, na região do Campo Grande, do primeiro verdadeiro «campus» universitário de Lisboa. A repressão abate-se de forma violenta sobre os estudantes envolvidos, conduzindo a prisões em massa. Vistas em perspetiva, as formas de luta são relativamente moderadas, situando-se ainda as reivindicações principalmente no plano «académico».

O período subsequente a 1962, e que conhece um novo «pico» de mobilização e de repressão em janeiro de 1965, é caracterizado, segundo Nuno Caiado (1990), pela transição de um «corporativismo associativo» para o «sindicalismo estudantil». Segundo outro autor, Miguel Cardina (2008): «Em lugar das praxes e da prestação de serviços, a tónica era agora colocada nas preocupações socioculturais, na consciencialização dos

estudantes para os seus problemas, na democratização das tomadas de decisão e na aproximação às restantes academias» (pp. 41-42). Mantêm-se, naturalmente, entre outras, a luta contra o cerceamento da autonomia universitária, pela celebração do Dia do Estudante e pela libertação dos estudantes presos. Os meios conhecem ainda alguma moderação: abaixo-assinados, contactos com deputados ou concentrações de estudantes. Os temas mais diretamente políticos ainda não estão no centro da agenda estudantil.

Como vários autores têm notado, o campo estudantil dos anos 60 já conhece um relativo pluralismo, ainda que predominem as perspetivas unitárias. Para Nuno Caiado (1990), por exemplo, é impossível «considerar o movimento estudantil como uma entidade una e coesa» (p. 20). Participam nas lutas jovens universitários filiados no Partido Comunista Português (PCP) e na militância católica (por via da Juventude Universitária Católica - JUC), entre outros que seguem, genericamente, perspetivas democráticas e socialistas. O Partido Comunista é, nos anos 60, ainda que na clandestinidade, a principal força organizada de oposição ao regime. Esse é igualmente um período em que amplos sectores do catolicismo se vão tornando cada vez mais críticos do salazarismo.

Um novo momento de forte mobilização vai ocorrer em 1967, na sequência das terríveis inundações que ocorrem na região do vale do Tejo e que devastam os bairros populares da periferia de Lisboa, provocando um número elevado de vítimas e pondo a nu a miséria em que viviam essas comunidades e a incapacidade do regime para dar resposta tanto à tragédia como às circunstâncias sociais que a potenciam. O voluntariado juvenil que então ocorre, à margem do próprio regime, confronta muitos jovens com uma realidade até aí desconhecida contribuindo para a sua ulterior consciencialização política.

Os anos de 1968/69 representam um importante ponto de viragem. Assistimos a partir daí, segundo Guya Accornero (2009), a «uma completa renovação dos repertórios de ação e das temáticas» (p. 112). Ainda em 1968, no mês de fevereiro, testemunhamos uma importante novidade, e que dá conta da crescente politização do movimento estudantil, a ocorrência de uma manifestação contra a guerra do Vietnam junto ao edifício da embaixada americana. Embora de forma indireta, a luta contra a guerra colonial começa a estar no horizonte das movimentações estudantis. Nos seis anos finais do regime vai, mesmo, tornar-se um dos temas centrais da agenda estudantil ao contrário do que acontecera até aí. A ideia de que aqueles povos têm direito à sua independência vai-se generalizando no seio das oposições ao regime à medida que o processo de descolonização vai sendo uma realidade em outras paragens. Como

consequência, começa igualmente a desenvolver-se uma outra forma de protesto: a recusa à incorporação militar, que conduz muitos jovens à fuga para outros países da Europa (Estanque & Bebiano, 2007).

Como tem sido notado, se é verdade que foi a chamada «crise académica» de Coimbra, de 1969, que se tornou o momento simbólico mais representativo do movimento estudantil do final do Estado Novo, foi na academia de Lisboa que se experimentaram formas de luta em rotura com as tradições tanto «corporativa» como «sindical». Entramos na fase da «politização» e da «radicalização» do movimento estudantil. Uma reflexão sobre a função social da universidade, a defesa da democratização do ensino, a contestação (e a busca de alternativas) à pedagogia universitária, a crítica à sociedade «burguesa» e «capitalista», bem como ao «colonialismo» e ao «imperialismo», tornam-se temas cada vez mais presentes nos discursos estudantis na transição dos anos 60 para os anos 70.

Uma importante novidade do período subsequente a 1969 é o aparecimento de uma «nova esquerda» de inspiração maoísta (e, em alguns casos, trotskista). É principalmente então, sob os ecos da «Primavera de Praga», que se começa a fazer sentir em Portugal a divisão que attingia o movimento comunista internacional. A URSS deixa de ser vista como o farol do comunismo, tornando-se a China da «revolução cultural» a grande fonte de inspiração. Como consequência, internamente, o Partido Comunista Português deixa de ser visto como o verdadeiro intérprete do marxismo por sectores diversos da oposição estudantil, sendo criticado o seu eventual «reformismo». O relativo unitarismo das fases anteriores é agora substituído por uma intensa fragmentação em que, para além do combate ao «fascismo», os diversos grupos então formados se digladiam também entre si pela influência no movimento estudantil. Além disso, as associações de estudantes, até aí no centro do movimento, conhecem algum apagamento em face de um conjunto de organizações então criadas, com um cateter mais flexível, e que passam a ocupar um espaço cada vez mais politizado, radicalizado e conflitual. A repressão política torna-se igualmente mais violenta nos anos de estertor do regime autoritário, atingindo muito particularmente os estudantes.

3. Conclusões

Os anos 60 correspondem, em Portugal, a um longo ciclo em que a conflitualidade associada ao movimento estudantil universitário é permanente, ainda que se sucedam fases mais curtas com intensidades e conteúdos diferenciados. Ao longo desse período, os estudantes vão-se afirmando, cada vez mais, como categoria social autónoma, consciente

da sua «condição» (Estanque & Bebiano, 2007). De acordo com Miguel Cardina (2008): «A juventude deixa de ser vista –e de se ver a si própria– como uma amálgama de sujeitos em processo inacabado de integração social, para passar a agir, pensar e sentir segundo modalidades próprias, disseminadas pelos mais variados âmbitos da política e da cultura» (p. 98).

A noção «movimento estudantil» surge, em geral, como mais adequada para definir essa dinâmica, tendo em conta que ela não se reduz à componente de «movimento associativo», perdendo as associações de estudantes, inclusive, algum protagonismo nos anos finais do regime.

Os processos de politização e de radicalização que caracterizam os últimos anos do movimento sob o regime autoritário, fazem com que os estudantes se transformem nos principais atores da atividade contenciosa então fomentada. De acordo com Guya Accornero (2009), «os estudantes foram a categoria social mais mobilizada nos últimos anos do regime» (p. 252).

4. Referências

- Accornero, G. (2009). *Efervescência estudantil: Estudantes, ação contenciosa e processo político no final do Estado Novo (1956-1974)* (Tese não publicada). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bebiano, R. (2003). *O poder da imaginação: juventude, rebeldia e resistência nos anos 60*. Coimbra: Angelus Novus.
- Caiado, N. (1990). *Movimentos estudantis em Portugal: 1945-1980*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Cardina, M. (2008). *A tradição da contestação: Resistência estudantil em Coimbra no marcelismo*. Coimbra: Angelus Novus.
- Estanque, E., & Bebiano, R. (2007). *Do ativismo à indiferença: Movimentos estudantis em Coimbra*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Sobre os Autores

Joaquim Pintassilgo

email: japintassilgo@ie.ulisboa.pt
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Alda Namora

email: aldanamora_81@hotmail.com
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) di fronte alle proteste studentesche del '68: anatomia di una crisi

Luigiaurelio Pomante

1. Il sistema universitario italiano alla vigilia del Sessantotto

Il sistema universitario italiano nel corso degli anni Sessanta stava mutando decisamente la propria fisionomia, se non altro dal punto di vista del numero degli iscritti (in crescita) e della distribuzione territoriale delle sedi accademiche¹. Del resto era l'Italia stessa che stava radicalmente cambiando pelle e l'Università non poteva che adeguarsi nel tentativo di tenere testa ai bisogni culturali e formativi espressi da una società sempre più complessa. Il Paese, infatti, dopo aver superato i primi difficili anni della ricostruzione, stava vivendo una tumultuosa fase di modernizzazione che l'avrebbe ancorato definitivamente al novero dei paesi industriali avanzati. Negli anni Sessanta l'Italia conobbe dunque una stagione di sviluppo sociale, culturale ed economico che ne avrebbe cambiato per sempre la fisionomia. Sul piano politico, tuttavia, il processo di apertura ai socialisti, inteso come allargamento all'area di governo, avanzava tra diffidenze e sospetti che solo la paziente opera di Aldo Moro sarebbe riuscita a

¹ Sul sistema universitario italiano di questo periodo si vedano in particolare Moretti (2011); Bonini (2013).

superare. Anche la Chiesa non rimase ovviamente sorda alle istanze di rinnovamento del Paese e della comunità internazionale e con il pontificato di Giovanni XXIII, a partire dall'ottobre 1958, inaugurò «quel corso di profonda autocomprensione e di revisione critica della sua missione nel mondo che troverà il suo coronamento nella celebrazione del Concilio» (Toma, 1995, p. XXVII).

Questo mutamento complessivo investì ovviamente anche il mondo studentesco italiano ed in particolar modo quello cattolico. In tale contesto si trovò ancora una volta ad operare la Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI), che, sorta nel 1896 come sodalizio finalizzato a promuovere i principi cattolici tra gli studenti universitari della penisola e a contrastare il laicismo e l'anticlericalismo che all'epoca dominavano le aule universitarie e l'istruzione superiore², anche in quel periodo continuò a svolgere la propria opera all'interno degli atenei italiani

Così, proprio quando nel 1966 la Federazione si accingeva ormai a celebrare il suo settantesimo anno di età, più violenta si faceva la protesta negli atenei italiani e, inevitabilmente, essa avrebbe coinvolto anche gli universitari cattolici. Rispetto al passato, però, contrariamente a quanto accaduto nei momenti maggiormente significativi per le università italiane e per i suoi studenti, che erano coincisi soprattutto con i due dopoguerra, questa volta non furono più gli studenti della FUCI a condurre con fermezza il discorso e l'azione. Come sottolineato dalla Marcucci Fanello, «la contestazione universitaria, che vedeva sovrapporsi atteggiamenti violenti di diverse ispirazioni alle giuste richieste degli studenti, non sentiva in quel momento la voce della FUCI» (Fanello, 1971). Il sodalizio cattolico, pur debole, tuttavia, visse intensamente quei giorni di lotta universitaria ma da tale lotta ne sarebbe uscito ulteriormente indebolito e sempre meno ancorato a solide certezze.

2. La FUCI e la rivolta studentesca: un rapporto ambiguo

Uno dei problemi più delicati con la cui FUCI dovette confrontarsi nel suo rapporto con il movimento studentesco riguardò soprattutto il ricorso alla violenza e il rispetto della legalità. Il rifiuto di ogni tipo di violenza e il senso rispettoso della legalità erano infatti stati elementi costanti fin dall'inizio nello stile di presenza fucina all'interno dell'Università. Questa linea fu ulteriormente rafforzata negli anni immediatamente precedenti al '68, quando apparvero sulla stampa associativa fucina una serie di articoli sul tema della pace e della non violenza. In essi erano riprese le posizioni

² Sul ruolo e le funzioni della FUCI all'interno dell'Università italiana si veda Pomante (2016).

antimilitariste del movimento pacifista americano che si batteva in quegli anni contro l'interventismo militare nel Vietnam; si guardava con simpatia a Bob Kennedy e, sul tema dei diritti civili, a Martin Luther King; sul piano culturale si dava ampio spazio alle posizioni di Gandhi e alla difesa di Don Milani degli obiettori di coscienza; addirittura l'impegno per la pace era inserito tra gli impegni portanti della FUCI nel congresso di Messina del 1967³.

Nei confronti delle prime occupazioni delle università da parte degli studenti il discorso però si fece molto più articolato e complesso e soprattutto mutevole nei termini e nei contenuti con il passare dei mesi e con l'accrescersi della contestazione studentesca. Da un lato, infatti, la FUCI esprimeva evidenti perplessità e severe critiche nei confronti di strumenti, come ad esempio lo sciopero o le occupazioni, che privilegiavano la tensione emotiva immediata, piuttosto che la riflessione seria dei problemi, e di conseguenza ribadiva in modo netto il rifiuto della violenza quale strumento di lotta nelle università sostenendo che gli studenti italiani avrebbero potuto ottenere quanto desiderato anche attraverso altri mezzi più razionali e pacifici quali, ad esempio, la «disobbedienza civile» o il «dialogo intelligente»; dall'altro, però, il sodalizio cattolico sosteneva con forza la necessità di tutelare i diritti degli studenti a fronte di una situazione per certi versi non più sostenibile. Proprio per questo motivo, di fronte alle occupazioni e agli scioperi, numerosi articoli pubblicati sul periodico «Ricerca» erano pronti a riconoscere come il ricorso a simili atti di protesta comportasse sicuramente un'infrazione della legalità da parte degli studenti, ma, nello stesso, tali gesti eclatanti avrebbero rappresentato, in quel particolare momento storico, le uniche forme possibili di difesa davanti alle situazioni di abuso perpetrate dal corpo docente in quanto «nulla viene detto e fatto per sanare e prima ancora perseguire lo stato di illegalità permanente con cui i docenti per gran parte hanno guidato e guidano l'Università» (G., 1968, pp. 1, 12). Di fatto la FUCI denunciava la situazione di illegalità o comunque di gestione cooperativa e particolaristica dell'Università da parte di molti professori, contestando altresì il totale immobilismo di fronte a tali fenomeni da parte delle autorità accademiche. Di qui la dura condanna espressa nei confronti del ricorso, da parte delle autorità accademiche, alla magistratura e alla polizia e quindi la disapprovazione di ogni forma di intervento repressivo contro giovani alla semplice ricerca di un dialogo negato.

L'atteggiamento complessivo della FUCI di fronte alla contestazione studentesca apparve, dunque, quanto mai inusitato a chi conosceva

³ Il XXXIX congresso nazionale di Messina si svolse dal 27 al 31 agosto 1967 e fu intitolato *Per l'uomo nello sviluppo della società italiana*.

da tempo il *modus operandi* del sodalizio cattolico. Soprattutto l'aver utilizzato il presunto stato di illegalità esistente negli atenei italiani legato al comportamento dei professori universitari come argomento che giustificasse la rottura della legalità da parte degli studenti non rientrava assolutamente negli schemi culturali appartenenti alla tradizione della Federazione. Proprio per questo motivo da più fronti, anche di ispirazione cattolica, arrivarono critiche assai severe nei confronti della Federazione. In particolare intellettuali illustri del tempo, quali il prof. Sergio Cotta⁴, filosofo del diritto, ed il prof. Guido Zappa⁵, giovane fucino nel periodo fascista e docente universitario negli anni della contestazione, criticarono duramente l'atteggiamento degli universitari cattolici, affermando di non riuscire più a riconoscere nel sodalizio di quegli anni i valori che in passato avevano animato quell'associazione alla quale molti brillanti studiosi italiani dovevano gran parte della propria formazione.

Pur cercando di mutare e mitigare la propria posizione nei mesi a venire, appariva innegabile che la FUCI, da sempre elemento di equilibrio nel sistema universitario italiano, non era dunque riuscita nei confronti del movimento studentesco ad esercitare la propria tradizionale funzione moderatrice e di conseguenza a svolgere un'azione incisiva nella vita degli atenei, finendo al contrario, per uniformarsi il più delle volte al modo di agire comune della massa degli studenti contestatari. Del resto, pur riconoscendo che l'Università di fine anni Sessanta si presentava numericamente e culturalmente molto diversa da quella del primo e del secondo dopoguerra nella quale i fucini avevano svolto un ruolo di primo piano, altresì innegabili risultavano le difficoltà interne ed esterne che in quegli stessi anni avevano investito la FUCI. Scrive bene Francesco Malgeri quando asserisce che

la democrazia diretta, l'assemblearismo che prende piede nel clima concitato e ideologizzato che segna i fermenti studenteschi [...], la crisi che investe il mondo giovanile cattolico, che sembra non riconoscersi più negli antichi referenti politici e istituzionali, il rifiuto dell'associazionismo di tipo politico e religioso tradizionale, la nascita di gruppi spontanei, insomma la radicale trasformazione di vecchie e consolidate strutture che sembrano crollare sotto l'urto dei miti della contestazione globale e del rifiuto dei valori tradizionali, non potevano non provocare in seno alla FUCI una sorta di crisi di identità che incise sul suo tessuto associativo (Malgeri, 1996, p. 44).

⁴ Sergio Cotta, scomparso nel 2007, è stato uno dei più importanti docenti di Filosofia del diritto in Italia. Assistente di Norberto Bobbio all'Università di Torino, è stato esponente di area cattolica, vicino alla filosofia dell'esperienza di Giuseppe Capograssi, all'esistenzialismo e alla fenomenologia.

⁵ Guido Zappa, scomparso nel 2015, è stato un importante matematico italiano, allievo di Francesco Severi.

La FUCI, per ammissione a posteriori di Marco Ivaldo, presidente degli universitari cattolici dal 1971 al 1974, già fragile a partire dalla metà degli anni Cinquanta, entrò in forte crisi un decennio più tardi, proprio negli anni della contestazione, per la «messa in discussione di tutti e tre gli elementi costitutivi della sua esistenza: ecclesiale, universitario, federativo». In particolare sul versante universitario l'identità della Federazione visse una fase di profonda incertezza. La struttura universitaria, infatti, nel suo concetto e nelle sue forme organizzative, si era rivelata inadeguata ad accogliere «i bisogni di avanzamento scientifico e di istruzione espressi da una società in cui convivevano senza mediazioni consistenti, sviluppo e arretratezza». In pratica, soprattutto a seguito della liberalizzazione degli accessi sancita dalla legge n. 910 del 1969⁶, era esplosa la «vecchia università», che da sempre rappresentava il tradizionale ambiente nel quale la FUCI era stata abituata ad operare, senza però che una nuova università, dall'assetto ben delineato, si fosse già concretizzata. Infine, anche la dimensione associativa della FUCI fu investita dalla contestazione. Come spiega bene Ivaldo, infatti, «la democrazia diretta nelle assemblee universitarie per un verso, la crisi del 'mondo cattolico' come referente di appartenenza soprattutto a livello giovanile per un altro verso, codeterminarono il venire in essere di una stagione di rifiuto dell'associazionismo di tipo politico e religioso tradizionale» (Ivaldo, 1995, pp. XVII-XVIII).

3. Conclusioni: la crisi dell'associazionismo studentesco cattolico

Con la fioritura dei gruppi spontanei e la diffusa tendenza a revocare forme di delega e strutture di rappresentanza, anche la FUCI, pertanto, come visto, non riuscì a sottrarsi alla cosiddetta crisi dell'associazionismo di quel tempo, in particolar modo cattolico. Nel biennio caldo 1968-1969 le più importanti associazioni cattoliche a livello giovanile subirono una forte emorragia di iscritti e addirittura talune finirono col perdere quasi del tutto ogni rilevanza. I rami giovanili di Azione Cattolica videro accelerare il loro declino numerico, con la delega ad altre associazioni di un contatto più diretto con le realtà sociali di base. A questo quadro va aggiunto che «molti dei giovani, i quali avevano fino ad allora operato nelle associazioni di ispirazione cattolica, confluirono nel movimento della

⁶ Essa, più comunemente nota con il nome di legge «Codignola» (dal nome del deputato socialista che la propose, Tristano Codignola), introdusse, «fino all'attuazione della riforma universitaria» (poi la legge n. 924 del 30 novembre 1970, prorogherà tale sperimentazione, «fino all'entrata in vigore della legge di riforma dell'ordinamento universitario», quindi, all'infinito), la liberalizzazione degli accessi universitari e dei piani di studio senza alcuna distinzione tra le tipologie di diploma conseguito.

contestazione, manifestando non solo un marcato spostamento di interessi per l'impegno politico, ma anche una netta e precisa collocazione sulle posizioni della sinistra» (Pazzaglia, 1982). Il '68 segnò dunque l'avvio di un processo di allontanamento considerevole del mondo giovanile dalla Chiesa e l'affermarsi di quell'ondata di laicizzazione della società che non ha conosciuto fino ai giorni nostri alcun significativo momento di pausa. Probabilmente il Concilio aveva messo «troppo bruscamente in discussione verità e sicurezze radicate e facilitato l'introduzione nell'universo cattolico di una corrente indiscriminata di idee, costumi e modi di pensare propri della 'civiltà moderna', senza filtri, né revisioni, né conflitti; o forse, più semplicemente e realisticamente, il '68 aveva rappresentato «un debito che il mondo cattolico organizzato, in moderni paesi occidentali come l'Italia o la Francia, doveva da tempo pagare al mondo moderno, alla civiltà capitalistica, alla concezione illuminista e individualista dell'uomo, al dilagante urbanesimo, alla società borghese» (Morozzo della Rocca, 1978). Alla fine degli anni Sessanta, il mondo cattolico italiano si presentava come un corpo eterogeneo in cui il distacco tra il clero anziano e le generazioni più giovani appariva incolmabile e all'interno del quale molti scelsero di mettere da parte la propria collocazione ecclesiale per compiere autonomamente una scelta di lotta politica. Proprio per questo motivo nelle università la contestazione studentesca vide accanto, a condurre le medesime battaglie politiche, i giovani comunisti e i giovani cattolici. E di lì a poco gli ex appartenenti ad associazioni come la FUCI o come la GIAC⁷ degli anni Sessanta, associazioni all'interno delle quali era stato sviluppato un discorso su fede ed impegno civile, sulle necessarie mediazioni che la fede richiede a livello di prassi quotidiana, non esitarono generalmente ad aderire alla proposta democratica dei partiti della sinistra storica (PCI o PSI). Altri, che magari nel mondo cattolico originario avevano vissuto un'esperienza di rigidità ideologica, finirono, in numero comunque minore, per orientarsi verso scelte politiche addirittura più estremiste⁸.

Difatto molti giovani universitari cattolici, quelli che per circasessant'anni del Novecento avevano costituito la componente culturalmente più critica e più vivace dell'associazionismo cattolico, disposta anche ad entrare in conflitto con le alte gerarchie ecclesiastiche pur di difendere la propria sfera di autonomia e i propri valori, si stavano allontanando drasticamente dal mondo cattolico, incapace di proporre ai giovani un'esperienza di fede in linea con lo sviluppo sociale e politico e con i segni dei tempi,

⁷ La GIAC è la Gioventù Italiana di Azione Cattolica.

⁸ Questo fu il caso tipico di Milano della Gioventù Studentesca i cui militanti trasposero a sinistra la loro matrice culturale aderendo in massa, appunto a Milano nell'ottobre 1968, all'Unione dei marxisti-leninisti.

«interrompendo così un confronto intraecclesiale ed impoverendo radicalmente la presenza della Chiesa nella società civile» (Morozzo della Rocca, 1978, p. 20).

4. Riferimenti bibliografici/fonti

Bonini F. (2007). La politica universitaria nell'Italia repubblicana. In Brizzi, G.P., Del Negro, P., & Romano A. (A cura di), *Storia delle Università in Italia*. vol I (pp. 425-459). Messina: Sicania.

Breccia, A. (A cura di). (2013). *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*. Bologna: Clueb.

Buongiorno Veroli, T., & Mastropaolo, F. (1964). La Federazione universitaria cattolica. *Il Veltro*, 8(1-2), pp. 181-220.

Giuntella, M.C., & Moro, R. (1991). *Dalla Fuci degli anni '30 verso la nuova democrazia*. Roma: AVE.

Malgeri, F. (A cura di). (1996). *FUCI: coscienza universitaria, fatica del pensare, intelligenza della fede. Una ricerca lunga 100 anni*. Cinisello Balsamo (Milano): Edizioni San Paolo.

Marcucci Fanello, G. (1971). *Storia della Federazione Universitaria Cattolica Italiana*. Roma: Editrice Studium.

Moro, R. (1979). *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*. Bologna: il Mulino.

Morozzo della Rocca, R. (1978). Il mondo cattolico tra Concilio e contestazione. *La nostra assemblea*, 4(11-12), pp. 14-20.

Pazzaglia, L. (1982). Le scelte delle associazioni di ispirazione cattolica negli anni della contestazione. In *L'idea di un progetto storico. Dagli anni '30 agli anni '80* (pp. 127-179). Roma: Studium.

Pomante, L. (2016). «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*. Macerata: Eum.

Romano, A. (1998). A trent'anni dal '68. Questione universitaria e riforma universitaria. *Annali di storia delle università italiane*, 2, pp. 9-35.

Scoppola, P., & Traniello F. (A cura di). (1975). *I cattolici tra fascismo e democrazia*. Bologna: il Mulino.

Sull'Autore

Luigiaurelio Pomante

email: luigiaurelio.pomante@unimc.it
Università degli Studi di Macerata. Italia

Discurso performativo y contrahegemonía de los acontecimientos y movimientos del Mayo del 68 y el 15-M. Un Análisis Crítico del Discurso histórico e intertextual

Cristina Pulido Montes, M.^a Ester Alventosa Bleda

1. Introducción

En el presente estudio se analizan los acontecimientos de Mayo del 68 en París y el 15 de mayo (15-M) del 2011 en Madrid. La distancia temporal de los eventos hace que tomemos estos dos momentos como acontecimientos, es decir, como situaciones que no se repetirán. Una historia de «variaciones» (Veyne, 1971), determinadas por las condiciones históricas que posibilitaron los acontecimientos. Mayo del 68 y el 15M no están cargados *a priori* de un tipo de conocimiento esencialista. Se constituirán a partir de relaciones de saber y poder, movilizaciones que fueron emergiendo de las personas, de su reunión en los espacios públicos de la calle, de las instituciones y en las universidades o movimientos estudiantiles.

Ambos acontecimientos están cargados de constructos lingüísticos performativos y discursos contrahegemónicos surgidos a raíz del orden o el status quo dominante (Errejón, 2011). En los carteles, imágenes, lemas,

cánticos, frases y manifiestos se expresan las palabras de orden de los movimientos, en su organización pública. Con esta materialidad objetiva se trata de comprender que el Mayo del 68, como el 15-M son acciones colectivas y movimientos que comparten similitudes y diferencias. Las nuevas tecnologías permiten integrar los códigos verbales, visuales y las praxis discursivas (Theo Van Leeuwen, 1998). Las principales fuentes de información trabajadas son originales, manifiestos de ambos movimientos, panfletos y noticias de portales digitales, blogs y diarios.

Se realizará un ACD, estético y comparado de ambos movimientos, que permitan situarlos en el contexto en el que pasaron a impulsar los discursos contrahegemónicos. Se estudiarán las palabras que constituyen dichos discursos contrahegemónicos y performativos basados en la teoría del ACD y la intertextualidad (Fairclough, 1992; Kristeva, 1986) para identificar cómo estos discursos, que configuraron una identidad de los y las agentes políticos de ambos movimientos, reordenaron los campos políticos francés y español. El ACD no se puede clasificar como un único método ya que estudia «cómo los grupos poderosos utilizan el lenguaje en una sociedad para establecer y mantener el poder social, económico y político mediante el ejercicio de hegemonías en grupos menos poderosos» (Grossen & Orvig, 2011, p. 3).

Las relaciones de poder se ejercen y negocian en y a través del discurso (Fairclough y Wodak, 1997), siendo este «*una forma de práctica social*» (Fairclough y Wodak, 1997, p. 258) en la que el lenguaje y el contexto en el que se desarrolla es crucial para comprender la realidad. Kristeva (1996) considera que cada texto está inserto en un contexto social e histórico en el que texto es todo. Para Ball (1994), no se puede separar la práctica del discurso, ya que la política es tanto texto como práctica y los diferentes textos se interrelacionan (Fairclough, 1992; Kristeva, 1986). Wodak (2000), situó en el centro del ACD los marcos de los eventos históricos y sociopolíticos, ya que no podemos obviar la intertextualidad diacrónica y sincrónica de los textos. Wodak y Meyer (2003), parten del contexto en sus análisis como eje fundamental y las intertextualidades que se desarrollan y que configuran relaciones entre las políticas, la sociedad y la historia, en las que están inmersos los ejercicios discursivos.

Hecho el análisis se puede concluir: que las estructuras y el poder dominante establecen relaciones de verdad única o hegemónica, que construyen una realidad colectiva en forma de resistencia y que caracteriza los dos movimientos estudiados. En términos generales, ambos movimientos han supuesto otras formas de hacer política desde abajo, que han erigido un discurso contrahegemónico de carácter humanista, universalista y emancipador.

2. Análisis Crítico del Discurso y estético sobre los manifiestos, lemas e imágenes del Mayo del 68 y el 15-M

2.1. Movimiento Mayo del 68

Fue un movimiento social principalmente estudiantil al que se unió el movimiento obrero en los días sucesivos de su aparición espontánea. Se enmarca en un contexto internacional influenciado por la Guerra Fría y el imperialismo. En el contexto nacional estaría marcado por el progreso capitalista y el conservadurismo político y social. Las acciones imperialistas y bélicas originaron un movimiento contestatario. La década de los 60 se caracteriza por contracultura americana y los movimientos sociales y estudiantiles.

Las imágenes seleccionadas ofrecen una visión de lo acontecido en Mayo del 68. Se gesta en la Universidad de Nanterre (París) como protesta antiimperialista, aunque más adelante se construye como un movimiento que recoge otro tipo de cuestiones relacionadas con el control y el poder.

Imagen 1. Pancarta realizada en la Universidad de Nanterre del Frente Antiimperialista



Fuente: Jean-Marc B., Periódico Digital Mediapart. (02/05/1968). Disponible en: <https://blogs.mediapart.fr/jean-marc-b/blog/200418/2-mai-68-nanterre-est-ferme>

La barricada representa algo más que una separación física, es una división simbólica de los ideales revolucionarios de la sociedad conservadora, una separación de valores, de los modos de vivir la vida en sociedad, la sexualidad, la política, la economía y una connotación de enfrentamiento ideológico.

Imagen 2. Barricadas de estudiantes en la calle Pau-Belrt, en Bordeaux, en 1968



Fuente: Periódico Digital Nexo. 05/05/2018. Disponible en: <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2018/05/05/Maio-de-1968-as-origens-e-os-ecos-do-movimento>

La anterior fotografía es un ejemplo de división estética, en la que la calle muestra algo que se queda dentro y algo que se queda fuera, la división del mundo en capitalistas y socialistas (EEUU y la URSS). Las manifestaciones de los estudiantes ocuparon los espacios públicos, constituyeron protestas movilizadas por discursos que separaban y enfrentaban a estos con la policía, las familias, generaciones y grupos moralmente conservadores. El antiimperialismo, el anticapitalismo y el antiautoritarismo, fueron los motores que erigían los distintos discursos.

Temas como el género y sexualidad, también provocan protestas, cuestionando las figuras de la Ley del Estado, de la religión, de la economía y la educación (Charleaux, 2018), como muestran las siguientes Octavillas:

Imagen 3. Octavillas realizadas por el grupo «The Poster Workshop»



Fuente: Blog Acuarela Libros. 07/04/2011. Disponible en: <http://acuarelalibros.blogspot.com/2011/04/fabricando-protestas-en-londres-68.html>

Mayo del 68 es un acontecimiento conmemorado y recordado por su fuerza imaginativa, su dimensión artística y productiva de discursos. Ofrecía al mundo nuevas posibilidades de movilización política no centradas en la guerra (recién terminada y que había destruido Europa), sino en el uso de las herramientas de pensamiento, diálogo, producción poética y ocupación de los espacios públicos, para denunciar y luchar contra estructuras de poder caracterizadas por estar fuera del tiempo presente, obsoletas e instituidas sobre la expresión de la desigualdad.

Imagen 4. Graffiti pintado en las calles de París bajo el lema «Queda prohibido prohibir»



Fuente: Judt, T. Blog Politeia (16/05/2018) <http://politeiablogspotcom.blogspot.com/2018/05/sobre-geracao-de-60-e-o-maio-68.html>

La frase «está prohibido prohibir» sistematiza las narrativas del Mayo del 68. Este se constituyó como una posibilidad de construir una contracultura impulsada por los jóvenes e intelectuales bajo lemas como «La cultura es la inversión de la vida» y «Mis deseos son la realidad», entre otros. Todos ellos, muestran la performatividad de un discurso en el que la colectividad reivindicaba un lugar para la diferencia y resistencia ante formas paternalistas y represivas (Hunyadi, 2015). Esta alta carga estética y poética para decir no a las formas conservadoras de los sistemas escolar y familiar, destaca al individuo en la posibilidad de reflexión de su alienación en la sociedad de consumo, para la construcción de otro modo de vida.

Fue un acontecimiento caracterizado por la protesta sobre la moral, los modos de gobernar y ser gobernado, de colocarse por encima de la sociedad para juzgarla o transformarla, cuestionando las formas de manejo y orientaciones que tienen solo el sentido exigente de la razón y

de la historia oficial (Touraine, 1996). El movimiento se caracteriza por un discurso universalista y contrahegemónico sujetos a la condición de ser humano y todos los derechos que le pertenecen.

Imagen 5. Un grupo de manifestantes en una de las movilizaciones de Mayo del 68



Fuente. Estefanía, J. Periódico El País (07/01/2018). Disponible en: https://elpais.com/economia/2018/01/07/actualidad/1515354129_989095.html

En líneas generales, el movimiento del 68 supuso una organización colectiva del «nosotros» contra los «otros», de los de arriba contra los de abajo (Errejón, 2011). La capacidad de resistencia y organización se erigió sobre un discurso contra-capitalista, contra-imperialista y contra-autoritario que permitió reivindicar en términos de humanidad, igualdad y libertad en una unidad colectiva fruto del poder-saber hegemónico.

2.2. Movimiento 15 de mayo (15-M)

Se enmarca en un contexto atravesado por neoliberalismo y la globalización económica. Según Laval y Dardot (2013), el Estado se convierte en un agente que impulsa el libre mercado. En el año 2008 se produjo una crisis económica y estructural en las economías occidentales. Por otro lado, el 17 de diciembre de 2010 los países árabes se alzaban contra los regímenes represores y carentes de democracia en la denominada *Primavera Árabe*. El 5 de mayo de 2011 se produjeron una serie de protestas en Grecia en contra de las políticas de austeridad que inspiraron el movimiento del 15-M en 2011, y que fue paradigma de otras ocupaciones en las plazas de otras ciudades occidentales.

Es en este contexto de precarización de donde surge el movimiento de los «Indignados» inspirados en una obra de Hessel (2015). La pluralidad del movimiento, se ve reflejada en uno de los lemas más populares a lo

largo de las manifestaciones a grito de *Esto no es cuestión de izquierdas contra derechas, es una cuestión de los de abajo contra los de arriba*. Esta alteridad generaba una identidad social, el «nosotros» contra los «otros», ese lema de «Somos el 99%» atraviesa las reivindicaciones de clase parte del enfrentamiento con las oligarquías.

Ahora bien, más allá de los motivos que llevaron a las acciones colectivas del 15-M, lo que sorprendió fue su espontaneidad y la multitud que concentró en la Puerta de Sol en Madrid (Errejón, 2011) en la que se ocuparon espacios públicos. Los «indignados» de Sol, harían del espacio en el centro de la capital española un símbolo de la reivindicación pacífica de derechos y sobre todo se conformaba en torno al «Km 0» de Sol, que representaría el principio de todo, o el reinicio de un sistema que para todos estaba obsoleto o falto de democracia. Lo mismo se reivindicaba con el lema «Error 404. Democracy not found».

Imagen 6. Momento del 19-J de 2011 en Barcelona.



Fuente: Pastor, J. Blog Viento Sur (27/04/2018). Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/vientosur/crisis-politica-corrupcion-mafiosa-y-melancolia-rebelde>

Se construye un lenguaje performativo mediante cánticos y carteles que se escuchaban y veían en las manifestaciones al grito de «Si no nos dejáis soñar, no os dejaremos dormir», «Nuestros sueños no caben en vuestras urnas».

Imagen 7. Nuestros sueños no caben en vuestras urnas. Plaza de Sol (Madrid)



Fuente: Blog 15-M. (27/03/2013). Disponible en: <http://www.movimiento15m.org/>

La nueva identidad popular y política (Laclau, 2005) que se gestó, partía de la herramienta constructiva, las identidades sociales no se generan fuera de un contexto que las propicia y el valor del saber contra el poder hegemónico es protagonista en la creación de un nuevo lenguaje. Esto lo podemos ver mediante la frase extraída de una viñeta de Forges que fue una constante en las manifestaciones:

Imagen 8. Pienso luego estorbo. Viñeta de Forges



Fuente: Blog Smyth Academy (17/11/2016). Disponible en: <https://www.smythacademy.com/4860/dia-mundial-la-filosofia-pienso-luego-estorbo/>

Imagen 9. Pienso luego estorbo. Manifestaciones 15-M



Fuente: Blog Transterrados (02/05/2012). Disponible en: <https://transterrados.wordpress.com/2012/05/02/es-el-15-m-un-movimiento-generacional/>

Los manifestantes dijeron basta, pusieron sobre la mesa al sujeto político tratando de poner freno con sus argumentos, lenguaje, acciones y discursos, al duopolio político, a la transición inmodélica y a los problemas endémicos que no se habían puesto en discusión hasta el momento. Se construía un lenguaje universalista y humanista que reclamaba los derechos básicos que se deconstruyen con las políticas neoliberales.

3. Conclusiones abiertas

Esta comunicación es un ensayo que ha recogido una serie de elementos simbólicos, estéticos y discursivos, para analizar mediante las metodologías del ACD los acontecimientos del Mayo del 68 y el 15-M. La mirada fenomenológica y discursiva, parte del acercarse a esta realidad histórica desde otra vertiente analítica, puesto que no somos historiadoras. Aunque, trabajos de esta índole pueden ser nuevas formas de transcribir los acontecimientos.

El límite espacial y estructural del presente estudio, no muestra las dimensiones analíticas y conclusiones en su toda su dimensión. El análisis ha demostrado que tanto el Mayo del 68 como el 15-M son movimientos sociales colectivos espontáneos (Bérout, 2014; Errejón, 2011, 2015; Labrador-Méndez, 2014; López-García, 2013) que surgen como una resistencia a los discursos dominantes en cada uno de los contextos en los que se enmarcan ambos. Tal y como describe Laclau (2005), no

se entienden estas nuevas identidades políticas sin el contexto que las envuelve.

Surgen nuevos constructos lingüísticos performativos que suponen otras posibilidades de pensar más allá de lo establecido. Nuevas formas de hacer política emergen en ambos acontecimientos que parten de una base fundamentada en el saber como poder. Es decir, tanto los manifestantes y precursores del Mayo del 68 como del 15-M tienen un discurso político fortalecido por la realidad que han vivido. El poder es ejercido desde abajo sin un interés aparente de que sea ejercido hacia arriba. Lo que se demanda es el cambio de lo actual, mediante reales ejercicios de deconstrucción del orden dominante y de las instituciones políticas. La calle y los espacios públicos son los Ágoras de la antigua Grecia, es decir, espacios políticos colectivos que trascienden el Parlamento o los mítines, en donde se hace la política institucional alejada de los discursos y la realidad colectiva.

Los manifestantes toman la calle y la simbolizan ocupando plazas y establecimientos. Ahora bien, en el caso del Mayo del 68 no lograron ocupar lugares emblemáticos o neurálgicos que pretendían, a diferencia del 15-M. Tanto el Mayo del 68, como el 15-M se encuentran inmersos en una oleada de manifestaciones a nivel internacional pero ambos han sido reconocidos como ejemplos de la política colectiva como emblemas revolucionarios en sendas épocas.

Son muchos los elementos que diferencian a ambos movimientos, por más que columnistas e investigadores se cuestionen si el 15-M es un nuevo movimiento sesentayochista. Sin embargo, lo que sí han supuesto para las realidades tanto francesa, como española es una reordenación del campo político. En el caso de Francia, el poder que se le presume a las manifestaciones de los estudiantes universitarios es considerado por el Estado. En el caso de España, han emergido nuevas fuerzas políticas que han recogido el calado de las protestas y propuestas de cambio del movimiento 15-M, además de que el duopolio político ha entrado en auténtica crisis y parece que se abandonan estas dinámicas políticas de turno, por una política de pactos y diálogo.

La conclusión alcanzada en líneas generales es: que los discursos y construcciones performativas surgidos de dichos acontecimientos parten y son raíz de una concepción paradigmática universalista, basada en los derechos humanos, la libertad y dignidad de las personas. Del ACD se puede extraer que los mensajes y símbolos que han girado en torno a estas cuestiones que estaban en riesgo por el imperialismo, el capitalismo y el autoritarismo en el caso del Mayo del 68; y el neoliberalismo en el caso del 15-M, que se pone de relieve la construcción de realidades colectivas desde la alteridad, es decir, del «nosotros» ante los «otros», de las mayorías

hegemónicas, frente a las minorías hegemónicas (Errejón, 2011; Mouffe, 1995).

4. Referencias bibliográficas

Ball, S. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Béroud, S. (2014). Crise économique et contestation sociale en Espagne : des syndicats percutés par les mouvements sociaux?. *Critique internationale*, 16(65), pp. 27-42. doi:10.3917/crii.065.0027. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/24567202>

Errejón, I. (2011). El 15-M como discurso contrahegemónico. *Encrucijadas. Revista Crítica De Ciencias Sociales*, 2, 120-145.

Errejón, I. (2015). We the People El 15-M: ¿Un populismo indignado?. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 14(1), pp. 124-156.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In Van Dijk, T. (Ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-84). London: SAGE.

Grossen, M., & Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), pp. 491-509. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1354067X11418541>

Hessel, S. (2015). *Indignez-vous!*. Montpellier: Indigène-éditions

Hunyadi, M. (2015). *La tiranía de los modos de vida. Sobre la paradoja moral de nuestro tiempo*. Madrid: Cátedra.

Kristeva, J. (1986). *Word, Dialogue and Novel*. NewYork: Columbia University Press.

Kristeva, J. (1996). Intertextuality and Literary Interpretation. Entrevista con Margareth Waller. In Guberman, R. (Ed.), *Julia Kristeva Interviews* (pp. 188-203). New York: Columbia University Press.

Labrador-Méndez, G. (2014). ¿Lo llamaban democracia? la crítica estética de la política en la transición española y el imaginario de la historia en el 15-M. *Kamchatka*, 4, pp. 11-61.

- Laclau, E. (2005). *On populist Reason*. London: Verso.
- López-García, G. (2013). Del 11M al #15M. Nuevas tecnologías y movilización social en España. *Revista F@ro*, 16, pp. 1-12. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4321912>
- Mouffe, C. (1995). Post-Marxism: democracy and identity. *Environment and Planning: Society and Space*, 131, pp. 259-265.
- Touraine, A. (1996). *O que é a Democracia?* Petrópolis: Vozes.
- Van Leeuwen, T. (1998). *Speech, Music, Sound*. London: Macmillan.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire suivi de Foucault révolutionnaire l'histoire*. París: Éditions du Seuil.
- Wodak, R. (2000). Rise of racism - an Austrian or a European phenomenon?. *Discourse & Society*, 11(1), pp. 5-6.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Comps.). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Sobre las Autoras

Cristina Pulido Montes

email: Cristina.pulido@uv.es
Universidad de Valencia. España

M.^a Ester Alventosa Bleda

email: maria.e.alventosa@uv.es
Universidad de Valencia. España

Una historia de Comunidad Revocada en el 1968 chileno. La toma de la Catedral Metropolitana de Santiago

Oscar Riquelme Gálvez

1. Introducción

Que evocación del acontecimiento puede venir a un joven historiador que no ha vivido tal acontecimiento. Un evento que está más allá de la vida, como una presentificación, pues tal evento como los ocurridos en 1968 resuenan con tal fuerza en un país como Chile en la actualidad, siendo la tónica de las noticias: las imágenes de los estudiantes en las calles apelando a la fraternidad. Este autor lo vivió en viva experiencia el 2011, para las grandes protestas que afectaron al gobierno del entonces presidente Sebastián Piñera, y cuando en el colegio que estudie mi enseñanza media, Royal American School de Maipú, fue tomado bajo la apelación a la fraternidad, detener las clases y *no hacer nada*. Ese *no hacer nada* es detener la ley del derecho, detener a la ley, que sirve de herramienta para *edificar* instituciones desde la esfera del poder para crear una «comunidad imaginada» (Anderson, 1993). Es otra la comunidad que comienza a funcionar, la «comunidad de los amigos y las parejas», que en 1983 expuso el filósofo francés Maurice Blanchot, es la comunidad de ese *no hacer nada*, pero no es un hacer nada clausurando, por el contrario, es un hacer nada en movimiento, pues ahí radica su posibilidad del cambio. Aquí subyace una forma de revocar la comunidad imaginada de Anderson,

advierto el cuidado de no confundir con destrucción, es una revocación por el hecho de ser una retención temporal, momentánea, como un soplo. ¿Cuál es la condición de posibilidad de este fenómeno tan actual en Chile?

Aquí volvemos a alejarnos de una experiencia viva para adentrarnos en el más allá, en la muerte viva de la experiencia, una fecha tan cercana como 1968 resuena, pero en el caso chileno, tuvo mayor impacto su año predecesor, 1967, cuando las grandes universidades se paralizaron. Lo ocurrido en 1968 fue un acto mucho más simbólico, un solo acto y no varios, y fue mucho más focalizado, no generalizado a la capital, sino a un solo espacio: La Catedral Metropolitana de Santiago, ubicada en Plaza de Armas, el corazón de la capital Santiago de Chile. Este espacio fue tomado el 11 de agosto de 1968 por un grupo de estudiantes universitarios y miembros jóvenes de la iglesia. ¿Podemos hablar de un acto de comunidad revocada con tan solo un acto simbólico?, sería poner en tensión el título de este artículo, y por ello invito a no dejarse engañar por su primer enunciado, eso es algo que tan solo se podrá comprobar adentrándose en las siguientes páginas. Estas son algunas de las interrogantes que inquietan a este autor, pero que, al mismo tiempo, en la revocación, encuentra cierta tranquilidad al suponer que aquí subyacen en su sola palabra *revocación*, muchas respuestas.

2. La toma de la Catedral Metropolitana de Santiago

Por primera vez en la historia de la Iglesia Católica en Chile, un domingo 11 de agosto de 1968, a las cuatro de la mañana, ciento cincuenta personas se tomaron la Catedral Metropolitana de Santiago, buscando «sacudir y cambiar las viejas estructuras de la Iglesia [...] exigen que la Iglesia este junto al pueblo y su lucha»¹. Figuraban sacerdotes, monjas, obreros, jóvenes pobladores de Las Barrancas, estudiantes universitarios, entre los cuales estaban Ricardo Halabí, alumno de Derecho de la Universidad de Chile; Miguel Angel Solar, ex presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica; Rodrigo Egaña de la U. Católica; y Clotario Blest, ex presidente de la CUT² y de la ANEF^{3 4 5}. De acuerdo al diario *El Mercurio*,

¹ El Siglo, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 4687.

² CUT: Central Unitaria de Trabajadores de Chile.

³ ANEF: Agrupación Nacional de Empleados Fiscales.

⁴ Clarín, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 527162.

⁵ El Mercurio, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En biblioteca Nacional de Chile, n° 5951.

«hace una semana se sabía que algo se preparaba y se tenía la impresión que la toma se haría efectiva en el Templo Votivo de Maipú o en su defecto la sede del arzobispado, pero jamás en la Catedral»⁶. Un año antes, la Casa Central de la Universidad Católica⁷ fue tomada por estudiantes liderados por Miguel Ángel Solar. Para Gabriel Salazar y Julio Pinto, las generaciones que habían participado en estas protestas «utilizaron la soberanía ciudadana como productora de espacio público dado por la experiencia de la calle y a la vez dada por la aparición del movimiento estudiantil con un fuerte apoyo teórico en asociación con obreros, pobladores, campesinos y mapuches dando surgimiento a una batalla por las calles de Santiago» (Salazar y Pinto, 2002). Esta batalla por las calles de la ciudad donde intervinieron estos distintos grupos, los estudiantes que detienen el orden de las clases, y los obreros que detienen el orden del ámbito laboral, levantan una comunidad de la fraternidad que traería aparejado un *no hacer nada*. Maurice Blanchot alude a la «presencia y la potencia de un pueblo que, para no limitarse, acepta no hacer nada» (Blanchot, 2002, p. 57), esa apelación a la clausura de la finitud es lo que se reflejó en las protestas de los jóvenes en 1967, aunque con ciertos límites.

Estas limitaciones las expone el antropólogo Yanko González argumentando «un impacto estructural menor, en la medida que desafiaba sólo en tono moral a la propia clase de la cual estos sujetos eran hijos: elites y mesocracias engendradas en el catolicismo conservador. La sujeción a esta clase les impidió, más allá de los discursos, pasar de las reivindicaciones educativas sectoriales a las de más amplio rango» (González, 2010, p. 118). Esto explica su escasa proyección un año después, en 1968, bajo un mero acto simbólico, espacialmente concentrado, y apelando a reformas en la Iglesia, más que en la educación. No obstante, reflejan de manera ejemplar el «ascenso del estudiantado como sujeto social con un creciente poder de gravitación política» (Correa et al., 2001, p. 236).

La iniciativa de este movimiento de reestructuración perteneció a dos jóvenes sacerdotes (Paulino García, de 30 años, y Francisco Guzmán, de 28) de la Parroquia Luis Beltrán, de la comuna de Barrancas, al oeste de Santiago. Ambos argumentaban que la «situación en el mundo actual y en Chile es de una profunda desigualdad, más aun, de una esclavitud moral, cultural y laboral entre los hombres, lo que es precisamente la antítesis perfecta del amor»⁸. Explican que la actitud disconforme en los grupos de

⁶ El Diario Ilustrado, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En biblioteca Nacional de Chile, n° 527090.

⁷ Ubicada en la principal avenida de la capital, la Alameda Libertador Bernardo O'Higgins.

⁸ Clarín, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n°

fieles católicos se había empezado a generar hace algunos meses, en la Población Joao Goulart, los sectores Malaquias Concha y Santa Rosa⁹ en donde las críticas de los obreros encontraron acogida entre los sacerdotes y religiosos que trabajan diariamente junto a ellos en el seno de las nuevas comunidades urbanizadas de la comuna de Barrancas¹⁰.

A las 11:30 se inició una conferencia de prensa en la Catedral donde el ex dirigente sindical, Clotario Blest, aludía: «Reverenciamos y adoramos la figura del «Che» Guevara. No creemos en las revoluciones con etiqueta, sino en la autentica revolución. Soy un viejo que ha tenido la suerte de conservar la juventud espiritual. No soy momio, ni estoy apollado [...] Nos expresamos con un gesto violento»¹¹. Uno de los obreros, Orlando Rodríguez, opinó en la conferencia aludiendo: «Los trabajadores harán los cambios. Estamos convencidos de que es la clase trabajadora la que harán los cambios»¹². Después de la conferencia de prensa se ofició una misa de modalidades totalmente diferentes a la tradicional: «Te pedimos, Señor, por todos aquellos hermanos nuestros que han muerto en la lucha por la libertad de América Latina, escúchanos, señor, te rogamos»¹³. Durante todo el día se efectuaron diversas actividades: misa, foro interno, colación y reunión de oración, con interpretaciones de grupos folklóricos, acompañándose de guitarras¹⁴. Los ocupantes de la Catedral distribuían hojas mimeografiadas con diferentes proclamas. El diario *El Clarín*, da cuenta que «Por las puertas de acceso de la Plaza [de Armas] y de la calle Bandera se entregó un manifiesto, encabezado con la siguiente frase: «¿Revolución en la Iglesia?, si ya es una palabra que comienza a escucharse»¹⁵. El «Manifiesto de la Iglesia Joven» expresaba una fuerte crítica de contracultura:

527162.

⁹ El Siglo, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 4687.

¹⁰ Todas viviendas industrializadas del programa de gobierno CORVI (Corporación de la Vivienda) del Ministerio de la Vivienda y Urbanismo.

¹¹ Clarín, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 527162.

¹² El Siglo, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 4687.

¹³ El Siglo, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 4687.

¹⁴ El Mercurio, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En biblioteca Nacional de Chile, n° 5951.

¹⁵ Clarín, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 527162.

Las solemnes sesiones de Bogotá peligran de servir más a compañías turísticas, a los reporteros de revistas, que alimentan la curiosidad de la sociedad de consumo, a los afortunados del dinero, que pueden pagar los más caros hoteles, para ver al Papa y a todos los que se benefician por los gestos grandiosos y espectaculares organizados por las diplomacias civil y eclesiástica. La Iglesia no debe servir a la escandalosa división de clases. Sus colegios que educan a la aristocracia chilena son una institución que contradice al evangelio. La Iglesia proclama la libertad de conciencia en un caso como el control de los nacimientos. Pero en la práctica no deja posibilidad de ejercerla al cerrar los caminos factibles¹⁶ [...] La explotación del hombre por el sistema inocuo del lucro. El imperialismo internacional del dinero. El engaño de una falsa democracia manejada por unos pocos. La sumisión de las conciencias a través de los monopolios propietarios de los medios de información. La segregación, racial, cultural y económica. La instrumentalización de la educación a favor de las clases dirigentes. La división del pueblo para consagrar su dominación. O sea: No al desorden establecido. Si a la lucha por una nueva Sociedad que dignifique a la persona humana y donde sea posible el amor¹⁷.

Otro volante solicitaba que se paralice «inmediata e indefinidamente toda obra de mayor edificación en el Templo Votivo Nacional de Maipú». El manifiesto aduce que «este desafío de cemento en Maipú ya no es muestra de amor cuando arrebatada dinero que puede tener destinos más urgentes, y afirma que esta obra inconclusa será realmente signo de que la Iglesia de Jesucristo son los hombres reunidos por su amor y no las grandes obras estructurales»¹⁸. Así pues, las personas que se movilizaron el 11 de agosto poseían un cierto lenguaje, prácticas culturales, expectativas y creencias morales donde lo social, lo religioso se ponía en sintonía con ideales que no eran promovidos por el régimen, y que a pesar de lo poco numerosos que fueron, expresaron los elementos de una comunidad emocional donde la fraternidad y los elementos de la nueva izquierda estaban fuertemente presentes.

La ocupación de la Catedral finalizó a las cinco y media de la tarde y la evacuación se cumplió en un ambiente de absoluta calma y sin que se registraran incidentes de ningún tipo, bajo una vigilancia policial que se extendió por todas las calles que rodean la Iglesia¹⁹. Al día siguiente, la Iglesia inició su contraofensiva. La cúpula de la Iglesia calificó la acción de

¹⁶ Clarín, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 527162.

¹⁷ Clarín, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 527162.

¹⁸ El Mercurio, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En biblioteca Nacional de Chile, n° 5951.

¹⁹ El Siglo, Santiago de Chile, 12 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 4687.

«infiltración comunista»²⁰, y el Cardenal Raúl Silva Henríquez calificando de «Profanación la Toma de la Iglesia de la Catedral»²¹, anunció como represalia, la separación de sus cargos a los «curitas rebeldes»²².

3. La revocación (limitada)

Entonces, volviendo nuevamente a la pregunta inicial: ¿dónde subyace la revocación en la toma de la catedral?. Si hablamos de la comunidad como el Estado de Chile, pues entonces no hay revocación, ya que no hubo protestas a nivel nacional, no se sumo ninguna agrupación de trabajadores y ni la presencia masiva de estudiantes, ni tampoco el estado se paralizó. Es decir, la comunidad imaginada de Benedict Anderson no se revocó. Si seguimos a Blanchot y hablamos de una comunidad formada desde la composición $1+1=2$ (o más) (Blanchot, 2002, p. 47), entonces los jóvenes que participaron en la toma de la catedral si componen una comunidad, y al apelar a la fraternidad, una contracultura distinta a los ideales de la esfera del poder, entonces esta *comunidad de los amigos y los amantes* revocó a su comunidad objetivo: la comunidad imaginada de la Iglesia. La toma de la catedral puso en ejecución el *no hacer nada*, también produjo la destitución de los propios sacerdotes de la Iglesia y el rechazo de su máxima autoridad. El filósofo francés Jean Luc Nancy en *La Comunidad Revocada* busca poner en juego esto al aludir que lo que hace común a la comunidad es la «compartición de la finitud» (Nancy, 2016, p. 45).

La ley del corazón entro en juego el 11 de agosto. Nancy expone «El corazón o la ley: si la ley no puede nunca hacer corazón, el corazón en cambio puede hacer ley más allá de toda la ley. Eso es quizá lo inconfesable» (Nancy, 2016, p. 45). Con esto Nancy es explícito en aludir al *amor* (como relación de fraternidad) en su capacidad de superar a la ley y de crear la ley. La confesión inconfesable de Blanchot equivale a revocar la comunidad. Revocar es privar de confesión (p. 114). En Nancy, la comunidad al estar desprovista de toda confesión es sustraída de toda dominación por lo que se formaría una posición binaria: por un lado, la confesión es democrática, insumisa, en nombre de una ley de justicia superior a las leyes. Por el otro lado, la revocación es aristocrática y anárquica, ligada a la comunidad secreta de una pasión sin ley y de una compartición de

²⁰ El Diario Ilustrado, Santiago de Chile, 13 de agosto de 1968. En biblioteca Nacional de Chile, n° 527090.

²¹ El Mercurio, Santiago de Chile, 13 de agosto de 1968. En biblioteca Nacional de Chile, n° 5951.

²² Clarín, Santiago de Chile, 13 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 527162. El Siglo, Santiago de Chile, 13 de agosto de 1968. En Biblioteca Nacional de Chile, n° 4687

soledad incompartidas (Nancy, 2016, p. 84). El movimiento de la toma de la catedral es una compartición porque agrupa a una comunidad que subyace bajo una soledad incompartida al ser conformada solamente por un grupo específico de individuos que funcionan como una minoría, es solamente en esta minoría donde se produce la confesión inconfesable que representaría el acto de protestar y enunciar explícitamente los ideales de la nueva izquierda poniendo en relación a la figura del Che Guevara con la de una Iglesia cercana al pueblo *más allá* de lo que estaba proponiendo la Democracia Cristiana con su programa de «socialismo en libertad».

No obstante, las acciones del 11 de agosto de 1968 generaron una revocación más limitada y su duración fue más momentánea, duró sólo el comienzo de un soplo. Siguiendo a Blanchot en *La Comunidad inconfesable*, es en los jóvenes estudiantes donde se produce en esencia la *comunidad de los amantes y los amigos* (Blanchot, 2002, p. 32), estudiantes que al movilizarse lo generan a través de la fraternidad, y con esto, buscan quebrar el estatus quo de la ley del Estado, la ley como construcción, pues, estos seres pertenecientes a la *comunidad de los amigos* son los que generan la *ley del corazón*, y que para Nancy en *La Comunidad Revocada*, expone que la *ley del corazón* es la única que puede revocar a la ley del Estado por su capacidad movilizadora. Por ello, mientras que el control clausura el movimiento, la liberación lo pone en juego, pero no es un juego como obra, como construcción. Nancy es explícito en este punto: «El punto es que no se trata de construir un porvenir ni de hacer obra de ninguna manera» (Nancy, 2016, p. 82). En la revocación lo que abunda es el sentido de presencia, no se piensa en el futuro, es más, este se achica, mientras que el presente es lo que se ensancha, por ello la apelación al *momento-presencial* es tan importante, el sentido de espontaneidad que tuvo la toma de la Catedral sin buscar levantar en ese instante una nueva iglesia como obra y destruir a la anterior, de hecho, la acción que menos de un día, no generó nuevas prolongaciones, ni provocó cambio alguno. En la toma de la catedral se estaba apelando a una reacción en sentido de presencia, una presencia marcada por el momento, no por el porvenir.

Al igual que en 1967 con las protestas en las calles de Santiago, se buscaba superar la finitud a través del *no hacer nada*, y es ahí donde subyace una fraternidad de la ley del corazón, es en esa fraternidad donde Blanchot afirma «La fraternidad que descubre al desconocido que nosotros mismos somos» (Blanchot, 2002, p. 49). Así pues, claramente la acción de la toma de la Catedral Metropolitana se puede entender como una proyección-extensión de las protestas de 1967, pero la acción de 1968 es también en si misma un acto de revocación. Tanto el sentido de fraternidad

y de festividad grupal se mantuvieron, si bien, en la toma de 1968 solo una «acción», en su sentido singular, ocurrió en un solo espacio, mientras que en 1967 fueron «acciones» en su sentido plural las que ocurrieron y fue la «calle» la que se vio intervenida, ambos constituyen una representación de comunidad revocada.

4. Reflexiones finales

Si las acciones de 1967 fueron una acción mayúscula aunque limitada de revocación, y la acción de 1968 fue una acción minúscula de revocación, y ambas constituyen una representación de la comunidad revocada, entonces, ¿las protestas de 2006 y 2011 constituyen una representación de la representación de la comunidad revocada de 1967-1968? Luego de ocurrido el evento, el evento deviene en mitificación, no la protesta y su sentido, sino la acción de revocar. Las acciones del 2006 y 2011 son acciones de mitificación, pues la imagen que se proyecta y expone es la fraternidad de estar en comunión y la acción del *no hacer nada*, es decir, la ley del corazón creando la comunidad de los amigos en contra de una comunidad imaginada de Estado.

Interesante es el punto de que las acciones de protesta efectuadas en la toma de un colegio puedan representar una doble revocación, primero, porque los estudiantes en su participación de poder, expulsan al corpus burocrático del establecimiento (el director, los inspectores, los profesores, los auxiliares) y bajo una ausencia de normalidad (entendiendo normalidad como la acción escolar cotidiana) ellos toman el control del establecimiento a través del *no hacer nada*, postulando una apelación al cambio que busca generar un movimiento en la política local del colegio, pero al mismo tiempo, y este es el segundo punto, la segunda revocación que la hace doble, se enmarca en una acción mayor, la paralización de las universidades y colegios a nivel nacional. Es decir, dentro de una revocación puede existir micro revocaciones. La diferencia subyace en que la toma de la Catedral en 1968 no constituyó una doble revocación, sólo fue esa acción y no fue motivada por una revocación en curso. Considerando que estos *momentos-presente* poseen su propio contexto histórico, aun así, es difícil en no pensar las protestas del 2006 y del 2011 como eventos de presentificación (capacidad de imaginar el pasado en un presente condicionado por la materialidad del espacio público, la calle, la televisión o en una fotografía. La imagen dada a través del ojo).

El *sentido* del espectáculo museológico del paisaje urbano embellecido por estas acciones -la revocación- en la ciudad de Santiago es lo que se ha buscado rescatar aquí, ahí se piensa que subyace la importancia de

este trabajo. Al igual que la toma de una fabrica, o un paro en un hospital, también representan actos de revocación si es que generan un movimiento de presencia donde, ya se ha dicho en numerosas ocasiones, actúa el *no hacer nada* en comunión. Es su condición de posibilidad. Se puede pensar que el acto de la toma de la Catedral Metropolitana es uno más entre otros actos de revocación, pero visto desde la perspectiva de la disciplina histórica, sería imprudente reiterar esta afirmación, pues fue primera vez que la Catedral Metropolitana era tomada por jóvenes estudiantes y miembros de la Iglesia, esto sin duda enmarcado en un contexto social mucho más transversal donde la calle, el espacio público y el ideal de revolución forjaban un horizonte.

5. Bibliografía

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Blanchot, M. (2002). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Editora Nacional.
- Correa, S., Figueroa, C., Jocelyn-Holt, A., Rolle, C., & Vicuña, M. (2001). *Historia del siglo XX chileno: Balance paradójal*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- González Cangas, Y. (2010, julio): Sumar y no ser sumados: culturas juveniles revolucionarias. Mayo de 1968 y diversificación identitaria en Chile. *Alpha*, 30.
- Nancy, Jean-Luc (2016). *La comunidad revocada*. Buenos Aires: Editorial Mardulce.
- Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile, volumen V*. Santiago: Editorial Lom.

Sobre el Autor

Oscar Riquelme Gálvez

email: oscar.historiasigloxx@hotmail.com

Universidad Andrés Bello / Universidad Alberto Hurtado. Chile

page intentionally blank

Il lungo Sessantotto degli studenti medi in Italia

Lanfranco Rosso

1. Argomento, obiettivi, innovatività della ricerca

Il progetto di ricerca ha per oggetto di studio il movimento degli studenti della scuola secondaria superiore in Italia tra il Sessantotto e la metà del decennio '70, nell'epoca della scolarizzazione di massa, sviluppatasi in maniera tumultuosa dopo l'approvazione della legge sulla scuola media unica del 1962, e della «stagione dei movimenti». L'intento è quello di proporre un contributo storiografico che sappia coniugare la storia della scuola con quella della conflittualità sociale, nella convinzione che uno studio delle agitazioni studentesche sia necessario anche per una corretta comprensione delle istituzioni educative in Italia, a maggior ragione perché inserite fin dalla liberazione in un processo di «cambiamento senza riforma» che ha seguito logiche di spontaneità sociale, nell'assenza di coerenti politiche legislative in grado di adeguare il sistema formativo alle trasformazioni del miracolo italiano.

L'attenzione di chi ha studiato la storia della scuola raramente si è concentrata sulle agitazioni che coinvolgono dal Sessantotto gli istituti scolastici italiani, dando un'immagine statica sia del soggetto studentesco sia del corpo docente, e sono quasi assenti contributi che analizzino i processi di democratizzazione «dal basso» che interessano le istituzioni educative. Le più importanti ricognizioni sulla storia della scuola repubblicana si concentrano prevalentemente sulla ricostruzione dei dibattiti politico-parlamentari, e in merito ai decenni Sessanta e Settanta

si focalizzano sul tema della mancata riforma dell'istruzione secondaria, rischiando tuttavia di disconnettere la storia dell'educazione da quella del complesso della società italiana. Sono assenti ricerche di storia sociale sui cambiamenti avvenuti negli istituti diffusi sul territorio, e studi locali che osservino le trasformazioni da un punto di vista non esclusivamente politico-normativo.

A dispetto dell'immagine consolidata della «scuola immobile» le prime indagini mostrano come questa sia invece al centro di conflitti in grado di produrre trasformazioni del concreto «fare scuola» e del rapporto pedagogico docente-discente. Anche le modifiche politico-amministrative della struttura scolastica (ricordo la liberalizzazione degli accessi universitari del 1969 e i Decreti Delegati del 1974), non in grado tuttavia di scalfire le fondamenta dell'edificio costruito da Gentile nel 1923, vanno interpretati anche alla luce della dialettica tra movimenti ed istituzioni. Un pregiudizio di molti analisti tende invece a scaricare sul Sessantotto la radice della dequalificazione della scuola italiana, provocato da un egualitarismo che divine lassissimo e assenza di meritocrazia.

Sul fronte dell'ampia storiografia sul ciclo politico di protesta numerosi sono i contributi degli storici sulla periodizzazione e interpretazione del Sessantotto, ma il soggetto dello studente medio, e la scuola come spazio di conflitto, è trascurata (o data per scontata) da ogni ricostruzione in modo trasversale.

Un' interpretazione diffusa che si fa strada anche nel senso comune pone l'accento sulla rivoluzione dei costumi e delle mentalità del soggetto giovanile, facendone elemento modernizzante del paese, o addirittura anticipatorio del paradigma capitalistico post-fordista. Tali interpretazioni fanno leva sul «contestatore» rappresentato dallo studente universitario, che in breve cristallizza la protesta all'interno dei gruppi extraparlamentari, oppure legato a modelli culturali *Beat* o pacifisti, ignorando tuttavia le agitazioni che scuotono le scuole superiori fino almeno la metà degli anni '70.

Si tende così a leggere la contestazione come rivolta delle classi medie, incapace, per via della portata utopistica del movimento, di raggiungere il livello «alto» della politica e tradursi quindi in risultati concreti. L'incapacità di incidere sugli assetti politico-istituzionali ha dato vita a giudizi storici liquidatori sull'esperienza del Sessantotto.

Questa ricerca muove invece dalla convinzione che non sia possibile misurare l'efficacia dei movimenti solo dalla capacità di realizzare i propri fini dichiarati, ma vada letta nelle conseguenze della dialettica conflittuale fra soggetti collettivi e istituzioni e nei più ampi mutamenti sociali prodotti,

individuando nei movimenti di protesta attori del mutamento sociale e politico.

Lo studio dei conflitti che interessano le scuole superiori può forse aiutare la riflessione complessiva sul generale significato dal Sessantotto italiano. Una volta abbattuta l'idea della «scuola separata» questa si rivela per lo storico della conflittualità sociale osservatorio privilegiato delle più complesse trasformazioni che interessano il mondo giovanile nel periodo. E' infatti dentro le aule che una generazione si socializza alla politica dal Nord al Sud del paese, e gli studenti medi sono in grado di mostrarci la continuità del ciclo di protesta, nelle scuole molto più longeve che nelle università, senza la quale sarebbe incompleta qualsiasi ricostruzione storiografica che non si confini nel recinto di una narrazione attenta solamente alle dinamiche istituzionali.

Scopo della ricerca è quindi di verificare la portata del movimento studentesco medio, analizzarne le caratteristiche politico-culturali e le trasformazioni durante il lungo Sessantotto con uno sguardo comparativo lungo gli assi città-provincia e Nord-Sud del paese. Allo stesso tempo confrontare le agitazioni che interessano i licei con quelle che coinvolgono gli istituti tecnici e professionali seguendo anche la linea di classe della protesta. E' infatti attraverso le scuole secondarie che i giovani delle classi popolari trovano spazio di espressione politica.

Gli studenti medi sono un caso studio importante rispetto al rapporto tra movimenti e istituzioni: la ricerca vuole ricostruire la dialettica tra sistema politico e dinamica sociale. Come risponde l'istituzione-scuola alla protesta giovanile? e la scuola reale? L'ipotesi è quella di ricostruire il quadro della contestazione attraverso un confronto delle fonti prodotte sia dai movimenti studenteschi sia dall'istituzione scolastica ai vari livelli. Provo a concentrarmi su alcuni aspetti, riguardanti i due poli del conflitto scolastico: l'istituzione e il movimento.

2. La scuola alla prova del Sessantotto

Per leggere il fenomeno della contestazione dal punto di vista istituzionale è fondamentale la documentazione, su cui gli storici hanno posto scarsa attenzione, conservata all'archivio centrale dello Stato nella sezione del Ministero della Pubblica Istruzione, il cui nucleo centrale è denominato *Agitazioni studentesche (1968-75)*. Tale raccolta documentaria rappresenta una inchiesta ministeriale sul fenomeno della contestazione attraverso cui è possibile risalire la catena comunicativa che va dalle scuole in agitazione al ministero e viceversa (collegio professori-preside-provveditore-ministro) ma che coinvolge anche attori istituzionali

esterni al mondo scolastico, (prefetto, forze dell'ordine, procura) laddove si presentano turbative dell'ordine pubblico, oppure politici (sindaci, parlamentari di opposizione, associazioni dei genitori). E' così possibile analizzare i meccanismi di *governance* dell'istruzione alla prova del Sessantotto nel rapporto tra locale e centrale, e le complesse relazioni tra gli attori coinvolti, in merito ad una scuola che diviene posta in gioco politica, specialmente dove le amministrazioni locali si contrappongono al governo centrale. Tuttavia le tensioni che scaturiscono dalle domande studentesche attraversano anche il partito di maggioranza, quindi i diversi attori istituzionali.

Queste riflessioni scaturiscono dallo studio delle relazioni dei provveditori, rappresentanti ministeriali sul territorio e primi interlocutori della protesta, e degli ispettori ministeriali, inviati per accertare i conflitti che emergono nei vari istituti del paese.

L'impressione che un primo studio restituisce in merito alla reazione istituzionale, è di non trovarsi davanti ad un blocco unico con l'unico obiettivo di reprimere gli studenti. Le risposte sono sfaccettate e trasversali ai vari schieramenti politici. E' possibile notare un serio interesse conoscitivo delle motivazioni delle proteste, e non pochi sottolineano che motivi scatenanti sono da ricercare anche in arretratezze che è necessario eliminare. Alcuni nel versante «adulto» della scuola, tra cui molti presidi, tentano di assorbire le proteste accogliendone i contenuti di democratizzazione e superamento di pratiche didattiche anacronistiche. Questo è valido specialmente per un corpo docente in cui assume importanza una minoranza disposta a togliersi i panni del funzionario statale per accogliere alcune istanze studentesche, trasportando l'impegno politico sul piano pedagogico, dando vita a numerose sperimentazioni didattiche nel corso dei Settanta.

Accanto a tali atteggiamenti di apertura convivono interpretazioni paternalistiche e infantilizzanti delle proteste, considerate irrazionali, estremistiche ed eterodirette, e chiusure che affrontano le agitazioni in termini di mero ritorno all'ordine. Tuttavia le fonti esaminate mostrano la complessità del fenomeno contestativo, non riducibile ad un ciclo di protesta-repressione-radicalizzazione, invero giustificata unicamente da chiusure istituzionali, per quanto pesino nel tempo sia l'assenza di una vera riforma scolastica sia lo squilibrio tra scolarità di massa e mercato del lavoro. Questo al netto di fenomeni repressivi eclatanti, inaugurati dalla censura del giornale studentesco «La Zanzara» (Milano 1966), documentati da centinaia di sospensioni, denunce e trasferimenti, diretti a studenti e professori contestatori.

Gli ispettori ministeriali mostrano, durante l'anno scolastico 1968-69, di voler risolvere la contestazione in termini educativi e quasi mai

immediatamente repressivi, diveramente quindi dal comportamento del ministero dell'interno. Ricorrente in termini discorsivi è il tema della «modernità»: la scuola necessita di riforme che la pongano al passo con il progresso politico, tecnologico, culturale. Le aspirazioni dei giovani ad una partecipazione attiva sono lette quindi come fattore non negativo dentro un contesto di ammodernamento della scuola. Risposte di apertura sono rappresentate dalle circolari che riconoscono il diritto studentesco a riunirsi in orario di lezione nel 1969, rivendicazione politica unificante nella prima fase, la parificazione del diploma professionale e la liberalizzazione degli accessi universitari. Inoltre spesso l'azione ministeriale è volta al raffreddamento delle tensioni interne agli istituti attraverso la revoca delle sospensioni disciplinari che colpiscono gli alunni in alcuni licei al centro delle contestazioni.

Con il passaggio agli anni Settanta e l'annacquarsi degli iniziali contenuti scolastici delle proteste dentro la «contestazione globale» e la «conflittualità permanente» dentro le scuole, ma voglio sottolineare che per gli studenti la scuola è un interlocutore a cui chiedere molto anche in termini di immediata «riforma», il giudizio ministeriale si fa più severo, al momento in cui riconosce la portata irrevocabilmente antagonista del movimento. Questo trova riscontro nel rarefarsi delle fonti all'allontanarsi dal Sessantotto e nell'accentuazione delle caratteristiche «poliziesche», a significare un venir meno dell'atteggiamento conoscitivo e comprensivo.

Dal lato istituzionale è utile studiare gli archivi scolastici conservati presso gli istituti. Attraverso lo studio dei verbali dei collegi dei professori è verificabile l'incidenza nel tempo delle agitazioni studentesche nella vita interna della scuola fin dentro le classi. I primi studi mostrano una quotidianità scolastica trasformata dal ciclo di protesta e una crisi del ruolo educativo dei docenti, divisi sui modi di affrontare la contestazione. Il rapporto pedagogico ne risulta fortemente mutato e le classiche funzioni di socializzazione e selezione affidate alla scuola incapaci di funzionare.

3. Geografia della protesta

Lo studio delle fonti ministeriali, divise per provincie, permettono di creare una mappatura della contestazione italiana. E' possibile osservare una straordinaria capillarità del fenomeno, che restituisce l'idea di un Sessantotto radicatosi in tutto il paese attraverso gli istituti secondari, quindi anche lontano dalle sedi universitarie e dai contorni metropolitani in cui siamo abituati ad immaginare tali eventi.

Questo Sessantotto provinciale e inedito, con caratteristiche di simultaneità e circolarità, conferma la natura policentrica e pluricausale del

fenomeno contestativo italiano, in grado di coinvolgere anche le scuole del Sud, delle isole, delle campagne e dei territori montuosi.

Nonostante sembri possibile parlare di una cultura del Sessantotto con caratteristiche omogenee, secondo le linee principali dell'antiautoritarismo e di un radicale egualitarismo, in alcune zone periferiche dove il processo di scolarizzazione è stato ancora più accelerato e la scuola presenta ritardi di ordine pratico molto seri (mancanza di aule, professori, attrezzature, trasporti) le agitazioni si muovono spesso a partire da questioni molto concrete. Se l'edilizia scolastica e altre carenze sono problemi riguardanti l'intero paese, nella provincia assumono particolare gravità e le proteste sembrano coincidere anche con la spinta per l'accesso all'istruzione proveniente dalle classi inferiori. In alcuni casi la contestazione assume caratteristiche particolari dovute alle specificità territoriali assumendo caratteristiche di comunità, o specificatamente sindacali molto diverse da quelle dei movimenti urbani.

I ciclostilati prodotti dai movimenti custoditi nei centri di documentazione restituiscono l'immagine di una contestazione che si muove tra due poli apparentemente opposti: il rifiuto della scuola di classe come apparato ideologico e la spinta per «più istruzione» che assume anche caratteristiche rivendicative di diritto allo studio.

L'altro aspetto è rappresentato dalla centralità delle scuole tecniche e professionali dentro la geografia della contestazione. Se la miccia del Sessantotto esplode nei licei intorno alla lotta per l'assemblea, è attraverso le scuole tecniche, maggiormente frequentate dai figli degli operai, che la contestazione trova continuità e assume caratteristiche che ruotano intorno al rapporto tra istruzione e mercato del lavoro, toccando aspetti come la dequalificazione del diploma o lotte «corporative» contro la chiusura degli albi professionali.

Gli istituti professionali, scuole di serie B che non consentono la prosecuzione degli studi, assumono centralità dentro un movimento studentesco che si pone l'obbiettivo di superare gli steccati discriminatori che permangono nel sistema scolastico italiano architettato da Gentile.

Il lungo Sessantotto nella scuola rappresenta una particolarità del caso italiano, alcuni aspetti richiamati, come le agitazioni nella provincia e il protagonismo degli istituti tecnici lo rendono un caso studi importante che necessiterebbe di comparazione internazionale.

4. Bibliografia

Ambrosoli, L. (1982). *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: Il Mulino.

- Bendausi, L. (1998). *La non decisione politica. La scuola secondaria tra riforma e non riforma*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dei, M. (1993). Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni. In Soldani, S. & Turi, G. (Eds.), *Fare gli italiani*. Vol. II. *Una società di massa*. Bologna: il Mulino.
- Galfrè, M. (2017). *Tutti a Scuola, l'istruzione nell'Italia del '900*. Roma: Carocci Editore.
- Gattullo, M., & Visalberghi, A. (1986). *La scuola italiana dal 1945 al 1983*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Giacchetti, D. (1998), *Un sessantotto e tre conflitti. Generazione, genere, classe*. Pisa: BFS edizioni.
- Grispini, M., & Musci, L. (2003). *Guida alle fonti per una storia dei movimenti sociali in Italia (1965-1978)*. Roma: Ministero per i Beni e le Attività culturali.
- Lussana F., & Marramao, G. (2003). *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni '70*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- Mobiglia, S. (1990). *La scuola: l'onda lunga della contestazione*. In Poggio, P. P. (Ed.), *Sessantotto: l'evento e la storia*. Brescia: fondazione Micheletti.
- Ortoleva, P. (1998). *I movimenti del 1968 in Europa e in America*. Roma: Editori Riuniti.
- Tarrow, S. (1990). *Democrazia e disordine, Movimenti di protesta e politica in Italia, 1965-1975*. Roma: Laterza.
- Tranfaglia, N. (1989). *Crisi sociale e mutamento dei valori. L'Italia negli anni sessanta e settanta*. Torino: Tirrenia Stampatori.

Sull'Autore

Lanfranco Rosso

email: lanfrancorosso@yahoo.it

Università degli studi di Urbino. Italia

page intentionally blank

Les Yippies à Paris, rencontre et désillusion

Arthur Roth

Après les secousses révolutionnaires de mai-juin 1968, la répression frappe durement les masses. Dans la foule qui a pris part à la flambée, des gens cherchent une façon d'ancrer la révolte dans la vie quotidienne, de ne pas laisser la norme se réinstaller. Parmi ces groupes apparaît Vive La Révolution. Celui-ci se forme en juillet-août 1969 par la transformation du groupe Vive le communisme de Roland Castro, allié pour l'occasion avec Tiennot Grumbach, un ancien de l'Union des Jeunesses Communistes marxiste léniniste. L'objectif est de regrouper les différents groupuscules maoïstes en leur laissant une autonomie. Ils sont peu à peu rejoints par des militants issus de la Ligue communiste (L.C), dont Guy Hocquenghem ainsi que des anciens du Mouvement du 22 mars. Cet ensemble hétéroclite donne une organisation qualifiée de mao-spontex (spontanéistes), ou mao-libertaire. C'est en un sens la filiation directe du mouvement de mai 68.

Les effectifs de ce groupe sont estimés à 400 personnes maximum (Artous, 2008, p. 516), principalement à Paris et dans le nord de la France. Mais son influence dépasse largement ce cadre-là grâce, entre autre, à son journal. Il est d'abord nommé *Vive la révolution!* «journal marxiste-léniniste maoïste», puis *Tout!* avec pour slogan «ce que nous voulons: tout!» Pour avoir une idée de son impact: le numéro 1 de *Tout!* est tiré à 46 000 exemplaires et voit environ 40 000 exemplaires partir en 2 semaines.¹ Le dernier numéro sort le 29 juillet 1971 alors que le groupe V.L.R s'est

¹ 8 octobre 1970, «Numéro un», *Tout!* n° 2, p. 2.

auto-dissout depuis juin à l'initiative de Roland Castro. Celui-ci explique la dissolution du groupe par un blocage ne laissant selon lui que l'alternative d'une fuite en avant dans l'activisme ou l'accomplissement de l'objectif «désirant» du groupe par la reconnaissance des questions de sexe et de sexualité (Castro, 2010, pp. 142-143):

De l'autre côté de l'Atlantique les membres du Youth International Party, nommé Yippies, sont au sommet de leur notoriété avec le succès de leurs livres manifestes *-Do it!, Revolution for the hell of it* de Jerry Rubin et *Woodstock Nation* de Abbie Hoffman-, qui se vendent massivement. Le groupe, travaillé en partie par l'influence des Diggers est en opposition avec ce que les médias caractérisent comme hippies, et travaille à intégrer la contre-culture dans une pratique politique radicale et révolutionnaire.

Fin octobre 1970, Jerry Rubin, Abbie et Anita Hoffman passent à Paris au cours d'un voyage dans les capitales d'Europe de l'Ouest. V.L.R. profite de l'occasion pour les rencontrer. Ces deux groupes ont le même objectif: une révolution qui change la vie et transforme le monde, pour reprendre la formule surréaliste. L'objectif est de révolutionner le quotidien, en libérant la vie sous tout ses aspects. Leurs rencontres et leurs débats nous permettent de mieux saisir le regard que chacun porte sur soi et sur l'autre, de part et d'autre de l'Atlantique. Le journal *Tout!* s'en fait l'écho dans trois articles. Le premier est un communiqué du couple Hoffman sur la situation française. Le second est un texte intitulé *Mai 68 = Woodstock ?* On tente d'y analyser les similitudes et les divergences des situations entre les deux rives de l'Atlantique. Le dernier texte est un court extrait d'une conversation entre un membre de Vive La Révolution, Abbie Hoffman et Jerry Rubin.

Abbie et Anita Hoffman arrivent à Paris le 25 octobre 1970. Logés chez Jean Jacques Lebel² ils fournissent à *Tout!* un premier texte résumant leur première impression vis-à-vis de la situation en France. Ce court écrit sort dans le numéro 3 de *Tout!* le 29 octobre sous le titre de *Yippie!*.

Il exprime l'internationalisme et la solidarités entre les membres d'une jeunesse unie par le même objectif révolutionnaire. « Nous sommes venus vous demander votre aide, et vous nous la donnerez car vous appartenez à la culture de vie qui lutte contre la culture de mort. Mai 68 = Woodstock Nation. »³ Les Hoffman accordent ainsi le statut de Yippie aux révolutionnaires français et les reconnaissent comme des acteurs de la culture révolutionnaire mondiale.

² F.B.I., 1970, *Freedom of information and privacy acts*, subject Abbott H. Hoffman, HQ File:176-34, section 7, p. 191, Extrait le 7 juin 2018 de <https://archive.org/details/AbbieHoffmanFBI>.

³ 29 octobre 1970, *Tout!* N°3, p. 5.

Une annonce accompagne le texte, elle est signée par le Gang Yippies de Paris. Elle invite à une rencontre le vendredi 30 octobre 18h 30 à la Halle aux Vins avec des représentants Yippies. La liste des invités est longue: «Anita et Abbie Hoffman, Rosemary Jerry, Jennifer Dohrn, Jerry Rubin, le shérif Yippie de Berkeley: Stu Albert, celui de Chicago: Brian Flanagan, Jomo Raskin, Marty Kenno et toute sorte d'autres casseurs yippies! Notoires et invétérés»⁴. Le lieu change au dernier moment et c'est L'American Students' and Artists' Center qui accueille la rencontre. Ce lieu, un centre culturel étasunien indépendant du pouvoir politique, est situé boulevard Raspail, à Paris. Cela fait quelques années qu'il a pour habitude d'héberger de nouvelles formes d'art et des événements contre la guerre du Vietnam ou le racisme. Sur scène, loin de la myriade annoncée, seuls sont présents Jerry Rubin et Stew Albert pour le Youth International Party.

Le mouvement Yippie est aussi reconnu comme révolutionnaire par V.L.R. Sa volonté de dépasser la non-violence et d'assumer le rapport de force avec la police lors de la convention démocrate de Chicago joue en sa faveur, ainsi que les prises de positions critiques d'Abbie Hoffman envers le «Rock Empire»: l'ensemble de la récupération de la musique pop par les hommes d'affaires et le vedettariat, et du «Drug Empire»; ceux qui fournissent la drogue»⁵. Positions qui prouvent une approche critique de la contre-culture.

Mais si de part et d'autre on se reconnaît, on sait aussi que les situations sont différentes. V.L.R. ne s'y trompe pas. Ainsi, lorsque *Tout!* reprend l'affirmation des Hoffmans de mai 68 = Woodstock comme titre d'un de ses articles, il en questionne le sens en lui donnant une forme interrogative.

La vision des États-Unis que développe V.L.R. s'appuie sur les analyses des groupes révolutionnaires étasuniens. Ce pays est tour à tour nommé Babylone, pour reprendre les termes de Huey P. Newton du Black Panther Party, puis Amerikkka, en référence à l'orthographe Yippie. Là-bas la classe ouvrière blanche, bénéficiant des retombées économiques de l'impérialisme, tendrait vers le fascisme dès l'achat du pavillon. Le film *Easy Rider* est donné en exemple pour comprendre le pays. Dans cette situation la *Woodstock Nation* -cette autre facette des États-Unis regroupant la jeunesse blanche révolutionnaire, les Noirs et d'autres minorités- ne peut espérer devenir majoritaire tant que l'impérialisme ne sera pas ébranlé sur les 5 continents. C'est une différence fondamentale avec la situation française, où le prolétariat, acteur des troubles en mai 68, est encore perçu comme révolutionnaire.

⁴ *Ibid.*

⁵ 16 novembre 1970, « Mai 68 = Woodstock ? », *Tout!* n°4, p. 4.

Même si V.L.R. semble renseigné sur la situation étasunienne et avoir lu les textes produits par les mouvements contestataires de l'outre-Atlantique, l'incompréhension est rapidement manifeste. Dès l'appel à la «*Fête Rite Célébration Pow-wow*» on relève une drôle d'interprétation du vocable. À côté de cette dénomination un peu obscure pour un français, apparaît entre parenthèses le terme «meeting» suivi d'un point d'interrogation. Pourtant la forme rigide et solennelle du meeting n'a pas grand-chose à voir avec la célébration festive et extatique du Pow wow qui fait référence à une cérémonie amérindienne dont certains codes sont récupérés par la contre-culture étasunienne⁶.

La question de la drogue – que les Yippies nomment la défonce – est sans doute au centre de l'incompréhension. Pour ces derniers la révolution sera portée par des individus défoncés. La drogue est un élément déterminant dans la lutte révolutionnaire. Elle sert de protection contre la police, qui n'oserait pas en prendre; elle permet la découverte de l'illégalisme et sert d'outil de cohésion. Ils attribuent le faible usage des drogues en France à la répression des organisations révolutionnaires qui par la même prouvent qu'elles sont encore dans une optique révolutionnaire dépassée, voire bureaucratique⁷.

Du côté français, c'est l'absence de vision stratégique sur le long terme qui déconcerte:

Mais ils refusent toute discussion stratégique: entre la répression et la récupération, ils ne choisissent que d'être eux-même. Convaincre, par 1er, ils le font encore, mais ça devient pour eux à la limite inutile: la discussion ci-jointe prouve assez qu'ils ne cherchent plus à se légitimer. Alors? espèrent-ils que leur mode de vie abattra par lui-même, par contagion, le centre impérialiste? ou se penchent-ils comme des kamikazes d'un autre genre voués à la fuite définitive. Ou enfin certains pensent ils simplement faire carrière dans une nouvelle culture? A ces questions ils n'apportent aucune aucune autre réponse que «faites-le»⁸

Ce sentiment d'incompréhension n'est pas le seul fait d'une organisation maoïste aux réflexes encore un peu bureaucratiques, voire chauvins. Le témoignage de Susan George confirme aussi ce décalage. Malgré la salle bondée c'est pour elle un échec. Elle va jusqu'à affirmer que l'attitude de Jerry Rubin est «si provocatrice et insultante à l'égard du public que la C.I.A aurait fait une bonne affaire en envoyant partout des Rubins avec acolytes». En effet, celui-ci reste obnubilé par la question de la défonce,

⁶ 29 octobre 1970, «Yippie!», *Tout!* n.° 3, p. 5.

⁷ 16 novembre 1970, «Les Yippies parlent, discussion avec les camarades Abie Hofman et Jerry Rubin», *Tout!* n.° 4, p. 4.

⁸ 16 novembre 1970, «Mai 68 = Woodstock?», *Tout!* n.°4, 1 p. 4.

refusant de répondre aux questions voire de parler avec le public. La soirée ne doit son salut qu'à une communauté hippie de passage: *the hog farm* qui campe dans le parc du centre et finit par prendre la situation en main⁹.

L'intégration des éléments révolutionnaires français dans la Woodstock Nation ne se réalise pas sous le signe de l'égalité. Au contraire, dans cette démarche les Yippies se posent en avant-garde, allant jusqu' à exagérer grandement leur influence aux États-Unis. Comparant la situation entre Paris et leur pays, les Hoffman vont jusqu'à affirmer que « dans aucune ville américaine des pelotons de flics armés jusqu'aux dents ne pourraient stationner ainsi au coin des rues sans se faire descendre, comme il se doit, par les fusils colériques de Woodstock Nation»¹⁰. La révolution ne se fera qu'en suivant leurs pas: «La musique pop, l'usage de l'herbe de plus en plus répandu, les liens fraternels avec notre nouvelle nation, jettent en France les fondements de la nouvelle culture»¹¹. Dans cette phrase on sent bien que c'est bien la seule influence de la contre-culture étasunienne qui précipiterait une situation révolutionnaire en France.

Ce sentiment de retard semble intégré par une partie des militants français. Dans *Tout!* un témoin de la soirée dénonce les phantasmes d'une partie des militants qui attribueraient l'échec de mai à un manque de «défonce» et de communes libres, ces espaces communautaires, urbains ou ruraux où l'alternative se construit sans attendre le «grand soir». Il dénonce «une oppression culturelle des Yippies, traduction très détournée de l'impérialisme américain»¹². l'article appelle à développer une révolution culturelle à la française, nourrie des expérimentations de mai 68 et se méfiant des recettes toute prêtes venues de l'étranger. Le magazine confirme ainsi un point de vue déjà évoqué dans son numéro 1, à l'occasion d'un article sur les festivals et la musique pop¹³. Suite à cela les références au mouvement Yippie disparaissent des colonnes de *Tout!*.

Cette rencontre ne semble pas décourager tout le monde, quelques mois plus tard le gang yippie de Paris fournis la traduction de *do it* aux éditions du Seuil. Mais a part ce rôle de passeur il ne semble pas que se groupe soit allé au-delà des mots.

L'État français voit un danger dans ce genre d'événement. Il ne faut pas oublier que le gouvernement accuse des éléments étrangers d'être responsables des événements de mai-juin 68. En 1970 la peur de la contagion est toujours présente et les expulsions continuent. *L'American*

⁹ George Susan IMEC/AMC 4/ 72

¹⁰ 29 octobre 1970, « Yippie! », *Tout!* n°3, p. 5.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ 23 septembre 1970, «Le mouvement Pop ça ne se recopie pas», *Tout!* n° 1, p. 4.

Center finit par s'attirer des ennuis et deux de ses représentants sont convoqués à la préfecture de police au début février 1971. La rencontre avec Jerry Rubin fait partie des événements qui leur sont reprochés, elle est jugée comme attentatrice à l'obligation de neutralité politique à laquelle est soumis tout résident étranger. Susan George, qui est l'organisatrice de la soirée se justifie par la mission culturelle du centre. En effet, au vu du million d'exemplaires vendus aux États-Unis, *Do it!* appartient à la culture étasunienne¹⁴.

Derrière ce conflit est la question de l'articulation entre contre culture et politique. Ce débat est très important à une époque où la notion de révolution culturelle est portée par de nombreux acteurs de la gauche radicale.

Dans la période post-68, où le sentiment d'échec est fort, les gens cherchent les causes de celui ci. Certains dénoncent l'absence de parti de masse, mais d'autre c'est au contraire des structures trop figées dans l'idéologie et le catéchisme révolutionnaire qu'ils accusent. Pour ces derniers le comportement transgressif de la jeunesse étasunienne, vu à la télévision ou dans les journaux, semble la solution. L'influence étasunienne se fait sentir par le rattachement à la contre culture naissante en France et la volonté de créer dans l'immédiat une hétérotopie, quitte à perdre le contact avec le reste de la population.

Vive La Révolution fait partie des rares groupes à ne pas rejeter la contre culture naissante en France et à vouloir l'intégrer dans une optique révolutionnaire plus traditionnelle. La principale contradiction dans cette objectif vient du rapport à l'autre, vue comme étranger voir ennemis par les tenants de la contre culture alors que la gauche le voie comme le futur acteur de la révolution ou du moins comme un objectif à contrôler. Cette volontés est un échec dont les conséquences sont toujours d'actualité.

Il reste encore bien des aspects de cette rencontre à étudier. Pour cela il faudrait s'appuyer sur l'histoire oral. Notamment interroger Jean-Jacques Lebel qui appartient plus au pendant culturel de ce mouvement. Il faut aussi se pencher sur les archives de la préfecture de police de Paris, dans les quels il y a un dossier au nom de Jerry Rubin, malheureusement encore classés pour quelques années.

¹⁴ IMEC/AMC 3, Lettre de Susan George au préfet de police de Paris, le 18/02/1971.

1. Références bibliographiques

Artous, A. (Dir.), Epszetaïn, D., & Silberstein, P. (2008). *La France des années 1968 une encyclopédie de la contestation*. Éditions Syllepse.

Bourseiller, C., & Penot-Lacassagne, O. (Dirs.). (2013). *Contre-Cultures!* CNRS éditions.

Jezo-Vannier, S. (2011). *Presse parallèle, la contre-culture en France dans les années soixante-dix*. Gémenos: éditions le mot et le reste.

Hamon, H., & Rotman, P. (1988). *Génération 2. Les années de poudre*. Paris: éditions du Seuil.

Zancarini Fournel, M. (2008). *Le moment 68: une histoire contestée*. Paris: éditions du Seuil.

Articles

Bourdieu, P. (décembre 2002). Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 145, pp. 3-8. doi: <https://doi.org/10.3406/arss.2002.2793>

Debouzy, M. (1973). The influence of american political dissent on the french new left. *Contagious Conflict: The Impact of American Dissent on European Life*. Pays Bas, édité par A. N. J. Den Hollander.

Sources

Castro, R. (2010). *La longue, lente, périlleuse (et poilue) fabrique du rêve*. Mayenne: éditions de l'Archipel.

Jerry, R. (1971). *Do it!* (traduction française par le gang yippie De Paris). Paris: éditions du Seuil.

23 septembre 1970, «Le mouvement Pop ça ne se recopie pas», *Tout!* n°1, p. 4.

8 octobre 1970, «Numéro un», *Tout!* n°2, p. 2.

29 octobre 1970, «Yippie!», *Tout!* n°3, p. 5.

16 novembre 1970, «Mai 68 = Woodstock?», *Tout!* n°4, p. 4.

16 novembre 1970, «Les Yippies parlent, discussion avec les camarades Abie Hofman et Jerry Rubin», *Tout!* n°4, p. 4.

F.B.I. (1970). *Freedom of information and privacy acts*, subject Abbott H. Hoffman, HQ File:176-34, section 7, p. 191, Extrait le 7 juin 2018 de <https://archive.org/details/AbbieHoffmanFBI>.

IMEC/AMC 3, Lettres de Susan George au préfet de police de Paris, début 1971.

A propos de l'auteur

Arthur Roth

email: roth.arthur@laposte.net

Université Toulouse - Jean Jaurès. France

Las universitarias y el trabajo en la España del 68: la mujer debe permanecer muy mujer

Carmen Sanchidrián Blanco

1. Introducción

La situación de las mujeres en España cuando se produjeron los movimientos que hoy recordamos como mayo del 68, era distinta a la de los países democráticos de nuestro entorno. Ya en los años sesenta y setenta hubo movimientos feministas en países como Dinamarca, Gran Bretaña, Holanda o Estados Unidos vinculados, en general, a movimientos estudiantiles. En Francia se señala 1970 como fecha de comienzo de los movimientos feministas y en España y Portugal esa fecha se retrasa hasta el fin de las dictaduras (Picq, 2008).

Ahora bien, más que de los cambios en la sociedad de mayo del 68, tenemos que hablar de después de mayo del 68: «No hubo una liberación sexual en Francia en 1968, eso es falso. Era una sociedad extremadamente machista, donde se esperaba que las chicas hicieran los bocadillos mientras los chicos protestaban. Los avances en derechos de la mujer vinieron más tarde, en los 70» (Artières, cit. en *The Guardian*, 2018). Quizá la frase sea algo caricaturesca, pero intenta desmontar la imagen que vincula mayo del 68 y conquistas sociales de las mujeres. Puede considerarse que fue el detonante, pero el proceso sería largo, más aún en los países que partíamos con situación de desventaja.

La dictadura franquista no fue la única causa de la consideración de las mujeres como personas de segunda categoría, aunque junto con el poder que la Iglesia católica tuvo en ella, ejerció una influencia definitiva en estos temas. Algunas realidades que hoy a los jóvenes les parecen inexplicables eran comunes a ambos países. Por ejemplo, en 1968, en Francia y en España, «las mujeres debían pedir permiso a sus maridos para tener una cuenta bancaria propia y estaban relegadas a un papel profesional secundario; el adulterio podía arruinar una vida profesional; la jerarquía paternal y/o estatal eran un pilar decisivo del orden social y político» (Quiñonero, 2018). Sociólogos como Alain Touraine lo ven como «la semilla de la que han germinado muchos de los mejores avances sociales de los últimos 40 años: la liberación de la mujer en el mundo desarrollado, el protagonismo creciente de la sociedad civil, la consolidación de los derechos sindicales» y para Henri Weber el balance es importante pues implicó «la libertad de contracepción [en España la píldora se aprobó en 1978 y se había puesto a la venta en EEUU en 1960] y del aborto, la autoridad parental conjunta sobre los hijos, la posibilidad para las mujeres de abrir una cuenta bancaria sin la autorización previa del marido, el derecho a la igualdad profesional entre hombre y mujer» (El Universo, 2008).

El anacronismo en el que se vivía en España era palpable en la situación de las mujeres en la universidad a pesar de algunas iniciativas (Maillard, 1990). En el curso 1970-1971 sólo el 25,8% del alumnado eran mujeres y en 1985-1986 llegarían a ser el 49,5%. A través, especialmente, del análisis de libros escritos para orientar a las mujeres en su vida personal y en la elección de estudios y profesiones, nos acercaremos a la realidad de esas universitarias. Intentaremos, además, promover una reflexión sobre lo conseguido en estas décadas en relación con la preocupante situación actual.

2. Se despierta entre las mujeres el «afán monomaniaco por trabajar»

Los planteamientos que encontramos en los años sesenta y setenta del siglo XX acerca el papel de las mujeres en la sociedad y, por tanto, para qué debe ser su educación y cuáles son las profesiones que mejor se adaptan a sus características, tenían elementos en común con los de décadas anteriores y se mantenían los estereotipos de estudios y profesiones masculinos/femeninos. La ley de 22 de julio de 1961 prohibía la discriminación laboral en función del sexo, con alguna excepción, y en 1966 se permitió a las mujeres ejercer como magistrados, jueces y fiscales de la Administración de Justicia, pero la autorización del marido para

firmar un contrato laboral y ejercer el comercio no fue abolida hasta 1975 (Valiente, 1998). En la democracia, la igualdad ante la ley fue una de las primeras exigencias de forma que la derogación de la licencia marital, la supresión de los artículos que implicaban la subordinación de las mujeres respecto a los hombres, la patria potestad conjunta, la mayoría de edad a los 21 años, etc., fueron conseguidas pronto.

En los sesenta se contraponen el garantizarse el mantenimiento por el matrimonio con el deseo de autosuficiencia económica: «Existe afán monomaniaco por trabajar, o al menos por colocarse en un puesto remunerado mensualmente, casi tan fuerte como la que tienen nuestras jóvenes por pintarse los labios» (Vallejo Nájera, 1965, p. 127). A la vez, para muchos hombres era un «orgullo» mantener a su familia y a muchas mujeres les halagaba esa actitud (Corella, 1978, p. 46).

Visto ese deseo de muchas mujeres de trabajar fuera de casa y por estudiar en la universidad, aparecen numerosas guías para orientar a las mujeres acerca de qué profesiones les convenían más; repetían los esquemas clásicos (Ramírez, 1973, 85) y mantenían el concepto de profesiones más o menos adecuadas para las mujeres destacando las que podían ser compatibles con las tareas que seguían siendo propias de la mujer ya que «El *hombre con delantal* está bien para una inefable comedia americana. Pero para nuestra concepción de la vida, aún dentro del ritmo actual, esa figura algo ridícula *contribuye a desvalorizar al hombre* en cierto modo. (...) ¡qué incompatibilidad se crea poco a poco, *cómo se escapa su dominio entre las cacerolas y las sartenes!*» (Rivera, 1965, p. 213).

En general, las salidas que se indican a las universitarias, en su mayoría chicas de clase media y alta (Durán, 1966, pp. 28-29), son el acceso a cuerpos diversos, ejercicio libre de la profesión (no en todos los casos) o simplemente el trabajo en empresas del sector correspondiente. Ahora bien, es distinto lo que se ofrece como posibilidad y lo que se recomienda como más compatible con mantener sus tareas de esposa y madre. Capmany resumía así la situación: «Y al mismo tiempo que le iban concediendo [a la mujer] el ingreso a escuelas y universidades, los empleos peor remunerados, el papel de auxiliar fidelísima, se le predicaba que *la Mujer debe permanecer muy Mujer*» (1970, p. 229).

Por ejemplo, en una *Guía* (Sindicato, 1966, p. 220) se recogen 123 profesiones clasificadas como Artísticas, Docentes, Industriales, Modas y comercio, Oficinas, Sanitarias y varios. Entre las docentes, las recomendadas son: *Ayudante de economía doméstica rural.* -*Entrenadora deportiva.* -*Instructora elemental de educación física.* -*Instructora de Educación Física.* -*Maestra.* -*Profesor de Dibujo.* -*Profesor Mercantil.* -*Profesora de Educación Física.* -*Profesora de Hogar.* -*Profesora de Idiomas.* La lista habla por sí sola

siendo interesante el uso que se hace del masculino y femenino: *maestra* está recomendada, pero *profesora de universidad o de instituto*, no. Lo mismo ocurre en la rama sanitaria: ser *médico* es posible, pero no se recomienda, mientras que ser *matrona* o *ayudante de médico*, sí.

Rosa Garrido afirma que sí se puede hablar de profesiones *sólo* para la mujer y otras en las que es preferible al hombre y viceversa, y afirma que, haga cada uno lo que haga, lo hará de forma distinta por ser hombre o mujer (1965, p. 6).

Las *Guías* señalan el aumento experimentado en las cifras de alumnas universitarias y las Facultades con mayor porcentaje de alumnas: Filosofía y Letras, Farmacia, Biológicas, Químicas, Matemáticas, Medicina, Derecho, etc. En 1978, se habla de las Escuelas Técnicas superiores, pero destacando que las eligen pocas chicas porque «La mujer que cuenta con casarse, al cumplir los diecisiete años, en el momento de empezar la carrera, se encuentra como ante un muro infranqueable con vistas a su matrimonio» y por «lo de siempre. Los puestos buenos se distribuirán entre los hombres y a las mujeres, en esa lotería, no les alcanzará más que la pedrea». En las escuelas técnicas de grado medio, la cosa mejora, pero el esquema es el mismo que también se repite en medicina: «La gran ventaja de los estudios de Medicina, especialmente en lo que se refiere a la mujer, es que al terminar el cuarto curso puede solicitar el título de Auxiliar Técnico Sanitario si no desea terminar la carrera (Corella, 1978, pp. 99-100).

Otro de los temas que suelen tratar estas publicaciones es el de la conveniencia o no de que trabajen aduciendo motivos de orden económico o psicológico (Azurza, 1966, p. 22; Solé, 1970, p. 38). Se llega a decir que en algunos casos puede ser positivo y se aportan estudios realizados en otros países para tranquilizar a los que ven en ese trabajo el germen de destrucción de la vida familiar, porque lo que se discutía era el trabajo de la mujer casada (Azurza, 1966, pp. 24-30; Bofill, 1968, pp. 34-47; Velasco, 1967, p. 103). Se consideraba que el trabajo de la mujer casada debía ser *subsidiario* y *transitorio* y muchas chicas lo asumían sin cuestionarlo y admitiendo que su objetivo vital era casarse. Ana Pujana afirmaba, en 1967, que la mayoría de las alumnas universitarias que había conocido tenían poco interés por sus estudios «porque piensan que al fin y al cabo su destino es casarse y eso es lo más importante de su vida» (cit. en Scanlon, 1986, p. 351). Cándida Velasco (1967, p. 77) contaba que

Al ser preguntados [un grupo de universitarios españoles en Francia] sobre quién se encargaba en nuestro país de «faire la vaisselle», contestaron todos unánimes: «*En España sólo friegan las mujeres*». Esta respuesta que en tiempos de nuestros padres hubiera sido normal, es alarmante en muchachos universitarios que pertenecen cronológicamente a la generación «ye-ye». (...) se

adhirieron a la respuesta los frívolos y los serios, los científicos y los humanistas, los de derechas y los de izquierdas (1967, p. 77).

Pueden sorprender estas opiniones de hace cincuenta años, pero resulta más sorprendente y preocupante que, según el Informe *Andalucía Detecta* realizado por el Instituto Andaluz de la Mujer, en una encuesta realizada entre enero y febrero de 2011 a estudiantes de 3º y 4º de ESO, el 24% de los entrevistados (en concreto el 20% de las chicas y el 28% de los chicos) se mostrase de acuerdo con que «el lugar más adecuado para la mujer es en su casa con su familia» y con que «no es propio de los hombres hacerse cargo de las tareas del hogar» y que el 24% de los chicos y el 9% de las chicas piensen que «los hombres están más capacitados que las mujeres para lo público (Ej. La política, los negocios, etc.)» (Instituto Andaluz de la Mujer, 2014, pp. 25-26). Hemos avanzado, pero hay signos de retroceso y no se pueden dar por consolidados los avances.

3. Conclusiones

Creo que toda mujer ha de recibir una educación igual a la del hombre y, si posee aptitudes, debe llegar, cómo no, a la universidad (...). Y, con arreglo a su capacidad, también está obligada a trabajar para la comunidad en los años de su juventud. En esta educación juvenil de la mujer es erróneo educar a las mujeres igual que a los hombres. (...) considero que la preparación que precisan recibir para la vida es radical y fundamentalmente distinta (Botella, 1975, p. 223).

En los últimos cincuenta años, el panorama ha cambiado vertiginosamente. Hoy hay una igualdad formal, pero tanto en la elección de los estudios como en los trabajos no sólo se mantienen patrones marcados por el género, sino que, según la OCDE, la brecha de género en educación se ha agrandado en los últimos años debido a que se van perdiendo alumnas en los estudios que tienen mejor futuro laboral (los relacionados con Ciencias, la Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Las chicas eligen mayoritariamente disciplinas sanitarias, Humanidades o Ciencias Sociales y Jurídicas que, en general, tienen menos demanda y salarios más bajos que los citados anteriormente (2017).

La igualdad *formal* impide a chicas y chicos detectar las actitudes *machistas* que les rodean y tienen a menudo una actitud pasiva al considerar como «normal» lo que dista mucho de serlo. Chicas y chicos se consideran iguales y afirman que no eligen ciertos estudios o profesiones porque no quieren, pero no son conscientes de las presiones sociales y familiares (padres y madres mantienen los roles tradicionales con sus mejores intenciones) y de los estereotipos que condicionan sus elecciones.

En los setenta, se desarrolló un nuevo modelo de mujer y de familia. Las mujeres iban a ciertas Facultades que se iban feminizando, pero cuando su elección no era la «adecuada» debían justificarse para lograr la aceptación social sobre todo porque, como algunas chicas decían, la mayoría de los chicos quieren una mujer «calcada» de su madre (García Calmarte, cit. en Scanlon, 1986, p. 352). Esto lo podemos aplicar hoy a la chica que decide estudiar ingeniería y al chico que decide ser maestro, sobre todo si es de educación infantil. ¿Deberíamos tomar medidas de discriminación positiva, como las que se tomaron en el Parlamento o en algunas empresas, para ayudar a unas y a otros a elegir realmente lo que prefieran independientemente de su género? ¿Por qué los porcentajes de chicas en las ingenierías descienden año tras año y en medicina aumentan?

Este tema se escapa ya de esta comunicación, pero como formadores de futuros docentes debemos prestarle atención. Frente al «clásico sexismo» ha aparecido uno de tinte «benevolente», encubierto, sutil, que hace que casi el 30% de las adolescentes andaluzas de 14-16 años se consideren insustituibles en el hogar o que el 36% de los chicos y el 14,5% de las chicas estén de acuerdo o muy de acuerdo con que «El hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza, a su mujer». No tengo la solución, pero algo tenemos que hacer para que los logros que se consiguieron a partir de mayo del 68 se profundicen en vez de irse perdiendo.

4. Referencias bibliográficas

Azurza, J. M^a. (1966). *La mujer ante el trabajo*. Irún: Ethos.

Bofill, M. et al. (1968). *La mujer en España*. Barcelona: Cultura Popular.

Botella Llusia, José (1975). *Esquema de la vida de la mujer*. Madrid: Espasa-Calpe.

Capmany, M^a. A. (1970). *De profesión: mujer*. Barcelona: Plaza & Janés.

Choimet, A. (1977). *Iniciación al matrimonio*. Barcelona: De Gasso, Hnos.

Corella, L. G. (1978). *La mujer en el trabajo*. Bilbao: Fher.

Instituto Andaluz de la Mujer (2014). *Andalucía Detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud andaluza*. Sevilla: Instituto de la Mujer. Recuperado de: http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/47737780_1122011112236.pdf

- Durán Heras, M^a. Á. (1966). *Juventud universitaria femenina en España*. Madrid: Doncel.
- Durán Heras, M^a. . (Dir.). (1970). *Los universitarios opinan*. Madrid: Almena.
- El Universo (2008, 3 de mayo). Mayo del 68, la revuelta que cambió la vida de generaciones. *El Universo*. Recuperado de: <https://www.eluniverso.com/2008/05/03/0001/14/65BB8AEADC7541D4BBAF6E32FEBBBD.html>
- Garrido, R. M^a. (1965). *Ellas escogen profesión*. Madrid: SARPE.
- Maillard, L. M. (1990). *Asociación Española de Mujeres Universitarias 1920-1990*. Madrid: EAEMU/Instituto de la Mujer.
- OCDE (2017). *The Pursuit of Gender Equality. Un Uphill Battle*. Paris: OCDE. Recuperado de: https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/the-pursuit-of-gender-equality_9789264281318-en#page1
- Picq, F. (2008). El hermoso pos-mayo de las mujeres. *Dossiers Feministes*, 12, 69-76. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/dossiers/article/view/650>
- Quiñonero, J. P. (6, febrero, 2018). ¿Mayo del 68? Olvídalo, porfa. *ABC Cultura*. Recuperado de: http://www.abc.es/cultura/abci-mayo-68-olvidalo-porfa-201802051556_noticia.html
- Ramírez, J. A. (1973). *Cartas de un abogado a las mujeres de España*. Madrid: Salvat.
- Rivera de Gil, J. D. (1965). *Cómo dominar a las mujeres*. Barcelona: Rodegar.
- Scanlon, G. M. (1986). *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1975)*. Madrid: Akal.
- Sindicato Español Universitario (1966). *Guía de estudios y profesiones para la mujer*. Madrid: Servicio «Guía» de la Comisaría para el S.E.U.
- Solé, M. (1970). *Carreras y sexos*. Barcelona: Nova Terra.
- The Guardian (2018, 15 de enero). Macron faces national debate over anniversary of May 1968 protests. *The Guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/world/2018/jan/15/macron-faces-national-debate-over-anniversary-of-may-1968-protests>

Valiente Fernández, C. (1998). La liberalización del régimen franquista: la Ley de 22 de julio de 1961 sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer. *Historia Social*, 31, 45-65. Recuperado de: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/4299>

Vallejo Nájera, A. (1965). *Antes que te cases...* Madrid: Plus Ultra.

Velasco, C. (1967). *Mujer, familia y profesión*. Madrid: Ediciones Mundo del Trabajo.

Sobre la Autora

Carmen Sanchidrián Blanco
email: sanchidrian@uma.es
Universidad de Málaga. España

Representaciones sociales sobre los estudiantes secundarios en la prensa en Chile: análisis de las editoriales de La Tercera y El Mercurio (2006-2009)

Eduardo Santa Cruz Grau

1. Introducción

El 26 de abril de 2006, estudiantes secundarios de Lota, ciudad ubicada al sur de Santiago, marcharon hacia la municipalidad en señal de protesta, porque el techo de su establecimiento se había desplomado producto de la lluvia. A los pocos días, sus pares de la capital comenzarían a movilizarse, aunque planteando nuevas demandas. Producto de la nula capacidad de respuesta del gobierno, la movilización escaló hasta alcanzar a varios cientos de miles de estudiantes en las calles, quienes luego decidieron encerrarse en sus establecimientos por largas semanas. Frente a esto, el gobierno convocó a una Comisión especial para discutir sobre la calidad de la educación. A diferencia de instancias similares, en esta comisión no solo participaron expertos, sino que se invitó a estudiantes, profesores, dueños de colegios, rectores de Universidades, padres y un largo número de otros actores.

En las discusiones públicas y en la propia comisión se hizo evidente la falta de legitimidad del sistema educativo de mercado. Es así como el debate se instaló sobre las bases mismas del modelo imperante, el que no

era capaz de cumplir sus promesas y perdía aceleradamente legitimidad social y política. De ese modo, se discutió sobre descentralización, subsidio a la demanda y adquirió el carácter de evidencia incontrarrestable la necesidad de cambiar el sistema educativo. El debate público estará signado por la forma en la cual se estructure el campo mediático. Ahí donde, como es el caso de Chile, éste se encuentre fuertemente concentrado en pocos actores y con una pobre diversidad ideológica, el debate público será igualmente monocorde y ofrecerá poco acceso a discursos y voces alternativas o subalternas.

En esta investigación analizamos las representaciones sociales que los dos principales medios de comunicación en Chile -*La Tercera* y *El Mercurio*- construyeron sobre los estudiantes secundarios, en el marco de su participación en el debate público sobre la Ley General de Educación. Para esto se revisaron 67 editoriales, del periodo comprendido entre septiembre del año 2006 y marzo del 2009.

2. Antecedentes teóricos

Los medios de comunicación deben ser entendidos como dispositivos de producción de sentido antes que como dispositivos de reproducción de lo «real». En ese sentido, son, por un lado, canales de circulación de ideas políticas y superficies de inscripción de las disputas por la dirección de la política, y al mismo tiempo, son actores institucionales que participan de la deliberación pública. En este esquema, los medios de comunicación producen y hacen circular masivamente discursos que dotan de sentido el mundo, entre ellos el educativo, y las prácticas sociales que allí ocurren.

Como sostiene Strömbäck (2008), existen gradaciones diversas en el proceso de mediatización de las diferentes sociedades, que dependen, entre otras cosas, del modo en que cada cuerpo social resuelve la tensión existente entre la lógica mediática y la lógica específica de los campos en cuestión. Para describir el proceso de mediatización política, este mismo autor propone un modelo procesual de mediatización, que, en su última fase, supone que los medios y su lógica han ido colonizando progresivamente otras esferas de la sociedad, entre ellas la educativa y la política.

En la construcción de las políticas educativas en las sociedades contemporánea intervienen actores sociales y políticos diversos, quienes se despliegan en espacios estatales y no estatales, en aras de ejercer influencia y dirección a los cambios que se proponen. Entre ellos, de modo cada vez más activo, los medios de comunicación participan en la construcción de la política, siendo actores centrales del *contexto de*

influencia (Bowe, Ball & Gold, 1992). En el caso chileno, este proceso aún se encuentra poco estudiado, aun cuando existen algunos trabajos que han analizado críticamente la representación de los conflictos educativos de la última década en los medios de prensa escrita y en el modo en que los medios participan de la producción de significaciones sobre la política educativa que buscan legitimar los mecanismos de mercado que hoy organizan el sistema educativo en Chile (Bellei & Cabalín, 2013; Cabalín, 2015; Santa Cruz, 2014, 2016; Santa Cruz & Olmedo, 2012).

Por otra parte, la mayor parte de los estudios coincide en que los medios de comunicación han ayudado a configurar un escenario propicio para las reformas educativas promercado desarrolladas a partir de la década de los '80 en muchos sistemas escolares en el mundo. Este trabajo de legitimación de los medios a las reformas pro-mercado puede operar mediante la promoción de políticas específicas y a través de la difusión de modelos culturales determinados (Goldstein & Chesky, 2011). En suma, construir y difundir subjetividades que, de forma articulada con lo anterior, consolidan una determinada manera de entender a quienes forman parte del sistema educativo. Desde la teoría de los campos de Bourdieu, Lingard y Rawolle (2004) sostienen que existen efectos cruzados entre los campos, por ejemplo, entre el educacional y el mediático.

La producción mediática de representaciones sociales polarizadas del campo educativo se realiza a través de la selección de los temas y lo que se dice sobre ellos, como también a través de los modos de nombrar a los sujetos y a los discursos que ellos construyen. En la lógica de polarizar el campo discursivo, para los medios de prensa un grupo de actores educativos constituyen fuerzas que, mediante su modo de actuar e identidad, se ubican en el exterior (y como antagonistas) del discurso de los propios diarios. La polarización en los textos también contribuye a formar un modelo sesgado y polarizado de los acontecimientos, en el «que los actores se encuentran nítidamente diferenciados en buenos y malos» (Van Dijk, 2003, p. 156). Como sostiene Wodak (2003b) en su análisis de los discursos racistas, esta lógica de construcción discursiva es el principal fundamento de los discursos de identidad y diferencia.

3. Antecedentes históricos de la movilización estudiantil del 2006

El modelo de libre mercado implementado en dictadura consistió en la aplicación agresiva de un conjunto de políticas tendientes a constituir el sistema educativo en un mercado. En el marco de un estado subsidiario y neutral, se estableció la subvención a la demanda (*voucher*)

en igualdad de condiciones para establecimientos públicos y privados, lo que favoreció el crecimiento explosivo del sector privado con subsidios del estado (educación concertada). Así mismo, se descentralizó la educación pública, alojándola en los municipios y se implementó una evaluación estandarizada (SIMCE) que tenía por objetivo último favorecer la comparación entre escuelas. Durante la transición a la democracia (1990-2000), al sistema educativo de mercado se le adicionan distintas políticas, varias de ellas focalizadas, tendientes a corregir los efectos más perniciosos del funcionamiento del sistema de mercado. Pese a esto, la racionalidad competitiva del sistema se mantuvo, lo cual debilitó los esfuerzos de compensación de las desigualdades de operación en el sistema educativo, en particular de los establecimientos municipales y los que atendían a los más pobres. La dificultad para plasmar estos esfuerzos en una mejora en los resultados académicos afectó la legitimidad de las reformas, y llevó al gobierno a modificar el eje de las políticas. Durante este periodo intermedio (2000-2006), se desarrollaron variadas iniciativas que buscaron aumentar el control sobre los actores escolares y maximizar el impacto de las políticas públicas de apoyo y mejora. una comisión de la OCDE (2004) determinó que la racionalidad de mercado estaba afectando estructuralmente los esfuerzos de mejora del sistema, y planteó la necesidad de desmontar o minimizar el peso de dichos mecanismos.

En un proceso sin parangón en la historia de Chile, la movilización estudiantil de los estudiantes secundarios del año 2006 remeció hasta sus cimientos el sistema político y educativo, aunque tuvo algunos efectos paradójales. Por un lado, nuevos actores sociales y políticos cuestionaron los fundamentos del modelo de cuasimercado educativo, denunciando la debilidad de la elite gobernante para hacer cambios de fondo al sistema heredado de Pinochet. Es así como se puso en entredicho la subvención a la demanda y la municipalización, y se hizo necesario cambiar la LOCE. Pero, por otro lado, debido a su éxito en denunciar la desigualdad y la mala calidad de la enseñanza, este movimiento favoreció la consolidación de la agenda evaluadora ya existente en el gobierno. De ese modo, constituyó un impulso que permitió estructurar un conjunto de medidas políticas dispersas. Pero también ofreció un terreno fértil para el diseño de nuevas y más agresivas políticas de rendición de cuentas y de control. Por tanto, el *Estado evaluador* no es un contrapeso al mercado, sino que, regulándolo, le ofrece la legitimidad mínima para una mejor operación. las herramientas más poderosas de este estado evaluador, como es el caso del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, reciben un fuerte impulso por fractura provocada por el movimiento estudiantil. En ese sentido, lo paradójal es que el movimiento que más colaboró en desnudar y cuestionar las bases

del modelo de mercado, se convirtió en un combustible para la puesta en marcha del motor del nuevo Estado. Pese a esto, el consenso y el cierre que se suponía iba a significar la Ley General de Educación, no tuvo la eficacia histórica mínima. El 2011, los estudiantes secundarios del 2006 convertidos en estudiantes universitarios comenzaron un nuevo ciclo de protestas que volvieron a remecer los cimientos del sistema educativo.

4. Representación dual: víctimas y adolescentes sin formación

Gracias a las prolongadas movilizaciones y a los efectos que éstas tuvieron sobre el campo político y educativo, a partir del 2006 se consolidó la representación dominante de los estudiantes secundarios como actores sociales protagónicos. Esta imagen es reafirmada constantemente en los medios, señalándose que «remecieron al país», que «tuvieron éxito», «lograron cambios estructurales», obligaron «al gobierno a darle prioridad a la educación» o quieren «ser hechos partícipes de la reforma». En suma, protagonizaron «una revolución emblemática». En ese sentido, en términos individuales, los estudiantes fueron descritos como víctimas pasivas de la mala calidad de la educación, pero en términos colectivos, son representados como agentes activos dentro del campo educativo. Se reconoce en ellos, al menos durante un primer tiempo, «seriedad en su compromiso», «sinceridad en sus propósitos» y se destaca que «actúan con espontaneidad y franqueza». Sin embargo, esta percepción fue modificada prontamente y, en muchas ocasiones, constituyó una *concesión aparente* para poder realizar un cuestionamiento global sobre este actor social emergente, cuestionándose la autonomía en sus decisiones.

...los jóvenes escolares amenazaron a menudo con retirarse del consejo, pero no lo hicieron. Asimismo, amenazaron con nuevos paros, que sólo tuvieron éxito parcial, y llevaron a cabo numerosas tomas de establecimientos educacionales. Por cierto, ninguna de estas actitudes prestigia su postura y, más bien, ello ha alentado las sospechas de que los jóvenes estudiantes obedecen instrucciones ajenas a ellos mismos (*El Mercurio*, Retiros de la comisión de educación, 7.12.2006)

La representación de las organizaciones de estudiantes en los medios también se compuso de una desvalorización sobre sus capacidades de propuesta y sus modos de actuar. Se les caracterizó, además, como «adolescentes en plena formación», con «falta de madurez» y, por tanto, que no estaban «preparados para opinar de políticas». En este contexto, estructurar su representación sobre el protagonismo y la inmadurez simultáneamente, supuso reconocer que sus demandas eran legítimas,

pero que la definición de las políticas educativas es un terreno que no les resultaba propio. Los medios dedicaron amplio espacio para evaluar críticamente la participación de los dirigentes estudiantiles en la comisión asesora presidencial.

Adolescentes en plena formación, los representantes estudiantiles difícilmente podrían haber hecho contribuciones trascendentes, aunque sí habría sido un valioso aporte su testimonio de la realidad educacional de nuestro país, tal como lo hicieron con espontaneidad y franqueza durante sus manifestaciones de mayo pasado. (...) Pero haberlos puesto en una situación para la que no estaban preparados -de lo que no puede culpárseles- fue parte de una respuesta inapropiada a las protestas estudiantiles (*El Mercurio*, Retiros de la Comisión de Educación, 7.12.2006)

Con fuertes reminiscencias kantianas respecto a la carencia de entendimiento para poder aportar luz sobre los asuntos públicos, en el discurso mediático se sostiene que la voz de los estudiantes corresponde idealmente al plano del testimonio. Luego, gracias al uso de los instrumentos analíticos apropiados, estas experiencias subjetivas pueden ser procesadas e incorporadas a la reflexión sobre la política pública por parte de los expertos. Su experiencia, se dirá en la misma editorial, es insustituible para conocer cómo funciona el sistema educacional, pero la elaboración de política supone un conocimiento de otro orden, «que sería absurdo exigirles a quienes cursan educación media». Por eso, se dirá con recurrencia que los estudiantes «no son prolijos en el análisis», no «esgrimen buenos argumentos», «no tienen dominio de instrumentos analíticos», les «falta experiencia» ni presentaron propuestas coherentes. En suma, por su falta de madurez, se insistirá que no estarían preparados para el análisis de políticas complejas.

Hacia al final del periodo, cuando el debate entró en el campo parlamentario y los medios insistieron que la discusión debía ser básicamente técnica, las diferentes organizaciones de estudiantes fueron descritas como anárquicas, carentes de representatividad en el conjunto del estudiantado (algo similar a lo que se manifestó sobre otras organizaciones gremiales y sociales), con escasa preocupación por el alumnado e influenciadas por intereses políticos exógenos al campo educativo. En suma, la imagen que se construyó sobre los estudiantes tuvo como pretensión deslegitimarlos como actores del debate sobre la política educativa.

Un aspecto significativo es la reducción semántica que fue hecha de las demandas de los estudiantes en la prensa analizada, minimizando el reclamo por la equidad, reduciéndolo al significante de calidad («abogaban por una educación de calidad»). Esto tuvo como consecuencia, por un lado,

desestimar las propuestas más radicales realizadas por este movimiento en el tiempo, las que se centraron en desmontar los mecanismos de mercado y con la descentralización. Por otro, se les cuestionaba la articulación que establecieron con otros actores sociales, lo que implicaba, según los medios, abandonar el ámbito propio de sus demandas y ser instrumentalizados, fundamentalmente por la organización gremial de los profesores y partidos o movimientos de izquierda. Utilizando, en muchas ocasiones, referencias indeterminadas al movimiento estudiantil y sus demandas, se invocaron futuros hipotéticos donde se debilitaba el orden social producto de la acción estudiantil. La tesis del *pánico moral*, que acuñara Cohen en 1972, tiene aplicabilidad para describir la posición de ambos medios, al invocar la amenaza a la vida en común como efecto de la acción concertada de los estudiantes y otros actores sociales indeterminados.

Se comienza a instalar así una mentalidad peligrosa: la de que algunos, asumiendo en nombre de otros la representación de un «bien superior» -mejorar la educación- pueden tomar medidas de fuerza que infringen los derechos de terceros (*La Tercera*, Las tomas de colegios y el derecho a reclamar, 15.12.2006)

En el periodo analizado, la percepción sobre las características del movimiento estudiantil fue derivando rápidamente en juicios negativos. Así se puso especial énfasis en las movilizaciones callejeras y en los efectos de ellas. En ese contexto, los medios utilizaron, con frecuencia, los siguientes verbos en relación con las acciones que protagonizan los estudiantes: amenazar, hacer destrozos, afectar, no ponderar, impedir, paralizar, protagonizar lamentables incidentes, reclamar, coartar, estar disconformes, retirarse, entre otros. El discurso mediático tendió a generalizar y *naturalizar* ciertas prácticas oponiéndolas al nosotros inclusivo.

Por otra parte, en el caso de ambos medios, las quejas sobre maltratos y violencia de la policía hacia los jóvenes, así como de las represalias vividas en los establecimientos fueron suavizadas. De hecho, en las editoriales se justificó la represión policial, cuyos excesos habían derivado incluso en el reemplazo de algunas jefaturas policiales por parte de la Presidenta Bachelet. Existió una clara tendencia a minimizar estos aspectos y, en el caso de las expulsiones adoptadas por los establecimientos a dirigentes y estudiantes secundarios estas medidas fueron justificadas y apoyadas abiertamente por los medios. La voz de los estudiantes fue, con frecuencia, puesta bajo sospecha.

Los estudiantes, cuyas quejas eran legítimas, comprobaron que medidas de fuerza como la paralización de clases y la toma de colegios -que tomaron al gobierno por sorpresa- lograban resultados. (...) Resulta lamentable constatar que, en sectores del estudiantado, parece existir la idea de que sólo la presión

de la fuerza es efectiva y de que su uso, en rigor, no es condenable. (...) Aun haciendo una concesión a la juventud de los involucrados es claro que las tomas de colegios, que coartan el derecho a la educación de la mayoría de los alumnos, no son tolerables (...) es entendible que un alcalde haya anunciado que pedirá la expulsión de 44 alumnos involucrados en una toma que impedía ir a clases a más de tres mil de sus compañeros (*La Tercera*, Tomas de colegios y desalojos, 18.10.2006).

Esto se relaciona con la importancia que ambos medios le asignan al orden social, lo que constituía el marco de valores desde el cual juzgar este movimiento. Por lo mismo, se enfatiza que los jóvenes suelen protagonizar acciones de violencia, quebrantan el orden social e impiden a los demás estudiantes ejercer su derecho a estudiar. Más allá de la verosimilitud de cada una de estas descripciones, es interesante constatar que cuando son descritos en términos colectivos ellos son responsabilizados por la ruptura del orden social y la limitación de los derechos de los otros, en especial de sus propios compañeros. Esto se observa en la elevada cobertura dada a los llamados de autoridades gubernamentales y educativas a regresar a clases, abandonar las movilizaciones y actuar con seriedad y responsabilidad. Con ello se repite el tópico de la inmadurez como elemento que busca anular las críticas al modelo educativo de mercado y las propuestas de solución que ellos presentan en estos dos años.

De este modo, se va configurando una representación dual en torno a la figura de los estudiantes. Algo que queda muy bien expresado en una editorial de *La Tercera*, cuando el editorialista pregunta de forma retórica por la convocatoria conjunta a un paro nacional por parte del Colegio de Profesores y varias de las organizaciones de estudiantes secundarios: «¿Qué justifica convocar a un paro nacional que nuevamente significará que miles de estudiantes pierdan clases?» (*La Tercera*, Paro nacional del Colegio de Profesores, 8.7.2008). Es decir, por un lado, en términos individuales, los alumnos son presentados como víctimas de la mala calidad, pues la sufrirían cotidianamente y esto se expresará en menores oportunidades en el futuro, en especial, en el caso de los más pobres y quienes asisten a la educación pública. Por otro, en tanto organizaciones de estudiantes o movimiento social en general, ellos son representados de forma negativa, ocupando un espacio discursivo aledaño a los docentes y otros actores que defienden intereses particulares opuestos al colectivo nacional.

5. Conclusión

Los estudiantes secundarios han tenido, en distintos momentos de la historia de Chile, una participación protagónica en la vida pública. El

año 2006 inician un ciclo de movilizaciones que todavía no se cierra, con profundos cambios normativos en la búsqueda de cerrar la brecha de legitimidad social y política que lastraba el sistema educativo de mercado. En este debate, que tuvo una dimensión mediática fundamental, los estudiantes secundarios jugaron un rol crucial en el cuestionamiento a las políticas educativas imperantes. Por lo mismo, durante dicho periodo se construyeron desde los medios de comunicación un conjunto de representaciones que buscaban autorizar o deslegitimar la participación de los estudiantes en la discusión pública sobre la nueva ley educativa.

En ese marco, los medios analizados construyeron una representación dual. Por un lado, se valoró el cuestionamiento de los estudiantes secundarios con sus condiciones de educabilidad y con la mala calidad de la enseñanza, en particular de la educación pública. Su molestia expresada en la forma de movilización pública adquirió el estatus de síntoma, de testimonio, cuya traductibilidad al lenguaje de la política pública ya no era de competencia de los propios estudiantes. En ese sentido, se les reconoce capacidad de agencia política para desatar procesos históricos, pero se señala que son instrumentalizados y que carecen de capacidad para hacer propuestas de políticas públicas sólidas. Por extensión, esta representación busca delimitar el espacio de la deliberación pública y la construcción de políticas educativas a actores expertos, haciendo explícito la noción elitista de la democracia que sostiene el imaginario de los dos principales medios de prensa en Chile.

6. Agradecimientos

Esta investigación fue realizada en el marco del proyecto de Postdoctorado N° 3170630 *Discurso mediático sobre políticas educativas en Chile: el caso de la ley de inclusión (2014-2015) en los periódicos La Tercera y El Mercurio*. El autor agradece a CONICYT, del gobierno de Chile, por financiar esta investigación.

También se agradece el financiamiento otorgado por el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT

7. Bibliografía

- Bellei, C., & Cabalín, C. (2013). *Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System*.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge

- Cabalín, C. (2015). *The mediatization of educational policies in Chile: Discourses and governance in a neoliberal education field*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois.
- Goldstein, R., & Chesky, N. (2011). A Twenty-First Century Education: The Marketization and Mediatization of School Reform Discourses. *Educational Change*, pp. 16-33.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19(3), pp. 361-380.
- OCDE (2004). Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación. París: OECD.
- Santa Cruz, G. E. (2014). Destinatarios discursivos de las editoriales sobre educación del diario El Mercurio entre el 2006 y el 2008. *Akademeia*, 5(2), pp. 35-62.
- Santa Cruz, G. E., & Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de «sentido común»: Crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado*, 16(3), pp. 145-168.
- Stromback, J. (2008). Four Phases of Mediatization: An Analysis of the Mediatization of Politics. *Press/Politics*, 13(3), pp. 228-246.
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico de discurso: un alegato en favor de la diversidad. In Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. (2003b). El enfoque histórico del discurso. In Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.

Sobre el Autor

Eduardo Santa Cruz Grau

email: eduardo.santacruz@ciae.uchile.cl

Universidad de Chile. Chile

I giovani rivoluzionari del lungo '68 italiano e il sogno di una nuova guerra partigiana

Giuliano Tardivo, Matteo Re

1. Introduzione

Sembra quasi impossibile, pensando all'evoluzione del quadro politico italiano degli ultimi decenni, pensare che l'Italia ebbe, nel periodo che va dal 1968 al 1978, uno dei movimenti di contestazione giovanile più significativi e duraturi d'Europa. In effetti, a partire dagli anni 80 si è prodotta una sistematica repressione «degli ideali, dei risultati e del potenziale utopico di quel ciclo di proteste» (Cossalter e Minicuci, 2009, p. 108). Risulta pertanto difficile anche solo immaginare il fervore di quegli anni e i differenti miti che si incontrarono, incrociarono e sconciarono (Cossalter e Minicuci, 2009, p. 113). La caratteristica peculiare del '68 italiano è la sua durata così come l'estensione e l'intensità dei conflitti (Cossalter e Minicuci, 2009, p. 117).

Tra quegli ideali che animarono molti giovani di allora a partecipare ai moti di piazza, alle assemblee studentesche e all'autunno caldo, pensiamo che un certo spazio lo ha occupato anche il mito della rivoluzione tradita. In questa breve ricerca vogliamo rispondere alla seguente domanda di ricerca: che peso ha esercitato questo mito fra i giovani rivoluzionari italiani dell'epoca? È esistito il mito dell'antifascismo militante, ma crediamo che ebbe un certo fascino in certe frange giovanili dell'epoca anche il mito della rivoluzione tradita. A livello di lotta armata, l'antifascismo fu più che

altro una prerogativa comportamentale adottata da gruppi quali le Brigate Rosse sulla scia di azioni che provenivano dal '68 ma che con il passare del tempo abbandonano e di cui, in effetti, non vi è traccia nei comunicati dalla metà degli anni settanta in poi (Matard-Bonucci, 2010, p. 21).

La filiazione resistenziale delle BR implica una lettura più interna, italiana, del fenomeno del terrorismo di sinistra degli anni settanta. Il nostro obiettivo non è comunque ridurre l'importanza delle possibili influenze esterne, come quella esercitata dalla guerriglia latinoamericana, sui nuclei del terrorismo rivoluzionario italiano. Quest'ultimo è un aspetto che gli autori hanno già preso in considerazione in pubblicazioni anteriori (Re, 2012).

Secondo i dati che abbiamo raccolto e analizzato, il mito della rivoluzione tradita esercitò un gran peso nelle prime BR, ma non nella tappa del brigatismo rosso dominato dalla figura di Giovanni Senzani. In questa tappa finale le Brigate Rosse persero ogni principio ideale, si allearono con la criminalità comune e con la camorra e si spinsero a compiere atti di vendetta mafiosa, come nel caso dell'uccisione del fratello di Patrizio Peci (Cossalter e Minicuci, 2009, p. 131). Inoltre, va sottolineato il fatto che le Brigate Rosse degli anni ottanta, a causa di contrasti interni, ma anche di un numero sempre maggiore di detenzioni, subirono un'implosione che scaturì nella creazione di diversi gruppi, a volte anche in contrasto fra loro. Lo scivolamento verso gruppi di criminalità organizzata si dà specialmente in aree geografiche già interessate dalla presenza di organizzazioni di stampo criminale che non accettano nessun tipo di ingerenza nel loro territorio.

Negli anni settanta, con la leadership di Berlinguer, il PCI si stava avvicinando a tappe forzate all'area del Governo, soprattutto quando i vertici comunisti decisero di attuare la strategia del Compromesso storico, proposta nel 1973 proprio da Berlinguer come risposta al colpo di stato di Pinochet in Cile. Il ragionamento del leader comunista era semplice: in un paese come l'Italia, in cui l'ingerenza americana era comunque elevata, non sarebbe stato possibile l'ingresso del PCI nell'area di governo senza che ciò provocasse delle estreme conseguenze. L'unica via percorribile era quella di un avvicinamento tra le due forze che rappresentavano l'immensa maggioranza del paese, il Partito Comunista Italiano e la Democrazia Cristiana. Solo così si sarebbe scongiurata qualsiasi azione violenta da parte di forze esterne. Fra molti giovani si diffuse l'idea che la rivoluzione fosse divenuta «un sentimento del passato» (Baldelli, 1977, p. X), vale a dire «il rituale delle celebrazioni della Resistenza» (Baldelli, 1977, p. X).

2. Sintesi

Il mito della rivoluzione tradita, o comunque i riferimenti alla Resistenza al nazi-fascismo, sono ricorrenti nella storia delle Brigate Rosse, così come un'appartenenza a una precisa area politica. Possiamo citare il caso della cattolicissima Trento, e al ruolo che ebbe in quella città la neonata Facoltà di Sociologia. Renato Curcio, che a Trento studiò, ricorderà la figura dello zio Armando (Silj, 1977, p. 57), partigiano ucciso dai fascisti in un agguato: «ho raccolto il [suo fucile] che solo la morte, giunta per la mano assassina dei nazifascisti, gli aveva strappato (...)».

Antonio Bernardi, segretario provinciale del PCI di Reggio Emilia, nelle pagine di *Rinascita* riconosceva che «i brigatisti rossi provengono anche dal nostro interno (...), emblematici ci appaiono i casi di Franceschini, di Gallinari e la vicenda di Paroli» (Bernardi, 1978, p. 13). Bettino Craxi, segretario del PSI, nelle sue riflessioni sul terrorismo di sinistra ne faceva un'analisi abbastanza simile: «Il terrorismo è il frutto velenoso di una confusa predicazione pseudo-rivoluzionaria, di una sottocultura di sinistra che per anni ha scorrazzato quasi indisturbata (...)» (Valentini, 2000, p. 15). Lo stesso Franceschini, molti anni più tardi, dopo aver scontato la sua pena e aver riletto in chiave critica la sua esperienza da brigatista, riconoscerà l'esistenza di una certa «tradizione politica della sinistra italiana» (Fasanella e Franceschini, 2004, p. 4) di questo tipo, e che le Brigate Rosse avevano in effetti «radici nella storia di questo paese». Se, come detto, il segretario provinciale del PCI di Reggio Emilia si domandava se non fosse necessario un mea culpa da parte dei quadri direttivi del PCI emiliano, ben diversa era la posizione dell'ex segretario comunista Luigi Longo. Diceva Longo all'epoca del sequestro Moro: «Vi è stato chi ha pensato di sfruttare questa occasione per muovere un attacco al PCI, cercando di individuare nella sua storia e nella sua dottrina una più o meno diretta ascendenza del terrorismo attuale» (Longo, 1978, p. 14). Longo rifiutava chiaramente qualunque tipo di associazione e infatti considerava senza mezzi termini questi tentativi provenienti da più parti come risultato dell'ignoranza e della non conoscenza della storia del PCI.

Anche Giuliano Ferrara, allora giornalista comunista, negava la presunta veridicità della teoria dell'«album di famiglia» comunista proposto dalla giornalista Rossana Rossanda: «Altro che album di famiglia: qui si ruzzola in un altro canale storico (...)». E chiudeva le sue riflessioni su questa questione con un chiaro distacco polemico nei confronti della teoria dell'album di famiglia di Rossana Rossanda: «Legga, legga Rossana Rossanda» (Ferrara, 1978, p. 19).

Sono molti i militanti brigatisti che hanno ammesso che tra le motivazioni vi fosse anche quella della resistenza tradita e del «senso di sconfitta che segnò la vita di molti partigiani dopo il 25 aprile 1945» (Novelli e Tranfaglia, 2007, p. 118). Del resto l'appartenenza al territorio e uno stretto legame familiare erano fattori preponderanti nel momento di radicalizzarsi (Bosi e Della Porta, 2012, p. 331). Il mito della rivoluzione tradita è ben presente nei primi scritti e comunicati brigatisti, come in quello del novembre del 1971, intitolato *Un destino perfido*: «I partigiani e i gappisti che celebravano la liberazione (...) -dice il testo- non sapevano ancora quale perfido destino li stava attendendo» (Brigate Rosse, 1971), non a caso, «quasi per istinto i comunisti rivoluzionari non consegnarono le armi». Il PCI costituì sin dal 48 -prosegue il testo delle Brigate Rosse- cioè dai giorni dell'attentato a Togliatti, una «muraglia legalista, elettoralista e riformista (...)» (Brigate Rosse, 1971). Non è casuale quindi che le Brigate Rosse di questa prima fase pubblicarono una rivista intitolata *Nuova Resistenza*. La rivista in realtà ebbe vita breve e cessò le sue attività dopo appena due numeri. E non risulta sorprendente che i primi obiettivi delle BR fossero persone, pubbliche o meno pubbliche, in qualche modo relazionate con il neofascismo o con il padronato aziendale. Né tantomeno ci pare sorprendente il fatto che le BR si siano sviluppate inizialmente soprattutto in alcune aree del Nord Italia, come Trento, Milano o Reggio Emilia, vale a dire laddove la Resistenza era stata più forte (Betta, 2013, p. 642).

Franceschini considera il mito della rivoluzione comunista profondamente radicato nella cultura politica italiana (Fasanella e Franceschini, 2004, p. 8). Prosegue lo stesso Franceschini a questo proposito: «I racconti di mio nonno sulla Resistenza erano le mie favole». Franceschini conferma la nostra ipotesi ricordando l'influenza che esercitò sulla socializzazione politica sua e dei suoi compagni il mito della Guerra Partigiana (Fasanella e Franceschini, 2004, p. 14). Non rifugge dal considerare i brigatisti come «capi partigiani in mezzo al popolo» (Franceschini, 1988, p. 7). Lo stesso succede con Prospero Gallinari, il quale afferma che «la Reggio comunista si riduce progressivamente a una zona nella quale il malessere politico viene vissuto singolarmente da tantissimi vecchi compagni che si sentono traditi» (Gallinari, 2006, p. 36).

Il Governo Tambroni, nel luglio del 1960, con l'appoggio del MSI, rappresentava, agli occhi dei giovani contestatari di sinistra dell'epoca e dei partigiani più giovani che avevano militato nelle fila della Resistenza, una ulteriore conferma della rivoluzione tradita. Le rivolte dei camalli di Genova o la stessa rivolta di Reggio Emilia dimostravano che quel mito faceva presa anche tra i più giovani: «Ascoltavamo i racconti degli ex partigiani (...) e seguendo le loro indicazioni, andavamo alla ricerca dei

depositi di armi nascosti sulle montagne» (Fasanella e Franceschini, 2004, p. 29). Le prime armi che utilizzarono le BR per le rapine e per le prime azioni rivoluzionarie procedevano in gran parte dai depositi di armi dei partigiani. Nel film-documentario *Il Sol dell'avvenire* Alberto Franceschini ricorda che la pistola che venne utilizzata nel sequestro dell'ingegnere Idalgo Macchiarini gli era stata data da un partigiano. Il partigiano che gli consegnò le armi, come ricorda lo stesso Franceschini in *Mara, Renato e io* (1988, p. 4), gli stava consegnando qualcosa in più che delle semplici armi, gli stava passando «i suoi ideali e la sua giovinezza». Si era così creato un vincolo, come se fossero stati «compagni dello stesso esercito clandestino» (Franceschini *et al.*, 1988, p. 5). «Tra noi e il PCI -aggiunge Franceschini- esistevano legami fortissimi (...), eravamo carne della stessa carne» (Fasanella e Franceschini, 2004, p. 45).

3. Conclusioni

Per tutta la sinistra extraparlamentare e rivoluzionaria degli anni sessanta e settanta la Resistenza rappresentò un importantissimo punto di riferimento ideale. Ma gli studi su questo tema, e sui «contesti territoriali», come quello particolare di Reggio Emilia, scarseggiano (Betta, 2013, p. 615). Questo discorso si può estendere oltre le Brigate Rosse. Toni Negri, leader di *Autonomia Operaia*, scrive nel suo *Proletari e Stato (per un saggio su Autonomia Operaia e Compromesso Storico)* a questo proposito: «Non è la prima volta che vediamo il movimento operaio ufficiale svolgere una funzione repressiva nei confronti dei bisogni della classe operaia. Ciò accadde quando, dopo la Resistenza, gli operai furono disarmati e assoggettati all'ideologia della Ricostruzione» (Negri, 1976, p. 40).

Ogni tanto il mito della Rivoluzione tradita riappare nel dibattito politico, e viene riutilizzato o riecheggiano persino da fonti politiche lontane dalla sinistra rivoluzionaria, per proclamare la necessità del cambiamento. Persino Umberto Bossi, leader della Lega nordista e secessionista degli anni 90, durante la campagna elettorale del '94 lo riesumò per giustificare il suo rifiuto ad allearsi con il MSI/Alleanza Nazionale: «Mai con i fascisti, mai! Noi siamo i continuatori della lotta partigiana interrotta dalla partitocrazia».

Riassumendo, possiamo constatare che Rossana Rossanda da un lato e Antonio Bernardi dall'altra, ma anche, in campo non comunista, Bettino Craxi e l'avvocato socialista Giannino Guiso, hanno scorto l'esistenza di una relazione di filiazione fra la sinistra ufficiale e il brigatismo rosso. Il discorso ufficiale del PCI, rappresentato da Longo, da Occhetto e da Paolo Franchi e Giuliano Ferrara, all'epoca comunisti e oggi passati ad altri lidi,

rifiutava chiaramente qualunque tipo di associazione fra il PCI e la genesi del terrorismo rosso degli anni settanta.

Inoltre, l'utilizzo di armi ereditate direttamente dai partigiani, così come il fatto che le BR siano nate nei territori in cui la Resistenza fu più attiva, sono ulteriori indizi di una specie di sentimento di continuità che i brigatisti volevano stringere con chi aveva lottato contro il nazi-fascismo durante la Seconda Guerra Mondiale. Che le prime vittime degli attacchi brigatisti siano state persone vicine all'estrema destra non è che un ulteriore segnale di ciò che affermiamo.

4. Riferimenti bibliografici

- Baldelli, P. (1977). Prefazione. In Silj, A., *Mai più senza fucile!*. Alle origini dei NAP e delle BR. Firenze: Vallecchi.
- Bernardi, A. (1978). Reggio Emilia fucina delle BR? *Rinascita*, 7 aprile, p. 13.
- Betta, E. (2013). Violenza politica e anni settanta. *Contemporanea*, 4, pp. 613-644.
- Boffa, M. (1978). Difendersi dal braccio armato della crisi. *Rinascita*, 12 maggio, 14-16.
- Bosi, L., & Della Porta, D. (2012). Percorsi di micromobilitazione verso la lotta armata. In Neri Serneri, S. (Ed.), *Verso la lotta armata*. Bologna: Il Mulino.
- Brigate Rosse (1971). *Un destino perfido*, www.bibliotecamarxista.org. Consultato il 2 marzo 2018.
- Brigate Rosse (1972). *Il voto non paga, prendiamo il fucile!*. www.bibliotecamarxista.org. Consultato il 3 febbraio 2018.
- Cossalter, F., & Minicuci, M. (2009). Espacios políticos y brechas culturales en el largo 68 italiano. *Cuadernos de Historia contemporánea*, 31, pp. 107-132.
- Fasanella, G., & Franceschini, A. (2004). *Che cosa sono le BR*. Milano: BUR.
- Ferrara, G. (1978). Né chiacchiere innocue né empiti febbrili. *Rinascita*, 12 maggio, pp. 18-19.
- Franchi, P. (1978). Le fila tirate. *Rinascita*, 5 maggio, pp. 4-6.

- Franceschini, A., Buffa, P. V., & Giustolisi, F. (1988). *Mara, Renato e io. Storia dei fondatori delle BR*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Gallinari, P. (2006). *Un contadino nella metropoli*. Milano: Bompiani.
- Longo, L. (1978). Un partito di classe, non una setta eversiva. *Rinascita*, 12 maggio, pp. 14-15.
- Matard-Bonucci, M.A. (2010). Usi dell'antifascismo e della Resistenza nelle Brigate Rosse. In Lazar, M. et al. (Eds.), *Il libro degli anni di piombo*. Milano: Rizzoli.
- Negri, A. (1976). *Proletari e Stato. Per una discussione su autonomia operaia e compromesso storico*. Milano: Feltrinelli.
- Novelli, D., & Tranfaglia, N. (2007). *Vite sospese*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Re, M. (2012). Cómo las guerrillas metropolitanas sudamericanas influenciaron en el territorio europeo: praxis organizativa y lenguaje común. *Revista electrónica iberoamericana*, 1.
- Silj, A. (1977). «Mai più senza fucile!». *Alle origini dei NAP e delle BR*. Firenze: Vallecchi.
- Valentini, G. (2000). La strategia della trattativa con i carcerieri di Moro. *La Repubblica*, 20 gennaio, p. 15.

Sulle Autori

Giuliano Tardivo

email: giuliano.tardivo@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos. España

Matteo Re

email: matteo.re@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos. España

page intentionally blank

Turning on, Tuning in, and Dropping out: Student Rebellion and Black Power in the Berkeley Experimental Schools, 1968-1975

Joanne Tien

1. Introduction

Nearly all critical educators believe that education can be a force of liberatory social change. Where they disagree lies in how this might take form and what a liberatory alternative might look like. At few points was this question more hotly contested than in the late 1960s. At that moment, two significant radical alternatives emerged, with one coming out of the Free School Movement, and the other coming out of the Black Power Movement. While both movements critiqued not just the existing structure of schooling, but of American society itself, they did so in different ways and with different alternatives in mind. Free Schoolers were primarily concerned with the increasing conformity and bureaucratization of American life and thus sought to create schools that centered students' autonomous, self-directed learning. In contrast, Black Power activists sought to solve the problems of white supremacy and Black oppression, and thus aimed to develop students' racial consciousness.

Notably, both the New Left and Black Power movements intersected in time and space at a unique juncture in Berkeley, California. In addition to being the first city to voluntarily desegregate, Berkeley was home to both the Free Speech Movement, arguably the crowning accomplishment of the

New Left, and some of the most significant events in the rise of Black Power. It is this confluence of social, cultural, and political forces that led to the development of the Berkeley Experimental Schools Project (BESP) in the late 1960s. Deeply influenced by both the New Left and Black Power, BESP developed a series of experimental schools that valorized constructivist pedagogical approaches that centered students' autonomous, self-directed learning. However, one of the schools – Black House – focused explicitly on developing the racial consciousness of Black students. This study examines the tensions that arose when the Berkeley Experimental Schools Project sought to actualize both these ideals. In so doing, this study provides guidance for teachers navigating competing articulations of social justice education today.

2. The New Left and Black Power

Scholars have long argued that social justice education needs to be theorized more in relationship to larger movements for social transformation (Tarlau, 2014). Though social justice education seeks to transform the social order, there is a dearth of literature that engages actual social movements. This paper will connect these two fields by examining different conceptions of «liberatory» education as articulated by two overlapping movements in the sixties – the New Left and Black Power.

Though a significant body of work exists on both the New Left and Black Power movements, few studies have sought to analyze the two in relation to each other. Such an examination would be useful since both movements held radical critiques of U.S. society, but had very different political and ideological goals.

Scholars of the New Left typically conceptualize the movement as largely white and middle class, mobilizing in response to the authoritarian style of 1950s politics and culture (Gosse, 2005). Deeply influenced by both existential philosophy and the Civil Rights Movement, these activists saw radical social change and participatory democracy as mechanisms for finding authentic meaning in life (Rossinow, 1998). Members of the New Left also cross-pollinated with the counterculture, which valorized self-liberation, and escape from the human condition (Rossinow, 1998).

However, such an understanding of the New Left elides the central role of Black student activists within the movement. Though New Left scholars have recently begun examining the role of Black activists (Cohen & Snyder, 2013), few have done so in relationship to education. Most scholarship in education has positioned the Free School Movement as the educational descendent of the New Left, and describes it as also being white and middle

class, concerned primarily with the authoritarianism of the classroom, and the pressures of conformity, grades, and competition (Graubard, 1972). On the other hand, though some scholars have studied the role of Black Power within education (Rickford, 2009), few have simultaneously engaged the influence of the New Left, which critiqued and transformed schooling at the same time as – and sometimes in conjunction or competition with – Black radical activists.

Part of the difficulty in synthesizing the New Left and Black Power movements lays in the fact that Black Power scholars have struggled to clearly define Black Power politics itself, due to the wide range of organizations that embraced its title (Glaude, 2002, p. 4). In general, however, the many disparate projects of Black Power were tied together by its call for Black self-determination, which took on cultural, psychological, or socio-economic forms (Joseph, 2009).

Among those who have sought to analyze the New Left and Black Power in relation to each other is David Kirp's 1982 work *Just Schools: The Idea of Racial Equality in American Education*. However, though Kirp provides a useful analysis of the Berkeley Experimental Schools Project within the context of desegregation, his work neglects to analyze the pedagogical practices and implications of both movements, as well as their dialectical relationship. This paper fills this gap.

3. Methods

This study relies primarily on archival data – pamphlets, newspaper clippings, photographs, and government reports – found in the Berkeley Public Library, Berkeley Historical Society, Bancroft Library, and Berkeley High School. Oral histories were also conducted with key actors from this time period, including major public figures in education, New Left and Black Power educators and activists, and people who attended school in Berkeley during the 1960s and 1970s. Written documents and transcribed interviews were triangulated and analyzed using open-ended and focused thematic codings.

4. Autonomous Thinking and Anti-Racist Critique in Community High and Black House

This study demonstrates how, in Berkeley, it was easier to build self-directed inquiry on a foundation of anti-racism than to build anti-racism on a foundation of free inquiry. This was perhaps best exemplified by the

experiences of Community High School (CHS) and Black House, two of the alternative schools within the BESP.

The influence of both the Free School and Black Power movements on the BESP was evident from its inception. On the one hand, it was teachers committed to the ideals of constructivism, progressive education, and open classrooms who first articulated the notion of «experimental» or «alternative» schools in Berkeley. It wasn't before long, however, that these schools were pressured to «mold... to the needs of all races» (Newton, 1974, p. 2). As a result, the BESP became «a formal program for dealing with "problem" students - those who were not learning well in traditional classroom situations» (Wallace, 1974). These students included both «hippy youth» and «turned-off minority students» (Institute for Scientific Analysis, 1974, p. 11). In fact, in an evaluation of the BESP, researchers described the BESP as creating «a dual tracking system» for these two groups of youth. In other words, the BESP became a combination of a «black school program» and a «white hippy program». However, in drawing from both the Free School and Black Power movements to develop pedagogical and curricular approaches to meet the needs of both groups of students, educators in the BESP found that «these two groups [were] awkward together...the educational practices in one [were] a poor fit for the other» (Institute for Scientific Analysis, 1974, p.18). While «white hippy» students were primarily concerned with their own individual freedom and autonomy, Black students wanted an education that addressed the realities of Black life and the oppressive social conditions in which they were situated.

Both CHS and Black House sought to address both concerns in their own ways. In centering the problem of student alienation, CHS emphasized the creation of a flexible environment in which students were encouraged to direct their own learning and were given much power in school decision-making processes. At the same time, CHS also sought to «eliminate racism» by creating an integrated and heterogenous school community. However, the history of CHS illustrates how these two ideals - between that of autonomous learning and the cultivation of an explicit racial critique - came into tension. Since CHS sought to foster each student's self-directed learning, students who were already interested in and committed to challenging oppression, were indeed able to develop their political analysis through CHS' constructivist approach. However, for many other students, autonomous learning did not necessarily include political or racial consciousness. Furthermore, CHS' emphasis on individual self-actualization soon became an issue as the school attracted a majority of white students, who also became those most comfortable in school decision-making processes. As a result, Black students felt alienated from the school

and its unstructured environment, resulting in rapid attrition. Finally, when CHS students were asked to adopt a multicultural curriculum in response to this problem, many white students saw it as part of a «faculty coup» and rejected the proposal as an imposition on their personal autonomy. Thus, the history of CHS demonstrates how a constructivist pedagogical approach came into tension with the development of students' social and political consciousness, and in this case, even hindered it.

In contrast, Black House was created specifically in response to Community High's inability to address the needs of Black students. Like Community High, Black House valued both students' autonomous, self-directed learning, and a social critique of racial oppression. Unlike Community High, however, Black House prioritized racial consciousness as its primary goal. Moreover, teachers in Black House also held a different analysis of racial liberation from that of teachers and students at Community High. In drawing from the ideals of the Black Power movement, Black House sought to prioritize Black empowerment, self-determination, and unity, over integration. These ideals were clearly reflected in its curricular and pedagogical approaches, which highlighted Black history and serving the larger Black community. At the same time, Black House also utilized more traditional instructional methods in emphasizing the learning of academic skills. It saw these skills as necessary for Black survival in America, uplifting the Black community, and developing students' sense of self-confidence and worth. Though Black House was indeed more structured than Community High, it still adopted many constructivist pedagogical approaches in giving students autonomy and choice in their learning, power in school decision-making, and flexibility in grading and attendance. Teachers also drew from students' prior knowledge in developing students' academic skills, and sought to connect this learning with meaningful experiences in the Black community. Thus, in contrast to Community High, Black House was able to foster students' racial consciousness, while also using constructivist pedagogical approaches that encouraged students' autonomous thinking, by foregrounding a critique of oppression in their pedagogical and curricular practices.

5. Conclusion

The history of Community High and Black House has significant implications for social justice educators today. Educational theorists and activists have long been concerned with the tension between constructivist learning and ideological critique. John Dewey (1899), for example, saw the relationship between constructivist learning and social critique as largely

harmonious. Freirean educators have also assumed that a constructivist pedagogical approach is necessary for a liberatory education, for a more teacher-centered, traditional, or banking method would simply mirror the pedagogy of the oppressor (Freire, 1970). In contrast, George Counts (1932) has argued that progressive educators must actually embrace ideological indoctrination over constructivism, for otherwise, children would be instilled with the ideologies of the dominant class. The history of the BESP expands on Counts' claim by demonstrating the importance of an explicit ideological critique, and illustrating how students' autonomous self-directed learning could come into tension with the cultivation of social justice values.

This project adds to the literature in social justice education, critical pedagogy, and the history of education, by demonstrating why it is necessary to center students' critique of oppression over their self-directed learning. While teachers at Community High were unable to foster students' racial consciousness within a constructivist framework, teachers at Black House successfully utilized constructivist methods within a framework of explicit ideological critique. In fact, at Black House, students' autonomous critical thinking was *contingent* upon the development of a Black racial consciousness. Students at Black House were able to think independently only *after* developing a critique of white supremacy. This occurred because without such a foundation, constructivist pedagogical approaches simply reproduce dominant ideologies, as students construct knowledge from an environment and consciousness already imbued with oppression. These findings are significant for they demonstrate how students' autonomous thinking must be rooted in a foundation of explicit, anti-oppressive, ideological critique. In actualizing such an approach, Black House provides a useful model for constructivist education today.

6. References

- Cohen, R., & Snyder, D. (Eds.). (2013). *Rebellion in black and white: Southern student activism in the 1960s*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Counts, G. (1932). *Dare the School Build a New Social Order?* Carbondale: SIU Press.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. New York: McClure, Phillips & Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group, Inc.

- Glaude, E. (2002). Introduction: Black Power revisited. In Glaude, E. (Ed.), *Is it nation time? Contemporary essays on Black Power and Black Nationalism* (pp. 1-21). Chicago: University of Chicago Press.
- Gosse, V. (2005). *Rethinking the New Left: An interpretive history*. New York: Palgrave Macmillan.
- Graubard, A. (1972). *Free the children: Radical reform and the Free School Movement*. New York: Pantheon Books.
- Institute for Scientific Analysis (1974). *Preliminary descriptive analysis of the Berkeley Experimental Schools Program (1973-1974): First of a three-year longitudinal study, evaluation of options and impact*. San Francisco: Scientific Analysis Corporation.
- Joseph, P. (2009). The Black Power movement: A state of the field. *The Journal of American History*, 96(3), pp. 751-776.
- Kirp, D. (1982). *Just Schools: The idea of racial equality in American education*. Berkeley: University of California Press.
- Newton, J. (1974). *Proposed operational plan for the Berkeley Experimental Schools Project*. Berkeley: Berkeley Unified School District.
- Rickford, R. (2009). *A struggle in the arena of ideas: Black Independent Schools and the quest for nationhood, 1966-1986*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No.3393475).
- Rossinow, D. (1998). *The politics of authenticity: Liberalism, Christianity, and the New Left in America*. New York: Columbia University Press.
- Tarlau, R. (2014). From a language to a theory of resistance: Critical pedagogy, the limits of «framing», and social change. *Educational Theory*, 64(4), pp. 369-392.
- Wallace, B. (1974, June 27). Berkeley schools may be eliminated. *The Daily Californian*.

About the Author

Joanne Tien

email: joannetien@berkeley.edu
UC Berkeley. United States

page intentionally blank

Student protest and the «Legitimation Crisis» in the Israel, 1968-1977

Doron Timor

1. Introduction: Students as key factor in the deep change in Israeli 1960's

The main claim of this paper is that students were key factors in deep changes that occurred since the late-1960's in the Israeli society, which became more individualist and capitalist. At that time, many students saw the old leadership under the rule of the labor movement as non-legitimate to lead yet. These changes were part of «legitimation crisis» in Israel which part of the utilization of the «utopian energy» in the words of German sociologist and philosopher, Juergen Habermas (1975/1973).

Since the Israeli independence in 1948, students coped with the tension between their aspiration for self-realization, freedom and an autonomous intellectual and social blossoming, and a collectivist national perception that emphasized the general good and sought to promote academia in favor of the state. At the first years of the state's existence, they enjoyed the emphasis placed by the political leadership on their importance to the state, and an ever-growing diversity of academic options that was opened to them and that served as their entry ticket to key positions in the professional elite. To this were added the strong connection that was formed in the first years of the state between research and teaching, and the perception of the state that the universities and the research conducted in them were

key components to its survival, and at the same time dominant factors in the development of an accelerated modernization. In this atmosphere, the students created a conservative and conformist figure (Timor, 2018).

In the mid-1960's, a turning point in students' attitude to the public sphere had occurred (Calhoun, 2002, Habermas, 1991). At that time, the number of students increased dramatically - from around 1,800 students in two universities at the early days of the state, to 18,000 in 1965 and more than 52,000 students who studied at seven universities in mid-1970's (Israeli Higher Education Council, 1979, p. 4). These changes in the number of students occurred in parallel to dramatic struggles over the character of the higher education system and its power centers and with a massive investment of the government, which led to the opening of new universities. Alongside this massification, new voices were heard to change what students called a «culture of high school students»¹, student criticized against the leadership and became more autonomous and influential public. They wished to use their ability to influence the administration of academic institutions and establish their involvement in the universities, as well as to become a politically relevant group critical of the existing social order. These changes were very radical but in contrast to student unions in Europe and the United States, Israeli students weren't criticized the regime, based on nationality and patriotism, but criticized the labor party's government, seen as non-legitimate to lead.

This historical and sociological research combines three main theoretical perspectives to understand the important function of students in Israeli politics and culture: The first one is the global perspective of the changes in the modern capitalist states, focused on the influences of the big success of the welfare-state project in Western countries. Another point of view is the local one, which is necessary to understand the political and cultural issues in the Israeli society, which moved in the late-1960's from the «first Zionist program» led by the labor movement to the «second program» led by the rightist national and liberals powers, in the words of one of the most important Israeli sociologists, S.N. Eisenstadt (2004). The third perspective is the place of students on the modern society. This research deals with events occurred in a decade of many protest around the world led by students, who criticized against the capitalist regime.

¹ This phrase was written by the Tel Aviv University's student union chairman, Oded Hermoni, on November 1965. See: Hermoni (29 November, 1965, p. 5).

2. Israel, students and the «Legitimation Crisis»

In his important work, published in 1973, the German sociologist and philosopher, Juergen Habermas, described the unique legitimation crisis as result of the big success of the modern Western welfare state project, which improved the standard of living of many people. Habermas claimed that this success led to change in the governments' policy, which described as a turning point from the stage of «liberal capitalism» to the stage of «advanced-capitalism». In the new period, many governments became main economic powers and their policy seen as an immoral and their goals had not seen as based on the modern values of justice and democracy anymore. Furthermore, in this atmosphere, the political involvement of citizens has been significantly reduced and the political system seen as unclean arena (Habermas, 1973/1975, pp. 33-94).

In Israel, the government led by the labor party, which was a dominant party in the Zionist politics since early-1930's. Under the leadership of David Ben-Gurion, the government created a unique model of social-democratic welfare state, which combined a radical policy of immigration absorption and financial austerity, alongside many privileges had given to the middle-class Jews who were «close to the plate». At the third decade of the state's existence, students started to demand for new representation in the political sphere coincided with similar demands among other significant social groups such as rightist, soldiers, Oriental Jews, Arab citizens and national religious. These groups felt the government restricted their access to the political center, and had grown weary of what renowned sociologist S.N. Eisenstadt called the «first Zionist program» led by the labor movement. Many of them found a dynamic partner in the right-wing party of «Herut» a new «Israeliness». This shift created new channels of institutionalized social mobility. The main result for this change was the first victory of the right-wing party «Likud», based on «Herut» and the Liberals, on the 1977 general elections (Cohen & Leon, 2011). However, this was not merely an electoral victory in a political system, but also signified the transformation of the primary oppositional party, which the Labor Party, had seen as illegitimate at the dawn of Israeli statehood, to an alternative ruling party.

Another theoretical framework deals with student activism, focused on their activities in the 1960's and the 1970's. (Habermas, 1971, pp. 13-30). The change in the way that students saw their public function in Israel occurred together with events in campuses in Western Europe and the United States. These events expressed the «oppositional nature» of the students, in the words of one of the most important student culture researchers, Philip G. Altbach. Altbach, who performed many studies about

students since the early-60's, deals also with the «sporadic nature» of the students, a result of the short «student generation» on campus, alongside their «idealistic nature». In his research, he found many students with high moral motivation that find the campus life as an ideal place to act. Altbach differentiated between students' activity in developed countries and in undeveloped countries. While in undeveloped countries students seen as important figures on the anti-colonialist struggle, students' activism in the west was part of the New-Left movements which was expressed by a secular attitude and sharp criticism against western capitalism (Altbach, 2016, pp. 303-320). Israeli students created a unique model of student activism, based on the protest on what seen as an immoral policy. One of the main issues that influence on students was the normalization of the diplomatic relations between Israel and West Germany a short while after the holocaust, concluding in the 1965 decision to instate full diplomatic relations and exchange ambassadors. Another path of criticism was the creation of satire columns in the student press, many of them published liberal and secular agenda and focused on many corruption events that occurred in the early-1970's.

This paper deals with three examples for protest against the government's legitimation, based on the concept of legitimation crisis²:

- Political circle: a creation of a unique model of right-wing student activism and the rise of the student cells of the «Herut» movement.
- Socio-cultural circle: creation of a counter culture of students and developing of students' satire.
- Moral circle: Harsh criticism against the normalization of diplomatic relations between Israel and West-Germany, only a short while after the holocaust.

This short paper focused on the socio-cultural circle. One of the main platforms which students used to criticize the regime was satire columns in the students' press, which were published since the mid-1960's in almost every student newspaper. These columns were an important factor in the development of Israeli satire and dealt with the phrases of the most important satire writer at the time, Ephraim Kishon, who criticized the political culture of hypocrisy. The pioneer of this phenomenon was Chanoch Levin, who as a young student at Tel Aviv University published an ongoing critical column in the students' paper.

² The three circles based on the work of Habermas about legitimation and motivation crisis.

At the 29th of November 1965, on the 18th anniversary of the vote on The United Nations Partition Plan for Palestine which included the decision about the establishment of a Jewish state, the young student Chanoch Levin published a critical advertisement in the satirical section of «Dorban», the student newspaper of Tel Aviv University. The ad published on the section which called «Chanoch Levin's rear page», was written as a job ad for young Arabs and expressed criticism against the fact that Arab minority in Israel were still under military rule at that time, and as a result, many of them worked in inferior jobs:

Young Arab! If you are talented, entrepreneurial and have an aspiration for greatness, if you support integrity and cleanliness, you belong with us! Sweeping the streets at nights, in conditions of quietness, an atmosphere of relax and a fresh air under the stars. Our streets are waiting for you! Emptying trash cans in early hours in the morning. Musical cans, interesting garbage, surprising appearance of rats. Our garbage awaits you! Supervision on public urinals. Essential work, full of juice. Our urinals await you! A geriatric assistant. If you are depressed, if you feel deprived, go to the municipal hospital and introduce an enema to Jews. Our backs await you! (Levin, 29 November, 1965, p. 20).

The column aroused public uproar among students who bought all the 2000 issues that were published at that week, as well as the general public in Israel. Some of the students demanded to remove Levin from the paper and wrote a petition on it, arguing that there was no place for such criticism in a student newspaper, but many others saw the storm that was created by the publication of the satire column, as a positive expression. The editor of «Dorban», Dudu Halevi, who responded to Levin, claimed that

until now, Dorban wasn't a newspaper of the students, but only of the members of its editorial board. Most of the students didn't read the newspaper and I took back all the issues. This issue irritated and aroused the students. This is our job, we must cause people to write petitions, we must not leave them apathetic (240 empty seats, December 1965, pp. 8-9).

Few years later, the provocative play «Queen of the bathtub» written by Levin, was performed in the Hebrew University. A big brawl started after students led by a rightist student from the Jewish community in Hebron, Shalom Goldman, called to the actors: «shame on you» and «go home», broke glasses and threw eggs to the stage. Gideon Kutz, the vice chairman of the student union, called the other students to go to the stage and to defend on the actors until the end of the play (Zeev Ben-Yosef, 2 June, 1970, p. 3). This experience was the main factor for the decision of a psychology student, Kobi Niv, to revive the satire section of the Hebrew University's newspaper «Pi Ha'aton». He was joined by students like Ephraim Sidon,

Beit Michael, Ya'akov Lazar and Chanoch Marmari. Every week, they criticized the main figures in the Israeli government, such as prime-minister Golda Meir and minister of defense Moshe Dayan. Their section's agenda was liberal and leftist. They wrote against political corruption by some of the Labor party and against the centrality of the Chief Rabbinate in Israeli daily life. Alongside writing the section, Niv and his colleagues created a satire cabaret which was played by students. The peak of the cabaret was the performance in the «Suramelo basement», under Zion Square at Jerusalem, in the 25th Independence Day, when tanks drove in the biggest military march in the Israeli history. Few months before Yom Kippur War, the students presented a pacifistic show against the vanity of Israeli society after the big military victory in the Six Day War.

3. Conclusion

In contrast to existing research on students in Israel³, it seems that in the mid-1960's there was a dramatic change in the students' attitude toward the Israeli public sphere. This change, which expresses a unique model of student activism, was part of the harsh social criticism that crated in Israel regarding the legitimacy of the leadership. The students, who presented a conformist stance since the first years of the state's existence, regarded the government as a political framework that did not act to realize liberal goals aimed at the benefit of the community, but for the social groups it represented. The peak of this process was the economic recession initiated in 1965, which caused severe unemployment among the weaker sectors of the population.

The criticism of students was directed at manifestations of corruption along with a policy perceived as immoral as normalization of the diplomatic relations with West Germany. It seems that the students were major players in the severe social criticism that expressed a «legitimation crisis» that combined political, economic and cultural criticism, and led to dramatic changes in Israeli society, among other things by the removal of the Labor movement from its leadership.

4. References

Altbach, P. (2016). The logic of mass higher education. In Altbach, P. (Ed.), *Global perspectives on higher education* (pp. 29-47). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

³ The main research about students from the mid-1970's was: Shapira & Etzioni-Halevy (1973).

- Altbach, P. (2016). Student political activism. In Altbach, P. (Ed.), *Global perspectives on higher education* (pp. 303-320). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Altbach, P., & Klemencic, M. (2014). Student activism remains a potent force worldwide. *International Higher Education*, 76, pp. 2-3.
- Brooks, R. (2017). *Student politics and protest – international perspectives*. London and New York: Routledge.
- Calhoun, C. (2002). Imagining solidarity: cosmopolitanism, constitutional patriotism, and the public sphere. *Public Culture*, 14(1), pp. 147-171.
- Cohen, U., & Leon, N. (2011). *The Herut Movement's central committee and the Mizrahim, 1965-1977: From patronizing partnership to competitive partnership*. Jerusalem: The Israel Democracy Institute (in Hebrew).
- Eisenstadt, S. N. (2004). *Exploration in Jewish Historical Experience*. Leiden: Brill.
- Habermas, J. (1971). Student protest in the Federal Republic of Germany. In Habermas, J., *Toward a rational society – student protest science and politics* (pp. 13-30). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1975) [1973]. *Legitimation crisis*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere* (pp. 27-56). Cambridge: MIT Press.
- Shapira, R., & Etzioni-Halevy, E. (1973). *Who is the Israeli student?* Tel Aviv: Am Oved (in Hebrew).
- Timor, D. (2018). Student culture in Israel, 1948-1965: «patriotic conformism» on campus (in process).
- Williams, J. (2013). *Consuming higher education*. London: Bloomsbury.

About the Author

Doron Timor

email: dorontimor@gmail.com

Tel Aviv University. Israel

page intentionally blank

La contestazione studentesca nelle università nord-americane e l'analisi critica di Northrop Frye dall'osservatorio della University of Toronto: per un nuovo «contratto educativo»

Letterio Todaro

1. Un osservatore attento dei movimenti di protesta nei Campus nordamericani: Northrop Frye

Il diffondersi dei movimenti di protesta studentesca nelle università nord-americane nel corso degli anni '60, secondo un movimento espansivo che dai noti fatti di Berkeley andò ad allargarsi a macchia d'olio in molti Campus, per costituire un polo di riferimento a livello mondiale anche delle potenti agitazioni del 1968, fu un fenomeno destinato a catalizzare fortemente l'attenzione dei media e l'opinione pubblica del tempo, oltre che a rappresentare la manifestazione di un profondo disagio, indirizzato a interrogare in profondità lo staff degli intellettuali, degli scienziati sociali e degli insegnanti operanti nel mondo accademico (Carlisle & Golson; Rorabaugh; Marwick).

Il lasciarsi coinvolgere in una discussione aperta sui possibili esiti di quei fermenti appartenne specialmente a quei professori e a quegli intellettuali maggiormente interessati a capire le radici del moto di ribellione studentesca e sensibili nel voler cogliere in esso lo sviluppo di segnali di cambiamento capaci di indirizzare a largo raggio la discussione sugli

sviluppi e sui destini della società moderna. L'attenzione verso le forme e le espressioni del disagio degli studenti poté palesarsi specialmente tra quei docenti che, pur visibilmente integrati nell'establishment accademico, si mostrarono propensi a cogliere la possibilità di individuare nei processi in corso le opportunità per la costruzione di piattaforme di collaborazione tra le parti in causa e che si palesarono motivati ad intervenire nel dibattito secondo intenti propositivi, ovvero secondo prospettive di ricostruzione sociale e culturale, in grado di orientare fruttuosamente il processo avviato.

L'attenzione qui rivolta verso la figura di Northrop Frye –già nel corso degli anni Sessanta e poi ancora oltre, lungo gli anni Settanta, professore di Letteratura Anglo-Americana presso la University of Toronto e personaggio accademicamente autorevole, chiamato variamente a ricoprire in quei decenni le funzioni di Dean del Dipartimento di Humanities and Arts, di Rettore del Victoria College, nonché studioso notoriamente riconosciuto tra gli esponenti di punta della teoria della critica letteraria in ambito nordamericano (Ayre; Adamson)– si spiega in riferimento al suo ruolo di testimone storico, se non proprio di 'osservatore partecipante' dei profondi processi di cambiamento attivati dall'insorgere delle rivolte studentesche nel contesto accademico del Nord-America.

L'interesse per la sua figura si giustifica, pertanto, in relazione al suo essere stato, a vario titolo, attore istituzionale, intellettuale militante ed osservatore attento dei fenomeni sociali in questione: un accademico partecipe in prima linea del dibattito di quel tempo, sulle ragioni, il senso, il valore ed i possibili esiti della ribellione studentesca in un'area geografica-culturale attraversata da forti inquietudini come il Nord-America.

Puntando sul recupero della figura e dell'opera di Frye, l'ipotesi che guida il presente contributo è mossa dalla supposizione che, ai fini dello sviluppo di un'adeguata conoscenza storica sui movimenti che diedero vita alle proteste del *lungo '68*, un'area interessante di analisi può essere ricavata dal chiamare in causa le voci provenienti da quel versante che, in quel momento storico, doveva virtualmente rappresentare una 'controparte' del fronte «di lotta»: ovvero quello dei docenti universitari.

E ciò, vale, in particolar modo, in relazione al caso rappresentato da Frye, a motivo del suo lasciarsi interpellare tanto con intensità, quanto con chiara onestà intellettuale, dal bisogno di comprendere fino a che punto le dinamiche di rottura innescate dalle proteste degli studenti, fatalmente destinate a mettere in crisi le istituzioni accademiche ed i processi di governo nelle università, potessero intervenire a promuovere un più largo mutamento della cultura democratica a livello diffuso.

In quanto tale, lo specifico interesse verso la testimonianza di un intellettuale e di un autorevole rappresentante dell'ambiente accademico

come Frye –evidentemente non rinchiuso in posizioni aprioristiche di difesa delle tradizionali prerogative di esercizio di autorità ostentate dal mondo accademico e non confinato all'interno di un'idea di università concepita come torre d'avorio– acquista valore per un evidente impegno volto allo sviluppo di un compito di 'comprensione' e di rielaborazione delle ragioni del movimento studentesco.

La posizione di Frye vale l'attribuzione di un titolo di interesse storiografico nella misura in cui sembra interpretare uno sforzo onesto – per quanto inevitabilmente e necessariamente «parziale»– rivolto ad un obiettivo di intelligenza della dirompente situazione di crisi manifestata dall'allargamento di comportamenti di dissenso e di anticonformismo nelle università del Nord-America. Una posizione intenzionata a muovere verso l'elaborazione di strumenti di analisi critica propensi a suggerire come i venti di ribellione alimentati dal clima della contestazione studentesca meritassero di essere compresi ben oltre l'applicazione di uno schema rappresentativo del manifestarsi di una condizione di nervosismo appartenente all'insorgere di una generazione di «rottura» e disseminatrice di cambiamento. Piuttosto essi dovevano essere decifrati come sussulti collegati ad un fenomeno più ampio di crescita della coscienza collettiva, interpretando, nel loro punto di origine, un'esigenza di maggiore partecipazione ai modi della vita democratica.

I documenti e le fonti che testimoniano il mantenimento, da parte di Frye, di uno sguardo costante sulle complesse questioni rappresentate dalla contestazione giovanile nelle università nordamericane e che riferiscono del suo bisogno di pervenire ad una lettura, sviluppata in profondità e in larghezza, dei motivi che aggregavano attorno ai movimenti di protesta studentesca l'articolazione di potenti istanze di cambiamento, si possono ampiamente reperire negli scritti da lui appositamente indirizzati allo studio e alla trattazione di simili temi.

Gran parte di questi scritti possono attualmente trovarsi disponibili all'interno dello specifico volume, appartenente alla notevole raccolta dei *Collected Works* editi dalla University of Toronto, dedicato alla raccolta dei suoi *Scritti sull'educazione* ('O Grady & French).

2. Un intellettuale attento alla questione educativa di fronte alla ribellione degli studenti universitari: la lettura di Frye dei movimenti del '68

L'indicazione specifica verso le fonti del pensiero di Frye è interessante poiché, ben dimostra, come lo studioso, nel corso della sua lunga carriera di docente universitario, avesse costantemente sviluppato una specifica

sensibilità verso la focalizzazione di questioni di natura pedagogica. Una preoccupazione persistente per i problemi dell'educazione, non appena limitata al contributo personalmente offerto alla trattazione di diverse questioni di ordine metodologico-didattico legate alla diffusione, specialmente in ambito nordamericano, dello strutturalismo di impostazione bruneriana all'interno delle pratiche di organizzazione curricolare, secondo un principio di rispetto dei canoni epistemologici fondativi dei vari saperi e specialmente da lui dedicate ad approfondire i motivi della didattica della letteratura.

Si trattava altresì di una chiara tendenza volta a mantenere vivo un discorso di natura più generale sulle ragioni e sui fini dell'educazione, interpretando attraverso l'applicazione di un filtro teorico, orientato a maglie larghe sul tema formativo, l'esigenza di mantenere viva l'attenzione su una varietà di temi appartenenti ad una riflessione di ordine propriamente pedagogico (Todaro, 2011). Pertanto, la sua teoria dell'educazione si riallacciava alla configurazione di un orizzonte di visione aperto «a trecentosessanta gradi» sul tema formativo e specialmente si riannodava ad una dimensione di analisi appartenente ad un filone di cultura pedagogica americana devoto agli ideali dell'*educazione liberale*.

Invero, a fronte della prepotente egemonia culturale dettata dall'esaltante successo dei modelli produttivistici e tecnologici, modellanti a largo raggio l'immaginario collettivo nelle società ad alto potenziale industriale e ad economia capitalistica avanzata, e ancora a fronte dei pericolosi effetti distorsivi da essa derivanti e sempre più dilaganti all'interno degli spazi diffusi del pensare nella civiltà dei consumi, era chiaramente visibile in Frye il mantenimento di una riflessione di natura pedagogica, volta ad approfondire il senso più ampio delle condizioni e dei significati che l'educazione, nella sua accezione di integralità della formazione umana, doveva assumere in un contesto di vera e propria 'sfida' culturale.

Mantenere alta la riflessione sul tema educativo significava per Frye centrare un nodo nevralgico nell'orizzonte del suo impegno culturale: e ciò al fine di sviluppare strumenti di analisi critica capaci di reagire alle preoccupanti derive insorgenti di fronte ad un mondo sempre più soggetto a riflettere i rischi di un fatale destino di frantumazione e di alienazione dell'umano.

La sua preoccupazione per i temi della formazione si fissava, conseguentemente, a partire dal bisogno di alimentare una tensione intellettuale, in qualche modo costante, che tendeva a focalizzarsi sugli aspetti maggiormente critici della società tecnologizzata e che tendeva a farsi tanto più radicale nelle sue posizioni, quanto più i segnali di attecchimento

e di ricaduta di forme di costruzioni mitologiche basate su una narrazione trionfante dei successi della civiltà dei consumi minacciavano di rendersi evidenti e drammaticamente inquietanti. Si trattava di contrastare quel motivo di apoteosi fittizia, massicciamente divulgata negli anni Sessanta, entro cui rischiava di esaurirsi un'immagine medesima dell'America, altresì correlata ad un'operazione convenientemente confezionata e messa al centro di strategie di comunicazione di massa, subdolamente congegnate al fine di cementare nell'immaginario collettivo una nozione illusoria di benessere.

Un'immagine attraente della civiltà americana, invero posta a pilastro reggente di quella retorica germinata attorno alla proposizione dell'idea di una «società affluente» (Galbraith, 1998) in cui si concretizzava nell'America del secondo dopoguerra il mito di una condizione di prosperità promessa e ostentata come virtualmente disponibile per tutti: un mito potenzialmente esaltante, ma attorno alla cui enfasi rischiava realisticamente di acutizzarsi il senso di delusione, di smarrimento, di frustrazione da parte di quei tanti che erano destinati a rimanere oggettivamente fuori da un simile mito dell'opulenza o che ne iniziavano a percepire la sostanziale futilità.

Centrare questo punto è essenziale per capire il nodo critico attorno a cui doveva riattaccarsi, da parte di Frye, la lettura di quel sentimento di «disagio» studentesco che così impetuosamente, nel corso degli anni Sessanta, doveva montare in forme di ribellione e si rendeva segnale dell'innescarsi di una dinamica procedente in direzione antagonista, visibilmente capace di alimentare un effetto potente di creazione di «massa critica». A parere di Frye, tale movimento si iscriveva in un gioco di forze del tutto interno rispetto a quella più generale avventura che, fatalmente, in quegli anni, consegnava l'immaginario sociale americano al compito di confrontarsi con le lusinghiere aspettative e, al tempo stesso, con l'illusorietà/vanità del mito della società opulenta.

Il movimento studentesco svelava le sostanziali contraddizioni insite nella fabbricazione di quel mito e, specialmente attraverso quella che per Frye ne costituiva la principale connotazione identitaria -ovvero l'accumulazione di una potente spinta anarchica e il perseguimento di una decisa traccia decostruttiva (Frye, 1968a, 1968b, 1968c, 1968d)- veniva a denunciare una serie di deviazioni storicamente subite da alcune categorie generative della stessa promessa di democrazia americana.

A tal proposito -secondo Frye- era bene ricordare come l'affermazione dell'idea di democrazia, quale sigillo di garanzia delle libertà individuali, fosse originariamente nata in America dall'esplosione di un impulso rivoluzionario. Senonché, quell'idea originariamente carica di promesse rivoluzionarie adesso si ritrovava strumentalmente soggetta ad essere

pervertita nelle sue mete, nella misura in cui il suo principale ideale regolativo, ovvero l'ideale stesso della libertà, rischiava di venire convenzionalmente e drammaticamente assorbito nella mera rappresentazione consumistica dell'esercizio di un potere di acquisto e nella restituzione simbolica di una capacità di accedere alle pratiche del consumo secondo una modalità tendenzialmente illimitata (Frye, 1968e, 1970a).

Per quanto scomposta nell'abbandono ad impulsi sostanzialmente anarchici e per quanto a rischio di naufragare in una collezione di scatti reattivi destinati a disperdere il potenziale della loro energia critica, la ribellione degli studenti conteneva, dunque, per Frye un significativo germe di autenticità, in quanto prassi di dissenso mossa dal desiderio di ristabilire una tensione emancipativa, tesa al riscatto del valore più pieno del significato della libertà: dimensione assoluta e irriducibile a categorie puramente economicistiche e che aveva da ritrovare la sua ragione principale nella capacità dell'individuo – e segnatamente di ogni singolo individuo – di costruirsi una propria fisionomia di pensiero, autonomo e critico.

E in questa tensione a ristabilire il valore originario dell'esercizio delle libertà individuali, la pulsione anarchica che pur scompostamente guidava le proteste degli studenti, metteva conseguentemente a nudo un tema fondamentale, utile per ricollocare il senso di una teoria pedagogica in grado di rappresentare la funzione positiva della «libertà di critica» in un ambiente democratico. Su questo punto, Frye era assolutamente convinto e cercava più volte di spiegare come la pienezza di potenziale critico, di cui il valore dell'individualità si rende di per sé espressione, in quanto virtuale propulsore di energie democratiche, era da considerarsi non come una sorta di *prius* metafisico o in qualche modo come un presupposto astratto.

L'individualità, come espressione di una soggettività chiamata a costruire una propria posizione critica di fronte al mondo, piuttosto è sempre da intendersi come una conquista, un risultato, un punto tendenzialmente di sintesi, per quanto sempre aperto a nuove soluzioni, e comunque sempre un prodotto che si deve riconoscere propriamente connesso al farsi di un processo di vera e propria «educazione». La conquista di una individualità capace di valere come esercizio di un pensiero libero, originale, creativo, divergente, è da considerarsi anzi come il frutto più alto e qualificato di un processo formativo che, in quanto tale, denota il significato che attiene alla vera educazione, non come riflesso di un processo di adattamento alle condizioni, alle norme o ai valori stabiliti da un qualche assetto sociale, ma semmai come il riflesso di una forma di disadattamento (*maladjustment*) (Frye, 1972).

Seppur procedente in maniera disordinata all'interno di quella inclinazione anarchica che, come condizione psicologica prevalente,

veniva a caratterizzare la ribellione degli studenti, vi era dunque da rinvenire nel crescere delle ondate di protesta allargatesi nelle università americane la tendenza al recupero di una forma di genuinità, che denunciava un intrinseco valore positivo nel voler restituire allo studio, alla formazione universitaria, alla stessa condizione di «studente», l'attribuzione di una funzione non passiva, ma assolutamente attiva rispetto al diritto di partecipare a forme di pensiero critico e capaci di allargare il bacino degli attori protagonisti del dibattito sociale.

Uno dei punti, sui cui, più volte Frye sarebbe tornato nei suoi interventi sulle questioni poste dal l'insorgere del movimento studentesco, doveva rinvenirsi nell'indicazione della necessità di venir definitivamente fuori da una certa visione del giovane, e meglio ancora del *giovane studente*, come soggetto escluso dalle responsabilità di partecipazione allo spazio della costruzione democratica, poiché virtualmente ancora non pronto a tale compito, in quanto ancora impegnato in un processo formativo considerato semplicemente preparatorio all'ingresso attivo nella vita sociale e professionale.

Da questo punto di vista, l'analisi dei movimenti di protesta permetteva di segnalare l'arrivo al capolinea della storia della cultura occidentale di un presupposto che ne aveva condizionato per secoli un'idea di educazione e che subdolamente aveva posto le condizioni per la perpetuazione di forme di autoritarismo nelle pratiche educative. Il tempo della ribellione segnava l'impossibilità di portare ancora avanti un'idea che aveva inteso esibire un valore ordinativo nella tradizione della pedagogia occidentale: quella dell'educazione come 'preparazione' alla vita; un'idea che in quanto tale tagliava fuori giovani, figli, studenti, dalla possibilità di intervenire attivamente nella gestione diretta dei processi di formazione in cui si trovavano impegnati, perché ridotti al ruolo di «apprendisti» o di «iniziati», non ancora «maturi» e convenzionalmente riconosciuti come inabili a partecipare ai processi decisionali (Frye, 1970b).

3. Conclusioni: l'ipotesi di un nuovo «contratto educativo» come via maestra per il superamento della crisi

La protesta degli studenti segnava inequivocabilmente il superamento storico di una simile indotta e subdola separazione di ruoli tra la parte «adulta» della società, che riconosceva a proprio vantaggio il diritto all'esercizio del governo, e la parte «immatura» della società, la quale era confinata in una dimensione di semplice ricezione di direttive e di norme provenienti dall'alto.

Pertanto, per giungere a un punto di sintesi e anche di conclusione, la protesta degli studenti interpretava a ragione, nell'analisi sviluppata da Frye il bisogno di rivedere e di reimpostare la questione dell'autorità in educazione, muovendo dalla situazione di impasse determinata dalla situazione di crisi, per porre le premesse utili all'allargamento di un nuovo orizzonte d'azione, che veniva significativamente a proporsi in nome di un nuovo «contratto educativo» (Frye, 1968e, 1968f).

Attraverso la metafora del contratto, Frye stesso cercava di restituire, da intellettuale e da professore, alla compagine del mondo studentesco, una rielaborazione personale dei problemi emersi in quegli anni sul difficile piano del ripensamento dell'educazione, e con essa anche un punto di soluzione per venir fuori da una situazione di antagonismo in cui rischiava di insterilirsi ciò che pur di positivo il movimento di protesta testimoniava. E ciò era da intendersi anche rispetto al superamento di certe forme estreme di provocazione che egli non si sentiva di condividere, come quelle rinvenibili nelle forme di radicalismo estremo rappresentate dalla rivendicazione di pratiche completamente autogestite di apprendimento o di 'scelta libera' di piani curriculari, secondo una logica assolutamente svincolata e sciolta dalla focalizzazione di criteri reggenti la significatività degli argomenti di studio (Frye, 1971).

L'idea di «contratto educativo» significava, soprattutto, per Frye lavorare su una proposta di collaborazione che, da ambo le parti, convenisse sul riconoscimento della chiara insufficienza di forme ormai sorpassate e insostenibili di autoritarismo accademico; perché l'idea di contratto implicava sostanzialmente la volontà di tutte e due le parti - docenti e studenti- di sottomettere la fonte dell'autorità educativa a un terzo soggetto, esterno a entrambi, e di fronte a cui, tutti e due avrebbero potuto ritrovarsi sostanzialmente in parità di condizione (Frye, 1978).

In riferimento a ciò, i termini in cui si proponeva il piano della ricerca accademica sarebbe valso come esempio paradigmatico per l'intera società, in quanto, la fonte dell'autorità, ovvero il principio che ordinava le regole a cui assoggettare una libera discussione e che di per sé perveniva a regolare un conseguente criterio di competenza, era da ritrovarsi all'interno stesso della struttura di sapere che identificava l'oggetto dell'indagine. L'assumere una simile modalità come paradigma di «pensiero critico», ad avviso di Frye, avrebbe consentito di alimentare un'illimitata, ma certamente regolata attività di pensiero, predisposta a raccogliere il contributo di tutte le parti in gioco. Oltretutto, essa avrebbe potuto restituire alla coscienza di una società democratica l'esigenza di mantenere viva un'istanza permanente di «attività critica», la quale, per proprio conto, poteva elevare a stemma simbolico maggiormente rappresentativo di sé

la fiducia, quanto mai ampia, nella «libertà di discussione»: l'idea-guida che Frye decisamente riconosceva quale pilastro fondamentale di una società aperta, fondata sulla «libertà di ricerca» e quale volano dinamico di ogni sistema di vita democratico (Frye, 1979).

4. Riferimenti bibliografici/fonti

- Adamson, J. (1993). *Northrop Frye: A Visionary Life*. Toronto: ECW Press.
- Ayre, J. (1989). *Northrop Frye: a Biography*. New York: Random House.
- Carlisle, R. P., & Golson, J. G. (Eds.). (2008). *America in Revolt. During the 1960's and 1970's*. Santa Barbara - California: ABC-CLIO Inc.
- Frye, N. (1968a). The University and the Heroic Vision. In O' Grady, J., & French, G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 311-316). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1968b). Convocation Address, Franklin and Marshall. In O' Grady, J., & French, G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 317-323). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1968c). Book Learning and Barricades. In O' Grady, J., & French, G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 324-325). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1968d). The Social Importance of Literature. In O' Grady, J., & French, G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 326-334). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1968e). The University and Personal Life: Student Anarchism and the Educational Contract. In O' Grady, J., & French, G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)*. (pp. 360-378) Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1968f). The Ethics of Change: the Role of the University. In O' Grady, J., & French, G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 345-359). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1970a). A Revolution Betrayed: Freedom and Necessity in Education. In O' Grady, J., & French, G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's.*

- Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 401-405). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1970b). The Definition of a University. In O' Grady, J., & French. G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 406-421). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1971). Education and the Rejection of Reality. In O' Grady, J., & French. G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 422-431). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1972). On Teaching Literature. In O' Grady, J., & French. G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 432-461). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1978). The Teacher's Source of Authority. In O' Grady, J., & French. G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 496-506). Toronto: University of Toronto Press.
- Frye, N. (1979). Criticism as Education. In O' Grady, J., & French. G. (Eds.). (2000), *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)* (pp. 525-538). Toronto: University of Toronto Press.
- Galbraith, J.K. (1998). *The Affluent Society. Fortieth Anniversary Edition*. Boston - New York: Houghton Mifflin Company.
- Marvick, A. (2012). *The Sixties. Cultural Revolution in Britain, France, Italy and the United States, c. 1958-c. 1974*. London: Bloomsbury Reader.
- O' Grady, J., & French. G. (2000). *Northrop Frye's. Writings on Education. (Collected Works of Northrop Frye, 7)*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rorabaugh, W. J. (1989). *Berkeley at War. The 1960s*. New York - Oxford: Oxford University Press.
- Todaro, L. (2011). *Formazione e poiesis dell'umano. Dewey, Frye, Bruner*. Pisa: Ets.

Sull'Autore

Letterio Todaro

email: l.todaro@unict.it

Università degli Studi di Catania. Italia

Confluences. *Pédagogie Institutionnelle* before, during and after May 1968

Antoni Tort Bardolet

*«...l'humeur anti-institutionnelle qui restera pour moi la vérité du rire de Mai»
(Pierre Bourdieu)*

1. Questioning the Institutions

The interpretation of the relationship between the education system and the revolts of May 1968 can be twofold. The first perspective believes the events in Paris led to an overhaul of educational institutions; however, the second standpoint also holds true: that it was the growing questioning of educational institutions which finally led to May 1968 (Glucksmann, 2008; Lindenberg, 2008). This is explained by some concerns regarding the generalization of teaching, the end of the functions that schools had developed until then, accommodating the needs of the system: reproduction, classification and merit-based selection.

The institutions as a whole (schools, hospitals, factories, university...) had become subject to analysis. It would be lengthy to explain the dense network of intersections and exchanges among therapists, educators, artists and philosophers engaged in a process of deconstruction of the institutions. For instance, in the seventies, young dissident teachers from the Freinet movement in the area of Paris were facing the need to rethink the educational institutions, fighting against what they understood as the alienation of students and teachers in an authoritarian school system

where the alleged transmission of knowledge was, more often than not, a mere tool to perpetuate the establishment (Colom, 2000). This gave rise to *Pédagogie Institutionnelle*, a movement that challenged an educational institution turned school-barracks and/or diploma-issuing machine.

The aim of this heterogeneous group of educators was to change the one-dimensional and one-way actions of the teaching staff for a system of activities, open to diverse mediation, that guaranteed, on a continuous basis, the role of the group, reciprocity and exchange, both within and outside the group. External institutions were difficult to remove (instructions, inspections, state regulations...), but it was all about putting as much as possible into the hands of the students: life, activities and work organization within these contexts. The following is a description of internal institutions according to Lapassade (1977, p. 31):

Internal pedagogical institutions constitute the structural and regulated dimension of pedagogic exchanges (with their limits, for instance starting and finishing class times are a framework that lies outside of the scope of the class, regulated instead by the school group as a whole), as well as the set of institutional techniques that might be used in class: teamwork, the cooperative and its Management Board entirely made up of students, correspondence, etc. (...) In traditional pedagogy, institutions are imposed as a system that cannot be questioned, as a necessary framework for education, conceived as essential for pedagogical action. In Institutional Pedagogy, internal institutions of class become means, ways of organizing work and exchanges, whose structures can be modified, which in turn generates counter-institutions.

Therefore, Institutional Pedagogy was criticized and the institution began to be questioned in terms of power; this led to a direct confrontation with those structures that limited the life of groups and people. Little by little, anti-authoritarian criticism progressively gained more and more speakers in the weeks leading up to the student barricades.

2. Georges Lapassade, from the Sorbonne to Vincennes

Georges Lapassade (Arbus, 1924 - Stains, 2008) was one of the most outstanding authors of the French Institutional Pedagogy group and he had a predominant presence in some of the events that took place during those times of Parisian student effervescence. According to historian Daniel Lindenberg, «We cannot evoke our Sorbonne sixties without this ubiquitous and most eccentric figure» (2008, p. 74). Georges Lapassade started out as an elementary school teacher in his youth and ended up walking around the halls and rooms of the University of Paris VIII-Saint-Denis in his later years, as an Emeritus Professor. The university was

close to his home where, for many years, he had hosted performances, happenings and endless debate sessions with students from around the world. «He was an innovator and a permanent provocateur in a university system that he knew perfectly well. He probably was the scholar who was most often expelled from the places that he had been invited to, and his name will always be linked to the University of Paris VIII» (Olivier, 2009, p. 211). Lapassade's legacy extends to the neighbouring fields of pedagogy, philosophy, ethnography, psychology. It comprises texts, experiences and interventions that are in the boundaries and margins of these contexts and lores. Lapassade analyzed -from a perspective of political, anthropological and socio-pedagogical thought- the relationship between the role of the institutions and human need for emancipation. If an individual wants to become an active subject, aware of his own history, he must analyze those institutions he depends on, and, with the group, find a way out. For *Pédagogie Institutionnelle*, any attempt to transform the institution requires doing it from within, fleeing from the illusion that there is another place where a radically different society could be created. When it comes to the struggle against domination and alienation, it is about rethinking, questioning, unraveling and repoliticizing educational institutions not to promote a specific political line, but to expose all forms of conspiracy (regardless of ideological origins) that intend to conceal or disguise strong institutional powers. Institutionalists are not starry-eyed regarding the chances of success of an institutional pedagogy that changes society as a whole. Georges Lapassade pointed out that moving towards self-managed educational institutions in a society that is not self-managed is virtually impossible. In spite of this, he took his anti-institutional concerns beyond the scope of the university classroom, which gradually distanced him from his *Pédagogie Institutionnelle* colleagues. During his time as a professor at the University of Vincennes, Lapassade stepped up his commitment to immersion into the milieu by means of the techniques that ethnology had to offer, taking risks in the ways teaching and group life were conducted, and facing Otherness heightening his interest in trance rituals from Southern Europe and the North of Africa. He introduced rap and hip hop as objects of university study and championed the acknowledgment of Berber as an academically valued language (Lindenberg, 2008; Tessarech, 2011).

Lapassade actively participated in the events of 1968, not only in the ones that took place in May but in the entire lines of action that stemmed in the previous months and which grew with the occupation of the Nanterre campus in March 1968. He wrote, he took a stand, he signed manifestos. He took part in the occupation of the Sorbonne in May, and in the same month

he founded the CRAC (Comité révolutionnaire d'action culturelle)¹, which was highly active in the student demonstrations, working closely with action committees of students, artists and writers. A few years before, in 1963, Lapassade had published the book *L'entrée dans la vie*², commissioned by Edgar Morin. It was, in part, the result of his thesis, and it highlights the fact that adults are incomplete, that is, that man is always an unfinished being. Actually, he was advocating for youth since it was no longer seen as an immature phase to reach adulthood which, in turn, represented the benchmark for the individual. Every stage of life has its own configuration. May 1968, in its youth uprising dimension, tied in with Lapassade's texts. The book had a wide appeal in France and, paradoxically or not, it provided the base text that guided the French legislation on lifelong education in 1971.

On the other hand, the contribution of pedagogy and institutional analysis had created an enabling environment for contestation, especially concerning the university as an institution that was estranged from the concerns and desires of young students. The uprisings of May 1968 strengthened the tenets of *Pédagogie Institutionnelle*. In this regard, the book *L'Autogestion pédagogique*³, edited by Georges Lapassade, is worth rereading. Published in 1971, the entire text illustrates the impact of May 1968. For Lapassade, it ascertained the practical implementation of the tenets proposed by institutional analysis and contestation. Conversely, comparing the first edition of Lapassade's *Groupes, organizations, institutions*⁴ (dating back to 1967), and the second edition (published in 1971) is quite revealing, bearing in mind that the May events took place between editions. In both the foreword and the epilogue, Lapassade asserts the victory, partial and temporary, of the contributions made by institutional and counter-institutional movements.

3. Summary

The contributions of the *Pédagogie Institutionnelle* movement as a whole, and the specific contributions of Georges Lapassade, one of its exponents, represent one of the movements that converged in the revolts of May 1986. The following are three relevant aspects that are also vindications:

¹ Revolutionary Committee for Cultural Action

² The Entry to Life

³ Pedagogical Self-Management

⁴ Groups, Organizations, Institutions

- a. Revolt of the young (students)
May 1968 can also be interpreted as several revolts in one (Badiou, 2018). Championing youth culture is undoubtedly one of them. A protest against those ways of life that did not meet the existential concerns of the students that took part in the demonstrations. Lapassade and Institutional Pedagogy offered ideas for reflection regarding the position of young men and women against insensitive institutions at the service of adult elites.
- b. Against the institutions. Counter-institutions
The books and articles, as well as the dissemination of experiences carried out in schools and faculties made *Pédagogie Institutionnelle* a significant element in the battle scene of May 1968. It stood for the capacity to build internal institutions that challenged bureaucratized external institutions. However short lived, the ripple effect of the links between institutional analysis and May 1968 resonated across the globe and was incorporated in many different ways.
- c. Speaking out and the Liberation of the Body
Both Institutional Pedagogy and May 1968 also vindicated speaking out, beyond the few or many political consequences of the events. Speaking out as a form of empowerment for individuals and groups against alienation. The same applied to the body. May 1968 and the University of Vincennes were a breeding ground for performance-related events (experimental theatre, happenings, group dynamics) that also drew from institutional analysis. At the University of Vincennes, Georges Lapassade served as a controversial and provocative eyecatcher, always on the lookout for new forms of group and individual knowledge.

4. Bibliography

- Badiou, A. (2018). *On a raison de se révolter*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (2002). *Interventions. 1961-2001. Sciences sociales et action politique*. Marseille: Agone.
- Colin, L. (2009), Georges Lapassade : une pensée critique en action. *Revue internationale Pratiques de formation/Analyses*, 56-57, p. 8.
- Colin L., & Hess, R. (2009). Georges Lapassade (1924-2008): cinquante ans de psychosociologie. *Bulletin de psychologie*, 2(500), pp. 191-193.

Doi: 10.3917/bupsy.500.0191. <http://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2009-2-page-191.htm>

- Colom, A. J. (2000). *La pedagogía institucional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Djian J-M. (2009). *Vincennes, une aventure de la pensée critique*. Paris: Flammarion.
- Glucksmann, A., & Glucksmann, R. (2008). *Mai 68 expliqué à Nicolas Sarkozy*. Paris: Denoël. Col. Médiations.
- Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, Organizaciones e Instituciones*. Barcelona: Granica editor.
- Lapassade, G. (1977). *Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?* Barcelona: Granica editor.
- Lindenberg, C. (2008). *Choses vues. Una educación politique autour du 68*. Paris: Éd. Bartillat.
- Ollivier, O. (2009). Georges Lapassade (1924-2008). De l'analyse à la contestation de l'institution. *Hermès, La Revue*, 1(53), pp. 211-213.
- Tessarech, B. (2011). *Vincennes*. Paris: NIL éditions.

About the Author

Antoni Tort Bardolet

email: antoni.tort@uvic.cat
University of Vic-UCC. Spain

La herencia del 68: perpetradores, cine y terrorismo en Italia en los años setenta¹

Luis Veres

1. Introducción

Apesar del declive de la estética neorrealista, el cine italiano mantuvo en muchas vertientes la atención sobre la realidad de la Italia contemporánea y el conjunto de problemáticas que se daban en el seno de las grandes ciudades, sosteniendo cierta fidelidad a su carácter realista que lo había caracterizado en las últimas décadas. Como ha señalado Brunetta, este cine «a partir de cierto momento sabrá usar la pantalla como ayuda mágica para los pequeños sueños colectivos, como espejo y cuidadísimo diario de la vida cotidiana, lente amorfa capaz de exaltar los vicios que forman la espina dorsal del carácter de los italianos» (2003, p. 23).

En esa batalla ejerció un rol esencial el sector estudiantil, especialmente en ámbito universitario. Como en la mayoría de los países de Europa, el movimiento estudiantil en Italia tuvo un papel protagonista y se convirtió en el «arquetipo del movimiento de oposición de finales de los años sesenta» (Lumley, 1994, p. 65). Gobierno y partidos habían considerado,

¹ Este trabajo forma parte del proyecto «Representaciones contemporáneas del perpetrador de violencias de masas: conceptos, relatos e imágenes» dirigido por Vicente Sánchez-Biosca y Anacleto Ferrer financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. HAR2017-83519-P B.

hasta entonces, a la educación como uno de los medios de atenuar las diferencias sociales y un seguro para el futuro de la nación, pero a partir de las revueltas de finales de los sesenta, los jóvenes se van a convertir más bien en un problema que en una solución respecto a un futuro incierto. Los estudiantes serán durante la década del sesenta y el setenta el primer sector social en movilizarse hacia la protesta. El punto inicial de este proceso que determina la trascendencia social del movimiento estudiantil será la reforma de la escuela del año 1962. Además, sólo un 10% de los alumnos eran hijos de obreros. En 1960, 82.000 jóvenes de un total de 311.000 abandonaron la escuela para dedicarse a trabajar. En 1968 fueron 91.700 de 507.000. Las estructuras académicas no estaban preparadas para asumir cambios tan sumamente significativos (Lumley, 1994, p. 71). Por lo que respecta a la universidad, la situación desfavorable de aquellos alumnos provenientes de hogares obreros conducía a que sólo el 44% conseguía licenciarse (Martinotti, 1969, pp. 92-93).

Las aulas, las facultades, las bibliotecas y los barrios de estudiantes se convirtieron en el espacio de manifestaciones y enfrentamientos con la policía. Se trataba de una revolución contra el modo paternalista de enfrentar los problemas de la sociedad. En el invierno de 1967 y los primeros meses de 1968 la agitación estudiantil se extendió por las ciudades de toda Italia. En noviembre se ocuparon las universidades de Trento, Torino, Génova y la Católica de Milán. En diciembre el movimiento llegó al sur y se ocupó la Universidad de Nápoles. Las ocupaciones contribuyeron a forjar la unión del movimiento estudiantil y a que se empezara a reflexionar desde los recintos ocupados sobre la necesidad del uso de la violencia. El antagonismo del movimiento con el Estado era uno de los temas claves, ya que el gobierno de centroderecha se había propuesto reformar la universidad. Un encuentro celebrado en Valle Giulia marcó los cambios venideros en el movimiento que unía a los estudiantes. Mientras los estudiantes se acogían a la resistencia pasiva, en una de las manifestaciones, la policía irrumpió con violencia. Unos cien estudiantes fueron detenidos y sesenta de ellos conducidos a prisión. A partir del encuentro de Valle Giulia las reglas del juego cambiaron notablemente: se planteó, como una realidad, el uso legítimo de la violencia, mientras que la policía les había perdido el respeto a aquellos que consideraba hijos de papá y que, hasta entonces, había considerado intocables. La consecuencia de estos hechos fue la reflexión y la teorización dentro del movimiento estudiantil sobre las estrategias futuras en el uso de la fuerza: «el pacifismo fue declarado muerto» (Lumley, 1994, p. 83):

El extremismo estudiantil comenzó a volverse peligroso para los ojos de la oficialidad. Y la respuesta fue la violencia. La muerte en 1966 del estudiante

Paolo Rossi se fue aunando a muertes posteriores como la del joven Cesare Pardini en una manifestación tras ser apaleado por la policía, hechos que impactaron especialmente en el Partido Comunista. Pero, en octubre de ese mismo año, en Milán, en una manifestación sindical, muere Antonio Annarumma, jovencísimo agente de policía, hijo de agricultores. La reacción de la izquierda extraparlamentaria fue radical y contribuyó a avivar la confrontación: «Los únicos asesinos son los patrones», se leía en *Potere Operaio*. El 7 y 8 de diciembre de 1970 tropas militares llegan a tomar la RAI hasta que el venerable Licio Gelli consigue convencer a las tropas para que depongan sus armas ante las escasas posibilidades de éxito (De Paolo y Giannuli, 1989, p. 58; Neri, 2012, pp. 42-43).

A ello se unían desde 1969 los atentados desde Piazza Fontana y las falsas acusaciones contra el anarquista Pinelli, finalmente asesinado en comisaría (Pinelli y Scaramucci, 2010), hasta otros atentados en Reggio Calabria, Milán, Piazza della Loggia en Brescia el 28 de mayo de 1974 durante una manifestación fascista en esa ciudad. Y luego los atentados contra los trenes Italicus y Savonese. Todo hacía suponer una deriva gubernamental hacia el autoritarismo. Y la situación de pánico en la población se vio agravada por la certeza del golpe de estado de Augusto Pinochet en Chile el 11 de septiembre de 1973 que expulsaba del gobierno a un gobierno democrático de izquierdas que se suponía que era la alternativa al modelo cubano de revolución política. A ello se unió el gran aumento en número de votos del Partido Comunista Italiano en las elecciones de 1975, el cual se convertía en una seria alternativa a la Democracia Cristiana o, al menos un partido con el que era necesario contar para formar un gobierno.

2. Y el cine como respuesta

En Italia, los cineastas se encontraron con una situación similar a la que se daba en Alemania o Estados Unidos, la delincuencia derivada de la crisis se unía al terrorismo de las Brigadas Rojas y grupos afines, al menos en una parte del imaginario nacional. Desde un punto de vista popular surgió un cine que tomaba como modelo el cine norteamericano y películas como *El justiciero de la noche* (1974) de Michael Winner o algunas películas de Don Siegel que reflejaban la inseguridad del ciudadano medio en propia casa. Este cine que con ansias de realismo adoptará la forma de crónica en películas de Carlo Lizzani o Fernando di Leo -*Banditi a Milano* (1968), *Barbagia* (1969), *Roma bene* (1971), *Torino nero* (1972) o *San Babila ore 20: un delitto inutile* (1975), *I ragazzi del masacro* (1969), *Il poliziotto è marciò* (1973), *La città sconvolta: cacica spietata ai rapitori* (1975) e *I padroni della città* (1976)- e insertaba otros temas como el mundo de la droga, la desintegración del tejido urbano o la exaltación de la violencia criminal desde Sicilia a Milán según el modelo de ojo por ojo y diente por diente

(Brunetta, 2003, p. 259). Con la adjunción del adjetivo «violento» se da una serie de películas que denuncia «desde una óptica represiva o reaccionaria, la parálisis del Estado frente a la permisividad de la criminalidad e invita al ciudadano a ejercer la justicia por sí mismo recuperando la ley del talión» (Brunetta, 1991, p. 173).

Pero frente a este cine hubo propuestas basadas en un análisis más profundo del problema de la violencia sujeto a paradigmas menos rígidos. El cine italiano tradujo estas condiciones históricas en un debate bastante crítico con la situación que se daba en las calles. Y hay que decirlo lo hizo al mismo tiempo que las Brigadas Rojas mataban en la calle a periodistas, jueces y políticos: un gesto valiente que lo distancia de otras cinematografías (Veres, 2013, pp. 51-67).

El problema de la policía en las calles se presenta como el tema esencial de *La polizia ringrazia* (1972), dirigida por Stefano Vanzina. En esta película se confronta las dos respuestas existentes en la sociedad italiana ante la violencia en las calles. Por una parte, se da la respuesta sociológica, según la cual la violencia es un problema con hondas motivaciones sociales que es necesario combatir antes que la violencia en sí, que sólo es una de sus consecuencias. Frente a este posicionamiento la «fermezza» política y judicial pretende acabar con la violencia mediante más violencia. Por ello, el film presenta la historia del comisario Bertone, un policía al que las leyes lo tienen atado de pies y manos y que se ve obligado a devolver a las calles a criminales y asesinos cuyos casos no ofrecen pruebas concluyentes a la vista de los jueces. La película pretende abarcar un amplio espectro social. La violencia no es un problema de las clases conservadoras, sino que afecta a todos: tras el robo de una joyería, uno de los atracadores dispara a un obrero que se interpone en su camino. Y en la huida la policía no dispara por miedo a represalias judiciales o periodísticas. A la prensa se le presenta como un enemigo más que se agolpa en las puertas de la comisaría para acosar a Bertone «Los periodistas recriminan los ataques a estudiantes», dice irónicamente el comisario Bertone, mientras alude «al anarquista tirado por la ventana» con clara alusión al caso Pinelli. Los periodistas le recriminan que «la ciudadanía tiene miedo porque no se siente protegida». Y Bertone responde: «a veces parece que los delincuentes seamos nosotros» ante el acoso periodístico. Toda la escena se reproduce en un mundo de caos y agitación: los detenidos chillan, ofrecen resistencia en un espacio angosto, de techo bajo, en donde empujan a los policías que también responden con golpes y empujones. Todo el mundo grita, especialmente los detenidos, que se asemejan a estudiantes del momento. Ante el desorden reinante, en el que nadie parece estar de acuerdo con la imposición del orden, Bertone libera a los detenidos

y los deja libres ante los ciudadanos que se manifiestan a la puerta de la comisaría ante el recrudecimiento de los robos y asesinatos, manifestantes que no dudan en atacarles, forzándoles a entrar de nuevo en la comisaría. Dicha situación desarrollará una trama paralela en la que una asociación secreta comienza a aplicar la justicia por su cuenta según esa política de la *fermezza*. Así matan a una prostituta, un homosexual, un camello, etc., Los cadáveres quedan siempre abandonados bajo un letrero de la publicidad municipal en el que se promociona «la necesidad de mantener limpia la ciudad». Diversos comunicados telefónicos señalan que «las asociaciones secretas no tienen cárceles. Por ello aplican la máxima pena» o «Hacemos el trabajo que no le dejan hacer a la policía». Bertone queda atrapado entre los dos frentes: la violencia que pretende vencer a la violencia y la presión de la prensa y la opinión pública. Por ello, recibe increpaciones como «un policía que tiene miedo de hacer justicia» al señalar las grietas que presenta el sistema judicial y penal: «Condena de diez o doce años en la que podrá perfeccionar sus amistades con delincuentes».

3. Conclusiones

El desenlace de *La polizia ringrazia* apunta al fracaso del comisario Bertone que se corresponde con el hombre ponderado que pretende aplicar con sentido la ley ante la presión que recibe desde ambos extremos, pero los culpables son esos dos extremos. La prensa en cierto modo queda exculpada al sobreentender que ejerce su trabajo, pero no así los miembros de la sociedad secreta, que quedan al descubierto: un conjunto de antiguos jueces y policías dirigidos por el antiguo jefe de Bertone. Esa secta se identifica con el mensaje de política de extrema derecha italiana como la expuesta por agrupaciones como Ordine Novo, Avanguardia Nazionale, Fronte Nazionale, MSI, GAR, Gioventù Mediterranea o misteriosas agrupaciones secretas como Gladio o la logia P2. Peronajes como Giovanni Ventura, Franco Freda, Valerio Borghese, predicaban la aplicación radical de la ley y el convencimiento de que la violencia se vence con violencia para alcanzar la grandeza del pasado ahora en peligro. El argumento, proseguido en películas de Hollywood, como *Los jueces de la ley* (1983) de Peeter Hyams y protagonizada por Michael Douglas, apunta a la peligrosidad de esta postura frente a la ponderación que debe presidir cualquier acto de legalidad y justicia. De hecho, Bertone acusará a su maestro de querer hacerse con el poder y de ahí pasar a una dictadura. «Las leyes deben ser usadas no sólo contra el crimen» señala antes de presentar su dimisión en señal de reconocimiento de los grandes delincuentes que se ocultan en los estratos secretos del estado italiano.

La defensa del estado de derecho completa la tesis final de la película, en la cual se exige mayor firmeza, pero dentro de las coordenadas de la ley.

Este cine, de indudable valor, responde a las ansias de realismo que caracterizan la cinematografía italiana. El monopolio de la violencia y su articulación como un mal social que vertebraba la Italia del momento resulta el germen de este cine de honda significación que en muchos casos fue visto como simple cine de crímenes y asesinatos dentro de los márgenes del cine negro. Por ello estas películas se proponían suscitar el mismo debate que se daba en los periódicos y en las revistas de la década: el debate sobre la violencia y la política que azotaron la Italia de los años setenta cuyas huellas llegan hasta hoy.

4. Bibliografía

- Allum, P. (1973). *Republic Without Government*. Oxford: Littlehamton Bock Services.
- Ballestrini, N., & Moroni, P. (1988). *L'Orda d'Oro*. Milán: SugarCo Edizioni.
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto*. Madrid: S.XXI.
- Brunetta, G. P. (1991). *Cent'anni di cinema italiano*. Bari: Editore Laterza.
- Brunetta, G. P. (2003). *Guida alla storia del cinema italiano*. Torino: Einaudi.
- Blackmer, D. (1976). *Communism in Italy and France*. Pinceton University Press.
- Fredda, F. (2000). *La desintegrazione del sistema*. Padova: Edizione di Ar.
- Fumian, C. (2010). «Prefazione». In Ventura, A., *Per una storia del terrorismo italiano*. Roma: Donzelli.
- Giannuli, A. (2011). *Il Noto servizio, Giulio Andreotti e il caso Moro*. Milán: Tropea Editore.
- González Calleja, E. (2013). *El laboratorio del miedo. Una historia general del terrorismo*. Barcelona: Crítica.
- Gubern, R. (1997). Fabulación audiovisual y telegenia. In Verón, E., & Escudero, L. (Eds.), *Telenovela, ficción popular y mutaciones culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Lumley, R. (1998). *Dal '68 agli anni di piombo*. Florencia: Giunti Editore.

- Martinotti, G. (1969). *Gli studenti universitari*. Milán: Marsilio Editori.
- Nancy, J. L. (2009). Violencia política. In Colectivo 33, *Sulla violenza*. Nápoles: Edizioni Cronopio.
- Neri, S. (2012). *Verso la lotta armata. La política della violenza nella sinistra radicale degli anni Settanta*. Bologna: Il Molino.
- Neri, S. (2012). Contesti e strategie della violenza e della militarizzazione nella izquierda radical. In *Verso la lotta armata. La política della violenza nella sinistra radicale degli anni Settanta*. Bologna: Il Molino.
- O'Leary, A. (2007). *Tragedia all'italiana. Cinema e terrorismo tra Moro e Memoria*. Citta di Castello-Peruggia: Editore Angelica.
- Paci, M. (1973). *Mercato del lavoro e classi social in Italia*. Bolonia: Il Mulino.
- Paolo, G. De, & Giannuli, A. (sin fecha). *La Strage di Stato*. Roma: Edizioni Associate.
- Pinelli, L., & Scaramucci, P. (2010). *Una storia quasi soltanto mia*. Milán: Feltrinelli.
- Simolo, N. (1999). *El cine negro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Uva, C. (2007). *Schermi di piombo. Il terrorismo nel cinema italiano*. Cantanzaro: Rubbetino Editore.
- Ventura, A. (2010). *Per una storia del terrorismo italiano*. Roma: Donzelli.
- Veres, L. (2013). Terrorismo, cine y novela en la España del S.XXI. *Eutopías*, 6.
- Veres, L. (2014). Género negro y series de televisión: el destierro televisivo de lo negro. *Debats*, 122.
- Veres, L. (2016). *Los lenguajes del terrorismo*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Violi, P. (1997). *I giornali della strema sinistra*. Milán: Garzanti.

Sobre el Autor

Luis Veres

email: luis.veres@uv.es

Universidad de Valencia. España

page intentionally blank

«Comunidades imaginadas»: movimento juvenis e revolucionários estampados nas manchetes de jornais e revistas de circulação em massa durante a ditadura militar brasileira

Katya Zuquim Braghini

1. Introdução

No caso da História do Brasil percebe-se uma falta de estudos históricos sobre a juventude¹. Percebe-se um foco muito centralizado

¹ Segundo Spósito (2001,2009), a juventude era um «objeto pouco consolidado na pesquisa, não obstante a sua importância política e social» (p. 38), e que há «pequena participação do que poderíamos designar como estudos sobre a juventude em Educação» (p. 41). Nesse mesmo levantamento, a autora apontou a existência de estudos sobre representações da juventude (10,2%), mas registrou que em grande parte as abordagens estão mais próximas das orientações em Psicologia (p. 44). Hilsdorf e Peres (2009), analisando os estudos históricos sobre a juventude entre 1999-2006 indicaram que há poucos trabalhos sobre história da juventude no Brasil. Dos 38 trabalhos encontrados há, pela via do recorte cronológico, uma concentração de estudos sobre a década de 1960-1970 e que, nestes casos, os trabalhos privilegiaram a condição de efervescência política e cultural do período; dando ênfase aos aspetos ligados ao movimento estudantil. Isto é, o jovem encontrava-se presente no estudo, mas o foco dos trabalhos era voltado para os movimentos. Uma rápida observação no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mostra que há apenas 8

na atuação política dos estudantes contra o autoritarismo militar, desconsiderando o aspecto «estudantil» do movimento. Depois, foi constituída uma imagem monolítica destes jovens como se todos fossem rebeldes e ativistas, desconsiderando grupos que demonstravam a sua atuação política de outra forma. Não raro, as atuais representações produzidas sobre a juventude do período a enxerga como um coletivo de contestadores. Ficaram esquecidas outras histórias sobre a juventude que não as referentes à política. Dá-se ênfase à prática política como o principal mote à atuação daqueles estudantes que se posicionaram contrários aos desmandos daquele tempo. Mas, uma pesquisa feita pela Revista Realidade (1967), mostra uma juventude crente, religiosamente falando e também confiante no sistema socialista, muito embora a maioria não pensasse em «revolução». Preferia-se o silêncio político, a fidelidade amorosa, a virgindade etc.. O homossexualismo era uma doença. Pela pesquisa, o maior problema brasileiro era a Educação (Braghini, 2014, pp. 313-314).

Mesmo que se destaque a União Nacional dos Estudantes (UNE), não se pode concentrar a história dos estudantes brasileiros nela. Há lacunas de pesquisas sobre o movimento de estudantes secundaristas; o movimento de estudantes conservadores, reacionários ou francamente fascistas, sempre ignorados. Além disso, a UNE era um composto de diferentes tendências católicas, comunistas, liberais, conservadores etc. (Botelho, 2017, p. 104; Groppo, 2008, p. 94)².

Por fim, ao longo dos anos 1960, havia as perspectivas de coortes etárias e educacionais, ou seja, os sujeitos que atuavam no início da década, não necessariamente eram os mesmos dispostos à luta, mais radical, armada, acontecida após a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5).

A comunicação discute a circulação de conteúdos em jornais e revistas, manifestações televisionadas, e outras variedades do ritual político daqueles tempos, mostrando atos e manifestos, que acabou por estimular os jovens à luta, adensando o movimento social de resistência ao autoritarismo. O estudo mostra como a percepção da juventude

trabalhos representados pelo descritor «história da juventude», sendo que dois deles se ocupam, em parte, com questões referentes à juventude brasileira nos anos 1960. Já com o descritor «movimento estudantil», voltado à área de História, veem 60 trabalhos, sobre a atuação dos estudantes diante da ditadura civil-militar nos anos 1960, seja no âmbito nacional ou regional. Indicadores apresentados pelos banco de teses e dissertações da Capes com os descritores «história da juventude» e «movimento estudantil» (área de História) em 25/06/2018.

² Ainda que uma força atuante, de grande expressão política, tratou-se da representação de 0,5% da população brasileira em 1968, pensando que apenas 1 em cada 500 estudantes brasileiros estava matriculado na Universidade

mobilizada capturou as imagens e a audiência das histórias sobre a atuação de seus pares etários, tidos por «subversivos» e «rebeldes». Voltou-se aos aspectos psicofísicos que, relacionados aos sociais, foram constituintes da experiência de uma «comunidade imaginária» à maneira como pensa Anderson (2008, p. 30). Este autor está preocupado com a constituição do sentimento de «nacionalidade», como um produto cultural que foi incorporado em diferentes espaços durante o século XIX. Ao pensar no sentimento de nacionalidade, compreendeu a monta de distintos graus de autoconsciência, como resultado da ação de grupos, circulações de conhecimentos, pessoas, informações dadas pela imprensa, o que resultou na vinculação entre diferentes substratos sociais visando à criação de uma comunidade nacional.

Este trabalho se interessa pela montagem desse apego que gera uma comunidade a partir das próprias imagens que a constituem como um próprio: grupos juvenis que se identificam e passam a atuar por laços de familiaridade, sincronicamente, materializando-se pela produção de imagens e representações fomentadas pela imprensa. Isto é, como diferentes pessoas se unem por um apelo sentimental comum e que gera uma vinculação identitária, a partir da percepção sincrônica de elementos agregadores? No caso, falamos de um território que, para além da fronteira física, foi constituído por sujeitos de mesma faixa etária, identificados pela ideia de juventude que luta. Essa comunicação foca uma pequena parcela juvenil, urbana, majoritariamente formada por homens, brancos. Decerto que o trabalho não refuta o heroísmo de sua ação política no caso brasileiro. No entanto, procura apresentar uma perspectiva sobre o movimento estudantil vendo-o como uma expressão estética, ligado a uma dimensão sensorial. Tratamos de aspectos constituintes da experiência estudantil no plano das sensações.

Temos como base documental, reportagens, o conteúdo de diferentes jornais diários de capitais brasileiras, preferencialmente de Rio de Janeiro (Correio da Manhã, Jornal do Brasil, O Globo) e São Paulo (O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo). Parcelas de conteúdos da Revista da Editora do Brasil S/A, *clipping* educacional que circulou entre os profissionais de ensino, notadamente favorável ao regime militar. Também foram estudados testemunhos escritos, relatos orais, trechos de memórias de ex-militantes de esquerda³.

³ Tratam-se de referências retiradas seguintes coletâneas: História da UNE. Volume 1: depoimentos de ex-dirigentes; Rebeldes e Contestadores - 1968: Brasil, França, Alemanha; Pela democracia e contra o arbítrio. A posição democrática, do golpe de 1964 à campanha das Diretas Já. Há trecho do livro de Zuenir Ventura: 1968, o ano que não terminou - A aventura de uma geração; bem como do célebre, «O que é isso companheiro?» de Fernando Gabeira. Foram coletadas parcelas de depoimentos pelo projeto Memórias

Os documentos apontam que o estímulo ao movimento estudantil aconteceu por diferentes motivos, alguns rotineiros: a) a percepção, por meio do olhar, de fotos dos ícones revolucionários, também jovens, estampados nas reportagens de revistas; o estudo e o compartilhamento de teorias revolucionárias que circulavam entre os jovens; b) o relato, o «ouvir dizer» de grandes investidas juvenis registradas nas reportagens de circulação em massa sobre os manifestos de ruas, mobilizações gigantes, comícios relâmpagos, pichações de paredes, *slogans* e assaltos a bancos etc.

Coggiola (2018) e Atman (2018) analisam o chamado dos *slogans* e pichações de paredes, alguns deles, citados de cor, e que foram motivações criativas e indicações de como ser jovem⁴. Frases como: «A política passe nas ruas»; «O padrão precisa de ti, tu não precisas dele»; «A arte morreu. Não consumam o seu cadáver» etc. eram apelos, muitas vezes acusados de «publicitários», que orientavam a juventude à ação (Braghini, 2015, p. 324). As «ideias libertárias» sintonizavam os estudantes⁵. Cruz (2008) e Gabeira (1979), militantes, afirmam que ver jovens em ações, combativos era um dínamo para que tomassem vontade à luta. O primeiro fantasiou ser guerrilheiro, porque viu Che Guevara e Fidel Castro, ambos jovens, tomando a cidade de Havana. Vê-los em revistas e jornais era motivador (Cruz, 2008, s/n)⁶. O segundo, diz que a luta armada passou a ser um

Reveladas, disponível em: <http://www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br>, e também do projeto Memória, Política e Resistência do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP), disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoriapolitica/>. Por fim, foram usados depoimentos coletados ao vivo, sejam particularmente ou em palestras e simpósios.

⁴ Osvaldo Coggiola e Breno Altman (2018) reforçaram a eloquência dos *slogans* e pichações como uma forma de comunicação mundial que, chegava às mãos do estudante da América Latina por folhetos ou cópias mimeografadas como uma espécie de listagem didática. *Simpósio 50 anos de Maio de 1968. A Era de todas as viradas*. Departamento de História (FFLCH) da Universidade de São Paulo - 6 a 8 de junho de 2018

⁵ Ridenti faz um breve resumo de ideias que orbitavam a cabeça dos jovens no Brasil e no mundo: «[...] inserção numa conjuntura internacional de prosperidade econômica; crise no sistema escolar; ascensão da ética da revolta e da revolução; busca do alargamento dos sistemas de participação política, cada vez mais desacreditados; simpatia pelas propostas revolucionárias alternativas ao marxismo soviético; recusa de guerras coloniais e imperialistas; negação da sociedade de consumo; aproximação entre a arte a política; uso de recursos de desobediência civil; ânsia da libertação pessoal das estruturas de sistemas (capitalista ou comunista); mudanças comportamentais; vinculação estreita entre lutas sociais amplas e interesses imediatos das pessoas; aparecimento de aspectos precursores do pacifismo, da ecologia, da antipsiquiatria, do feminismo, de movimentos homossexuais, de minorias étnicas e outros que viriam a desenvolver-se nos anos seguintes» (Ridenti, 1999, p. 55)

⁶ Depoimento dado pelo professor de Sociologia da Unicamp Sebastião Carlos Velasco e Cruz durante a IV Semana de Ciências Sociais: 68 - 40 anos, acontecido na Faculdade de

sonho após a decretação do AI-5, porque pairava no guerrilheiro o mito, as qualidades heroicas. As descrições dos «jovens de nervos de aço; louras que tiravam uma metralhadora de suas capas coloridas» dava prestígio a esses jovens e mobilizava outros à luta (Gabeira, 1979, pp. 86-87)⁷.

Para José Dirceu, então presidente da União dos Estudantes Secundaristas (Seção SP), «a luta por uma sociedade mais justa», criou a união (DIRCEU, 1999). Lembra-se das ocupações das universidades que dialogavam diretamente com os jovens americanos, franceses, japoneses e alemães também utilizaram tal prática, um costume inventado, como a emersão de uma forma irreverente de uso dos espaços escolares (Huerre, Pagan-Reymond e Reymond, 1997, p. 224).

Para Franklin Martins, compartilhavam-se anseios pela mudança real que estava «ao alcance da mão». Focava-se no estudo concentrado das ideias marxistas e da realidade brasileira durante os finais de semana, às escondidas. A ideia era «dar trabalho» às autoridades; articular a luta por meio de greves estudantis e comícios-relâmpagos, ocupações de escolas, passeatas e confrontos com a polícia⁸.

Ventura (1988) rememora as leituras compartilhadas, feita de forma esquemática, discutida em grupos de estudos, palestras, seminários, nas repúblicas, nos bares. Era um repertório de guerra ideológica, ou para gerar embates com os professores catedráticos. Marx, Marcuse, Freud estavam na lista dos livros lidos. Falar sobre eles valia mais do que lê-los efetivamente (Cruz, 2007, p. 107)⁹.

Filosofia, Letras e Ciência Humanas (FFLCH/USP) entre 12 e 16 de maio de 2008.

⁷ Fernando Gabeira disse que, inclusive, era considerado «velho» para entrar na luta armada, pois, após 1968, era mais comuns que jovens recém-saídos do ensino secundário já estivessem infiltrados em movimentos políticos e armados Gabeira (1979, p. 52).

⁸ Para saber mais: http://www.franklinmartins.com.br/de_frente_e_perfil.php Acessado em 09/01/2010.

⁹ Para Ventura (1988, p. 55) havia um excelente «álibi» para esse método de leitura esquemática, e este vinha de outro livro: *A obra aberta* de Umberto Eco. De acordo com o jornalista, o conteúdo deste livro deu à recepção uma autonomia em relação à emissão, transformando-a em ato intencional, o que gerou uma possibilidade de retirada de sentidos, significados e mensagens «nem sempre vislumbradas pelo próprio autor». Ficou contextualizada a frase «importava menos ler Marcuse do que discuti-lo» (Ventura, 1988, p. 59). Dentre os referenciais havia Mao, Guevara, Debray, Lukács, Gramsci, James Joyce, Herman Hesse e Norman Mailer. Dentre os autores nacionais, foram citados, Caio Prado Jr. com *A Revolução Brasileira*, Celso Furtado, *Um Projeto para o Brasil*, Luis Carlos resser Pereira, *Desenvolvimento e Crise no Brasil* (Ventura, 1988, p. 54). Dava-se preferência por livros com «contribuição prática à pedagogia revolucionária» como Debray, *Revolução na Revolução*; Os pensamentos de Mao; *Os Diários da Revolução*, Guevara e, *O Vietnã segundo Giap*, de Vo Nguyen Giap (Ventura, 1988, pp. 54-55). Não obstante, houve autores que apresentaram o «uso prático» dos livros, sem que houvesse uma preocupação no aprofundamento da teoria, como um método corrente (Sirkis, 1999, p. 115; Weber, 1999, p. 39; Ventura, 1988, p. 55).

O compartilhamento de sonhos revolucionários era somado ao alimento dado à luta pela imprensa, cujo caráter complexo de exposição dos jovens, ora contestando, ora enaltecendo, ora publicizando um estilo, vendendo um comportamento, tratou de fomentar o ideal pelas «grandes causas», «causas utópicas».

Mais do que o juízo de ser revolucionário, o que havia era uma vontade de sê-lo. Ser uma vanguarda estudantil, estar na guerrilha eram representações que conectavam os jovens do período, faziam sentido para alguns, e foram vistas, inclusive, como uma alternativa de vida. *Vemos uma espécie de cultura autofágica. Jovens eram estimuladores de comportamento, parte dos estudantes se qualificava socialmente pela luta. Ter ação política era um indicador de estudante prestigiado e de jovem conectado com uma cultura, impressa por ele mesmo. Tornaram-se tema da imprensa e também, consumidores dessas mesmas imagens e produtos. A imprensa brasileira tornou o jovem um foco de vendas. Podemos perceber o movimento estudantil como um contágio emocional em que experiências vividas por sujeitos de mesma faixa etária, instituíram práticas que marcaram uma estética juvenil, qualificadora do próprio movimento de caráter político. Muitas vezes as causas utópicas eram contestada como perda de tempo de jovens sonhadores e desocupados. Mas uma observação mais atenta mostra que as tais utopias por uma sociedade melhor eram uma expressão romântica para reivindicações que visavam ao atendimento de direitos constituídos, como mais vagas nas universidades e a segurança por uma trajetória de vida melhor. Para Groppo (2000, p. 284) trata-se do fenômeno de juvenilização na história, momento em que a juventude deixa de ser apenas uma vivência transitória, para se transformar em estilo de vida, lançando-se como tempo etário dominante sobre as demais etapas da vida desde então.*

2. Referências

- Braghini, K. (2015). *Juventude e pensamento conservador no Brasil*. São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (EDUC).
- Cruz, S. V. e. (1999). Significados da Conjuntura de 1968. In Garcia, M. A., & Vieira, M. A. (Eds.), *Rebeldes e Contestadores - 1968 - Brasil, França e Alemanha* (pp. 105-110). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Cruz, S. V. (2007). Depoimento dado pelo professor de Sociologia da Unicamp Sebastião Carlos Velasco e Cruz durante a IV Semana de Ciências Sociais: 68 - 40 anos, acontecido na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas (FFLCH/USP) entre 12 e 16 de maio de 2008.

- Dirceu, J. (1999). O movimento estudantil em São Paulo. In Garcia, M. A., & Vieira, M. A. (Eds.), *Rebeldes e Contestadores - 1968 - Brasil, França e Alemanha* (pp. 83-94). São Paulo: Perseu Abramo.
- Gabeira, F. (1979). *O que é isso companheiro? Depoimento*. Rio de Janeiro: Editora Codedri.
- Garcia, M. A., & Viera, M. A. (Orgs.). (1999). *Rebeldes e Contestadores -1968- Brasil, França e Alemanha*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Grosso, L. A. (2000). *Juventude: Ensaio sobre a sociologia e histórias da juventude moderna*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Grosso, L. A. (2001). Mídia, sociedade e contracultura. XXIV Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação. Intercom: Campo Grande. Texto disponível na internet: www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/arquivos/sobre.htm, em 05/04/2008.
- Hilsdorf, M. L. S., & Peres, F. A. (2009). Estudos históricos sobre juventude: estado da arte. In *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)* [volume 2] (pp. 213-231). Belo Horizonte: Argumentvm.
- Huerre, P., Reymond, M-P., & Reymond, J-M. (2000). *Adolescência não existe - Histórias das atribuições de um artifício*. Lisboa: Terramar - Editores, Distribuidores e Livrários Ltda.
- Sirkis, A. (1999). Os paradoxos de 1968. In Garcia, M. A., & Vieira, M. A. (Eds.), *Rebeldes e Contestadores - 1968 - Brasil, França e Alemanha* (pp. 111-116). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Spósito, M. P. (Org.). (2009). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. volume 2. Belo Horizonte: Argumentvm.
- Ventura, Z. (1988). *1968: O ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sobre o Autor

Katya Zuquim Braghini

e-mail: katya.braghini@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasil

page intentionally blank

Different questions and different answers in the many italian 68s

Angelo Gaudio

The geographical importance of reading awareness of the history of Italy is well-established to the classic reading Cattaneo on cities as the principle of the history of Italy until the reading of the story of the Italian literary culture in history and geography of the key Italian literature offered by Dionisotti that was taken from the work conducted by Luzzatto and Pedullà.

The diversity of the times and methods of the sixty-season is very present in many treatments such as those contained in the consolidated work of Guido Crainz on Italy's republican history until the recent synthesis offered by Marco Boato I on the occasion of the fiftieth anniversary of 68.

The aim of the panel is to present the ongoing research of three young scholars who investigate three different cases of institutional responses to the student rebellion. As is known, this rebellion in Italy manifested itself with very different forms and contents according to the different geographical and institutional contexts.

As is known, the sixty-eight Italian is a plot between an episode of global rebellion and an «internal» affair in which weighs the previous story and the subsequent events. The sixties aerano marked by a period of economic development and a prudent but effective reformism that took place in the context of the evolution of the political system dominated by Christian democracy, from the cautious but resolute opening of the

Church in the season of the Council and from the climate of international distention in the age of Kennedy and Khrushchev

The strong quantitative growth of the school system had been accompanied by significant reform processes only in the case of the first grade secondary school, the 1962 reform, and the kindergarten, creation of the state nursery school. In the university and secondary school sector the opposition of internal and external stakeholders and the more general prudence of the political class had led to a stalemate.

In terms of school and university policy response of Italian politics in his leadership has been an objective of tempered glass ceiling contingent measures and emergency harm reduction such as the liberalization of the access and in part of the curriculum, which on average period have also become not so much problem solving as one aspect of the problems themselves.

I contributi del panel approfondiscono tre esempi di risposte prevalentemente dall'alto rispetto alla crisi generata dal '67

The Ministry of Education, the Italian Communist Party and the direction of the Scuola Normale Superiore in various capacities are counterparts of the student rebellion and the national and global crisis generated by it

The contribution of Lorenzo Alba shows an exemplary case of traditional intellectual who becomes a communist politician, a very effective figure in the construction of a hegemony towards widespread intellectuals operating in a humanistic and elitist school. For the same reasons his limited familiarity with mass society and with the dynamics of school massification will make him less able to understand new students and new teachers.

The contribution of Giordano Lovascio shows how even in the case of the creation of the Unitary Experimental Biennium of an authoritative Communist parliamentarian he acted as intermediary with the central government according to the typical model of the Italian Communist Party (PCI) as a community party that made the classic model of the congressman a «collective» as a link between local needs and central government.

The contribution of Marco Tarallo shows how the direction of the Scuola normale Superiore he tried to differentiate and expand the role of his institution in the face of the manifestation in Pisa of one of the main centers of cultural elaboration of student protest.

1. References

- Annali di storia delle Università italiane 14 2010
- Archivio Marino Raicich. (2007). *Inventario*, a cura di Mazzolai, D. Università degli Studi di Siena, 3.
- Benadusi, L. (1988). The attempts at Reform of Secondary Education in Italy. *European Journal of Education*, 23(3), pp. 229-236.
- Boato, M. (2018). *Il lungo 68 in Italia e nel mondo : cosa è stato e cosa resta*. Brescia: La Scuola.
- Breccia, A. (Ed.). (2013). *Le istituzioni universitarie e il sessantotto*. Bologna: Clueb.
- Crainz, G. (2013). *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*. Roma: Donzelli.
- Flores, M., & Gozzini, G. (2018). *68 un anno spartiacque*. Il Mulino.
- Dionisotti, C. (1967). *Geografia e storia della letteratura italiana*. Torino: Einaudi.
- Luzzatto, S., & Pedullà, G. (Eds.). (2010-12). *Atlante della letteratura italiana*. Torino: Einaudi.
- Favretto, I. (2015). *The opening to the left. Oxford dictionary of italian politics*.
- Gavari, E. (2003). Los principios rectores de la política educativa italiana contemporánea. *Educación XX1*.
- Hohnerlein, E. M. (2015). Development and Diffusion of Early Childhood Education in Italy: Reflections on the Role of the Church from a Historical Perspective (1830-2010). In Willekens, H., Scheiwe, K., & Nawrotzki, K. (Eds.), *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Historical and Comparative Perspectives* (pp. 71-91). Palgrave Macmillan.
- Hohnerlein, E. M. (2000). *Marino Raicich: intellettuale di frontiera*. Firenze: Olschki.

Polesel, J. (2005). Change and the «Lapsed Reforms». Senior Secondary Education in Italy. In Zajda, J. (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy research*. Dordrecht: Springer.

About the Author

Angelo Gaudio

email: angelo.gaudio@uniud.it

University of Udine. Italy

From student rebellion to school experimentation. The «Giotto Ulivi» Institute of Borgo San Lorenzo: a case-study

Giordano Lovascio

1. Introduction

Delegated Decrees represented the only organic intervention on the school, made during the Republic: the rules concerned the legal status of the staff in schools, the introduction of forms of democratic management («organi collegiali») and the start of an «experimental» phase in the school while waiting for a real reform.

The main studies on the theme of school in Italy have generally employed an approach mainly «institutional» which has long prevented from taking carefully into exam the transformations in Senior Secondary School, due to the «experimental» phase. The difficulty of these analyses lies on the specific character of the «experimental» phase, which was mainly «chaotic and multiform», so that some authors have even spoken of «change without reform» (Dei, 1993) or «lapsed reform» (Polesel, 2005).

Recently, some pioneering studies have started to treat this phase (Alberti, 2016; D'Amico, 2009). However, there is not yet a research that inserts these processes within the general context of social, cultural and economic transformations in the 70s and 80s in Italy (Galfré, 2017) and grasps, through them, the spread of a new «sense» of scholastic institutions (Brown, 1990) and of a new «light» concept of State (Judt, 2005).

At the same time, the «experimental» phase had its roots in the debate that took place on the need for a reform of the Italian school system in the 1960s. That debate received a new impulse from the explosion of the student rebellion: some of the students' requests and analyses found positive feedbacks – and sometimes concrete support – in a composite and varied front, transversal to political cultures.

The present intervention examines a case-study of experimentation in a senior secondary school – the «Giotto Ulivi» Institute of Borgo San Lorenzo, in the province of Florence – focusing on its birth and evolution during the Seventies. The objective is to study the relationship between the experimentation and the effects of 68s on the teaching staff, and to show, at the same time, the different backgrounds of the teachers involved. In this aim, I tried to illustrate the plurality of experiences that characterized the multifaced period of the Italian 68s, when the renewal of the school system received new energies.

The sources of this study are the archive of the «Giotto Ulivi» Institute, oral testimonies from the teachers protagonists of that experience, and a personal archival of a seventies militant of Mugello, conserved by «Il sessantotto» Archive of Florence. Moreover, I have partly used the methodology with which the magazine «Venetica» has prepared a monographic number on *Educational Innovations and Social Transformations in the Sixties and Seventies* in Veneto.

This method can bring out the role of «friendly, union and militant» networks in constituting the social structure needed to renovate the school, and to highlight the school's ability to be a «link between the local and national dimensions» (Bellina, Boschiero & Casellato, 2012).

2. Mugello in the Sixties and the birth of Lyceum of Borgo San Lorenzo

Mugello is still the most rural area of the province of Florence. In the 1960s, Mugello preserved much of that traditional rural features that the economic boom was largely wiping out in the rest of the country.

the rural character of this area was also reflected in the low levels of schooling and low presence of senior secondary schools. There were only two professional institutes: to attend other kind of schools, students had to face a difficult commuting to Florence.

The drop-out and selection rates in compulsory school were very high. It is no coincidence that the experience of Don Milani and the school of Barbiana developed in Mugello: an event that was very important for the Italian Sixties society and especially for the renewal of the school in

which part of the Catholic community played a significant role. For a better understanding of this event, we have to place it within the context of the sunset of that rural reality in which the linguistic question and its selective nature emerged more clearly (Roghi, 2017).

The communist mayor of Borgo San Lorenzo, the main city in the area, asked the competent authorities the activation of another senior secondary school, obtaining the permission from the Ministry to open a lyceum. So, in 1967, the Borgo's Scientific Lyceum was born: just in time for the beginning of the first student actions in Italy, a prelude to the outbreak of the 68s.

3. A '68 in the countryside

A feature of the Italian '68 was its spread in secondary schools up to the deepest countryside, in a large span of time (1968-1974) and in very different ways from place to place.

Many of these agitations had peculiar characteristics, different from those that had more resonance in national newspapers. «Softer» contrasts have sometimes contributed to create a fertile climate in which both students and teachers have worked together for the renewal of the school. Even the case of «Giotto Ulivi» seems to be part of this kind of experience.

During the first year of school activity, Borgo knew only the echoes of 68s. One student wrote in the school newspaper that the «false revolt» of the students seemed to him only an excuse «to truant»¹. Conversely, the following year the «Corpo coordinativo» of teachers and students was born. In February 1969, they asked for the role of the General Assembly of Teachers and Students to be recognized: a «new» body, equal, provided with «decision-making power» and open to «thorny» discussions, such as «marking teachers» and «authoritarianism in the school»².

In 1971, a collective called «La Comune» began to operate in the area. Its founder, Alvaro Masseini, was a University student when the 68s started and, after graduation, he decided to continue the political militancy in his land. In Borgo it was said that he was «the first graduate son of workers of the Mugello»³.

The same year, an internal circular of the institute testified that some solicitations of the «Corpo coordinativo» had been well received. The new Lyceum educational address tried to create a specific relationship with the

¹ AGU. «Giotto Ulivi» Institute's school archive. Borgo San Lorenzo (Florence), Italy. Folder 67-68.

² AGU. «Giotto Ulivi» Institute's school archive. Borgo San Lorenzo (Florence), Italy. Folder 68-69, file *Miscellanea*.

³ Paolo Bassani, Giotto Ulivi's teacher from 1972: interview, 26-4-2018.

pupil, focused on equality and mutual respect, and guarantee the «free choice of topics for study» for students and the possibility of «educational experimentation» for teachers⁴.

4. The start of experimentation for an «orientative» school

However, a lyceum was not the most suitable school to respond to the issues drop-out and selection rates in the area. Then, Mayor Panchetti decided to seek advices from the head of School policies of the Italian Communist Party, Marino Raicich, who suggested to activate a Unitary Experimental Biennium (BUS). The Unitary Experimental biennium was one of the first experimental ministerial initiatives aimed at translating into practice the indications that emerged from the work of the Frascati Conference (May 1970) and the Biasini Commission (Dec. 1970 - Dec 1971), an effective synthesis of the debate on senior secondary school reform of which Raicich was one of the protagonists.

The purpose of this experimental biennium was mainly to «guide» students by postponing definitive choices of curricula and, therefore, preventing the school dispersion. The experimentation encountered initially resistance in some teachers, indicating the difficulties met by the teacher body in responding to the challenges posed by the young students and the new educational context. For example, there was a fracture between «Latinists» and «antilatinists» supporters, that reflected the traditional division between «cultural» and «professional» paths⁵.

After a long preparatory work, in 1973 Unitary Experimental Biennium of Borgo San Lorenzo started. The Province of Florence also guaranteed the assistance of a psycho-pedagogical team to encourage dialogue between teachers, students and families. This assistance proved to be a valuable aid for the orientation of students, even if it was only guaranteed for a few years.

5. The continuation of experimentation: educational or professional triennium?

In 1974, the experimental biennium came to an end without knowing what would happen the following year. This was one of the reasons that

⁴ AGU. «Giotto Ulivi» Institute's school archive. Borgo San Lorenzo (Florence), Italy. Folder 70-75. *Circolari varie*.

⁵ Liceo Scientifico Sperimentale «Giotto Ulivi» (Ed.) (1987). *Sperimentazione nel territorio del Mugello. Nascita e sviluppo di una esperienza iniziata 14 anni fa*. Bollettino del Centro di documentazione della Provincia di Firenze, 3.

pushed the «Giotto Ulivi» students to occupy their school: headmaster, teaching body and local authorities, in agreement with students, turned to the Ministry to obtain the necessary authorization to activate a triennium.

After all, the enactment of the Delegates decrees (1974) seemed to mark a turn toward the reform process: fourth decree (DPR 419/74) prepared the legal instruments that regulated the didactic and methodological experiments (article 2) and structure's experiments (article 3).

The Triennium question recalls the problem of conflictual relationship with central school administration and reveals the difficulty in resolving the dichotomy between *educational* and *professional* aspects of education, still present in modern tertiary societies. What did this mean in practice?

In its twenty-year experimental history, the «Giotto Ulivi» had to defend the extension of its experimental area - which included subjects such as philosophy and political economy - and its Triennium divided into four addresses in addition to the traditional scientific one: linguistic, construction, commercial, agricultural-forestry.

The latter, developed by the school in collaboration with the Mountain Community of Mugello to better meet the specific needs of local companies, was continually opposed by the Directorate General for Technical Education of Ministry as not comparable to the diploma of the corresponding agricultural address.

6. Conclusions

In my opinion, the experience of Borgo shows us the importance of evaluating the 68s event within the local context. The international nature of that event, which represented a fracture in generational and cultural spheres, intersected the consequences of the impetuous but unequal Italian development.

This complicated intersection was mainly revisable in the variety of positions that occurred during the experimentation. It was desired by the communist mayor Panchetti with the fundamental support of Raicich, but the original teaching body was almost completely catholic. The students who occupied the institute in 1974 gladly accepted the friar who was determined to celebrate the Sunday Mass. Then, the experimentation needed the favour and commitment of the local council, the Mountain Community and the Province. This represented the sign of the strong faith in the capacity of the school system to guide a fairer development of the country, spread transversally to political cultures.

The local studies and the work with «living» memory of those events show the complexity of social networks, essential to activate the dynamics

of school renewal, but also the resistance of a part of the traditional teaching body and the central school administration.

The latter shows how, despite the common will of renewal of the institution, there were still different visions on the school, linked to a dichotomy between educational and professional aspects of the school system. In the Eighties, the progressive diffusion of the concept of education as «service to the user» indicated how the professionalizing vision of the triennium was prevailing to maintain a balance with a deeply changed labour market and to respond to the complex challenges of globalisation.

In fact, the experiences of «global» experimentation, like the one presented here, were not many if compared to the totality of the schools and, above all, to the experimental experiences.

Furthermore, the missed reform of senior secondary school prevented certain didactic acquisitions from being largely spread through a clear and coherent teaching training path: the collective interviews confirm this point. This lack testifies how profound the crisis of professional role of teachers and of the scholastic institution today.

Nevertheless, even in senior secondary schools an idea of an *inclusive* school was established, as testified by the growth of schooling rates, the acquisition of the idea of an «orientation» biennium and the scholastic integration of disabled students which started in compulsory school in 1977 (Law 517/77). In addition, generational change of teacher body, started in the second half of the decade, contributed to create a general climate of didactic renewal. Yet, drop out and selection continued to remain high, especially in the biennium.

In conclusion, using an approach that intersects traditional sources with others that allow to investigate local and «lived» scholastic spheres, has many advantages, showing us the complexity of these processes. However, to achieve satisfactory generalizations, we need to collect multiple different case studies, so that it will be possible to have a more composite and exhaustive synthesis of the long experimental phase that characterized those years.

7. References

AGU. «Giotto Ulivi» Institute's school archive. Borgo San Lorenzo (Florence), Italy. Folder 67-68.

AGU. «Giotto Ulivi» Institute's school archive. Borgo San Lorenzo (Florence), Italy. Folder 68-69, file *Miscellanea*.

- AGU. «Giotto Ulivi» Institute's school archive. Borgo San Lorenzo (Florence), Italy. Folder 70-75. *Circolari varie*.
- Alberti, A. (2016). *La scuola della Repubblica. Un'ideale non realizzato*. Roma: Anicia.
- Bassani, P. Giotto Ulivi's teacher from 1972: interview, 26-4-2018.
- Bellina, L., Boschiero, A., & Casellato, A. (2012). Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta. *Venetica*, 2.
- Brown, P. (1990). The «Third» Wave: Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), pp. 65-85
- D'Amico, N. (2009) *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- Dei, M. (1993). Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni. In Soldani, S., & Turi, G. (Eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. II. Una società di massa* (pp. 87-127). Bologna: Il Mulino.
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Judt, T. (2005). *Postwar: A History of Europe Since 1945*. London: Penguin Group.
- Liceo Scientifico Sperimentale «Giotto Ulivi» (Ed.). (1987). Sperimentazione nel territorio del Mugello. Nascita e sviluppo di una esperienza iniziata 14 anni fa. *Bollettino del Centro di documentazione della Provincia di Firenze*, 3.
- Polesel, J. (2005). Change and the «Lapsed Reforms»: Senior Secondary Education in Italy. In Zajda, J. (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*. Dordrecht: Springer.
- Roghi, V. (2017). *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Roma: Laterza.

About the Author

Giordano Lovascio
University of Urbino. Italy

page intentionally blank

Marino Raicich: the impossible reform of a gramscian professor

Lorenzo Alba

1. Introduction

The relation between the Italian communist party (Pci) and the '68 movements has been addressed only in its general political terms. The historiography is mainly focused on the difficulties faced by the communists when a new political movement spread out on their left (Camboni e Samsa, 1975; Höbel, 2004; Strippoli, 2013).

Moreover, historians have written extensively about university students' movement, which had much more visibility, produced political leaders and theoretical documents. Meanwhile, very little has been written on the relation between the party and the secondary school students' movement, whose «long wave» characterised the 1968 movement in Italy (Mobiiglia, 1990).

Starting from school year '68-'69, in secondary senior schools emerged a movement which had an impact on the authoritarianism of structures, educational contents and class discrimination inherited from the fascist period, involving also technical and vocational school, thus giving rise to a conflict which lasted over part of the decade. Simultaneously teachers, who were developing a new professional identity and new forms of organisation, obtained, in 1973, an important agreement with the government, which opened new areas of democracy in schools.

The few works which regard Italian parties' educational politics during the Seventies, don't consider their relation with this kind of movements

(Chiosso, 1977). The present work therefore tries to address the gap in the historiography concerning Pci, by focusing on the perception that the party had of this conflict and its actors, and on the strategy that its leaders thus formulated during the Seventies.

I argue that until 1973 the party had an important role in translating students and teachers demands in politics, it managed to move towards his positions other parties' politics and it obtained important results. In that period the communists' perception of grassroots movements was positive. After 1973 Pci privileged «historical compromise» with Christian democrats and negotiations at Parliament level to reform the educational system, while it didn't give value to virtuous grassroots experiences.

That prevented the party to face the consequences of economic crisis: inflation and youth unemployment fostered centrifugal and corporative social forces (Crainz, 2003). When in 1977 a new, violent, youth movement emerged in universities and schools, Pci saw it as an enemy while its hopes in obtaining a school reform faded in 1979. During this period, the appraisal of the '68 movements become more pessimistic and gloomy.

I mostly used documents from Marino Raicich's archive. Raicich (1925-1995) was a communist professor. He entered the party in 1955, started a collaboration with the education-related journal of the party, «Riforma della scuola», and then fulfilled, from 1968 until 1979, the role of coordinator of communist MPs in the Culture and Arts committee of the Italian Parliament. Through his writings it therefore become possible not only to trace the history of communists' educational agenda, but also to depict Raicich's sliding towards a pessimistic conception of the '68 cultural and social inheritances.

2. After '68

When the '68 movement exploded in Italy, the Pci decided to support it as «a part of the anticapitalistic struggle». That meant that the students' movement had to be included into the reformist strategy of the party, the so called «strategia delle riforme» (Strippoli, 2013). In that moment, the members of the party's cultural committee saw the students as allies in the struggle to reform the school system.

The party supported the students against repression and engaged and modified radically its reformist strategy, following three directions: guaranteeing an equal right to education for everyone, implementing self-management in schools and applying a cultural reform of the programs. When in 1969 the outburst of the workers' struggle pushed a lot of students to abandon university and join the strikes, the party also promoted «social

management» of schools, which meant that every school had to be ran by a council including teachers, assistants, students, municipality members and trade union members.

In 1972, after three years of debates, the party presented its own bill, which included: extending compulsory schooling until 16 years; unification of all the different types of schools which existed up to that point; implementing «social management» in schools; applying a cultural reform of the programs; introducing a certain amount of hours of «self-managing» for students in the programs.

3. 1971-76, school politics between hegemony and compromise

«The students' movement is not interested in reforms». This is what Marino Raicich wrote in September 1970, remarking the students' indifference for his bill. From 1969, an archipelago of far left groups mushroomed in universities and schools, which established hegemony on the students' movements. Although different in many respects, the so called «gruppi extraparlamentari» converged in not considering school reform as one of their goals. Nevertheless, they enabled a diffused atmosphere of conflict to go on: in '69 and '70 demands for a fair employment and qualified education burst out, including in technical and vocational schools.

Until 1971 communists supported the students' movement against state repression. But the emergence of these far-left groups made them change their minds. In 1971, during a meeting in Florence, Giorgio Napolitano, the Pci's cultural commission declared that the goal of the party was to build its own structures in school and universities and gain hegemony on the movement. During the first big conference of the party concerning school education, in February 1971, Raicich attacked far left groups, declaring that their «refusal of the reform strategy» meant supporting the «disqualification of education» enacted by the government.

In line with the party's strategy, the Fgci, the youth organisation, started to recruit members in schools and faculties. Its membership, which touched the lowest level in 1969 (68 648 members), increased continuously until 1976 (142 884), before falling again (Franchi, 1982). Nevertheless, the Pci gained members only in the periphery of the movement, while in big cities far left groups and the so called «autonomi» kept the main consensus (Barbagli & Corbetta, 1978).

Pci gave battle to far left groups also inside the teachers' trade union «Cgil scuola». In 1968 Cgil, which counted 8.800 members, was driven by far left groups. After 8 years, in 1976, the same union counted 123.000

subscriptions (Crainz, 2003), and communists and socialists *controlled* 80% of the membership (Chiosso, 1977).

After 1968, teachers' trade unions increasingly attracted a new, radical membership, coming from university struggles. In 1973 they obtained an agreement with the government, which led to school laws in 1974. The so called «decreti delegate» provided for a new teacher's legal status (which included freedom of teaching), and for elected councils in every school, which included teachers', parents' and students' representatives, and cooperated with school headmasters.

Also, the 1974 laws allowed experimenting new programs in single schools: the so-called «sperimentazioni».

The Pci, even though it disagreed with some aspects of the laws, saw them as a victory of the workers' movement. Nevertheless, it didn't really try to build a grassroots movement to apply them on a large scale. In 1975, writing about the «sperimentazioni», Raicich called them «gilded cages» which gave to the government the possibility to «slacken the demand for a more substantial reform».

It appears clearly that «structural reforms» were still the main goal of the party, including under Enrico Berlinguer's leadership. Starting from 1973 however the new secretary's strategy was to trade political recognition for restriction of social conflict, in order to enter the Christian Democrats' (Dc) government (Vittoria, 2006).

4. 1976-79 on the verge of the reform

In 1975 the Pci obtained a high percentage of votes in the regional elections and in the first school election. In 1976, it obtained its highest score ever in the parliamentary elections (34,4%), therefore challenging the Dc hegemony.

According to the «historical compromise» strategy, communists decided to support the government by non-opposing it, basing their agreement on a common agenda of reforms. Secondary senior school reform was of course part of it.

In January 1977 Franco Maria Malfatti, Minister of Education, presented a bill to the Parliament. The Pci considered it a good point to start the negotiations.

Meanwhile the country was falling into economic crisis. Public expenditure became unsustainable. In 1976 unemployment affected 1.200.000 people between 14 and 29 years old, a vast majority of which attended schools. When the government decided to restrain access to universities a youth revolt burst out across the country, but this time the Pci

was considered as an enemy. Political violence and urban guerrilla started reaching their peak.

Electoral participation in school elections fell down rapidly. In 1977, school district elections were won by the Catholics' list. The Pci found itself crushed between the protest and the consuming agreement with the Christian Democrats. In 1979, a new political crisis brought the government to dismiss the parliament before their school reform was achieved.

5. Conclusions

In 1979 the Pci lost its occasion to obtain a reform of the school. In the elections, the party lost four points and a part of youth votes that was intercepted by the Radical party, which led the struggle for the legalization of abortion. The party broke the agreement with the Dc, went back to opposition but entered a long period of political crisis that lasted until 1991. Marino Raicich, who coordinated communist MPs in the Culture and Arts committee of the Italian Parliament, abandoned definitively his position.

Choosing the way of the «historical compromise» the communists obtained a defeat (Crainz, 2003). In the educational field, the idea of the «great reform» would soon vanish, being replaced by the idea of school as a «public service», in accordance with the neo-liberal conceptions of State.

Nevertheless, even without a reform, school had changed during the Seventies, in a process that would last even in the Eighties (Dei, 1993)

It's important to us to notice how Raicich was perceiving, in his assessment as a communist Mp, the social forces which should be the best Pci's allies in the struggle for the reform. Writing about students in 1977 - whose «civic commitment», according to what Raicich was writing in 1968, was devoted to change school and society - Raicich's judgement was driven by a very pessimistic idea of their anthropological nature, something similar to what Pier Paolo Pasolini wrote before his death. The school was no longer «the privileged place of a proletarian revolution (or even a *petit bourgeois* revolt)», and school expansion had been subordinated to a «depressing consumerist logic».

There was, for the very first time since '68, a radical break between the Communist party and the youth movement. A break which could be perceived already in '68 and had been emphasized by historical compromise strategy.

In Raicich's conscience that originated a deep pessimism. That attitude concerned also Raicich's judgement about «self management» of schools. In a letter he wrote to Alessandro Natta - an important party

leader - Raichich setted out his arguments about the defeat. He accused «social management» - a direct consequence of '68 movement - to foster the «privatisation» of school from below and the «corruption» of its social function.

In his mind, the «sperimentazioni» - which were a direct consequence of the struggle for the «social management» - become both the arena of the catholic win back as much as the field of the defeat of the gramscian idea of reform as a general «cultural renewal».

6. References

- Accornero, A., & Ilardi, M. (1982). Il partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione 1921/1979. *Annali della Fondazione Feltrinelli*, XXI.
- Barbagli, M., & Corbetta, P. (1978). Partito e movimento: aspetti del rinnovamento del Pci. *Inchiesta*, 8, pp. 2-46.
- Camboni, G., & Samsa, D. (1975). *Pci e movimento degli student, 1968-1973: ceti medi e strategia delle riforme*. Bari: De Donato.
- Chiosso, G. (1977). *Scuola e partiti dalla contestazione ai decreti delegati*. Brescia: La Scuola.
- Crainz, G. (2003). *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*. Roma: Donzelli.
- Dei, M. (1993). *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*. In Soldani, S., & Turi, G. (Eds.), *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea* (pp. 87-128). Bologna: Il Mulino.
- Della Porta, D. (1996). *Movimento collettivi e sistema politico in Italia. 1960-1995*. Roma-Bari: Laterza.
- Galfrè, M. (2017). *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Höbel, A. (2004). Il Pci di Longo e il Sessantotto studentesco. *Studi storici*, 45(2), pp. 419-59.
- Mobiglia, S. (1990). La scuola: l'onda lunga della contestazione. In Poggio, P. (Ed.), *Il Sessantotto: l'evento e la storia*. Brescia: Fondazione Luigi Micheletti.

Raicich, M. (1973). *La riforma della scuola secondaria superiore*. Roma: Editori Riuniti.

Soldani, S. (2000). L'insistita ricerca di un uomo di scuola. In *Marino Raicich: intellettuale di frontiera*. Firenze: Olschki.

Strippoli G. (2013). *Il partito e il movimento. Comunisti europei alla prova del Sessantotto*. Roma: Carocci.

Vittoria A. (2006). *Storia del Pci: 1921-1991*. Roma: Carocci.

About the Author

Lorenzo Alba

email: lorenzo.alba@sns.it

Scuola Normale Superiore (Pisa). Italy

page intentionally blank

The academic ferment in Pisa between Scuola Normale Superiore and University

Marco Tarallo

1. Presentation

The Sixties had in Pisa a remarkable core of intellectual elaboration. The coexistence of a high concentration of dynamic, organised labour manpower, subject to deep modification of local manufacturing pattern; of an University in swift transformation and enlargement and the Scuola Normale Superiore produced a rather appropriate environment in order to recognise the national discussion themes, and suggest them in an attractive and original perspective. Specifically, I will deal with the reflections proposed on the question of the entry of the popular masses within the university structures. During the decade, before the great student upheaval of 1968 - which began in Pisa at the beginning of 1967 - attempts had been made to tackle the issue, which in our Tuscan city, as in the rest of the country, created difficulties and questions on the rights and duties of institutions, citizenship, university audience. Looking at the US, at the University the rector Faedo tried to link the university to the local economic context and to strengthen some strategic research and study sectors for the near future, such as chemistry and electronics. Under the patronage of the rector, the University saw pioneering organizational experiments, such as the installation of the first electronic computer in Italy, and saw the construction of a network of links, funding, projects and agreements

between certain faculties and the city's industries. This attempt, which gave Pisa considerable resonance, was strongly reduced, beyond and more substantially than by the student revolts or the fragile government support, by the phenomenon of a rapid and violent de-industrialization at the end of the decade, although some sectors especially in the hard sciences remained and provided at the university of traditional leading sectors, at the vanguard in the country, which still last. The Scuola Normale faced other problems instead. The very rapid change in the Italian university landscape, both in relation to the increasingly overbearing demand for higher education, and in relation to the aspirations of global reform by the new center-left government, pushed the internal components of the Scuola to question the role it was supposed to play. Generally the question of legitimacy of the Scuola itself was raised: an institution, which scientifically and in its own organization had represented the best expression of royal academic elitism, could survive in a country that was open to mass democracy in forms so tumultuous? The Scuola Normale could, and how, adapt its teaching and its governing bodies, so as to be still credible in the role of leading academic institution? The Normale, during the decade, was a school barely open, experimentally, to student representatives and assistants, to democratization. The Piazza dei Cavalieri numbers could compete less with those of the other universities, thus disappearing almost by 'dilution' in the general expansion, and the teaching remained firmly in the traditional disciplines, where the new subjects of biology, chemistry, science policies, more linked to contemporary intellectual and productive needs, struggled to find space. At this juncture, in which the Scuola could still count on its great prestige, knowing it however concretely threatened by a quality that remained every year more on paper, they formulated reflections and elaborated a project for the future. Giuseppe Moruzzi, professor at the Institute of Physiology in Pisa, in his *Reflections on the Scuola Normale Superiore* directed to Luigi Radicati expressed the idea of a specific role, alternative to the university:

It seems to us that the Scuola Normale should not repeat the ordering of each of the 26 Italian universities, albeit greatly elevating - as is the pride of having always done - the level of studies. The ends are very different. Universities are, and will inevitably be more and more in the future, overwhelmed by mass education. To this end they sacrifice, and increasingly sacrifice, the needs of the students' elites. The Scuola Normale should give the country just what the Universities can not give. It is a high studies institute that employs exceptional student material to form a small group of people for pre-eminent positions in Teaching and Research.

The text revealed awareness of the fatality of the mass university: there was, however, beyond acceptance, no promotion of the present as a

democratic possibility within the public system of education. The idea was that there was something to be saved compared to the necessity of mass education, which thus implicitly revealed itself as a threat: the patrimony constituted by the «exceptional student material», which could not have received adequate attention within universities, had to be welcomed by other institutions, only within which it could express its high scientific and intellectual potential. This reflection, which revealed close ties in a different context with the Gentile idea of education, will not only be resumed but expanded and articulated by Bernardini in comparison with the reality of the Scuola and of the country. The proposal on the development of the Normale was based on the role cut out for it in the «new» Italy transformed from the Sixties. At the center of this development, in the idea of the Management and the professors who supported it, was the question of «refinement», at the time the only course of postgraduate studies preparatory to scientific research offered by an Italian university. In November 1965 Arnaldo Momigliano presented, at the request of Bernardini, a *Memorandum on the Class of Letters of the Scuola Normale Superiore*, in which he outlined the desirable lines of development for the Class of Letters and Philosophy. Among the themes re-emerged was that of refinement:

It is obvious and recognized that the Scuola Normale must provide an environment suitable for the intellectual and moral formation of exceptionally gifted young people, chosen on the basis of a national competition, who will have to contribute to the Italian culture in the future. [...] We insist on the fact that the Scuola Normale has the dual task of taking care of the breadth of the mental horizon of its students and the specific competence of each of them in certain disciplines. It is also a well established principle that the Scuola Normale operates in two stages. In the years before graduation, the students of the Normale are students of the University of Pisa. Only the post-graduate refinement of the Normale has its own autonomy, although in the refinement phase the students of the Normale (whether they come from the University of Pisa or are accepted by other universities) enjoy all the teaching and research means that the University of Pisa can provide. It follows that for the pre-graduation phase the Scuola Normale must offer those more specialized teachings and those contacts with different cultural environments that agree to a selected group of students, avoiding any duplication with what has already been provided or can legitimately expect that it will be provided from the University of Pisa. [...] It is instead the responsibility of the Normale to organize the refinement in a way that is as close as possible to the individual aptitudes and the competence of the individual Normalists. Refinement represents the most difficult problem, certainly the most complex of the Class of Letters; it requires further discussion [...].

In the *Memorandum* of Momigliano the idea of the «separateness» of the students of the Normal and the double level that was consummated between pre-graduation and refinement re-emerged. The latter in

particular is seen as the area in which the Scuola can earn a real autonomy from the University of Pisa, developing an educational and scientific sector not present in it. The desire to disengage from the city athenaeum was certainly not new; the burden placed on refinement was new, through which the Normale could hope to become that school of high studies, fully recognized and autonomous, glimpsed in the words of Moruzzi. The new role given to the refinement did not have, could not have only one source. It certainly originated from affinities with government reformist projects, and certainly lent itself as an instrument of autonomy. However, a further echo is identifiable, as important as it is little considered. The knowledge, the living contacts and the international experiences found their weight in the emulation of a lasting and winning model. In this regard, always the text of Momigliano:

The best kind of refinement still seems to consist in the composition of a dissertation based on original research and in overcoming a certain number of written or oral examinations (interviews) in the subject in which the candidate perfects himself and at least in a related subject. But pupil should be required to follow those courses of the Scuola or other institutes that can further refine their research skills. This is basically the type of Ph.D. of the best American universities.

This project in its complete form is in the proposal made by Luigi Radicati and Edoardo Vesentini to the Council of Class of Sciences, in February 1967. It explicitly aimed at transforming the Normal into a graduate school on the American model. The two professors would faithfully reproduce a plan for the development of the Scuola, presented by Bernardini to Minister Gui in the form of a reminder:

Firstly, it was intended to change the course of refinement by raising its duration to three years and also opening it to foreign students; it was envisaged to host high-level professors within the Scuola, on contract and for short periods; at the same time, it was considered necessary to increase the number of students in order to ensure a lively and active cultural exchange.

The ordinary course would have taken the form of two biennial cycles, whose exams would have been recognized by the university, thus making the Normal an autonomous university. The Scuola would have shifted its center of gravity to a decisive extent on scientific research, making the two two-year-periods ordinaries preparatory to refinement, and embodying the dream of an institute of high studies. On April 24, 1968 the discussion of the new Statute was concluded, the approval was proceeded in its final form and the transmission to the Ministry. The document with some modifications would remain the fundamental norm of the Scuola for the following decades; but it did not meet the satisfaction of the director,

who also voted in favour, in respect of the work done in dialogue with the representatives of all the components of the Normal. In the words of the director in that session, the defeat of his proposal was seen as a slowing down of the development of the Scuola through an option that was not such but necessary in the conception of the director, and therefore only postponed to better moments. The Statute did not accept the inevitable outcome of the evolution of the Scuola because at present the compromise with other members of the Scuola made it impossible. The other members evidently were not yet able to join. The Statute was limited to a large part to photograph the existing, sanctioning what already happened in the facts by spontaneous initiative of the members of the Scuola: the explicit insertion of scientific research among the institutional purposes, the creation of Class Councils to support the activities of the Governing Council, the entry of non-teaching elements within it. They were all modifications already accepted in the daily practice of those years, but they should not in any case be excessively diminished, not being able to ignore the noteworthy progress that standards of this type constituted for those years in Italy. There were also some entirely new elements: the abolition of the male and female sections of the admission competition, whose separate rankings had in the past resulted in injustice; the opening of refinement to graduates of all faculties, with the possibility of welcoming even students from the most innovative disciplines; the creation of a competition for refinement reserved for foreigners; the choice of director by election and no longer by presidential nomination; the creation of research institutes, until then absent in Normale. The line that obtained full satisfaction was that supported by the professors, whose most combative voice belonged to the philologist Giuseppe Nenci, then deputy director and author of the document, and the assistants of the Class of Letters. The Scuola, as it was conceived by them, retained the multifaceted role of college, educational center and research, which legitimized its role through the excellence of its results, its teachers and their students. They differed from the direction because they neither believed nor wished that the Scuola should become a research institute, that it would increasingly abandon its other tasks; they were not above all convinced that the Scuola should detach itself from the University of Pisa, indeed they advocated a synergy of resources and competences, not competition. The basic vision was far from attributing to the Normale a «pilot» role which the other universities would have had to «adapt» to. Therefore, the structure of the Scuola had to change, but to clarify the organization and harmonize its activities within the university department envisaged by the reform under discussion in Parliament. Ultimately, the opportunity was expressed for an integration with the

university and the faculties, the opposite of the autonomy proposed by the management. The students instead developed another line, in the discussions that in those years lit the assemblies in Normale and in the Pisan faculties. By borrowing and renewing the model of the Scuola, they proposed to extend it to the entire university system, in which students, assistants and professors would collaborate within a didactic and scientific system based on the principles of co-management, co-research, critical and militant study. The total reabsorption of the Normal was envisaged within the university system, which would be organized in such a way as to offer all students what until then had enjoyed only a few: hospitality in a network of colleges spread over the territory, funds for an autonomous research from external or internal powers to the university, but guided by seminars made up of professors, assistants and students, who at the same time would have trained the students through a teaching strictly connected to the research, and given a collective judgment on the activity of the student, who would have replaced the frontal examination. The proposal was not only internal to the debate in Normale. The same students who presented programmatic documents within the Scuola, brought their elaboration in the university context: they are evident contacts with the document called Thesis of the Sapienza, which widened the discourse on the university reform to the analysis of the political context and national and international socio-economic, in terms of liberation from neo-capitalist hegemony. In any case, they remained the most vehement opponents of the Bernardini program. On the other hand, as we can see, the discussion on the future identity of the Normale was of little interest to the student movement, weighing rather on longer-term power relations.

2. References

- Bonini, F. (2013). *Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il piano Gui*. In Breccia, A. (Ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto* (pp. 37-49). Bologna: CLUEB.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit.
- Capano, G. (1998). *La politica universitaria*. Bologna: il Mulino.
- Capano, G., Regini, M., & Turri M. (2017). *Salvare l'università italiana. Oltre i miti e i tabù*. Bologna: il Mulino.

Carlucci, P. (2013). *Un'altra università. La Scuola Normale Superiore dal crollo del fascismo al Sessantotto*. Pisa: Edizioni della Normale.

Mariuzzo, A. (2018). Scientific excellence and elites. the scuola normale superiore as a problem in the italian historiography of universities and education. In Gaudio, A. (Ed.), *Education of Italian elites case-studies XIX-XX centuries* (pp. 67-79). Ariccia: Aracne.

Menozi, D., & Rosa, M. (Eds.). (2009). *La Scuola Normale Superiore di Pisa in una prospettiva comparativa*. Pisa: Edizioni della Normale.

Menozi, D. (2011). La Normale novecentesca e i problemi attuali dell'istruzione superiore. *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia*, series V, III, 1, pp. 81-102.

About the Author

Marco Tarallo

Scuola Normale Superiore. Italy

page intentionally blank

Metamorfosis y fracturas del largo 68: disciplinas, maestros y alumnos en Italia y España

Mauro Moretti

Los años sesenta asistieron a una serie de importantes cambios sociales, políticos y culturales que tuvieron especial impacto en el ámbito universitario. Un momento marcado por la ruptura generacional, el cuestionamiento de anteriores certezas y legitimidades, y la aparición de la juventud como sujeto político activo. La llamada «revuelta de los estudiantes» también tuvo su reflejo –en grado diverso y con diferente nivel de intensidad– en la Universidad española. Una Universidad muy diferente a aquella de la inmediata posguerra, «depurada y disciplinada, con una mentalidad dominante fascista y conservadora reaccionaria» (Carreras, 1983, p. 434).

Lo cierto es que la Universidad española de los años sesenta sufrió un inédito proceso de masificación que se tradujo en un crecimiento exponencial de las matrículas y la consiguiente necesidad de incrementar las plantillas docentes. Como principal respuesta institucional, el régimen impulsó la creación de nuevas instituciones como las universidades autónomas de Madrid y Barcelona en 1968; la Universidad Politécnica de Valencia (1968), Madrid (1971) y Barcelona (1971); o la fundación de nuevos establecimientos universitarios como la Universidad de Córdoba (1972), la Universidad de Málaga (1972), la Universidad de Cantabria (1972), la Universidad de Extremadura (1973) y la Universidad de Alcalá de Henares

(1977). Una serie de nuevos centros que alteraron profundamente el mapa de las llamadas doce universidades históricas españolas, cuyo crecimiento y expansión territorial se mantendría en las décadas siguientes hasta sobrepasar el medio centenar de universidades públicas.

Sin embargo, los tiempos *de la universidad* se diluyen en *los tiempos de las disciplinas*. Cada una de las disciplinas académicas, si bien se vio marcada de manera estructural por los principales cambios organizativos y por su papel en la tensión institucional, observó incidencias diferentes (complejas e imbricadas) y mostró consecuencias diversas en el devenir inmediato. La Historia no fue una excepción. Su papel esencial en la cimentación ideológica del régimen del 36 se vio modificado, principalmente a partir de los años cincuenta, con la irrupción de una nueva generación de universitarios (alumnos y jóvenes profesores) que no habían participado en la guerra –con una percepción del conflicto con matices diferentes– y que, además llegaban a la universidad en un momento en que el aislamiento internacional comenzaba a liquidarse. Con ello, entre 1958 y sobre todo a partir de 1963, la organización interna de la universidad comenzó a modificar las condiciones contextuales de la investigación y la docencia y, a partir de 1965, con la irrupción de los departamentos, también de la gestión del poder interno de las disciplinas.

Junto a estas novedades estructurales, a lo largo de la década se verificó la obsolescencia de los viejos catedráticos, aquéllos «pequeños dictadores» que se encontraban profundamente identificados con el régimen franquista (Peiró y Marín, 2016). Aupados al poder académico tras la depuración de la universidad de preguerra, este conjunto de profesores desplegó desde sus respectivas cátedras un poder casi omnívodo, ya fuera determinando la promoción académica de discípulos y afines, acotando las diferentes líneas de investigación, o condicionando los canales de difusión editorial. Una circunstancia que comenzaría a modificarse lentamente a partir de la década de los sesenta, en gran medida –aunque no sólo– por la necesaria incorporación de nuevos docentes ante la masificación universitaria, el inevitable relevo generacional, o la reforma departamental de 1965 que, además de potenciar la figura del departamento frente a la tradicional cátedra, permitió incorporar nuevas figuras docentes como el profesor agregado y el extraordinario.

Del mismo modo, y especialmente en el ámbito de las Humanidades, los años sesenta asistieron al progresivo cuestionamiento de unos paradigmas metodológicos y epistemológicos en muchos casos anclados en unas prácticas establecidas en la inmediata posguerra y que se verían amenazados –aunque no sólo– por la irrupción del marxismo como paradigma teórico. Lo cierto es que en los años siguientes se produciría

una progresiva deslegitimación de maestros y autoridades académicas, con su correspondiente pérdida de autoridad moral, intelectual y política. Obviamente, en este contexto también las relaciones discipulares sufrieron modificaciones. Y al mismo tiempo que un número importante de catedráticos perseveraron en una defensa férrea del régimen y en unas prácticas científicas obsoletas, también hubo maestros que, con diverso grado de oportunismo, iniciaron procesos de metamorfosis tanto intelectual, como política, ante el cambiante panorama que se avecinaba.

La comparación entre Italia y España resulta útil porque, las profundas divergencias entre ambos países permiten comprender mejor las similitudes y diferencias de las protestas del 68, tanto en relación a las motivaciones de la misma, como respecto a los resultados: particularmente la modificación del status del profesorado, su auto-percepción, y las nuevas configuraciones institucionales. A este respecto, el fracaso de las propuestas de reforma universitaria de 1965-1969 supuso que en Italia la estructura de departamento fuera tardíamente incorporada en 1980.

En el panel propuesto pretendemos reflexionar sobre los cambios y fracturas que afectaron a la Universidad italiana y española desde la década de los años sesenta. Un conjunto de rupturas y mutaciones de diversa naturaleza y alcance que alteraron las relaciones entre estudiantes y profesores, entre maestros y discípulos, minando en gran medida la autoridad de los veteranos catedráticos.

A partir de este punto, el presente panel pretende articular la discusión en torno a cuatro ejes interrelacionados:

1. La organización interna de las disciplinas humanísticas y su reflejo universitario.

2. La apertura del abanico ideológico en las reivindicaciones intelectuales, pero también en las prácticas universitarias: cursos, manuales, trabajos académicos, promoción de investigaciones financiadas y apertura a debates internacionales.

3. La dinámica de las tensiones intra e intergeneracionales. En un triple nivel: el ámbito disciplinar, el ámbito de las jerarquías universitarias (el catedrático y el departamento) y la generación de nuevas dinámicas maestros/discípulo, cuando nuevos grupos de jóvenes investigadores comienzan a compartir elementos (ideológicos, teóricos y metodológicos) ajenos a la tradición inmediata.

4. Los inicios del ambiente asociativo desde los años sesenta (primeros intentos) hasta mediados de los años ochenta.

1. Bibliografía

Carreras, J. J. (1983). Epílogo: la Universidad de Zaragoza durante la guerra civil. In VV. AA., *Historia de la Universidad de Zaragoza* (pp. 419-434). Madrid: Editora Nacional.

Ignacio Peiró, I., & Marín, M. À. (2016). Catedráticos franquistas, franquistas catedráticos. Los «pequeños dictadores» de la Historia. In Caspistegui, F. J., & Peiró, I. (Eds.), *Jesús Longares Alonso: el maestro que sabía escuchar* (pp. 251-291). Pamplona: Eunsa.

Sobre el Autor

Mauro Moretti

email: moretti@unistrasi.it

Università per Stranieri di Siena. Italia

«Poliziotto e giustiziere invece che professore»: il professore universitario nel lungo Sessantotto italiano

Paola Carlucci

1. Il quadro generale

L'Università dell'Italia unita era stata caratterizzata da due momenti fondativi: la legge Casati, che, varata nel 1859 per il Regno di Sardegna e poi estesa al Regno d'Italia, sarebbe rimasta in vigore fino al 1923 quando il filosofo Giovanni Gentile portò a compimento una riforma dell'università che Benito Mussolini avrebbe definito la più fascista delle riforme, ma che, com'è stato ampiamente dimostrato, in realtà affondava le sue radici nella precedente tradizione liberale. Tuttavia, negli anni successivi, la riforma Gentile sarebbe stata «corretta» in senso marcatamente fascista da parte dei successori del filosofo gentiliano al Ministero dell'Educazione Nazionale, in particolare dall'ultimo e più brillante titolare del dicastero, Giuseppe Bottai, che sarebbe stato anche un convinto esecutore delle famigerate leggi razziali del 1938 all'interno delle università¹.

¹ La storia dell'università italiana è stata oggetto di una vasta e importante produzione storiografica negli ultimi vent'anni, anche in coincidenza con la fondazione, nel 1996, del Centro interuniversitario per la storia delle università italiane (CISUI) e della sua rivista, gli «Annali di Storia delle Università Italiane». <http://www.cisui.unibo.it/>. Il Cisui è stato anche promotore di un'importante *Storia delle università in Italia* (Brizzi, Del Negro & Romano, 2007), a cui rimando per un quadro iniziale sull'evoluzione dell'università italiana.

Alla caduta del fascismo, nel 1943, vennero ben presto varati alcuni provvedimenti che correggevano le misure più apertamente di carattere autoritario introdotte dal fascismo, reintroducendo, ad esempio, l'elettività delle cariche universitarie (Dell'Era, 2003).

Una volta instaurata la Repubblica, durante l'Assemblea Costituente, il tema dell'università ebbe un ruolo decisamente minoritario all'interno dei dibattiti che caratterizzarono i lavori dell'Assemblea, mentre un ruolo decisivo rivestì il confronto sulla scuola della nuova Italia, in particolare rispetto alla questione determinante della presenza delle scuole private di matrice cattolica. Dunque, nell'Italia repubblicana, pur con le modifiche di alcune dei più evidenti caratteri del retaggio fascista, continuò a funzionare l'università così com'era stata delineata nel 1923 da Gentile e poi dai suoi successori. Si trattava di un'università statale, marcatamente d'élite, in cui il ruolo del professore ordinario, l'apice della carriera, era centrale. Ben presto, tuttavia, nel 1948, si provvide al disciplinamento di una figura, quella degli assistenti ordinari, la cui carriera era ora regolamentata a livello statale e non più demandata alle singole università. Dieci anni dopo, nel 1958, il processo di chiarimento e rafforzamento della figura docente, nei suoi vari gradi e anche sotto il profilo economico, fu riaffermato in due, ulteriori, importanti provvedimenti legislativi. Il tutto, nel contesto, che appariva sempre più palese, di un ampliamento esponenziale del «mercato» universitario. Sempre nel 1958, si registra anche l'avvio del progetto di «un'organica politica riformatrice» con la presentazione, da parte del governo dell'epoca, presieduto dal democristiano Amintore Fanfani, del *Piano decennale della scuola*, che sarà all'origine del complesso processo che porterà, nel maggio del 1965, alla presentazione alla Camera da parte dell'allora Ministro dell'Istruzione, Luigi Gui, di un piano di riforma complessivo dell'Università. Tra i punti qualificanti del progetto, l'articolazione del titolo di studio in tre livelli (diploma, laurea e dottorato di ricerca), l'istituzione del dipartimento sul modello anglosassone e, per quanto riguarda più specificatamente la docenza, l'istituzione del professore aggregato in aggiunta al professore ordinario e all'assistente ordinario. Il progetto Gui, al centro delle proteste studentesche, non verrà mai approvato a causa della fine della legislatura. Negli anni successivi, un accavallarsi di ulteriori proposte di riforma ministeriali - di particolare rilievo il progetto del 1969 dell'allora ministro Ferrari Aggradi - e controproposte elaborate da docenti di vari orientamenti si accavalleranno, ma non si tradurranno mai in una riforma universitaria complessiva. Piuttosto, si imporranno una serie di provvedimenti settoriali, che avranno un impatto significativo in particolare sulla docenza universitaria: in particolare, nel 1966 fu effettivamente istituito il ruolo di professore aggregato e nel 1967

vennero create 1000 nuove cattedre universitarie e 7000 nuovi posti di assistente ordinario. Si trattò di un progressivo aumento dei docenti universitari che sarebbe culminato, nel 1980, in una vera e propria *ope legis*, cioè in un'immissione in ruolo di giovani studiosi agli stadi iniziali della carriera. Per un altro aspetto, tra i provvedimenti più significativi, va segnalata la legge 11 dicembre 1969 n. 910, che liberalizzava gli accessi all'università: al contrario che in passato, tutti coloro in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore potevano iscriversi a qualunque facoltà universitaria².

Alla fine degli anni Sessanta, dunque, l'università gentiliana, seppur non per via di un'organica riforma, poteva dirsi messa sostanzialmente da parte.

2. Un altro Sessantotto:³ i professori universitari e la protesta

In questo contesto, l'inquietudine dell'università italiana e in particolare dei suoi docenti era emersa già da tempo. Ne sono testimonianza alcune pubblicazioni, tra cui una delle più significative è certo il volume di Alberto Sensini, *Il professore d'università*, edito nel 1963⁴. Interessante «voce» del dibattito pubblico sull'università, un tema di fondamentale importanza su cui è stata giustamente richiamata l'attenzione e che merita ulteriori approfondimenti⁵. Il libro di Sensini delineava, soprattutto grazie alle voci dirette dei protagonisti, la situazione del docente universitario in Italia, nei suoi vari gradi, traendone un quadro in cui i punti negativi indubbiamente prevalevano su quelli positivi, a cominciare dalle difficoltà di accesso ai ruoli universitari fino alle lamentele per la non invidiabile situazione economica dei docenti, inserendo il tutto in un contesto più ampio, di generale crisi dell'università e della società italiana.

Tuttavia, fino ai primi anni Sessanta, nonostante momenti di tensione e di confronto anche molto acceso tra studenti e organi accademici, non

² Sull'evoluzione dell'università nell'Italia repubblicana rimando a vari saggi di Francesco Bonini, tra cui Bonini (2007, pp. 297-331). Si veda ora anche Governali (2018).

³ Qui si riprende il titolo di uno dei testi più interessanti sui docenti universitari e il Sessantotto in Italia: Socrate (2008).

⁴ Sensini (1963). Sensini, un importante giornalista dell'epoca, fu poi uno dei più attenti osservatori delle vicende universitarie degli anni della contestazione. Va tenuto conto che il libro di Sensini va inserito in un dibattito pubblicistico assai più ampio, di cui altri esempi significativi sono ad esempio il volume di Barillà (1962).

⁵ Si tratta di un tema fondamentale per comprendere il giudizio negativo sul mondo accademico in Italia, che ha caratterizzato assai spesso il dibattito pubblico: ne ha rilevato l'importanza M. Moretti, di cui si veda almeno Moretti (2015).

si può ancora parlare di uno scontro aperto e generalizzato tra docenti e discenti: è significativo che, il 27 gennaio del 1961, una giornata di protesta per il finanziamento e la riforma dell'Università sia promossa congiuntamente dalle associazioni degli studenti, dei professori ordinari e degli assistenti (UNURI, ANPUR, UNAU).

La progressiva asprezza dello scontro portò però proprio alla crisi di questi tradizionali organi di rappresentanza. Fondamentale, quella dell'UNURI (Unione Nazionale Universitaria Rappresentativa Italiana), l'associazione degli studenti (Marchese, 2005) ma anche quella dell'ANPUR (Associazione Nazionale dei Professori Universitari di ruolo), l'associazione dei professori universitari, che vide al suo interno una scissione, con la creazione dell'ANDU (Associazione Nazionale Docenti Universitari), un'altra associazione di professori universitari di ruolo, che però accoglieva al suo interno anche incaricati, assegnisti e borsisti. L'ANDU fu presieduta dallo storico fiorentino Giorgio Spini: la vivace polemica di cui fu protagonista in seguito alla pubblicazione dell'appello dei 600 di cui si dirà fra breve generò uno scontro significativo con un altro dei più eminenti storici dell'epoca, Ernesto Sestan, che, inizialmente, aveva aderito all'ANDU, convinto che la vecchia ANPUR fosse «arroccata su posizioni sostanzialmente conservatrici di potere»⁶. In generale, al di là dei singoli episodi, la vicenda dell'associazionismo dei docenti universitari nei complessi frangenti del Sessantotto merita un approfondimento per capire le dinamiche identitarie e politiche che interessarono la categoria, oltre che le fratture, in molti casi anche personali, fra chi si oppose in vario modo al movimento e chi, invece, cercò un dialogo con gli studenti oppure assunse posizioni di appoggio, talora aperto, nei confronti della protesta.

L'8 aprile del 1969 compariva un appello, firmato da circa 600 professori ordinari italiani, contro la riforma universitaria proposta dall'allora ministro Ferrari Aggradi. Tra i punti oggetto di critica, in primo luogo la «compiacente immissione nei ruoli universitari senza seri concorsi»; la «"parlamentarizzazione" degli organi universitari assolutamente non corrispondente alla loro funzione scientifica»; «il rispetto effettivo, e non solo verbale, della libertà di insegnamento, e di ricerca del docente universitario».

Ma, al di là delle richieste specifiche, fondamentale era un altro passaggio contenuto nel testo dell'appello:

⁶ L'ANDU fu attiva dal 1968 al 1971. La frase di Sestan si trova in una sua minuta custodita in Centro Archivistico Scuola Normale Superiore (CASNS), *Fondo Sestan*, f. Associazione Nazionale Studenti Universitari.

Finora si è proceduto a elaborare la riforma ricorrendo a «esperti» di partito, spesso non molto al corrente delle funzioni e delle esigenze di una università moderna. Non si è voluto consultare i veri e provati esperti della vita universitaria, e in particolare i professori di ruolo, ora accomunati tutti in una indiscriminata condanna collettiva. Questo atteggiamento, oltre che del tutto irrazionale, è profondamente incivile. Con fermezza dichiariamo che una classe dirigente non può accettare e tanto meno pronunciare *la condanna di tutti i docenti* -che ne rappresentano uno degli elementi intellettuali più validi- senza condannare in primo luogo sé stessa⁷.

Un passaggio, quest'ultimo, che faceva emergere chiaramente la situazione difficile che andavano vivendo molti docenti universitari, al di là dell'ovvia difesa corporativa: quella «condanna di tutti i docenti» che nascondeva una profonda crisi d'identità che ebbe ripercussioni sulla percezione di sé stessi e della propria funzione. In questo senso, è paradigmatica la lettera fra due storici del livello di Arnaldo Momigliano e Emilio Gabba, di cui si riporta un estratto anche nel titolo di questo intervento. Nel maggio del 1967, all'indomani di alcune importanti contestazioni studentesche che avevano interessato l'Università di Pisa, Momigliano scriveva a Gabba:

Caro Gabba, non mi sorprende di sentire (...) che stai poco bene. Il dover fare da poliziotto e giustiziere invece che da professore porta purtroppo a conflitti interni e a disgusto - di cui i giovani se fossero educati dovrebbero pure sentirsi responsabili (...) Ma almeno avrai il tempo per riposare e riprendere il normale ritmo di lavoro - che è ciò di cui abbiamo bisogno per stare bene.

La questione centrale era il distacco dalle nuove generazioni, la perdita, in sostanza, di autorità, la quale se intesa nel senso di «rispettare spontaneamente il valore -la superiorità riconosciuta- è uno dei doni più belli della gioventù»⁸. Ma proprio questo rispetto spontaneo era andato perduto e in molti dei professori più consapevoli dell'epoca, anche quando si ponevano in posizioni fortemente critiche nei confronti del movimento del Sessantotto, era profonda la consapevolezza che le colpe maggiori erano da addebitarsi alla stessa classe docente, che si era

⁷ Il testo dell'appello apparve sul «Corriere della Sera» dell'8 aprile 1969 e venne accompagnato da una nota del giornalista Alberto Sensini, in precedenza menzionato.

⁸ La citazione è tratta da Nicola Chiaromonte, un intellettuale «transnazionale» di rilievo, che al tema dell'autorità, nel contesto del Sessantotto e non solo, aveva dedicato molte importanti riflessioni, anche sulla scorta del pensiero dell'amica Arendt (2010, pp. 182-183).

macchiata di gravi mancanze intellettuali e morali. Su questo punto, vale la pena di riportare almeno due testimonianze, di altrettanti, autorevoli studiosi in due differenti campi del sapere e, va sottolineato, entrambi firmatari del «Manifesto dei 600» in precedenza menzionato. Nel marzo del 1968, Gilberto Bernardini, uno dei più importanti fisici italiani, all'epoca direttore della Scuola Normale di Pisa, in un polemico scambio di lettere con il Procuratore Generale di Firenze a proposito dei provvedimenti presi contro gli studenti protagonisti della contestazione, in quei mesi al suo apice, affermava senza mezzi termini che lo Stato era incapace di prendere provvedimenti nei confronti «di alcuni docenti, per esempio di quelli che considerano loro diritto ridurre a 4 o 5 lezioni l'anno i loro doveri didattici»⁹. Qualche mese dopo, nell'agosto del 1968, uno storico come Armando Saitta scriveva al collega Mario Mirri che il movimento studentesco, aveva ragioni da vendere rispetto al comportamento di alcuni professori¹⁰.

3. Uno storico e il 1968

Se si vogliono seguire i temi finora brevemente delineati in una figura emblematica, questa potrebbe senza dubbio essere proprio quella di Armando Saitta, uno degli storici più noti del Novecento italiano, sia per la sua produzione storiografica in senso stretto sia per la sua opera di organizzatore culturale¹¹. Nato nel 1919 in un piccolo paesino siciliano, a causa di una difficile situazione familiare, giovanissimo tentò il concorso alla Scuola Normale di Pisa, in cui entrò come allievo ordinario nel 1935, negli anni, dunque, della direzione di Giovanni Gentile. Dopo aver insegnato per vari anni nelle scuole secondarie e dopo varie esperienze di borse di ricerca, anche all'estero, nel 1954 Saitta divenne titolare della cattedra di Storia Moderna all'Università di Pisa, per poi passare, nel 1967, alla Facoltà di Magistero e, infine, dal 1971 a quella di Scienze Politiche dell'Università di Roma. Esperto conoscitore della cultura e del mondo francese, a cui dedicò alcuni dei suoi studi principali¹², nel 1952 Saitta pubblicò un fondamentale manuale di storia per i licei, su cui si formarono generazioni di studenti e studiosi. Vicino alla storiografia marxista, Saitta tuttavia scelse di non iscriversi mai al Partito Comunista italiano, da cui si allontanò ancor più all'indomani del 1956. In occasione degli eventi del 1968, Saitta prese una posizione netta di critica nei confronti del moto

⁹ CASNS, *Fondo Bernardini*, f. Statuto provvisorio.

¹⁰ CASNS, *Fondo Saitta*, f. Mirri Mario

¹¹ Su Saitta esiste una significativa bibliografia, da ultimo, con particolare riguardo alla sua funzione di organizzatore culturale: Torchiani, in corso di stampa.

¹² Per un quadro generale, Pozzi (1991).

studentesco, che lo portò a firmare l'appello dei 600 di cui nel precedente paragrafo, ma anche ad aderire al Movimento per la libertà e la riforma dell'Università italiana (MOLRUI) fondato da un altro ex allievo della Scuola Normale, il filosofo Vittorio Enzo Alfieri, protagonista di un clamoroso caso di antifascismo alla Scuola pisana, e che nel 1968 era docente all'Università di Pavia. Nonostante le molte perplessità sul MOLRUI¹³, in particolare in relazione ad alcuni dei docenti che apparivano tra gli aderenti – apertamente di destra o clericali– Saitta, almeno inizialmente, si adoperò attivamente per l'associazione, elaborando tra l'altro alcune proposte per un progetto di legge alternativo a quello del ministro Ferrari Aggradi del 1969¹⁴. Al di là dei punti specifici, che verranno analizzati in dettaglio nella versione definitiva di questo intervento, uno degli elementi che emergono dal dibattito che la proposta di Saitta suscitò all'interno della comunità accademica riguardò la sua netta opposizione a quello che lui riteneva un eccessivo aumento del numero dei docenti, in nome di quella «vecchia università, quella dei Gentile, dei Pasquali, dei Cantimori» in cui lui stesso si era formato. Si trattava di un'opposizione basata sulla convinzione che l'aumento esponenziale del numero dei docenti –necessariamente agli stadi iniziali della propria formazione di studiosi– avrebbe avuto un impatto devastante sulle sorti del sapere disciplinare: «Oh che bellissima università con docenti che conosceranno un solo argomento!!!». Una posizione che però si scontrava con le oggettive necessità di un'università con un numero di studenti in continua crescita, situazione che aveva un impatto significativo sulla quantità e qualità del lavoro dei docenti¹⁵.

In generale, il Sessantotto rappresentò una crisi morale per i docenti che ebbe un impatto anche sulla loro salute fisica: ci sono numerose testimonianze in questo senso, ma una delle più significative è proprio quella resa da Saitta a Vittorio Enzo Alfieri:

Il mio silenzio è dovuto a tutt'altro motivo: sto male, molto male, anche se non sono ammalato. Da un paio di settimane è avvenuto in me qualcosa che non riesco ad individuare (..) Credo che le ore di estrema tensione della liberazione del Magistero, della morte dello studente, della successiva seduta di facoltà, culminata in un asperissimo litigio (...) abbiano fatto scattare quell'esaurimento nervoso che da tempo era

¹³ A questo proposito almeno la lettera di Saitta a V. E. Alfieri dell'11 febbraio 1968 e 13 maggio 1968, CASNS, *Fondo Saitta*, s. 12 Materiali di lavoro, f. Movimento per la libertà e la riforma dell'università italiana, a) 1965-1968.

¹⁴ Le proposte vennero elaborate da Saitta insieme ad altri noti studiosi, tra cui Gaetano Arangio Ruiz e Giuseppe De Luca.

¹⁵ Si vedano in questo senso le osservazioni di M. Mirri a Saitta, in una lettera del 25 aprile 1969, CASNS, *Fondo Saitta*, f. Mirri.

latente in me; il medico mi consiglia di partire, di fare un viaggio ma non posso: lunedì riprendiamo le lezioni e se quel giorno non salgo sulla cattedra autorizzerei quei bambocci di studenti che mi hanno mandato un telegramma minaccioso a firma di... Lenin a pensare e a dire che ho avuto paura¹⁶.

Il Sessantotto ebbe infine conseguenze anche sulla dialettica interna alla comunità degli studiosi. Qui si analizza il caso di Saitta, che comunque ha una valenza ben al di là del singolo docente, considerata l'importanza della sua figura per il concreto svilupparsi della pratica storica e della storiografia italiana, ma certo varrebbe la pena approfondire la questione, sia relativamente alla storia contemporanea –che, com'è noto, in Italia conobbe un processo di istituzione disciplinare solo a partire dal 1960 (Zazzara, 2011)– ma non solo. E questo perché la sensazione è che il Sessantotto ebbe un impatto più vasto, su orientamenti e tendenze che non erano proprie solo dei contemporaneisti. Anche in questo senso, la vicenda di «Critica storica», la rivista fondata da Armando Saitta nel 1962, volutamente senza «alcun limite cronologico», scelta che procedeva parallelamente alla convinzione che «la pur necessaria specializzazione non porti all'oblio della intrinseca storicità di ogni problema» (Saitta, 1962, p. III), è indicativa. «Critica storica» perseguiva anche l'intento di analizzare «il vincolo assai stretto che lega il lavoro storiografico in astratto alle condizioni dell'organizzazione culturale del nostro tempo», con una rubrica appunto intitolata «Cultura e organizzazione» (Saitta, 1962, p. III). Fu proprio quella rubrica che, nel contesto del Sessantotto, spesso fu dedicata ai problemi dell'università, a generare forti dissensi fra i suoi possibili collaboratori,¹⁷ tanto che nel giugno del 1970 Saitta interrompeva le pubblicazioni di «Critica storica», non senza parole anche aspre nei confronti di alcuni colleghi «aspiranti baroni (...) in attesa di ricevere il baronaggio dagli accordi di partito» e rivendicando i meriti della rivista che «in otto lunghi anni non ha mai blandito né il potere né la demagogia»¹⁸.

¹⁶ Minuta dattiloscritta di A. Saitta a V. E. Alfieri sl 6 marzo 1969, CASNS, *Fondo Saitta*. Il 27 marzo 1969 lo studente Domenico Congedo era morto mentre tentava di arrampicarsi verso l'ultimo piano della Facoltà di Magistero occupata.

¹⁷ Si vedano a questo proposito alcuni scambi epistolari tra Armando Saitta e Mario Mirri, fino al novembre 1968 segretario di redazione della rivista; in part. vd. la minuta di Saitta del 23 agosto 1968 e la risposta di Mirri datata 29 agosto 1968, CASNS, *Fondo Saitta*, f. Mirri.

¹⁸ *Commiato (provvisorio)*, «Critica storica», VIII, novembre 1969, pp. 689-690. La rivista sarebbe poi ripresa nel 1972, con un altro editore, e avrebbe continuato le sue pubblicazioni fino alla morte di Saitta, nel 1991.

4. Conclusioni provvisorie e ulteriori approfondimenti

La conclusione provvisoria di questo intervento è che il Sessantotto rappresenta un momento di profondo ripensamento per l'identità e il ruolo dei professori universitari in Italia, con importanti implicazioni almeno in alcuni campi disciplinari, come quello della storia contemporanea e non solo.

Questa conclusione provvisoria verrà articolata in primo luogo attraverso un approfondimento delle proposte di riforma ministeriali e di quelle dei docenti universitari per capire i punti di vicinanza rispetto a temi fondamentali come l'ampliamento del corpo insegnante, lo status del docente universitario, l'istituzione dei dipartimenti (che in Italia avverrà solo nel 1980) e le condizioni della ricerca.

In secondo luogo, verrà approfondito il dibattito pubblico, in particolare attraverso le prese di posizione dei vari docenti universitari nelle principali riviste di cultura, che in questa breve presentazione non è stato possibile analizzare.

In terzo luogo, attraverso mirate ricerche archivistiche, verranno prese in considerazione le prese di posizione private, i rapporti personali e professionali tra alcuni dei docenti protagonisti dei dibattiti negli anni della contestazione. Pur nell'ottica preferenziale dell'analisi delle discipline umanistiche e, in particolare, storiche, si presterà comunque attenzione al dialogo e alle eventuali differenze tra umanisti e scienziati rispetto all'evento Sessantotto.

5. Bibliografia

Agostini, G., Giorgi, A., & Mineo, L. (2005). *La crisi del sistema politico italiano e il Sessantotto*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Agostini, G., Giorgi, A., & Mineo, L. (2014). *La memoria dell'Università. Le fonti orali per la storia dell'Università degli studi di Trento (1962-1972)*. Bologna: Il Mulino.

Arendt, H., & Carlucci, P. (2010). La necessità del limite: il Sessantotto di Nicola Chiaromonte tra autobiografia e riflessioni pubblica. *Ventesimo Secolo*, numero monografico «L'altro Sessantotto», IX, pp. 177-190.

Barillà, G. (1961). *Un futuro per l'università italiana*. Bari: Laterza.

- Bonini, F. (2007). La politica universitaria nell'Italia repubblicana. In Brizzi, G. P., Del Negro, P., & Romano, A. (Eds.), *Storia delle università in Italia* [vol. I] (pp. 297-331). Messina: Sicania.
- Brescia, A. (2013). *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*. Bologna: Clueb.
- Brizzi, G. P., Del Negro, P., & Romano, A. (2007). *Storia delle università in Italia* [3 voll.]. Messina: Sicania.
- Colombo, A. (1962). *Rapporto sull'università italiana*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Dell'Era, T. (2003). Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell'istruzione pubblica dal 1943 al 1948. *Ventesimo secolo*, 2, pp. 145-178.
- Quagliariello, G. (2005). *La politica dei giovani in Italia (1945-1968)*. Roma: Luiss U. P.
- Governali, L. (2018). *L'università nei primi quarant'anni della repubblica italiana (1946-1986)*. Bologna: Il Mulino.
- Marchese, M. (2005). La fine dell'UNURI. Il passaggio dalla rappresentanza all'assemblearismo nelle Università del Sessantotto italiano. In Quagliariello, G. (Ed.), *La politica dei giovani in Italia (1945-1968)* (pp. 239-274). Roma: Luiss U. P.
- Matteucci, N. (2008). *Sul Sessantotto. Crisi del riformismo e «insorgenza populistica» nell'Italia degli anni Sessanta*. (A cura di R. Pertici). Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Moretti, M. (2015). Il «principio del nostro diritto pubblico universitario». «Voci» dell'università italiana all'inizio del XX secolo. *Memoria e Ricerca*, 48, pp. 103-120
- Pozzi, R. (1991). Armando Saitta storico della cultura francese dell'Ottocento. *Critica storica*, XXVIII, pp. 677-704.
- Romano, A. (1998). A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria». *Annali di storia delle università italiane*, 2, pp. 9-37.
- Saitta, A. (1962). *Critica storica*, I, 31 gennaio 1962, pp. I-IV.
- Sensini, A. (1963). *Il professore d'università*. Firenze: Vallecchi.

Socrate, F. (2008). *Un altro Sessantotto. La protesta nella memoria dei docenti dell'Università di Roma La Sapienza*. (vol. 2). Roma: Biblink.

Torchiani, F. (in corsa di stampa). *Da «Movimento operaio» al Sessantotto. Armando Saitta organizzatore di cultura*.

Ventunesimo Secolo (giugno 2010). Numero monografico *L'altro Sessantotto*, IX.

Viola, P. (2005). *Oligarchie. Una storia orale dell'Università di Palermo*. Roma: Donzelli.

Zazzara, G. (2011). *La storia a sinistra. Ricerca e impegno politico dopo il fascismo*. Roma-Bari: Laterza.

6. Fonti

Biblioteca Universitaria di Pavia, Autografi 14, *Carteggio E. Gabba*.

Centro Archivistico Scuola Normale Superiore, Pisa, in part. *Fondo G. Bernardini, Fondo A. Saitta, Fondo E. Sestan*.

Sull'Autrice

Paola Carlucci

carlucci@unistrasi.it

Università per Stranieri di Siena. Italia

page intentionally blank

Obsolescencia y desafección. Algunas reflexiones sobre el largo fin de los catedráticos franquistas (1960-1980)

Gustavo Alares López

Puestos en pie los alumnos con el brazo extendido, el Rector, dirá:
- ¿Juráis por Dios cumplir fielmente vuestros deberes universitarios, puestos la mente y el corazón en Dios y en España, para más fielmente servirles?
Los estudiantes contestarán:
- Sí, juramos.
El Rector:
- Si así lo hicieréis, Dios os lo premie y si no, os lo demande (Hoja suelta mecanografiada localizada en *Memoria anual de la Universidad de Zaragoza. Curso de 1949-50*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1950).

La Universidad franquista y en concreto la comunidad de historiadores, se constituyó a partir de 1939 sobre la imposición, la exclusión y la represión política. Un proceso que tuvo como principal consecuencia la absoluta recomposición del campo historiográfico que afectó a todos sus órdenes (institucional, personal, profesional e intelectual). Un fenómeno de gran envergadura y que diversos autores han caracterizado como la «primera hora cero» de la historiografía española¹.

Esta nueva recomposición violenta del ecosistema universitario y profesional de los historiadores se tradujo en la consolidación de una comunidad académica caracterizada por un alto grado de hermetismo e

¹ La aplicación del concepto a la España de 1939 en Peiró (2002); Marín (2008, 2015).

impermeabilidad, y centrada en el cultivo de una historia profundamente ideologizada. En el nuevo marco impuesto tras 1939 el poder personalista de los catedráticos resultó absoluto, y fomentó la difusión de unas prácticas profesionales dudosas y trufadas de clientelismos y arbitrariedades. La nueva corte de catedráticos franquistas ejerció su poder determinando los destinos de un conjunto de una discípulos y adjuntos en extremo dependientes de la voluntad del maestro.

Una circunstancia que comenzaría a modificarse lentamente a partir de la década de los sesenta, en gran medida -aunque no sólo- por la necesaria incorporación de nuevos docentes ante el crecimiento del alumnado (sobre todo a partir de la década de los setenta, como ha demostrado Miquel À. Marín), la necesidad de adecuar la universidad a las nuevas necesidades del estado, y el inevitable relevo generacional. Todo ello impulsó la importante reforma institucional de 1965 (*Ley 83/1965, sobre estructura de Facultades y su profesorado*) que, además de potenciar la figura del departamento frente a la tradicional cátedra, permitió incorporar nuevas figuras docentes como el profesor agregado y el extraordinario².

A lo largo de la década de 1960 -y sobre todo durante la primera mitad de la de 1970-, los estudiantes antifranquistas desafiaron abiertamente la dictadura y su universidad. Manifestaciones, huelgas, ocupaciones de edificios y otras acciones que evidenciaron una serie de rupturas de difícil soldaje. Todo ello fue respondido con la habitual brutalidad del régimen que se tradujo en expedientes disciplinarios, expulsiones de alumnos y docentes (como la sonada expulsión de López Aranguren, García Calvo y Tierno Galván en 1965), detenciones, torturas y encarcelamientos.

Pero más allá de estos fenómenos de abierta oposición política (sin duda los más visibles y dramáticos), nuestra propuesta pretende atender a las sutiles transformaciones producidas en el campo historiográfico, y fundamentalmente en el contemporaneísmo. A este respecto, conviene señalar cómo la década de los sesenta marca el inicio de la consolidación institucional del contemporaneísmo, con la correspondiente dotación de cátedras específicas, y la delimitación de sus marcos de estudio. Testimonios de esa todavía difusa institucionalización se encuentran en el volumen *La Historia Contemporánea en la Universidad*, editado por Nazario González en 1972. El volumen pretendía -con la humildad del que es consciente de pisar un suelo inestable- «dar los primeros trazos de un cuadro que entrevemos muy en confuso aún»: sincero reconocimiento de las inquietudes y vacilaciones de una disciplina en construcción (González, 1972). Tras una serie de incorporaciones aisladas - Gómez Molleda, Cacho Viu, Carreras Ares, Cuenca Toribio o el propio Nazario González -, fue

² Un análisis detallado en Marín (2016).

a partir de mediados de los setenta cuando el Estado inició de manera regular la dotación de nuevas cátedras y puestos docentes, intentando satisfacer al «pequeño ejército de aspirantes» que ingresaban en las huestes del contemporaneísmo³.

En este contexto, aquellos «pequeños dictadores» que habían accedido en la década de los cuarenta al poder académico verían cómo este dominio incuestionable –e incuestionado– comenzaba lentamente a erosionarse (Peiró, 2013a y 2013b; Peiró y Marín, 2016). Un proceso que incluyó la deslegitimación personal y científica de los viejos catedráticos, que evidenció su obsolescencia historiográfica y puso de manifiesto su incapacidad de trascender los paradigmas establecidos en la inmediata posguerra. Todos estos procesos contribuyeron a una normalización de la historiografía española que culminó en la década de los ochenta (Marín, 2016).

La aludida reforma institucional de 1965 resultó clave al establecer la estructura departamental en detrimento de la cátedra, ampliar los procesos de contratación con nuevas figuras docentes, renovar ciertos planes de estudios e incidir en la especialización como un nuevo valor dentro de las normas de la profesión (Marín, 2016). En cualquier caso, la «crisis de sucesión» que afectó a la monolítica comunidad de historiadores franquistas sólo empezaría a tener efectos visibles casi una década después de haberse iniciado (Peiró, 2013).

Fue en este contexto y en este marco temporal que de manera flexible hemos situado entre 1960 y 1980 en el que se produjo la deslegitimación historiográfica y personal de los catedráticos franquistas. Un fenómeno de ruptura política, cultural y generacional, que afectó tanto al *habitus* profesional de los historiadores, como a las prácticas historiográficas y a la propia identidad profesional del historiador. Este proceso de deslegitimación, inmerso en la ola de «nueva iconoclastia» global que, como señalara John Gillis, se dirigió hacia «the schools, the universities, and the shrines and holidays of the nation-state, whose representations of itself had become too impersonal, totalizing, and alienating» (Gillis, 1994, p. 19).

Aludiendo a los siempre imprecisos generacionales, podríamos intentar identificar con mayor concreción a algunos de los protagonistas de este proceso de cambio. Así, podría hablarse de aquella generación de historiadores nacidos tras la guerra civil y formados en la Universidad de los años cincuenta y sesenta que, cuando en la década de 1960 defendieron sus tesis doctorales y se dispusieron a integrarse en la Universidad,

³ El entrecomillado en Ruiz-Manjón (2005).

descubrieron «que lo que habíamos aprendido servía cada vez menos para mirar hacia delante» (Aróstegui, 2005, p. 55).

A partir de entonces se produjeron –con mayor o menor brusquedad– distanciamientos y rupturas en las relaciones maestro-discípulo. Esa incomodidad ante las nuevas generaciones de historiadores se filtra, por ejemplo, en las confidencias de Fernando Solano, catedrático de Historia de la Universidad de Zaragoza, a su amigo José Navarro Latorre: «Esta generación que nos ha seguido tiene todos nuestros defectos, pero me temo que ninguno de nuestras pequeñas virtudes. Es zafia, desconsiderada, cobarde, cursi y estúpidamente malevalente. Y ello se refleja incluso en el quehacer investigador. Los gigantes hemos engendrado pigmeros»⁴. Obviamente, y al margen de la generosa autopercepción («gigantes»), la confianza informa sobre sutiles tensiones intergeneracionales, los desacuerdos y los reproches de una generación que accedió al poder académico tras ganar una guerra, y otra generación inicialmente desvinculada de los pactos de sangre suscritos entonces⁵. Unas tensiones que no harían sino incrementarse con los nuevos estudiantes y los jóvenes docentes que se incorporarían en años sucesivos a la Universidad.

Este proceso de deslegitimación de los «pequeños dictadores» vino acompañado por la propia fragmentación en el seno de la comunidad de historiadores. Así, podríamos aludir a la aparición de nuevos magisterios a cargo de algunos historiadores nacidos antes de la guerra que, adentrándose por vericuetos alejados de la matriz disciplinar del franquismo, contribuyeron a la normalización historiográfica del contemporaneísmo y generaron un número importante de discípulos⁶. Los casos más relevantes serían los de Jaume Vicens –con una trayectoria truncada por su prematura desaparición en 1960–, y los de José María Jover y Miguel Artola⁷. Y del mismo modo, podríamos señalar el magisterio de un «francotirador» como Juan José Carreras, historiador también nacido antes de la guerra civil, desde 1969 profesor agregado y tardíamente catedrático en 1977 que, tras una larga estancia en Heidelberg (1954-1965), desarrolló gran parte de su carrera en la Universidad de Zaragoza⁸. En comparación con la anquilosada práctica docente desempeñada por los viejos catedráticos

⁴ «Carta de Fernando Solano a José Navarro Latorre. Zaragoza, 1 de noviembre de 1965». AJNL, C 5 Bis 9.n Correspondencia con Fernando Solano. 1965.

⁵ Se refería concretamente a la generación de Rafael Olaechea (1922-1993).

⁶ El análisis y caracterización de esta «matriz disciplinar» en Marín (2008).

⁷ Respecto al primero, y junto a la biografía de Josep M. Muñoz (1997), hay que destacar los exhaustivos trabajos de Marín (2010a y 2010b, 2012, 2013). En relación al segundo, Peiró (2007) y, desde el homenaje, los trabajos recopilados en Ruiz *et al.* (2012).

⁸ El entrecomillado en Forcadell (2009).

-cuando no eran sustituidos por sus adjuntos- estos nuevos magisterios fueron vividos por muchos alumnos como verdaderos deslumbramientos iniciáticos:

El impacto de aquella lección todavía perdura en mí cuando pienso en la paupérrima vida intelectual que nos ofrecía la institución universitaria de los años setenta. Carreras se convirtió desde entonces en un referente, en el interlocutor necesario y dispuesto cuando uno trataba de acercarse con interés a esas u otras cuestiones de fondo (Majuelo, 2009, p. 257).

Esta serie de presencias singulares ofrecieron un sugerente contrapunto a los caducos métodos y enfoques de los viejos catedráticos y, sobre todo, permitieron a muchos universitarios ampliar sus horizontes de expectativas.

Al mismo tiempo, los jóvenes docentes de finales de los sesenta y sus alumnos pudieron disfrutar de un mayor acceso a la historiografía internacional, e incluso empezar a trazar algunas redes internacionales al margen de capitales heredados. A este respecto, resultó en algunos casos relevante la influencia de diversos colegios invisibles a los que accedieron diversos jóvenes doctorandos y profesores, en muchos casos de manera azarosa⁹. Un fenómeno en el que la influencia del hispanismo contemporaneísta anglosajón (Raymond Carr, Hugh Thomas, Gabriel Jackson, Stanley Payne, Herbert Southworth, etc.), pero también el francés (Pierre Vilar, Manuel Tuñón de Lara, etc.), resultó determinante. Sobre este último, habría que señalar los sucesivos Coloquios de Pau (1970-1980), convertidos en un espacio de sociabilidad alternativa para aquéllos jóvenes contemporaneístas decididos a romper con el pasado¹⁰.

Del mismo modo, un creciente número de jóvenes doctores pudieron llevar a cabo estancias en universidades extranjeras que resultaron importantes en su formación. Desde la aludida estancia de Juan José

⁹ En ese contexto, la experiencia relatada por David Ruiz no resultó excepcional: «Año hubo en que ante la nutrida caravana de automóviles que emprendió viaje desde Oviedo a Pau para asistir al Coloquio, el aludido comisario ovetense alertó a sus colegas de la frontera para que al regreso (según me informó el superior jerárquico mientras me tomaba declaración, un tanto incomodado por hacerle perder el partido de la Real Sociedad en aquella tarde dominical), dieran buena cuenta de libros adquiridos en las librerías francesas, en su mayoría "panfletos" como entonces calificaba la policía fronteriza a las tesis traducidas al castellano de H. Thomas y S. Payne, a la historia de España de P. Vilar y a la del siglo XIX de Tuñón de Lara. En total, casi un centenar de volúmenes nos fueron decomisados que no tendrían como destino otro, me indicó el policía jefe, que la biblioteca del Ministerio de Información y Turismo que el ministro Fraga había establecido tiempo antes en Madrid». Ruiz (2005).

¹⁰ Para trazar la historia de los Coloquios de Pau todavía resultan fundamentales los artículos de Malerber (1980) y Fernández (1980).

Carreras en Heildelberg hasta la estancia de Josep Fontana como *assistant lecture* en la Universidad de Liverpool (1956-1957), pasando por el magisterio de Raymond Carr en el Oxford de finales de la década de 1960 al que se acogieron, entre otros, Joaquín Romero Maura, Juan Pablo Fusi o José Varela Ortega (Fusi, 2005). En última instancia, muchos de estos contactos favorecieron la progresiva adopción de nuevos paradigmas historiográficos, fundamentalmente derivados del marxismo y de la escuela de *Annales*. Y, sobre todo, permitió a muchos jóvenes historiadores la inmersión en unos ambientes académicos en los que la profesión de historiador podía ejercerse en unas condiciones de libertad ausentes en la península.

La confluencia de nuevos magisterios, la mayor autonomía de los historiadores y la vocación por transitar temáticas y enfoques despreciados por la historiografía franquista propició la aparición de trabajos pioneros que rompían con las limitaciones impuestas por el franquismo, como la tesis de Balcells sobre el movimiento obrero en la Barcelona de principios del XX o la de Manuel Pérez Ledesma sobre la UGT, sólo por citar alguna de ellas (Balcells, 2005). De hecho, durante la década de los setenta, el cultivo de la historia contemporánea y particularmente el estudio de los movimientos sociales, la historia económica o la historia agraria, ofrecieron alguno de los ejemplos más característicos de la renovación historiográfica que se estaba produciendo. Estos nuevos historiadores desarrollaron unas trayectorias académicas que resultaron fundamentales para entender los caminos de la historiografía democrática (Peiró, 2014). Claro que, también habría que señalar, cómo otros muchos discípulos no hicieron sino reiterar –con escasas modificaciones–, las prácticas historiográficas de sus maestros. Ya fuera por falta de interés o capacidad, ya fuera por fidelidad intelectual y personal a sus mentores, muchos discípulos fueron incapaces de trascender a los marcos historiográficos en los que se habían formado.

En cualquier caso, la mayoría de los viejos catedráticos conservaron un poder del que no quisieron desprenderse hasta el final, y que en gran medida –aunque no sólo– se sustentó en el control de los mecanismos de reproducción académica, sometiendo a su voluntad y mediante enrevesados acuerdos entre sus iguales la provisión de adjuntías, agregadurías (a partir de 1965) y nuevas cátedras. Por eso resultó insólito asistir a la muerte pública del maestro a manos del discípulo. A este respecto cabría recordar cómo al régimen y a sus mandarines no les tembló la mano a la hora de represaliar políticamente a estudiantes y docentes (como a Manuel Pérez Ledesma, cuando siendo profesor adjunto en la Universidad de Salamanca fue condenado en 1969 a cinco meses de arresto por su pertenencia a Comisiones Obreras), o a preterir unos candidatos en favor

de otros por parte de unos tribunales integrados por la vieja guardia del franquismo, en unas dinámicas que continuaron más allá de 1975¹¹. A esta defensa numantina de un poder académico menguante responde la denegación de la agregaduría en la Universidad de Oviedo a David Ruiz en 1974, por intervención del entonces director general de Universidad Luis Suárez, o la malintencionada intromisión de Ricardo de la Cierva que, en una carta del 19 de mayo de 1972 remitida al entonces ministro de Educación, Manuel Lora-Tamayo, de la Cierva le advertía de la peligrosidad del «joven [Juan José] Carreras, ahora agregado en Zaragoza y miembro notorio del partido comunista», y animaba al ministro a entorpecer su acceso a una agregaduría vacante de Historia Contemporánea en la Complutense a través de una maniobra supuestamente respaldada por Rodríguez Casado, Palacio Atard y Jover Zamora¹². Porque lo cierto es que esta transición historiográfica iniciada a mediados de los sesenta no se produjo sin resistencias, rivalidades, venganzas e imposiciones, y que, tal y como ha señalado Miquel À. Marín (2016), en su estadio final se resolviera a través de diversos pactos transaccionales.

Más que ofrecer certezas o propuestas cerradas, nuestra intención ha sido presentar el esbozo de una línea de investigación futura. Salvando las teleologías presentes en muchas de las reflexiones de testigos y protagonistas y evitando la benevolencia inherente a las *laudatios* y los homenajes académicos, el análisis del proceso de deslegitimación y obsolescencia de la vieja guardia historiográfica de la universidad franquista resulta fundamental para comprender los orígenes de la actual comunidad de historiadores democráticos. Fue en esta década enmarcado entre 1965 y 1975 cuando se verificaría la deslegitimación de los viejos referentes políticos y culturales. Un proceso que se produjo a través de una serie de sutiles distanciamientos y rupturas (personales, historiográficas, políticas), en un momento en el que los jóvenes historiadores llegaron a creer «que todo era futuro» (Aróstegui, 2005, p. 55). Sólo a partir de este momento, en años sucesivos se pudo consolidar la actual comunidad democrática de historiadores.

Con estos antecedentes, cabría desarrollar un proyecto de investigación que, atendiendo a varios puntos fundamentales, facilitara el análisis del proceso de deslegitimación y obsolescencia de los catedráticos franquistas.

¹¹ Citado en Juliá, S. (2015). Sobre la prolongación del control de los viejos catedráticos sobre los mecanismos de reproducción, «Clima de malestar en las oposiciones a adjuntos de Historia Contemporánea», *El País*, 9 de diciembre de 1977. https://elpais.com/diario/1977/12/09/sociedad/250470003_850215.html (consultado el 18 de junio de 2018).

¹² La carta aparece reproducida en Forcadell (2009).

Primero, sería oportuno llevar a cabo una sistemática investigación de archivo que permita reconstruir con detalle –y desechando presunciones infundadas– los itinerarios formativos y profesionales tanto de maestros como discípulos, con especial atención a los diferentes concursos y oposiciones para acceder a puestos académicos. El objetivo final sería alcanzar una comprensión integral – a través de la propografía – de la comunidad de historiadores españoles, tarea a la que desde hace años han venido dedicándose con especial pulcritud autores como Ignacio Peiró y Miquel Marín Gelabert y el grupo de investigación que el primero dirige¹³. Al mismo tiempo, debería analizarse la documentación de contenido político generada por las diferentes organizaciones estudiantiles (publicaciones políticas, hojas volanderas, pasquines, etc.) en las que, como síntomas de las rupturas incubadas, se expresen esos desafíos hacia la autoridad de catedráticos y profesores.

En segundo lugar, sería necesario profundizar en el análisis de las denominadas fuentes del yo (Tailor, 1996). Un conjunto de fuentes integrado, entre otra documentación, por memorias, textos personales e informes de circulación reducida, y que permitirían acceder con mayor o menor crudeza a estos procesos de negociación, ruptura, deslegitimación y obsolescencia¹⁴. A este respecto resulta fundamental el estudio de fuentes menos mediadas como las colecciones epistolares albergadas en archivos privados. Así, cabe mencionar los fondos personales custodiados en la Universidad de Navarra, la Real Academia de la Historia, la Universitat de Girona (Jaume Vicens Vives), la Universidad de Castilla-La Mancha (José Antonio Maravall) o la Institución Fernando el Católico (José Navarro Latorre), tan sólo por citar algunos. Un caudal documental que cabría esperar que se incrementaran en años sucesivos. En cualquier caso, y pese a las dificultades de conservación, custodia y acceso, la investigación sobre este tipo de fuentes resulta fundamental para poder reconstruir de manera fehaciente los procesos de negociación en el seno de la profesión, la distribución de las diferentes parcelas y cuotas de poder, las desavenencias y rivalidades, pero también, y no menos importante, los fenómenos de autopercepción tanto individual como gremial.

Y, en tercer lugar, y procurando evitar atribuciones retrospectivas, debería llevarse a cabo una reevaluación de la producción bibliográfica a la hora de trazar las influencias, los préstamos y los cambios de

¹³ Proyecto de investigación HAR2016-77292-P, «Política, historiografía y derecho internacional: intercambios internacionales y “superación del pasado” en los siglos XIX y XX, España, Europa y América Latina», MINECO.

¹⁴ A este respecto cabría citar algunos ejemplos recientes como: Caro (2010); Castilla (2007); Clavero (2013); Estapé (2000); Voltes (2004).

referentes historiográficos. Todo ello no dejó de constituir síntomas de la postergación de maestros y viejos paradigmas, y la búsqueda de los nuevos referentes historiográficos y profesionales sobre los que se construiría el contemporaneísmo en democracia.

1. Bibliografía

- AJNL. *Archivo José Navarro Latorre, Institución Fernando el Católico*. Zaragoza, España.
- Alares, G. (2017). *Políticas del pasado en la España franquista (1939-1964). Historia, nacionalismo y dictadura*. Madrid: Marcial Pons.
- Aróstegui, J. (2005). Autorretrato en escorzo (y nada complaciente) con figuras al fondo. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 27, pp. 53-59.
- Balcells, A. (2005). Desde Cataluña. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 27, pp. 61-69.
- Castilla, C. (2004). *Pretérito imperfecto: autobiografía (1922-1949)*. Barcelona: Tusquets.
- Clavero, B. (2013). *El árbol y la raíz*. Madrid: Crítica.
- Etapé, F. (2000). *De tots colors. Memòries*. Barcelona: Edicions 62.
- Forcadell, C. (2009). Introducción: Razones para el recuerdo de Juan José Carreras. In Forcadell, C. (Ed.), *Razones de historiador: Magisterio y presencia de Juan José Carreras* (pp. 11-29). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Fusi, J. P. (2005). La historia en Oxford hacia 1970. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 27, pp. 89-96.
- González, N. (Ed.). (1972). *La Historia Contemporánea en la Universidad*. Barcelona: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona.
- De la Granja, J. J., & Reig, A. (Eds.). (1993). *Manuel Tuñón de Lara. El compromiso con la Historia. Su vida y su obra*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gillis, J. R. (Ed.). (1994). *Commemorations. The politics of national identity*. Princeton: Princeton University Press.

- Juliá, S. (2015). La forja de un historiador. In VV. AA., *El historiador consciente. Homenaje a Manuel Pérez Ledesma* (pp. 17-37). Madrid: UAM-Marcial Pons.
- Majuelo, E. (2009). Juan José Carreras, una lección. In Forcadell, C. (Ed.), *Razones de historiador: Magisterio y presencia de Juan José Carreras*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Marín, M. À. (2016). La historiografía democrática en España, 1965-1989. In Peiró, I., & Frías, C. (Eds.), *Políticas del pasado y narrativas de la nación en la España contemporánea* (pp. 357-442). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Marín, M. À. (2015). Revisionismo de Estado y primera hora cero en España, 1936-1943. In Forcadell, C., Peiró, I., & Yusta, M. (Eds.), *El pasado en construcción. Revisionismos históricos en la historiografía contemporánea* (pp. 362-406). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Marín, M. À. (2012). Introducción. In Vicens, J., *España contemporánea (1814-1953)* (pp. 7-39). Barcelona: El Acantilado.
- Marín Gelabert, M. À. (2010a). *La fatiga de una generación. Jaume Vicens Vives y su Historia crítica de la vida y reinado de Fernando II de Aragón*. In Vicens, J. (Ed.), *Historia crítica de la vida y reinado de Fernando II de Aragón* (pp. XXXVI-XXXVII). Zaragoza: Cortes de Aragón-Institución Fernando el Católico.
- Marín, M. À. (2008). *La historiografía española de los años cincuenta. La institucionalización de las escuelas disciplinares, 1948-1956*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza.
- Marín, M. À. (2010b). A través de la muralla. Jaume Vicens Vives y la modernización del discurso histórico. In Vicens, J. (Ed.), *Aproximación a la Historia de España* (pp. 1-162). Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- Muñoz, J. M. (1997). *Jaume Vicens i Vives. Una biografía intelectual*. Barcelona: Edicions 62.
- Peiró, I. (2014). Autobiografía de una generación: España, 1975-1984. *Hispania Nova*, (12), pp. 258-286.
- Peiró, I. (2013a). *Historiadores en España. Historia de la Historia y memoria de la profesión*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Peiró, I. (2013b). Historiadores en el purgatorio. Continuidades y rupturas en los años sesenta. *Cercles. Revista d'Història Cultural*, 16, pp. 53-81.
- Peiró, I. (2007). Las metamorfosis de un historiador: El tránsito hacia el contemporaneísmo de José María Jover Zamora. *Jerónimo Zurita*, 82, pp. 175-234
- Peiró, I. (2002). La aventura intelectual de los historiadores españoles. In Pasamar, G., & Peiró, I. (Eds.), *Diccionario Akal de historiadores españoles contemporáneos (1840-1980)* (pp. 9-45). Madrid: Akal.
- Peiró, I., & Marín, M. À. (2016). Catedráticos franquistas, franquistas catedráticos. Los «pequeños dictadores» de la Historia. In Caspistegui, F.J., & Peiró, I., (Eds.), *Jesús Longares Alonso: el maestro que sabía escuchar* (pp. 251-291). Pamplona: Eunsa.
- Ruiz, D. (2005). Trayectoria un tanto accidentada. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 27, p. 117.
- Ruiz R. et al. (2012). *Pensar el pasado: José María Jover y la historiografía española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ruiz-Manjón, O. (2005), De oposiciones y esperanzas. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 27, pp. 11-19.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Tuñón, M. (Ed.). (1993). *Historiografía española contemporánea. X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau. Balance y Resumen*. Madrid: Siglo XXI.
- Voltes, P. (2004). *Furia y farsa del siglo XX*. Barcelona: Flor del Viento Ediciones.

Sobre el Autor

Gustavo Alares López

email: gusalares@gmail.com

Universidad de Zaragoza. España

page intentionally blank

OTHER PUBLICATIONS OF FAHRENHOUSE

www.fahrenheit.com

BOOKS

- García Carrasco, J., & Canal Bedía, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*.
- Sgreccia, N. (coord.). (2018). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*.
- Kaufmann, C. (Ed.). (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*.
- Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*.
- Herrán Gascón, A, de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*.
- Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*.
- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*.
- Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*.
- Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*.

JOURNALS

- Foro de Educación* (www.forodeeducacion.com)
- Espacio, Tiempo y Educación* (www.espaciotiempoyeducacion.com)
- El Futuro del Pasado* (www.elfuturodelpasado.com)

This volume brings us closer to the dynamics of the educational world, especially students, from a wide range of national and regional scenarios, with a special focus on Europe and Latin America. In this way, a plural panorama is shown, in which the stories centered on the usual protagonists of the 1968 processes are accompanied by other scenarios, often considered secondary, but which this volume inserts in a more general story that helps us understand how the processes of the 60s were not concrete or national, but got an absolute regional and global significance. We see a complex process of transnational demand that ranged from Eastern Europe, included in the Soviet bloc, to the very heart of the Western Hemisphere, with the United States as the main axis, passing through the politically varied Western Europe, submitted to the same processes and cultural influences. In this sense, to the works that deal with the United States and France, are added others focused on Italy, Spain and Brazil, as priority focus areas, together with other European and Latin American landscapes: Great Britain, Portugal, Greece, Slovakia, Hungary, Chile, Uruguay and Mexico, without missing, in addition, the case of one of the most unique actors on the international scene: the State of Israel.

With this volume, we want to continue advancing in the knowledge of the educational world of the second half of the 20th century. Great are the challenges of this world at the beginning of the 21st century and many of them were already evident in 1968. Others have materialized as a result of those events. To confront both of them, we must first identify and analyze them, as well as being aware of their magnitude. We hope that all this work can contribute to this aim.