



1506  
UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI URBINO  
CARLO BO

## **Tesi di Dottorato**

### **Università degli Studi di Urbino Carlo Bo**

Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali: Storia, Culture, Lingue, Letterature, Arti, Media (DISCUI)

**Corso di dottorato di ricerca in Studi Umanistici**

**Curriculum Storia contemporanea e culture comparate**

**XXXII Ciclo**

## **Governare il cambiamento. Sperimentazione e società nella scuola superiore italiana tra anni Settanta e Ottanta**

**Settore Scientifico Disciplinare: M-STO/04**

**Relatore**

**Chiar.ma Prof.ssa Monica Galfré**

**Dottorando**

**Giordano Lovascio**

**ANNO ACCADEMICO 2018-2019**



## Indice

<b>Abbreviazioni</b>	<b>7</b>
Archivi e raccolte documentarie	7
Associazioni, enti, istituzioni:	7
Scuole:	8
<b>Introduzione</b>	<b>9</b>
Periodizzare	11
Un “vuoto” da riempire	17
Le molte Italie scolastiche	25
Fonti	30
Struttura del lavoro	36
<b>1 <i>Apogeo e crisi di un mito</i></b>	<b>41</b>
<b>Riforma globale e sperimentazione nell’Età dell’oro dell’istruzione</b>	<b>41</b>
Una scuola per la Repubblica	41
Definire la sperimentazione: il DPR 419/74	50
I bienni unitari	63
<b>Crepe e crisi della riforma globale</b>	<b>73</b>
Crisi economica e professionalità	73
La “sperimentazione selvaggia”	84
Il tramonto del mito	98
<b>2. <i>Governare il cambiamento</i></b>	<b>113</b>
<b>Basta con le riforme palingenetiche</b>	<b>113</b>
Socialisti e cattolici all’alba degli anni Ottanta	113
Il nuovo protagonismo dell’Amministrazione scolastica	124
<b>Le origini della via amministrativa alla riforma</b>	<b>137</b>
I progetti assistiti	137
Un ministro decisionista	146
<b>3. <i>Tra Stato e Chiesa</i></b>	<b>161</b>
<b>Il movimento dell’85 e la riforma amministrativa</b>	<b>161</b>
<b>L’applicazione dell’ora di religione</b>	<b>169</b>

<b>Verso un sistema formativo integrato?</b>	<b>182</b>
<b>L'autonomia scolastica e la commissione Brocca</b>	<b>194</b>
<b>4. <i>La partecipazione studentesca negli Ottanta</i></b>	<b>209</b>
<b>Fuori da scuola</b>	<b>209</b>
Dal '68 all'85	209
Scuola e impegno civile	233
<b>Ritornare alla scuola</b>	<b>247</b>
Le continuità: democrazia scolastica e diritto allo studio	247
Movimenti di studenti o di utenti?	259
<b>5. <i>Una nuova domanda formativa</i></b>	<b>269</b>
<b>Sperimentazione diffusa, certo, ma quale sperimentazione?</b>	<b>269</b>
Un'ansia di rinnovamento scolastico	269
Tra «computerimania» e piani nazionali sperimentali	278
Un unico assente. La riforma	288
<b>Docenti in crisi d'identità</b>	<b>297</b>
I «pionieri» della sperimentazione	297
Formazione e aggiornamento	307
<b>6. <i>Sperimentazione e territorio</i></b>	<b>.319</b>
<b>Divari regionali e locali</b>	<b>319</b>
Tra tradizione, sviluppo e memoria	319
Il Nord e l'istruzione tecnico-professionale	325
Regioni bianche, regioni rosse: l'area NEC	334
Gli Irrsae e il Mezzogiorno	347
<b>La forza attrattiva della metropoli</b>	<b>361</b>
Il Milanese come sistema scolastico integrato	361
Il Cobianchi	373
<b>La riscossa della provincia</b>	<b>382</b>
Dalla provincia di Livorno, a quella di Firenze	382
L'ITF di Campobasso e il liceo Capece di Maglie	400
<b>Conclusioni</b>	<b>407</b>

<b>Fonti</b>	<b>.421</b>
Fonti archivistiche	421
Periodici, bollettini, numeri unici	423
<b>Bibliografia</b>	<b>427</b>
Letteratura	427
Articoli in rivista	437
Tesi di laurea e dottorato	441
<b>Sitografia, blog, riviste in rete</b>	<b>442</b>



## Abbreviazioni

### *Archivi e raccolte documentarie*

A68	Archivio del Centro Studi politico sociali “Il Sessantotto”
ACS	Archivio Centrale dello Stato
ACDL	Archivio del Centro di documentazione di Lucca
ADSU	Archivio di deposito della Società Umanitaria
AFBC	Archivio della Fondazione Bettino Craxi
AFS	Archivio della Fondazione Luigi Sturzo
AGU	Archivio dell’Istituto di Istruzione Superiore Giotto Ulivi
AGV	Archivio dell’Istituto di Istruzione Superiore Gobetti-Volta
AMR	Archivio Marino Raicich
ANS	Archivio della Nuova Sinistra “Marco Pezzi”
ASDA	Archivio dell’Istituto di Istruzione Superiore Salvemini-Duca d’Aosta
ASE	Archivio per la Storia dell’Educazione
ASI-IRRE	Archivio Storico di Indire, archivi ex Irre
BASSANI	Raccolta documentaria di Paolo Bassani
CASTELLI	Raccolta documentaria di Luciano Castelli

### *Associazioni, enti, istituzioni:*

BDP	Biblioteca di Documentazione Pedagogica (poi Indire)
Cede	Centro Europeo dell’Educazione
Censis	Centro Studi e Investimenti Sociali
Cirse	Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa
Cisem	Centro di Innovazione e Sperimentazione Educativa di Milano
Cnadsì	Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana
Cnpds	Centro Nazionale di Prevenzione e Difesa Sociale
Cnite	Centro Nazionale Italiano Tecnologie Educative
Fgci	Federazione Giovani Comunisti Italiani
Fnism	Federazione Nazionale degli Insegnanti di Scuola Media
Irrsae	Istituto/i Regionale/i di Ricerca Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (poi Irre)
MPI	Ministero della Pubblica Istruzione

Snals	Sindacato Nazionale Autonomo Lavoratori Scuola
Uciim	Unione Cattolica Italiana Insegnanti e Maestri

*Scuole:*

BUS	Biennio Unitario Sperimentale
IIS	Istituto di Istruzione Superiore
IPA	Istituto Professionale d'Agraria
IPC	Istituto Professionale Commerciale
IPIA	Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato
ITA	Istituto Tecnico Agrario
ITC/ITG/ITCG	Istituto Tecnico Commerciale/ per Geometri/ Commerciale e per Geometri
ITI	Istituto Tecnico Industriale
ITSOS	Istituto Tecnico Statale a Ordinamento Speciale



## Introduzione

Nell'ottobre del 2018 a Valencia si è svolto uno dei tanti convegni organizzati in occasione del cinquantenario del Sessantotto. L'obiettivo dell'incontro, intitolato "Globalizing the student rebellion in the long '68", era quello di interrogarsi in un'ottica comparata sulle conseguenze di medio-lungo periodo dell'inedito protagonismo degli studenti e dei giovani - primo "evento globale" della storia del dopoguerra per «l'ampiezza geografica e la simultaneità temporale»<sup>1</sup> - sulle strutture educative dei diversi paesi coinvolti<sup>2</sup>. La domanda principale che aleggiava tra i vari interventi e *panels* era più o meno la seguente: è possibile rintracciare nelle diverse forme nazionali assunte dal Sessantotto una cifra comune che racchiuda il "senso" di quell'evento dal punto di vista educativo? Quali effetti ha provocato sui diversi sistemi scolastici, sulle concezioni educative e pedagogiche nazionali negli anni successivi? In altre parole, è possibile enucleare una vera e propria *pedagogia* del Sessantotto, rintracciabile nelle politiche e nelle pratiche scolastiche successive e capace di aiutarci a leggere la scuola del presente?

È una buona domanda, a cui è difficile dare una risposta univoca. Il Sessantotto è stato tante cose insieme: in ogni paese ha avuto un impatto (e una durata) peculiare, coinvolgendo settori sociali e gradi scolastici diversi. Figurarsi in Italia, dove l'evento apre una stagione di fermento e scontro sociale lunga un decennio, con ripercussioni a 360 gradi nel panorama politico, culturale e sociale del paese. La necessità di mettere a fuoco tali ripercussioni obbliga a mettere da parte quelle lenti monoculari che, ancora oggi, non aiutano a leggere un fenomeno che, certo, è stato più che l'inizio della crisi della scuola, o l'incubazione della crisi degli anni Settanta.

Gli studiosi più avvertiti hanno parlato dei molteplici conflitti che hanno attraversato quell'anno fatale, di cui furono protagonisti non solo la nuova generazione di studenti, figli del *baby boom* del dopoguerra<sup>3</sup>. Ormai vent'anni fa, ad esempio, una pubblicazione scritta a sei mani da Dario Ragazzini, Pietro Causarano e Maria Grazia Boeri propose una

---

<sup>1</sup> Per questi aspetti si veda l'opera datata ma ancora valida di M. Flores, A. De Bernardi, *Il sessantotto*, Bologna, Il Mulino, 1998.

<sup>2</sup> I diversi interventi del convegno, che si è svolto dal 3 al 5 ottobre del 2018, sono raccolti in: R. Andrés Payà, Huerta, J. L. Hernández et al. (Eds), *Globalizing the student rebellion in the long '68*, «Collection Agora», n. 8, Series Education, n. 8, Cabrerizos (Salamanca), FarenHouse, 2018. Cfr. G. Fiocco, *Il Sessantotto "globale" degli studenti. Un quadro storiografico introduttivo*, «Documenti geografici», 1, 2019, pp. 19-37.

<sup>3</sup> D. Giachetti, *Un Sessantotto e tre conflitti: generazioni, genere, classe*, Pisa, BFS, 2008; F. Socrate, *Sessantotto. Due generazioni*, Bari-Roma, Laterza, 2018.

chiave di lettura interessante per tentare di rispondere alla domanda emersa a Valencia, lanciando una pista di ricerca purtroppo poco praticata negli anni seguenti<sup>4</sup>. *Rimuovere gli ostacoli*, così s'intitola la pubblicazione, tentava di mettere in rilievo l'importanza assunta dal settore educativo nelle politiche degli enti locali e delle nascenti Regioni tra anni Sessanta e Settanta: un processo che ha un comun denominatore in quel clima di «sensibilità civile e politica che diviene pedagogica» che portò a vedere nella scuola e nelle strutture formative uno strumento dal potenziale incalcolabile per orientare e trasformare la società. I Decreti delegati emanati nel 1974, nel loro tentativo di fornire gli strumenti per una *gestione sociale* della scuola, sono probabilmente l'espressione più compiuta di questo aspetto del '68<sup>5</sup>.

Per comprendere le trasformazioni profonde avvenute nella scuola secondaria superiore italiana dopo il “lungo Sessantotto”, ho deciso quindi di spostare l'attenzione sugli anni compresi fra l'entrata in vigore dei Decreti delegati (1974) e l'istituzione della Commissione Brocca (1988). In questo modo, vorrei ricostruire alcuni aspetti di un periodo assai poco studiato e troppo rapidamente interpretato come una cerniera opaca tra il “movimentismo” che contraddistinse gli anni Settanta e la “svolta” dell'autonomia scolastica che caratterizza l'ultimo decennio del secolo. Anche perché, in quegli anni, il paese attraversò ulteriori – e altrettanto contraddittorie - trasformazioni rispetto al quadro in cui era esploso il '68.

Per quanto riguarda la scuola superiore, in assenza di un intervento legislativo organico, tali trasformazioni sono avvenute attraverso un processo sperimentale complesso e articolato, accompagnato da singoli provvedimenti o norme amministrative che sancirono o tentarono di governare le spinte autonome dell'utenza e degli operatori scolastici, come delle Regioni e degli Enti locali: un *uso sociale* diversificato in un campo, quello dei bisogni educativi, che nei decenni seguenti si è fatto sempre più esteso e in cui, ieri come oggi, interagiscono forze e soggetti molteplici. Questi processi hanno ridisegnato in parte la struttura e le finalità stesse dell'istituzione, come hanno cercato di mettere in luce gli studi che utilizzano il paradigma del «riformismo senza riforme»<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> D. Ragazzini, P. Causarano, M. G. Boeri, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti locali dopo la regionalizzazione*, Firenze, Giunti, 1999.

<sup>5</sup> *Ivi*, pp. 16-21.

<sup>6</sup> M. Morandi, *La scuola secondaria in Italia. Ordinamenti e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014<sup>2</sup> (riv. e corr.), p. 18.

## *Periodizzare*

La necessità di un ripensamento generale dell'istruzione e del suo ruolo nella società, nel nostro paese come in tutto il mondo occidentale e oltre, fu conseguenza degli impetuosi processi di scolarizzazione di massa e delle trasformazioni culturali e sociali che caratterizzarono i «Trent'anni gloriosi»: anni che, insieme alla stagione dei movimenti collettivi, costituiscono per certi versi una «Età dell'oro» anche per l'istruzione e per la scuola<sup>7</sup>.

A segnare l'inizio di tale fase nel nostro paese fu l'istituzione della media unica nel 1962. La riforma rappresentò il primo passo di un processo riformatore teso a dare alla Repubblica la sua scuola, in modo analogo a quanto il filosofo Giovanni Gentile era riuscito a fare nel 1923. Nel bene e nel male, la riforma Gentile ha incarnato infatti nel corso della seconda metà del Novecento una versione particolare di quel «mito della Grande riforma» che ha attraversato tutta la storia della scuola italiana nel ventesimo secolo<sup>8</sup>. Come ha scritto Monica Galfré,

a fronte di una politica scolastica dei piccoli passi, che procede in genere a suon di decreti e circolari, la riforma Gentile ha continuato a incarnare anche dopo il crollo del fascismo il mito dell'intervento organico, in grado di modellare lo Stato e la società attraverso la scuola. Accanto alla riforma realizzata, progressivamente svuotata fino a sopravvivere a sé stessa, c'è stata anche un'altra riforma: quella rincorsa invano, che non ha mai potuto eludere il confronto con il modello gentiliano.<sup>9</sup>

La conclusione dei primi cicli della nuova scuola media e l'esplosione della contestazione nelle scuole superiori e nelle università, d'altronde, sembrarono rendere non più prorogabile l'avvio di una riforma complessiva della scuola, che toccasse anche i suoi gradi superiori. Proprio per questo, nel 1970 si svolse un importante convegno sui *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore* nella sede del Centro Europeo per l'Educazione di Frascati (Cede): all'incontro, che vide la partecipazione del gotha dei rappresentanti della pedagogia e delle politiche scolastiche italiane, seguì l'istituzione di una commissione

---

<sup>7</sup> A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 33 e sgg.

<sup>8</sup> S. Soldani, *A che punto è la notte? Il mondo della scuola e l'ossessione della Grande Riforma*, «Passato e presente», 97, pp. 5-25.

<sup>9</sup> M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 26.

ministeriale incaricata di tradurne operativamente le conclusioni, che prese il nome dall'allora sottosegretario all'istruzione, il repubblicano Oddo Biasini.

I decreti delegati sulla scuola emanati nel maggio del 1974 rappresentano l'apice di questo processo. I cinque provvedimenti, previsti dalla Legge delega 477 dell'anno precedente, innescarono infatti una piccola "rivoluzione copernicana" nell'istituzione: essi tentarono di disegnare una scuola concepita come *comunità educante*, inserita nella più vasta comunità civile e sociale che la circonda, rompendo così con la concezione tradizionale dell'istituzione come corpo separato dalla società tanto da essere celebrata da alcuni come il «punto più alto toccato dalla parabola del lungo processo di democratizzazione del sistema scolastico italiano avviatosi all'indomani della caduta del fascismo»<sup>10</sup>. Certamente, i decreti delegati furono uno dei risultati del terremoto che si era abbattuto sulla scuola italiana con il Sessantotto ed espressione del convergere su un unico progetto riformatore di diverse spinte provenienti dalla società dell'epoca non del tutto riducibili alla contestazione studentesca.

La nuova scuola disegnata dai decreti avrebbe quindi dovuto mutare la sua tradizionale funzione *selettiva* e strutturarsi per fornire un *orientamento* culturale e professionale costante a favore dell'alunno, cercando di trovare un nuovo rapporto tra scuola e territorio. A tal fine vennero creati nuovi strumenti e poste le condizioni affinché tutti gli attori interessati fossero in grado di partecipare alla sua gestione sociale: i più importanti e conosciuti - nonché criticati - furono certamente gli organi collegiali (D.P.R. 416); ma anche la funzione docente, come quella direttiva e ispettiva, ne uscì profondamente modificata per rispondere a tali scopi (D.P.R. 417), slegandosi da quella concezione del proprio ruolo come "funzionario" dello Stato che aveva caratterizzato la loro cultura fino ad allora. Del resto, su tale passaggio pesavano le trasformazioni materiali del corpo docente a partire dalla scolarizzazione di massa, come la sua precarizzazione e femminilizzazione<sup>11</sup>: trasformazioni che trovarono piena visibilità nella discussione pubblica nel corso degli

---

<sup>10</sup> F. Susi, *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Roma, Armando, 2012, p. 191.

<sup>11</sup> Nel 1972 il tasso di scolarità femminile era ancora al 39%, mentre nel 1989 esso era salito al 68% e toccava i 2/3 della classe d'età tenendo conto della formazione professionale: G. Franchi, G. Librando, B. Mapelli, *Donne a scuola: scolarizzazione e processi di crescita di identità femminile negli anni '70 e '80*, Milano, Franco Angeli, 1987. Come mostra Guido Melis, si trattò di un processo che coinvolse la pubblica amministrazione in generale: G. Melis, *L'amministrazione in mezzo al guado: la difficile sfida delle riforme amministrative*, in S. Colarizi, A. Giovagnoli, P. Pombeni (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Vol. III, *Istituzioni e politica*, Roma, Carocci, 2014, pp. 106-7.

anni Ottanta, «decennio “laboratorio”» per le politiche sul lavoro e sotto altri molteplici punti di vista<sup>12</sup>.

L'avvento di quella che Hobsbawm ha chiamato la «Età della crisi» - che fu anche crisi dello Stato programmatore - e il declinare dei movimenti collettivi comportarono l'abbandono di molte certezze che avevano contraddistinto la stagione precedente, aprendo spazi per nuove concettualizzazioni. Gli anni Ottanta, in questo senso, non rappresentano quindi soltanto «un decennio di semplice transizione verso la svolta del 1989»<sup>13</sup>. Essi furono invece «anni di significativa ridefinizione» dell'assetto politico e culturale delle società europee «dopo la periodizzante crisi degli anni Settanta»:

con i processi di globalizzazione gli spazi formali e indipendenti dell'esercizio più o meno dirigitico del potere (*government*) vengono non cancellati, ma resi meno indipendenti, inglobandosi in una più complessa rete di canali formali e informali, con interconnessione e interdipendenza tra centri decisionali substatali, statali, intergovernativi (cioè interstatali) e sovrastatali e reti di agenzie transnazionali, e perfino nuove realtà internazionali “dal basso”, che producono, se non vera guida, orientamento di marcia e, forse, coordinamento policentrico e indiretto (*governance*). Emerge così una *governance* globale, pluriscalare e poliforme, con potenzialità storicamente nuove ma anche con sempre più evidenti debolezze ad affrontare momenti di emergenza e di crisi, tanto economiche quanto politiche.<sup>14</sup>

In campo scolastico, questo si tradusse nel passaggio al nuovo paradigma «culturale-economicistico» del capitale umano come forma di risposta alla progressiva perdita di centralità della scuola all'interno di un sistema formativo *formale* e *informale* sempre più ampio e affollato<sup>15</sup>.

I decreti delegati, intanto, continuarono ad operare malgrado la stasi istituzionale e le trasformazioni sociali che caratterizzarono il paese tra la crisi di fine decennio e nel corso

---

<sup>12</sup> «Anche per la storia della precarietà, gli anni Ottanta rappresentano un “decennio-laboratorio” nel quale le forze politiche ed economico-sociali hanno dovuto gestire una complessa fase di transizione e trasformazione, che ha generato nuovi paradigmi economici e con essi principi valoriali, come la flessibilità, che sono diventati rapidamente pervasivi» E. Betti, *Precari e precarie: una storia dell'Italia repubblicana*, Roma, Carocci, 2019, pp. 17-8.

<sup>13</sup> Così Paolo Capuzzo in Id (a cura di), *Gli anni Ottanta in Europa. interventi di Richard Vinen, Lutz Raphael, Giovanni Gozzini, Marco Gervasoni*, «Contemporanea», 4, 2010, pp. 697 e sgg, da cui traggio le citazioni che seguono.

<sup>14</sup> F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti: storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010, p. 20.

<sup>15</sup> Ivi, p. 9.

degli anni Ottanta, così come continuarono ad operare le politiche scolastiche regionali nonostante un processo di regionalizzazione fondamentalemente incompiuto<sup>16</sup>. Il DPR 419/1974, in particolare, divenne un vero e proprio strumento *alternativo* alla riforma organica: una leva lasciata nelle mani dei singoli istituti e delle comunità in cui erano inseriti per tentare di riassetare un sistema scolastico recepito come in profonda crisi, ridisegnandolo in modo da soddisfare le esigenze della società che stava (o si pensava stesse) venendo<sup>17</sup>. Di fatto, esso tratteggiava o lasciava intravedere una sorta di autonomia scolastica *ante litteram*: l'unico spazio "aperto" all'interno di un quadro normativo-burocratico tradizionale rimasto invariato per le mancate riforme. E, per quanto sottoposto al controllo dell'Amministrazione scolastica, esso rappresentò il cavallo di Troia per introdurre nelle scuole superiori processi di rinnovamento strutturale e didattico, nel tentativo di rispondere ai bisogni espressi dal territorio. Allo stesso tempo, esso costituì nelle mani del ministero della Pubblica istruzione e delle Direzioni generali dell'istruzione secondaria uno strumento utile per tentare di *governare* il cambiamento della scuola.

In particolare, furono le sperimentazioni nate con l'art. 3 del decreto a rappresentare un *fil rouge* tra i bisogni dell'amministrazione scolastica, degli enti locali e dei singoli istituti. Esse, infatti, intervenendo sulla struttura e sull'ordinamento del sistema scolastico superiore, ridisegnavano il rapporto con il variegato territorio italiano: e proprio per questo necessitavano di un'autorizzazione ministeriale annuale per procedere, al contrario delle sperimentazioni metodologico-didattiche previste dall'art. 2<sup>18</sup>. Le

---

<sup>16</sup> Sui limiti del processo di regionalizzazione in Italia si veda S. Tarrow, *Decentramento incompiuto o centralismo restaurato? L'esperienza regionalistica in Italia e Francia*, «Rivista Italiana di Scienza Politica», 2, 1979, pp. 226-61. Guido Melis identifica nella mancata riconferma di Massimo Severo Giannini come ministro titolare della Funzione Pubblica nell'ottobre del 1980 l'interruzione del processo di riforma dell'Amministrazione pubblica aperto dalla legge delega 22 luglio 1977 n. 616: un processo che fu ripreso, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, da Sabino Cassese. Melis, *L'amministrazione in mezzo al guado*, cit., pp. 101-119.

<sup>17</sup> Oltre a "regolare" le sperimentazioni, il decreto portò all'istituzione degli IRRSAE regionali, cui era affidato il compito di «raccolgere, elaborare e diffondere la documentazione pedagogico-didattica»; di «condurre studi e ricerche in campo educativo»; di «promuovere ed assistere l'attuazione di progetti di sperimentazione cui collaborino più istituzioni scolastiche»; di «organizzare ed attuare iniziative di aggiornamento per il personale direttivo e docente della scuola»; e, infine, di «fornire consulenza tecnica sui progetti di sperimentazione e sui programmi, sui metodi e sui servizi di aggiornamento culturale e professionale dei docenti e collaborare all'attuazione delle relative iniziative promosse a livello locale».

<sup>18</sup> Le sperimentazioni metodologico-didattiche, infatti, dipendevano esclusivamente dalle decisioni del collegio dei docenti: proprio per questo risulta oggi molto difficile ricostruirne la

sperimentazioni nate dall'art. 3 si differenziarono nel corso del tempo in due tipologie: le sperimentazioni parziali (o minisperimentazioni) consistevano in realtà soltanto in piccoli ritocchi dell'orario settimanale, resi necessari per introdurre o modificare i curricoli, come nel caso del potenziamento delle materie scientifiche e l'introduzione della storia dell'arte nel biennio per i licei; le sperimentazioni *globali* (o maxisperimentazioni), attraverso i bienni unitari e i trienni pluricomprendivi, costituivano il tentativo più coerente per attuare il modello scolastico emerso dai lavori della commissione Biasini, ma anche per sopperire ad alcuni "vuoti" nell'offerta formativa del sistema scolastico secondario italiano - come i licei ad indirizzo linguistico e pedagogico - che ancora ci differenziavano nel quadro dei sistemi scolastici europei. Le sperimentazioni avviate attraverso il DPR 419/74 possono rappresentare quindi uno specchio. In esse si riflettono le scelte dei collegi docenti, degli studenti e delle loro famiglie, e dell'atmosfera in generale che circonda ogni scuola, ma anche i tentativi dell'amministrazione scolastica e del ministero di indirizzare tale processo, in un momento storico in cui iniziavano a mutare le forme del consenso e del governo della realtà sociale.

Lo scopo della presente ricerca è proprio quello di tentare una prima ricostruzione di quella stagione e del suo ruolo nel "cambiamento senza riforma" avvenuto nella scuola secondaria superiore italiana, tenendo conto delle dinamiche e dei processi di mutamento vissuti dal paese. In particolare, l'intento è seguire alcune esperienze che, sorte agli albori del processo sperimentale, decisero di intraprendere la strada della sperimentazione globale e di saggiarne le potenzialità nei vent'anni successivi<sup>19</sup>. Partendo dal clima di fermento scolastico e ideale del Sessantotto e che accompagnò il dibattito sulla riforma per lo meno fino ai decreti delegati, esse riuscirono a superare il clima di conflittualità della seconda metà degli anni Settanta e poi il tramonto del mito della riforma, fino ad

---

storia e lo sviluppo, nonostante esse rappresentino il cuore della ricerca educativa e ciò che, concretamente, mutò nell'insegnamento in classe.

<sup>19</sup> Le esperienze sperimentali su cui ho concentrato l'attenzione sono (in ordine di istituzione): quelle sorte nell'area milanese, come il Biennio unitario sperimentale della Provincia di Milano (1969) e l'ITSOS dell'Umanitaria (1971); quella avviata dal liceo scientifico Giotto Ulivi di Borgo San Lorenzo (1972); quelle dell'ITI Cobianchi di Verbania, del liceo scientifico Cecioni di Livorno e del liceo classico Capece di Maglie, in provincia di Lecce (tutte del 1974); e, infine, quelle più tarde dell'ITF di Campobasso (1982) e dell'ITC sperimentale Volta di Bagno a Ripoli (1985), in provincia di Firenze.

approdare in quegli anni Ottanta di cui le ultime ricerche tendono a sottolineare la complessità<sup>20</sup>.

Tali esperienze possono mostrarci come si svolse la ricerca di nuove forme di *governance* del sistema scolastico emerse sia tramite la «sperimentazione dal basso» sia attraverso l'azione del ministero, nel tentativo di rendere l'istituzione capace di rispondere alle trasformazioni della società italiana nel decennio<sup>21</sup>. Anche perché, a metà anni Ottanta, intorno alla scuola sembrò ricrearsi una certa attenzione, sintomo di processi diversi rimasti fino ad allora nascosti sotto la coltre dell'Italia del cosiddetto «riflusso», degli scandali e della «questione morale», e che, faticosamente, tentava di uscire dal clima di emergenza con la lotta al terrorismo e con la crisi degli anni Settanta<sup>22</sup>.

Nell'autunno del 1985, infatti, si aprì un nuovo ciclo di mobilitazioni nelle scuole superiori che, benché non paragonabile per estensione e caratteristiche alle contestazioni del decennio precedente, ebbe l'effetto di richiamare ancora una volta l'attenzione pubblica sui problemi della scuola, e sul profondo malessere che la contrassegnava e che di fatto evidenziava le sue difficoltà a rispondere ai nuovi bisogni della società italiana. A questo *revival* della partecipazione studentesca seguirono a breve distanza diffuse polemiche per la firma dell'Intesa sull'insegnamento di religione. Firmata nel dicembre dello stesso anno dal ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci e dal presidente della Cei, il cardinale Ugo Poletti, l'Intesa avrebbe dovuto mettere in atto le disposizioni previste dal nuovo Concordato del 1984, ma le discussioni che ne seguirono – in parlamento come nelle scuole – contribuirono a portare al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica lo snodo del rapporto tra pubblico e privato.

---

<sup>20</sup> I lavori che mettono a tema il periodo sono ancora pochi: se si esclude qualche articolo uscito su riviste specialistiche, i veri e propri studi sull'argomento si riducono a quello di Marco Gervasoni, *Storia d'Italia negli anni Ottanta*, e, soprattutto, alle collettanee della Rubbettino (2004) e della Carocci (2014), uscita in tre volumi: M. Gervasoni, *Storia d'Italia degli anni Ottanta. Quando eravamo moderni*, Venezia, Marsilio, 2010; S. Colarizi, P. Craveri, S. Pons (a cura di), *Gli anni Ottanta come storia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004; *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Voll. 3, Roma, Carocci, 2014.

<sup>21</sup> M. Baldacci, *La sperimentazione dal basso*, «Scuola democratica», 3, settembre-dicembre 2014, pp. 621-9.

<sup>22</sup> Su questi aspetti si veda: G. Crainz, *Il paese reale: dall'assassinio di Moro all'Italia di oggi*, Roma, Donzelli, 2012; M. Galfré, *La guerra è finita. L'Italia e l'uscita dal terrorismo 1980-1987*, Roma-Bari, Laterza, 2014. Sulle problematiche dell'utilizzo storiografico del termine «riflusso» si rimanda a: A. Masini, *L'Italia del «riflusso» e del punk (1977-84)*, «Meridiana», 92, 2018, pp. 187-210.



Fu allora che cominciò ad affermarsi un nuovo modello scolastico: un sistema scolastico pubblico *integrato*, chiamato a governare un panorama educativo sempre più complesso, segnato dal crescente peso della formazione extrascolastica e dall'emergere di nuovi agenti formativi, tra cui anche l'universo sempre più pervasivo dei mass media. Furono questi i temi che caratterizzarono poi il dibattito successivo, fino a rilanciare negli ultimi anni del decennio una sorta di nuovo mito della riforma, all'insegna del paradigma del sistema formativo integrato e dell'autonomia scolastica. Ma in quello snodo emergeva anche la realtà di un paese in cui le forze centrifughe innescate dalla crisi degli anni Settanta avevano preso forza, non più contenute da un sistema politico in profonda crisi<sup>23</sup>.

### *Un "vuoto" da riempire*

La mancanza di un'attenzione specifica al DPR 419/74 anche negli studi di storia dell'educazione, per lo meno relativi al settore della scuola superiore, ha comportato a mio parere una chiara distorsione nei modi di interpretare sia i decreti delegati sia i provvedimenti che li accompagnarono. Il *focus* insistito sugli elementi di conflittualità e scontro – sociale, politico e ideologico - che caratterizzarono gli anni Settanta ha portato, un po' per forza di cose, a mettere in risalto o le resistenze dell'istituzione scolastica e della sua amministrazione al rinnovamento imposto dai profondi mutamenti della società nel suo complesso o l'astratto ideologismo che caratterizzò alcune esperienze e che in qualche modo ha giustificato il pervasivo intervento del ministero sulla sperimentazione. D'altro canto, i pochi autori che hanno tentato un'indagine più approfondita sul significato della «sperimentazione dal basso», hanno tendenzialmente posticipato agli anni Novanta, se non direttamente al nuovo millennio, l'emergere e l'affermarsi dei nuovi paradigmi dell'istruzione sul capitale umano, su cui si è basata la diffusione della scuola dell'autonomia<sup>24</sup>.

A ciò si aggiunga che quella "disattenzione" ha finito per far restare in ombra le diverse *strategie* di rinnovamento messe in atto dalle scuole, dal ministero e dai nuovi attori entrati nel gioco scolastico in seguito alla regionalizzazione: strategie che furono rese possibili dall'appoggio degli studenti e delle loro famiglie - come da quello di regioni ed enti locali

---

<sup>23</sup> Cfr. P. Scoppola, *La repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico 1945-1996*, Bologna, Il Mulino, 1997.

<sup>24</sup> M. Baldacci, *La sperimentazione dal basso*, «Scuola democratica, Learning for Democracy», 3, settembre-dicembre 2014, pp. 621-9. Cfr. Id., *Per un'idea di scuola*, Milano, Franco Angeli, 2014.

- e che si avvalsero, da un punto di vista strettamente normativo, proprio del “pertugio” aperto dal decreto nella rigida struttura amministrativa e ordinamentale del sistema scolastico italiano.

Da ciò è derivato un sostanziale misconoscimento del ruolo che esse giocarono nel quadro della crisi dello Stato di cui il tramonto del mito della riforma organica e l'abbandono della programmazione statale furono espressione nel traumatico passaggio tra anni Settanta e Ottanta. Fu allora che emerse la necessità di dotarsi di nuove forme di *governance* della società: un'esigenza avvertita a livello internazionale, figlia delle trasformazioni produttive allora in corso e dall'avvento della globalizzazione, che va però calato nei diversi contesti nazionali per coglierne le diverse peculiarità e tempistiche<sup>25</sup>. In Italia il 1979, con la fine della VII legislatura e il nuovo quadro politico che ne conseguì, può essere considerato l'inizio di questo ripensamento: molti protagonisti del dibattito e delle politiche scolastiche precedenti uscirono di scena, lasciando il campo a figure diverse, negli uffici scuola dei partiti come nei ruoli direttivi dell'Amministrazione scolastica. Ma fu negli anni dei governi di Craxi, che videro al dicastero di Trastevere la democristiana Franca Falcucci, che cominciò a prendere forma la strategia della via “amministrativa” alla riforma.

Il decreto in questione è stato analizzato per esempio per le ricadute che esso ha avuto sul versante della scuola dell'obbligo, come possiamo vedere nel bel testo di Mario Falanga, che identifica nella «sperimentazione (regolamentata per via amministrativa) [...] la principale forma di RE [Ricerca Educativa] con cui le scuole sono state chiamate a confrontarsi (dal punto di vista normativo) a partire dal 1974»<sup>26</sup>.

Nella scuola superiore, su cui pesa un più generale ritardo negli studi<sup>27</sup>, il decreto è rimasto legato, come già accennato, alla questione del mancato governo del processo sperimentale spontaneo da esso innescato nel corso degli anni Settanta: cosa che avrebbe in qualche modo giustificato le iniziative guidate dall'alto e il lancio della strategia della

---

<sup>25</sup> M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, pp. 299 e sgg. Sulla ridefinizione del ruolo dello Stato tra anni Settanta e Ottanta si veda T. Judt, *Postwar. Com'è cambiata l'Europa dal 1945 a oggi*, Milano, Mondadori, 2007 e Capuzzo, *Gli anni Ottanta in Europa*, cit., pp. 697-702.

<sup>26</sup> M. Falanga, *I modi della ricerca educativa nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 17.

<sup>27</sup> Per una rassegna completa degli studi sul tema si veda M. Morandi, *La scuola secondaria in Italia: ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2014 (2° ed. riv.).

sperimentazione “assistita” che caratterizzarono l’azione del ministero nel decennio successivo.

Pochi riconoscono al provvedimento, come fa invece il citato Falanga, «il merito di avere supportato l’adattamento della scuola secondaria di 2° grado, in particolare, all’evoluzione del contesto e della domanda formativa, surrogando così l’assenza di decisioni politico-istituzionali»<sup>28</sup>. La maggior parte degli studiosi tendono a ricordare come

la mancanza di sistemi di validazione, il loro affiancarsi ai percorsi ordinamentali, la loro estrema diversità non ne fecero uno strumento propedeutico ad una riforma globale ma uno strumento vicario dell’intervento legislativo che produsse frammentazioni evidenti del tessuto ordinamentale la cui traccia più evidente si rinviene nella frammentazione delle prove nazionali per lo svolgimento degli esami di maturità. Le scuole si progettavano una ‘riforma’ in proprio e accentuavano la propria autoreferenzialità”<sup>29</sup>.

Quasi vent’anni dopo l’emanazione dei decreti, il sociologo dell’educazione Marcello Dei richiamava l’attenzione sul *Cambiamento senza riforma* avvenuto nella scuola secondaria superiore italiana tra gli anni Sessanta e la fine degli anni Ottanta<sup>30</sup>. A suo dire, la scuola superiore era stata attraversata da un processo di trasformazione non governato, avvenuto sostanzialmente sotto le spinte autonome dell’utenza e all’emergere di nuovi bisogni formativi, segno dei mutamenti avvenuti nella società italiana del periodo: spinte di cui fu protagonista in particolare la componente femminile, che proprio in quegli anni - in un processo analogo a quello vissuto dal corpo docente - superò nella scuola superiore quella maschile.

Quel cambiamento aveva trovato una leva efficace nel D.P.R. 419/74, sostenuto da una modalità “militante” di affrontare la scuola, di “fare scuola”, che rappresentò «la vera forma di sperimentazione che ha conosciuto il nostro sistema scolastico»<sup>31</sup>. Secondo Dei, si trattò in realtà di un processo difforme ed ambiguo, che sotto una definizione formale

---

<sup>28</sup> Falanga, *I modi della ricerca educativa*, cit., p. 18.

<sup>29</sup> S. Scala, *Storia d’Italia attraverso l’istruzione. Un libro per ricordare, sapere, capire*, Parma, Spaggiari, 2011, p. 100. Il riferimento, come vedremo meglio in seguito, è a quelle sperimentazioni che “incrociavano” al triennio percorsi curriculari liceali e tecnici, oppure non previsti dal sistema scolastico italiano, come quelli linguistici e liceali-musicali.

<sup>30</sup> M. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent’anni*, in S. Soldani, G. Turi, *Fare gli italiani Scuola e cultura nell’Italia contemporanea*, II, *Una società di massa*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 87-127.

<sup>31</sup> Baldacci, *La sperimentazione dal basso*, cit, p. 621.

di «innovazione a carattere provvisorio, esplorativo» ha coperto prassi molto diverse e significati plurimi, «in modo e misura sufficienti da offrire al filologo buoni spazi d'indagine»<sup>32</sup>.

Dei non fu l'unico osservatore a richiamare l'attenzione sulla realtà in atto nella scuola superiore. Lo stesso anno del suo saggio, usciva anche l'opera curata dal pedagogista Giuseppe Bertagna dal titolo eloquente, *La riforma necessaria*<sup>33</sup>. Nell'introduzione, Bertagna sottolineava la necessità di promuovere un serio intervento riformatore per porre rimedio alla «riforma sommersa» avvenuta nel sistema scolastico tramite la sperimentazione, dopo il fallimento dei progetti di riforma degli anni Settanta. Infatti, nonostante riguardasse ormai in qualche modo il 70% degli istituti, essa non riusciva ad intaccare in profondità il funzionamento della “scuola quotidiana”:

spesso essa sembra aver resistito al cambiamento; oppure l'avrebbe abbracciato per logiche precipuamente mercantili e non formative; oppure ancora l'avrebbe percorso in maniera casuale: scuole collocate in zone forti e dinamiche del Paese, si sarebbero comportate di conseguenza, altre, situate in territori meno fortunati, avrebbero continuato a “sopravvivere”; oppure ancora, infine, avrebbe deciso di modificarsi per corrispondere a preoccupazioni più o meno nobilmente “corporative”: l'aumento dei posti di lavoro, la rivendicazione di un'autonomia professionale minacciata dalla disistima sociale, la pressione studentesca ecc.

Ciò era dovuto al fatto che la sperimentazione non era stata guidata e inserita all'interno di una cornice di riforma. In questo modo, la scuola superiore era stata investita da un

processo di trasformazione empirica, quasi atomizzata, sotto il segno della più sfacciata improntitudine o della risposta emergenziale, senza una regia unitaria, lungimirante e programmata; senza, soprattutto, un progetto educativo e culturale organico pensato per una paideia da promuovere in una società da “fine millennio”, per un'equità culturale nazionale complessiva da assicurare, per una risposta razionalmente controllabile e, poi, continuamente correggibile ai bisogni ed alle sfide posti dai percorsi di sviluppo individuali e sociali maturati in questi decenni. Un processo, in poche parole, nel quale la secondaria non pare affatto aver governato, ma subito i cambiamenti.<sup>34</sup>

A pagarne di più le conseguenze, come al solito, erano state le regioni meridionali. Sebbene nel corso degli anni Ottanta il Mezzogiorno era riuscito a recuperare il ritardo

---

<sup>32</sup> Ivi, p. 122 e sgg.

<sup>33</sup> G. Bertagna, *La riforma necessaria*, Brescia, La Scuola, 1993.

<sup>34</sup> Ivi, pp. 11-5.

rispetto alle altre aree del paese per quanto riguardava il numero di sperimentazioni attivate, altri ben più importanti indicatori legati alla dispersione scolastica e al disagio sociale continuavano a rimarcare la distanza tra nord e sud del paese, evidenziando la persistenza di una «questione meridionale»<sup>35</sup>.

Questa rinnovata attenzione al mancato governo di questi processi, proprio allora, prese sempre più spazio e venne sostenuta sia dalle analisi del sistema formativo effettuate dal Censis nei suoi rapporti annuali sulla situazione sociale del paese in quel passaggio di decennio<sup>36</sup>, sia dall'opinione di protagonisti delle politiche scolastiche degli anni Ottanta come Luciano Benadusi, responsabile dell'Ufficio scuola del Psi di Craxi<sup>37</sup>. Esse trovarono espressione nella Conferenza nazionale sulla scuola che si svolse a Roma tra il 30 gennaio e il 3 febbraio del 1990, primo momento di verifica per i lavori della Commissione Brocca istituita nel febbraio 1988 dall'allora ministro Giovanni Galloni proprio allo scopo di trovare il bandolo della matassa nelle sperimentazioni avviate e di risistemare, tramite una riforma dei programmi, la situazione caotica dell'istruzione secondaria<sup>38</sup>. Cominciava allora un'altra storia per la scuola italiana e, in un certo senso, un altro mito della riforma, all'insegna dell'autonomia scolastica e del tentativo di costruire un sistema pubblico integrato in grado di rispondere ai mutamenti di una società della conoscenza sempre meno centrata sulla scuola<sup>39</sup>.

Negli anni seguenti, quindi, la stagione delle sperimentazioni finì nel dimenticatoio. A interessare erano i problemi sollevati dall'introduzione della scuola dell'autonomia e dall'esigenza del "dopo Maastricht" di armonizzare il proprio sistema scolastico (e i titoli che esso rilasciava) con quelli degli altri paesi della Comunità europea. D'altronde, il crollo dell'Urss e la fine della Guerra fredda avevano sancito la fine di un'epoca – e per

---

<sup>35</sup> Cfr. L. Cafagna, *Dualismo e sviluppo nella storia d'Italia*, Venezia, Marsilio, 1989.

<sup>36</sup> Si veda ad esempio Censis, *XXIV Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Milano, Franco Angeli, 1990.

<sup>37</sup> L. Benadusi, *La non-decisione politica. La scuola secondaria tra riforma e non riforma. Il caso italiano a confronto con altre esperienze europee*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1989.

<sup>38</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Atti della Conferenza Nazionale sulla scuola*, 2 voll., Caltanissetta, Sciascia, 1992; Id., *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca (1991) e Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca (1992)*, entrambi editi da Le Monnier.

<sup>39</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Rapporto di base sulla politica scolastica italiana*, Roma, 1998: il rapporto fu predisposto per l'esame della politica scolastica italiana effettuato allora dall'OCSE e presentato dall'allora ministro dell'istruzione Luigi Berlinguer, che richiamò l'importanza della Conferenza nazionale per il lancio di questi temi.

qualcuno, anche la fine della Storia<sup>40</sup> - mentre Tangentopoli e la scomparsa del sistema dei partiti nato con la Repubblica stava obbligando il paese ad intraprendere un difficoltoso percorso di ridefinizione della propria identità che permettesse di ricercare nuovi atti fondativi e nuovi orizzonti per guardare al futuro<sup>41</sup>. A tal proposito, scrive Giovanni De Luna come, non solo in Italia,

la frattura tra Novecento e post-Novecento ha terremotato l'intera configurazione delle memorie ufficiali, degli Stati europei in particolare. [...] In Occidente, il tramonto dello Stato "potente", dello Stato forte della granitica legittimazione che derivava ai suoi istituti dalla potenza economica del welfare, ha provocato una deflagrante implosione, spalancando le porte a una complessiva privatizzazione della memoria, all'affermarsi di un groviglio di memorie particolaristiche che non si riconoscono più in quella proposta dallo Stato nazionale. La specificità italiana sta proprio nel sommarsi della crisi che in generale ha investito il ruolo dello Stato novecentesco alla lunga e difficile transizione dalla Prima alla Seconda Repubblica. Il nostro universo memoriale ne è stato complessivamente sconvolto<sup>42</sup>.

Di conseguenza, il processo sperimentale non fu più né studiato né tematizzato, lasciando un vuoto nelle opere generali di storia della scuola, a malapena coperto da espressioni come riforma «nascosta», «mancata» o «silenziosa», che dir si voglia<sup>43</sup>. Tale vuoto ha impedito di superare letture sugli anni Settanta incardinate quasi esclusivamente sulle culture politiche protagoniste di quegli anni.

Così, ad esempio, l'interpretazione di Giovanni Genovesi non sembra allontanarsi molto da quel filone di cui fanno parte nomi insigni di pedagogisti e storici della scuola come Aldo Visalberghi, Mario Gattullo, Giuseppe Ricuperati, e che identifica nell'«ostruzionismo della maggioranza» o nel centralismo del sistema scolastico la principale causa dei problemi non risolti della scuola della Repubblica<sup>44</sup>. Essa si pone però

---

<sup>40</sup> F. Fukuyama, *La fine della storia e dell'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.

<sup>41</sup> Cfr S. Colarizi, M. Gervasoni, *La tela di Penelope. Storia della seconda Repubblica, 1989-2011*, Roma-Bari, Laterza, 2012. Ma si veda anche il primo volume della collettanea *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, cit., curata da Silvio Pons, Adriano Ricucci e Federico Romero sulla *Fine della Guerra fredda e globalizzazione*: in particolare, il saggio di Romero, *L'Italia nelle trasformazioni internazionali di fine Novecento*, pp. 15-34.

<sup>42</sup> G. De Luna, *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Milano, Feltrinelli, 2011, p. 11.

<sup>43</sup> J. Polesel, *Change and the "Lapsed Reforms": Senior Secondary Education in Italy*, in J. Zajda, *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies*, Dordrecht, Springer, 2005, pp. 717-31.

<sup>44</sup> G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma, Laterza, 2004; M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; Ricuperati, *La politica scolastica*, cit.

come una prospettiva «a-dialettica», che porta ad interpretare la storia della scuola come un processo a senso unico in cui «i progressisti assediano, i moderati resistono»<sup>45</sup>. Del resto, anche i tentativi di “riabilitazione” degli anni del Centro-sinistra operati principalmente dalla casa editrice “La scuola” di Brescia (e in generale dal filone cattolico di studi sulla scuola), pur contrassegnati da un altissimo livello di qualità e da sintesi efficaci sul rapporto storico tra Chiesa e scuola, finiscono per far risaltare negativamente il ruolo di opposizioni intransigenti ad ogni compromesso – quello del Pci *in primis*, ma anche quello del movimentismo radicale di quegli anni - dimenticando, forse, che pochi ministeri hanno avuto una continuità di reggenza come quello della Pubblica Istruzione, tenuto dalla Dc per tutto il corso della Prima Repubblica<sup>46</sup>.

Un posto a parte è occupato da quel filone interpretativo composito che, in qualche modo, possiamo indicare come “nostalgico” della scuola gentiliana, e che riemerge ancora oggi in modo carsico nelle discussioni intorno alla scuola e alla sua crisi<sup>47</sup>. D'altronde, lo abbiamo già detto, il filosofo siciliano «erede della tradizione risorgimentale della Destra storica, autore della riforma per eccellenza della scuola italiana, getta un'ipoteca incontrastata su tutta la storia scolastica del '900»<sup>48</sup>. A questo filone possiamo ricondurre moltissimi lavori non propriamente storici, di memorialistica o di opinione, la maggior parte dei quali a dire il vero sono di scarsa qualità e risentono della condanna

---

<sup>45</sup> M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 22. Il libro di Baldacci tenta proprio di rompere con certe letture che hanno il difetto di legare il piano interpretativo, al di là forse delle intenzioni degli autori, esclusivamente allo scontro politico-istituzionale in atto nel paese.

<sup>46</sup> Penso in particolare al lavoro di Daria Gabusi *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra (1962-1968)*, Brescia, La Scuola, 2010. L'autrice, nel giusto tentativo di riequilibrare un giudizio aprioristicamente negativo dell'esperienza del Centro sinistra, arriva troppo vicina al risultato opposto nel dipingere l'on. Gui come un baluardo della scuola pubblica dalle intromissioni ecclesiali. Eppure, dagli anni Ottanta in poi, è proprio il gruppo di studio creatosi intorno a questa “area” il più attivo su queste tematiche, come dimostra il gran numero di pubblicazioni, convegni e iniziative di cui è stata protagonista fino ad oggi, come ricorda A. Bianchi, *La storia della scuola in Italia dall'unità ai giorni nostri*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 505 e seguenti.

<sup>47</sup> Si veda, ad esempio, la lettera aperta di 600 professori universitari pubblicata dal Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità nel febbraio 2017 per richiamare l'attenzione sul pessimo stato di conoscenza dell'italiano. *Contro il declino dell'italiano a scuola - Lettera aperta di 600 docenti universitari*: <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>.

<sup>48</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p. 26.

conservatrice al «sessantottismo» e ai suoi effetti deleteri sulla qualità della scuola<sup>49</sup>. Fanno eccezione, ad esempio, gli studi pregevoli di Scotto di Luzio o di Giuseppe Tognon<sup>50</sup>, i quali imputano il fallimento nella costruzione di una scuola di massa di qualità nell'Italia repubblicana alla cultura comunista e cattolica, entrambe estranee alla tradizione culturale della nazione e quindi non in grado di sostituire all'edificio scolastico gentiliano un'alternativa all'altezza della situazione<sup>51</sup>.

Queste difficoltà interpretative sembrano dipendere, da un lato, dall'abuso della categoria di “crisi” nella riflessione sulla storia della scuola e, dall'altro, dal fatto che quella revisione della concezione stessa di sistema scolastico iniziata negli anni Ottanta - sintetizzabile nell'espressione «dalla scuola al sistema formativo» - è tuttora in atto, e perciò non può che presentarsi in forma di “crisi”, non essendoci ancora un chiaro approdo alternativo<sup>52</sup>.

Recentemente, qualche lavoro pionieristico sta iniziando a riempire questo vuoto, facendo tesoro delle acquisizioni della storiografia sull'Italia repubblicana e sugli anni

---

<sup>49</sup> Si veda, ad esempio, R. Berardi, *La scuola nella prima Repubblica. Dai taccuini di un ispettore centrale*, Milano, Armando, 2001; oppure, più recentemente, E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019. Di vero e proprio “mito conservatore” per le critiche al Sessantotto e ai suoi effetti sulla scuola parla invece G. Carosotti, *La Repubblica contro la Scuola. Recensione al volume di Adolfo Scotto di Luzio, “La scuola degli italiani”, «l'Acropoli»*, n. 3, maggio 2009, <http://www.carosotti.it/scritti-eriflessioni-sulla-scuola-pubblica/recensione-adolfo-scotto-di-luzio-scuola-degli-italiani/all-pages>.

<sup>50</sup> A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino, 2007. Per le opinioni di Tognon sull'argomento si veda il suo intervento in F. De Giorgi, *La storia dell'educazione come storia culturale. Interventi di D. Julia, L. Pazzaglia, C. Betti, G. Tognon*, «Contemporanea», 2, 2004, pp. 263-286 e G. Tognon, *La politica scolastica italiana negli anni Settanta. Soltanto riforme mancate o crisi di governabilità?*, in F. Lussana, G. Marrameo (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta. Culture, nuovi soggetti, identità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003, pp. 61-88. Ci tengo ad aggiungere anche una riflessione decisamente polemica che ebbe abbastanza fortuna nel dibattito sulla riforma avviata da Berlinguer sul finire degli anni Novanta, e cioè L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, Milano, Feltrinelli, 1998.

<sup>51</sup> Ultimamente, sembra aver preso piede una nuova “declinazione” di questo tipo di approccio, che incrocia alle letture di Scotto di Luzio una lettura “pasoliniana” del rapporto tra giovani e società dei consumi per rilegge la storia della scuola postsessantottesca. Si veda ad esempio il numero monografico *Il 68 “pedagogico” tra continuità, regressione ed emancipazione*, «Formazione, lavoro, persona», 24, giugno 2018.

<sup>52</sup> Cfr. Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p. 299 e sgg.: in pratica, utilizzando quella categoria, la scuola italiana appare in “crisi” fin dalle sue origini: è chiaro, allora, che diventa immediatamente inutile per un'analisi complessa delle vicende legate all'educazione. Come giustamente ha scritto Monica Galfré, le lamentele nei confronti dello stato della scuola sono «senza tempo, [...] assomigliano a quelle del passato e [...] in parte sono connaturate alla natura stessa della scuola, perché inevitabile è lo scarto tra quello che da essa ci si aspetta e cosa essa effettivamente può dare e dà».



Settanta, nonché dei primi studi sugli anni Ottanta<sup>53</sup>. Manca però un lavoro che, facendo leva sugli spunti interpretativi offerti da queste opere, torni a confrontarsi davvero e in modo approfondito con le fonti.

### *Le molte Italie scolastiche*

L'importanza di focalizzare l'attenzione sulla scuola superiore deriva dalla peculiarità del settore, in bilico tra la necessità di rispondere ai bisogni formativi dell'adolescenza, alle esigenze della costruzione di un'identità civile nazionale e, al contempo, alle necessità del settore produttivo e della professionalizzazione della forza lavoro. La scuola superiore, in sostanza, rappresenta il luogo fisico in cui interessi diversi portati avanti da soggetti diversi – dagli studenti e dalle loro famiglie, ma anche da amministratori e forze produttive locali e nazionali, sindacati e partiti - si incrociano. Soprattutto da quando, a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta, la scuola superiore è diventata sempre più di massa.

Anche nel corso degli anni Ottanta, quando gli effetti del decremento demografico cominciarono a farsi sentire nella scuola dell'obbligo, i tassi di scolarità della scuola superiore continuarono a crescere. Dopo un periodo di stasi tra il 1976 e il 1982, infatti, esso riprese a salire crescendo di tredici punti percentuali nei sette anni seguenti: da poco più del 50% passò al 64,5% (il 70%, contando la formazione professionale) avvicinandosi a quello degli altri paesi europei. Nonostante il peso di una dispersione scolastica ancora molto alta (il 17%), indice delle inefficienze del sistema e di profondi squilibri territoriali strutturali nel paese, qualche osservatore cominciò a parlare di scuola superiore «della piena scolarità» - per lo meno in merito al primo biennio - e questa rappresentava una situazione «assolutamente nuova» rispetto al discorso sulla scuola di massa<sup>54</sup>. Così, per lo meno, la descrisse Giorgio Franchi, direttore del Centro di innovazione e sperimentazione educativa di Milano (Cisem), intervenendo ad un Convegno di istituti sperimentali a Cascina, in provincia di Pisa, un paio di mesi dopo la Conferenza nazionale sulla scuola. A suo parere, tale realtà mostrava quanto fossero «drasticamente cambiate

---

<sup>53</sup> Oltre alle opere citate di Galfré e Falanga, si veda ora F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Morcelliana, 2019.

<sup>54</sup> G. Franchi, *Rapporto tra scuola e formazione professionale*, in Istituto Tecnico Commerciale "A. Pesenti" di Cascina, *Sperimentazione: realtà e prospettive. Atti del convegno di Cascina, 1-2 maggio 1990*, pp. 18-26.

le caratteristiche strutturali della moderna condizione giovanile», con evidenti conseguenze nel processo di costruzione dell'identità dell'adolescente.

L'impetuosa crescita dei tassi di scolarità a partire dagli anni Sessanta aveva incrinato quell'immagine di isolamento che caratterizzava l'istruzione secondaria e quella superiore, rivelando l'intreccio che da sempre caratterizza scuola e società. Tale intreccio, non riducibile esclusivamente alle norme istituzionali, a ciò che è "prescritto", rappresenta l'insieme di "figure" e "colori" che compone il quadro educativo di un'epoca<sup>55</sup>. Lo aveva reso evidente proprio il Sessantotto che, «attraverso gli studenti e le scuole»,

arriva alle famiglie, che ovunque e sempre di più investono sull'istruzione dei propri figli, penetra nel cuore e nella testa del paese, travolge le sue certezze, modifica i suoi orizzonti mentali, le sue aspettative e i suoi desideri. Se la scuola si irradia alla società, la società irrompe nella scuola, rovesciando l'idea dell'istituzione come strumento per governare il cambiamento che - legata a una concezione forte dello Stato e della politica a partire dalla riforma Gentile - è stata rilanciata negli anni del boom<sup>56</sup>

Per questo, per essa vale ancor di più il discorso con cui Luciano Pazzaglia descrive la ricchezza di prospettive insite nello studio dei processi educativi, e le relative difficoltà che essi pongono allo storico:

i processi educativi [...] si pongono alla confluenza di molti fattori interagenti gli uni con gli altri: motivazioni religiose e civili, contesti economici e sociali, spiritualità, dottrine pedagogiche, convinzioni e comportamenti pratici, simboli e miti dell'immaginario collettivo, progetti politici e disciplinamento sociale; così come il dipanarsi di tali processi, se si svolge sempre tra persone, coinvolge molto spesso enti, ordinamenti, strutture, figure professionali, regolamenti, pratiche didattiche.<sup>57</sup>

In generale, e come prima approssimazione, possiamo già dire che il processo assunse delle caratteristiche specifiche diverse negli anni Settanta e negli anni Ottanta, che giustificano l'identificazione di due fasi precise, in qualche modo espressione dei due

---

<sup>55</sup> Uso questo termine nel senso datogli da Michel De Certeau: utilizzare la coppia concettuale "prescritto-vissuto", infatti, permette di far emergere come il gioco in atto tra le "strategie" dettate dalle istituzioni e le "tattiche" messe in campo dai singoli individui plasmi la società in ogni suo momento. Cfr. D. Napoli, *Michel De Certeau. Lo storico "smarrito"*, Brescia, Morcelliana, 2014.

<sup>56</sup> M. Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Roma, Viella, 2019, pp. 13-4.

<sup>57</sup> F. De Giorgi (a cura di), *La storia dell'educazione come storia culturale*, «Contemporanea», 2, 2004, p. 285.

decenni presi in esame: la fine dei governi di solidarietà nazionale nel passaggio di decennio, sancì nei fatti lo sfilacciamento di quel fronte riformatore trasversale alle forze e alle culture politiche dell'epoca che, a partire dal Convegno di Frascati del 1970 e dei successivi lavori della Commissione Biasini, aveva sostenuto fino ad allora la necessità di una riforma globale del settore scolastico, di cui la prima fase sperimentale era stata espressione. In questo senso, risulta giusto il richiamo al rinnovato protagonismo del ministero e dell'amministrazione scolastica nel campo della sperimentazione lungo gli anni Ottanta. Come spesso è stato ripetuto in studi più recenti, promossi per i centocinquant'anni dell'Unità d'Italia, la fase della sperimentazione ministeriale "assistita" nacque dall'esigenza di supplire al fallimento della politica e del parlamento, che spinse il Ministero e le Direzioni generali dell'istruzione secondaria a prendere in mano le redini del processo di rinnovamento della scuola<sup>58</sup>.

Allo stesso tempo, però, il confronto con le fonti rende un'immagine del processo sperimentale e del rapporto tra sperimentazione "autonoma" e "assistita" molto più complessa e intrecciata di quel che appare negli studi sul tema relativi a tale periodo, e anche nella memoria dei protagonisti: da un lato, in termini generali risulta difficile distinguere in modo netto le spinte ministeriali da quelle nate dal basso; dall'altro, ogni singola esperienza sembra acquisire un suo significato specifico in relazione al contesto in cui l'istituto scolastico sperimentale era calato, richiedendo lo sforzo di tornare al "territorio" e alle sue caratteristiche locali per tentare poi di legarle al contesto generale e agli avvenimenti che scandirono la storia nazionale tra anni Settanta e Ottanta. Si prospetta utilissima per il nostro discorso l'immagine dell'ellissi con cui lo storico dell'educazione Fabio Pruneri rappresenta «la dialettica tra centro e periferia, tra bisogni di uniformità nell'indirizzo scolastico e libero concorso dei cittadini e degli enti locali nella diffusione del sapere, in prospettiva storica, ma non solo», e che si descrive, appunto, in relazione a due fuochi, che ne rappresentano gli estremi<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Come, ad esempio, il libro già citato di Scala, *Storia d'Italia attraverso l'istruzione*, cit., p. 101. Scala, nel corso della sua carriera, ha ricoperto ruoli e funzioni ispettive e dirigenziali in diversi settori del ministero: personale, contenzioso, scuola media di primo grado, ordinamenti scolastici, istruzione artistica, ufficio di gabinetto, direzione generale dello studente, Revisore dei Conti. Sempre sulla scia del centocinquantenario si veda N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010 e Istat, *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, cap. VII *Istruzione*, Roma, Istat, 2011.

<sup>59</sup> F. Pruneri (a cura di), *Il cerchio e l'ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2005.

Proprio negli anni Ottanta, d'altronde, la storiografia sull'educazione cominciò a rinnovarsi, aprendosi ad approcci provenienti in particolare dalla Francia, come la storia culturale e la storia locale. Tali approcci hanno fornito visioni dinamiche dei processi educativi, giocati tra centro e periferia di un sistema formativo concepito in modo allargato, ponendo in evidenza le strategie educative assunte dai diversi attori sociali a livello locale, e ribaltando paradigmi storiografici consolidati nel settore<sup>60</sup>. Ma pesarono anche le nuove interpretazioni sullo sviluppo economico centrate sulla lettura dinamica dei distretti e della Terza Italia promossi da Arnaldo Bagnasco e Giacomo Becattini<sup>61</sup>, e di cui sono esempio oggi i lavori di Emanuele Felice. Tali letture rompono con la visione tradizionalmente dualistica dello sviluppo italiano, mostrando la pluralità dei percorsi che lo caratterizzarono e la vitalità della "provincia" del paese. In questo modo, sono venute alla luce anche le tante «Italie scolastiche» esistenti<sup>62</sup>, specchio di quella «Italia delle Italie» composta da plurime identità che hanno ostacolato – o arricchito, a seconda dei punti di vista - il processo di costruzione della coscienza nazionale<sup>63</sup>; ma anche delle spinte centrifughe che proprio allora innervarono movimenti politico-sociali come la Lega<sup>64</sup>.

La principale criticità di un approccio del genere è quello di perdere di vista l'unicità dei processi in atto<sup>65</sup>, dal momento che, come ebbe a dire Pascal, è «impossibile conoscere le

---

<sup>60</sup> M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 1, gennaio-luglio 2016, pp. 249-72. Cfr. A. Bianchi, *La storia della scuola in Italia dall'unità ai giorni nostri*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001<sup>6</sup>, pp. 499-529.

<sup>61</sup> A. Bagnasco, *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Bologna, Il Mulino, 1977. Di Giacomo Becattini si veda, *Distretti industriale e made in Italy. Le basi socioculturali del nostro sviluppo e Dal distretto industriale allo sviluppo locale. Svolgimento e difesa di una idea*, editi entrambi dalla Bollati Boringhieri di Torino, nel 1998 e nel 2000.

<sup>62</sup> S. Soldani, *Italia scolastiche*, «Passato e presente», 19, 1989. Cfr. A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda, *Il «campanile scolastico». Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 1, 2018, 7-14.

<sup>63</sup> T. De Mauro, *L'Italia delle Italie*, Roma, Editori Riuniti, 1987. L'opera, che raccoglie saggi pubblicati tra il 1979 e il 1985 sul tema del plurilinguismo storico della penisola, aveva lo scopo di preservare il valore delle diversità linguistiche - che nel pensiero del linguista hanno sempre costituito una ricchezza per la costruzione dell'identità nazionale - dal processo di «standardizzazione» in atto nel passaggio agli anni Ottanta: processo che fu accompagnato, o da un «cosmopolitismo male interpretato», oppure da forme di resistenza che contribuirono a spostare l'accento sulle identità locali a scapito di quella nazionale.

<sup>64</sup> R. Chiarini, *Il disagio del Nord, l'antipolitica e la questione settentrionale*, in Colarizi et al (a cura di), *Gli anni Ottanta come storia*, cit., pp. 231-66.

<sup>65</sup> Si veda ad esempio l'opinione di Carmen Betti in una tavola rotonda curata da Fulvio De Giorgi nel 2004 che, partendo dalla situazione degli studi di storia educativa sul fascismo, paventava il rischio che la giusta esigenza di «differenziare le procedure metodologiche» e istituzionalizzare

parti senza conoscere il tutto come del pari conoscere il tutto senza conoscere nel dettaglio le parti».

Ne offrono buoni esempi le ricerche di Ester De Fort e di Monica Galfré, attente a mantenere un giusto equilibrio tra l'esigenza di tornare al territorio per osservare lo svolgersi dei processi, e quella di inquadrarli nelle dinamiche più generali del paese<sup>66</sup>. Altri buoni spunti arrivano dai lavori di Pietro Causarano, a cominciare dal volume scritto con Dario Ragazzini e Maria Grazia Boeri ormai vent'anni fa<sup>67</sup>. Un approccio del genere ha il merito di far emergere il fatto che la scuola è il «luogo più capillarmente diffuso in cui si produce, insieme, lavoro e conoscenza e in cui si realizza un permanente incontro tra generazioni e classi sociali», e di fatto il più evidente e fattivo «anello di congiunzione tra dimensione locale e nazionale», come scrive Alessandro Casellato introducendo un bel numero di «Venetica»<sup>68</sup>.

Tale ricerca ha permesso di rilevare un aspetto della relazione tra scuola e trasformazioni sociali in quel periodo molto importante, e cioè il maggior dinamismo dimostrato dalla “provincia” del paese, perlomeno fino agli anni Ottanta, messo in moto da un «complesso intreccio di alleanze e conflitti su piccola scala»:

Il crinale generazionale che si alza negli anni Sessanta ha effetti forse più incisivi, e certo meglio leggibili, nei piccoli paesi che nelle realtà metropolitane. La periferia rurale ed ex rurale - cioè il territorio che in quegli anni è maggiormente investito dalla trasformazione economica e sociale - si rivela più dinamica delle città<sup>69</sup>.

La sperimentazione, quando fu avviata negli anni Settanta, si caratterizzò infatti per la ricerca di un nuovo rapporto tra scuola e territorio, in grado di ridurre gli squilibri città-

---

settori disciplinari diversi sconfini «in vera e propria frantumazione storiografica»: F. De Giorgi (a cura di), *La storia dell'educazione come storia culturale*, «Contemporanea», 2, 2004, pp. 276-8

<sup>66</sup> E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995; M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000.

<sup>67</sup> D. Ragazzini, P. Causarano, M. G. Boeri, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti locali dopo la regionalizzazione*, Firenze, Giunti, 1999, pp. 18-21.

<sup>68</sup> A. Casellato, *Uno sguardo d'insieme*, in L. Bellina, A. Boschiero, A. Casellato (a cura di), *Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta*, «Venetica», 2, 2012, pp. 7-28. La rivista, nel mostrare l'intreccio tra innovazioni didattiche e trasformazioni sociali nel Veneto degli anni Sessanta e Settanta, si avvale di una metodologia che, incrociando fonti e testimonianze raccolte dagli stessi protagonisti di quelle vicende, riesce a portare alla luce «vecchie reti di relazioni amicali, sindacali e militanti», ma anche una «grande quantità di archivi personali di insegnanti», interessanti tanto sul versante storico quanto su quello didattico.

<sup>69</sup> Ivi, pp. 13-4.

campagna. Tuttavia, questo tentativo fu solo in parte realizzato, in realtà, a giudicare dallo sviluppo peculiare dei processi di inurbamento successivi alla «grande trasformazione» del paese tra anni Cinquanta e Sessanta<sup>70</sup>. Se gli anni del boom economico e delle grandi migrazioni interne videro crescere le grandi città, spopolarsi le campagne e affermarsi le condizioni del sorpasso della popolazione urbana su quella non urbana, dagli anni Settanta, e sempre più velocemente negli anni successivi, la popolazione dei centri oltre i 250 mila abitanti tese a diminuire, a vantaggio dei comuni metropolitani di cintura e non delle aree depresse, come le comunità montane, che anzi vedono accelerare la loro crisi<sup>71</sup>. Tutto questo ha un impatto sulla sperimentazione: seguirne lo sviluppo, allora, può forse aiutarci a comprendere come, attraverso il governo della scuola, si è cercato di rispondere alle trasformazioni avvenute nei rapporti centro-periferia e città-campagna nel corso del decennio.

### *Fonti*

Per rispettare la visione “ellittica” suggerita da Pruneri - nonché le indicazioni di Giovanni De Luna<sup>72</sup> - e cercare di rendere la complessità dei mutamenti intercorsi tra “prescritto” e “vissuto”, sono partito dal centro del sistema scolastico - il Ministero - per poi arrivare alla sua periferia estrema - il singolo istituto. Attraverso uno spoglio dei fondi del ministero della pubblica istruzione<sup>73</sup>, degli Irrsae<sup>74</sup> e di alcuni istituti scolastici<sup>75</sup> è stato

---

<sup>70</sup> Per un quadro di lungo periodo si veda R. Pallottini, *Territorio, reti di comunicazione e protagonismo delle città*, in C. F. Casula (a cura di), *L'Italia dopo la grande trasformazione. Trent'anni di analisi CENSIS (1966-1996)*, Roma, Carocci, 1999, pp. 47-69.

<sup>71</sup> Istat, *L'evoluzione demografica dell'Italia*, scaricabile su <https://www.istat.it/it/files/2019/01/evoluzione-demografica-1861-2018-testo.pdf> (url consultato il 28 ottobre 2019). Secondo Alessandro Rosina, demografo dell'Università Cattolica, «in Italia c'è la tendenza ad uscire dalle grandi città, anche se il fenomeno è un po' strano. Si vuole vivere cioè al di fuori della città, ma al contempo essere ben collegati con il grande centro. Quindi non è una fuga vera e propria alla campagna, ma verso i centri minori ben collegati alla grande città»: cit. in L. Bignami, *Il sorpasso: più gente in città che in campagna*, «La Repubblica», 24 maggio 2007.

<sup>72</sup> G. De Luna, *La passione e la ragione*, Milano, Mondadori, 2001.

<sup>73</sup> Attualmente possono essere consultate le carte dei gabinetti che si alternarono tra 1970 e 1974 (Misasi, Scalfaro, Malfatti) e la serie *Libri di testo* del fondo della Direzione generale istruzione classica, scientifica e magistrale (non utilizzato per il presente studio).

<sup>74</sup> I fondi ex IRRE custoditi dall'archivio dell'Istituto Indire, che si compongono di centinaia di scatole, non sono ancora stati inventariati e riordinati. Grazie alla disponibilità dell'archivista responsabile, la dott.ssa Pamela Giorgi, ho potuto svolgere una ricerca a campione su alcuni fondi regionali che hanno conservato materiale per gli anni oggetto della tesi.

<sup>75</sup> La presente ricerca si avvale degli archivi scolastici di tre istituti della provincia di Firenze: quello dell'IIS Giotto Ulivi di Borgo San Lorenzo; quelli dell'IIS Gobetti-Volta di Bagno a Ripoli

possibile ricostruire l'evoluzione della sperimentazione passata attraverso il DPR 419/74: relazioni e telegrammi di ispettori e funzionari del ministero; di provveditori e amministratori locali; verbali dei collegi docenti e delle riunioni "per materia", comunicazioni interne alla scuola o con le famiglie degli studenti, le comunicazioni tra la scuola e il ministero (le relazioni annuali dei presidi sullo stato della sperimentazione); registri delle richieste di sperimentazione arrivate agli Irrsae con relativa documentazione, nonché dati su numeri e tipologie di esperienze in corso in determinati anni a livello nazionale e regionale. Ma utili sono risultati anche molte pubblicazioni e ricerche prodotte dalle stesse scuole, talvolta difficili da trovare se non nelle biblioteche d'istituto, ecc.

L'indubbia utilità degli archivi di istituto ai fini della ricerca storica interessata ad indagare la quotidianità scolastica deve fare i conti con le pessime condizioni di conservazione che troppo spesso li caratterizzano<sup>76</sup>. Negli anni l'attenzione alle problematiche legate all'individuazione, conservazione e valorizzazione delle fonti documentarie è cresciuta in modo notevole. A ciò ha indubbiamente contribuito l'incontro tra storici e archivisti promosso da istituzioni come l'Archivio Centrale di Stato, il Cirse e l'Archivio per la storia dell'educazione in Italia dell'Università Cattolica di Brescia<sup>77</sup>. Anche l'introduzione dell'autonomia scolastica, che dovrebbe responsabilizzare il singolo istituto alla conservazione del proprio patrimonio, ha permesso di compiere passi in avanti su questo tema, risollevando il problema di un uso pratico di tale materiale. Secondo Franco Cambi, ad esempio, esso non solo può essere utilizzato nella didattica in aula, ma anche per

---

e dell'ISS Salvemini-Duca d'Aosta di Firenze, da cui è possibile ricavare la storia dell'ITC sperimentale Volta, che ebbe origine nell'a.s. 1984-85 come sede staccata dello storico istituto tecnico commerciale di Firenze, il Duca d'Aosta, su cui cfr. M. Chiavacci, R. De Bello, L. Farulli, V. Monastra, M. Raicich, S. Soldani (a cura di), *Istituto tecnico "Duca d'Aosta". Un secolo di insegnamento commerciale a Firenze, 1876-1983*, Firenze, 1983.

<sup>76</sup> J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2010, pp. 489-501; G. Calabrese (a cura di), *Archivi delle scuole, archivio per le scuole. Atti del seminario siracusano, giugno-novembre 2005*, Catania, Maimone, 2008; S. Soldani, *Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare*, «Passato e presente», 42, 1997, pp. 137-150, ora in D. Ragazzini (a cura di), *Dal documento alla documentazione. Nuove competenze per la memoria e per l'identità nella scuola dell'informazione*, Firenze, Le Monnier, 2001.

<sup>77</sup> Cfr. Bianchi, *La storia della scuola in Italia*, cit., p. 527. Il Cirse (Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa) è nato per l'appunto nel 1980, mentre l'Archivio per la storia dell'educazione in Italia è stato istituito nell'a.a. 1993-94 dall'Università Cattolica del sacro Cuore di Brescia ed è sempre stato diretto dallo stesso Pazzaglia.

«formare» gli stessi formatori, nonché la società civile tutta, ad una visione «profonda» dei processi formativi e del loro ruolo nella società<sup>78</sup>.

Si deve inoltre tener conto che l'introduzione dell'autonomia - nel quadro dello sviluppo e diffusione di internet - ha contribuito a rafforzare l'esigenza delle scuole di utilizzare la propria storia per costruire un senso identitario dell'istituto di fronte all'utenza, come risulta dai siti ufficiali delle scuole e, talvolta, dagli stessi Piani di Offerta Formativa (i Pof, diventati dal 2015 Ptof). L'uso di Internet nel quadro della scuola dell'autonomia ha cioè rilanciato secondo nuovi schemi il ruolo tradizionale delle scuole nei processi di *nation building*: gli istituti scolastici superiori in particolare - gli stessi studi di settore lo hanno dimostrato - hanno sempre svolto infatti un ruolo importante nella costruzione di una sorta di «doppia cittadinanza», nazionale e locale, che caratterizzerebbe il processo storico di costruzione dell'identità nazionale italiana fin dall'Unità<sup>79</sup>. Non tutte le scuole dimostrano la stessa consapevolezza o la stessa capacità di sfruttare tali elementi in questo senso. Ciò non di meno, dal materiale visionato sembra emergere una certa consapevolezza degli istituti sull'importanza delle trasformazioni vissute dalla scuola superiore tra anni Settanta e Ottanta e sulla sua capacità nel permetterle di rispondere ai cambiamenti vissuti dal paese e alle diverse richieste formative che emersero nella società<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> Cfr. F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Laterza, 2008. Rimane aperta la discussione su chi debba prendersi carico della conservazione del materiale, se gli istituti stessi o, ad esempio, gli Archivi di Stato: creare appositi fondi nei secondi, infatti, permetterebbe di ripensare una politica di raccolta della documentazione storica degli istituti scolastici a livello nazionale, nonché di togliere alle scuole un peso difficilmente sostenibile. Su questo tema, si veda S. Soldani, *Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare*, «Passato e presente», 42, 1997, pp. 137-50.

<sup>79</sup> M. Morandi, *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014. Lo conferma la D'Ascenzo nella rassegna da lei curata, sottolineando come «questa idea e forma di doppia cittadinanza sempre più emergente dagli studi locali, non solo di storia della scuola, costituisce una delle modalità originarie costitutive della costruzione dello Stato nazionale». Secondo la D'Ascenzo questo nodo, su cui poggia la dialettica tra centro e periferia e le specificità delle articolazioni locali e territoriali del sistema scolastico italiano, «ha contraddistinto non solo la fase iniziale della nascita del sistema scolastico italiano ma si è protratta fino al primo Novecento e, potremmo dire, caratterizza ancor oggi la questione politica e scolastica dei rapporti tra scuola e Ministero della Pubblica Istruzione»: *Linee di ricerca della storiografia scolastica*, cit., pp. 259.

<sup>80</sup> Ad esempio, se molte scuole richiamano l'importanza di tali trasformazioni per rispondere ai bisogni espressi dalla società italiana dopo il Sessantotto, rimarcando l'alto grado di partecipazione alla scuola da esso innescato, non deve stupire che nei Pof e Ptof delle superiori napoletane sia richiamato invece il valore civile della scuola come argine al degrado sociale e alla criminalità organizzata.



Nonostante i progressi fatti in questo senso, comunque, gli archivi degli istituti scolastici pagano ancora oggi la mancanza di una cultura della conservazione e, soprattutto, di risorse sufficienti a gestire e mantenere in modo adeguato la documentazione prodotta quotidianamente. A questo va aggiunta una certa ritrosia delle scuole ad aprire le porte degli archivi a persone esterne ad essa, per lo meno per quanto riguarda i documenti degli anni più recenti, sottoposti d'altronde alle rigide normative sulla *privacy*<sup>81</sup>.

A questo materiale si aggiunge poi altra documentazione ritrovata in archivi di enti e personalità. Come quello della società Umanitaria di Milano, che avviò una delle prime sperimentazioni di biennio unitario nell'a.s. 1971-72 mantenendone le redini fino al 1978, quando l'istituto assunse statuto autonomo; ma anche l'archivio di Marino Raicich, uomo di scuola e deputato del Pci tra il 1968 e il 1978, oltre che primo firmatario del progetto di riforma della secondaria presentato da quel partito nel 1972<sup>82</sup>.

In ogni caso, il contatto con i singoli istituti mi ha permesso di entrare in rapporto con alcuni protagonisti di quelle vicende che mi hanno mostrato carte da loro conservate, fondamentali per far rivivere «una pagina del nostro passato che è ancora in gran parte da esplorare»<sup>83</sup>. Oltre al materiale fornitomi da Paolo Bassani, docente di scienze del Giotto Ulivi dal 1972 fino alla pensione, si è rivelata preziosissima la documentazione conservata dal preside “storico” del Liceo scientifico sperimentale Cecioni di Livorno, Luciano Castelli, che la famiglia mi ha gentilmente mostrato. Queste due raccolte documentarie si sono rivelate utilissime per indagare aspetti più legati alla pratica didattica e, talvolta, anche alla vita scolastica quotidiana, in grado di rendere il significato della sperimentazione per gli operatori scolastici implicati e per le famiglie degli alunni. Altri contatti presi con questi “pionieri” della sperimentazione educativa hanno fornito indicazioni utili sulle esperienze di cui erano stati protagonisti, nonché pubblicazioni prodotte dalle stesse scuole difficili da reperire fuori dalle biblioteche d'istituto, ma non documentazione di prima mano (come nel caso dell'Istituto Tecnico Industriale

---

<sup>81</sup> Talvolta, neanche la qualifica di dottorando mi è bastata per ottenere l'accesso alla documentazione, mentre alcune segreterie si sono dimostrate molto disponibili perché mi avevano scambiato per un inviato del Ministero!

<sup>82</sup> L'interesse di Raicich per il tema della riforma della scuola superiore fece del deputato comunista un punto di riferimento per quegli istituti che, nel corso degli anni Settanta, provarono ad avviare sperimentazioni scontrandosi con il ministero: questo è attestato dalle carte conservate nella serie II (Attività politica), sottoserie Politica culturale e scolastica (d'ora in avanti IIa), bb. 17-20.

<sup>83</sup> Casellato, *Uno sguardo d'insieme*, cit., p. 7.

Cobianchi di Verbania in Piemonte o - dall'altra parte dello stivale - quella del Liceo Classico Capece di Maglie, in provincia di Lecce).

La documentazione prodotta dalle scuole, sia in formato cartaceo che elettronico, rappresenta quindi uno strumento utile per comprendere il “senso” dell'esperienza sperimentale per gli istituti e gli operatori scolastici coinvolti. Le diverse “narrazioni” che ne sono scaturite, allora come oggi, confermano una partecipazione insospettabile attorno a queste esperienze da parte di tutti gli attori implicati. D'altronde, il clima degli anni Settanta era risultato decisivo per far maturare una coscienza didattica a tutta una generazione di docenti e studiosi, in molte discipline che si occuparono del tema nel decennio seguente<sup>84</sup>: un fenomeno che riguardò anche gli storici, come ha evidenziato sempre «Venetica» per l'area veneta, e di cui sono esempio gli studi della stessa Maria Teresa Segà, ma anche quelli di Antonio Brusa o di Maurizio Gusso. Quest'ultimo, in particolare, rappresenta un anello di congiunzione tra il fermento scolastico composito che caratterizzò la Milano degli anni Settanta e la nascita nel '78 del gruppo “Storia nella secondaria superiore” del Centro per l'Innovazione e la Sperimentazione Educativa di Milano (il Cisem) da cui, due anni dopo, nacque la sezione di didattica della storia dell'Istituto Storico della Resistenza e del Movimento Operaio, divenuto poi nel 1999 l'Ismecc<sup>85</sup>.

Sottolineare la preziosità di questi materiali non significa nascondere alcune loro opacità. Ad esempio, essi tendono alla generalizzata rimozione del punto di vista dei diretti fruitori del servizio scolastico, gli studenti, che fa apparire la scuola decisamente «smemorata», come ha asserito Maria Teresa Segà, sia che si tratti di presidi e docenti sia che si considerino i suoi archivi, che conservano ciò che rappresenta la «vita burocratico istituzionale», più che «il pulsare della vita di classe»<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> Morandi, *La scuola secondaria in Italia*, cit., pp. 20-1.

<sup>85</sup> M. Gusso, *Le associazioni di didattica della storia. Una risorsa per la formazione storica scolastica*, in C. Flamingo (a cura di), *Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica*, Milano, Unicopli, 2014, pp. 269-291.

<sup>86</sup> «La conservazione di documenti e materiali è spesso casuale, non intenzionale, così come la perdita e la distruzione. Paradossalmente documenti e oggetti si salvano per dimenticanza [...]. Rimangono scritte “oggettive”, atti dovuti scritti con linguaggio gergale, programmazioni, piani, valutazioni: la vita burocratico-istituzionale, non il pulsare della vita di classe; raramente riemergono le tracce degli individui, della loro soggettività. Per fare un esempio: si conservano le “gazzette ufficiali” e si buttano i temi svolti in classe»: così scrive Maria Teresa Segà nell'introduzione a Id. (a cura di), *La scuola fa la storia: gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova dimensione, 2002.

Per sopperire a questa mancanza e per dar conto dell'ampio orizzonte formativo che caratterizza il passaggio ad un sistema non più scuola-centrico in una società complessa, mi sono rivolto quindi ad altre tipologie di fonti in grado di rendere conto, almeno in parte, del contesto in cui venne a diffondersi il processo sperimentale, caratterizzato da una compenetrazione crescente tra scuola, società e media, evidente ad esempio in alcuni programmi televisivi (come "Tandem", in onda su Raidue tra il 1982 e il 1987), o fumetti e riviste underground (come *Frigidaire*). Analogamente, mi è stato utile gettare uno sguardo alle trasformazioni intervenute nelle forme della partecipazione studentesca tra anni Settanta e Ottanta: un processo che Umberto Santino, nella sua storia del movimento antimafia, sintetizza con l'espressione *dalla lotta di classe all'impegno civile*<sup>87</sup>. La progressiva perdita di forza delle ideologie e l'affermazione di quello che è stato chiamato «pensiero debole» a partire dagli anni Ottanta non ha significato infatti la scomparsa dell'impegno collettivo quanto un suo riorientamento al di fuori dei paradigmi novecenteschi della lotta di classe<sup>88</sup>. Si trattò di un processo che riguardò tutto il continente, ma che nel nostro paese ha dovuto confrontarsi con quelle che Paolo Capuzzo chiama «resistenza della subcultura comunista», e Beppe De Sario «resistenze innaturali», che segnalano la presenza di più forti continuità con la stagione dei movimenti collettivi nel caso italiano<sup>89</sup>. E in effetti, come ha osservato Monica Galfré, «l'Italia è l'unico paese occidentale nel quale la crisi della scuola non è dichiarata dall'alto, ma si manifesta con il cosiddetto movimento dell'85»<sup>90</sup>. Da qui l'utilità di continuare la ricerca documentaria nei cosiddetti archivi di "movimento": nati solitamente tra anni Settanta e primi anni Ottanta come centri di documentazione per le attività di collettivi, comitati o simili, nel tempo essi si sono trasformati in archivi che raccolgono la memoria di tutti i movimenti sociali di ieri e di oggi, costituendo un punto di vista, seppur parziale, sulle trasformazioni nella partecipazione giovanile, che si manifestò fin dall'inizio di decennio in un passaggio «assai più morbido» di quello descritto all'epoca dai media.

---

<sup>87</sup> U. Santino, *Storia del movimento antimafia: dalla lotta di classe all'impegno civile*, Roma, Editori Riuniti, 2000.

<sup>88</sup> Si veda, ad esempio, A. Millefiorini, *La partecipazione politica in Italia: impegno politico e azione collettiva negli anni ottanta e novanta*, Roma, Carocci, 2002. Di "pensiero debole" hanno parlato i filosofi Gianni Vattimo e Pier Aldo Rovatti: *Il pensiero debole*, Milano, Feltrinelli, 2010.

<sup>89</sup> Capuzzo, *Gli anni Ottanta in Europa*, cit., pp. 697 e sgg.; B. De Sario, *Resistenze innaturali: attivismo radicale nell'Italia degli anni '80*, Milano, Agenzia X, 2009.

<sup>90</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p. 286.

### *Struttura del lavoro*

Per rendere conto dello sviluppo del processo sperimentale e del suo intreccio con la dimensione locale, ho deciso di articolare il seguente lavoro nel seguente modo.

Nei primi tre capitoli ripercorro la genesi e lo sviluppo del processo sperimentale fino all'istituzione della commissione Brocca, scelto come termine *ad quem* di questa ricerca.

Inizialmente affronto la parabola del mito della riforma globale che attraversa gli anni Settanta e che innerva di sé la prima fase della sperimentazione, rappresentata dall'avvio dei primi bienni unitari sperimentali. Tale fase, che trasse origine dall'incrociarsi della contestazione degli studenti medi e dell'avvio del processo di regionalizzazione, finì con la fine dei governi di solidarietà nazionale, nel 1979: fu allora che andò in frantumi quel fronte trasversale alle forze politiche che aveva tentato di portare avanti la linea di riforma impostata a Frascati e dalla commissione Biasini. Tale ipotesi, però, non era mai stata pienamente condivisa, e, inoltre, la sperimentazione dei bienni unitari fu minata in partenza dall'estendersi degli effetti della crisi economica e dalla tensione sociale che caratterizzò la seconda metà del decennio. In quel clima, solo la difesa estrema da parte del personale scolastico, degli studenti e delle loro famiglie permise ad alcune sperimentazioni di proseguire nel decennio successivo sempre nel solco tracciato dalla commissione Biasini.

Nel delicato passaggio di decennio, iniziò un processo di ridefinizione delle forme del governo della scuola che nei primi anni Ottanta portò all'avvio della strategia della sperimentazione assistita, il tema del secondo capitolo. Essa prese il via quando la frantumazione del fronte riformatore che aveva indirizzato il dibattito nel decennio precedente aprì spazi a nuovi attori, sia nei partiti che al ministero della Pubblica istruzione: attori che interpretarono in modo peculiare il dibattito allora in corso a livello europeo sulla crisi dello Stato e sui sistemi scolastici pubblici integrati, convinti della necessità di trovare nuovi strumenti di intervento sulla realtà scolastica.

Protagonista indiscussa di questa nuova fase fu la senatrice democristiana Franca Falcucci, salita al dicastero di Trastevere nel dicembre del 1982 e ministro dell'istruzione per l'intera durata dei governi Craxi. I suoi quattro anni di ministero furono segnati dalla sua figura e dal suo carattere *decisionista*, in perfetta sintonia del resto con l'immagine ricercata da Craxi per il suo stile di governo. Gli aspetti salienti della Falcucci e del suo governo della scuola emersero con tutta evidenza tra la fine del 1985 e l'inizio dell'anno

successivo, quando l'esplosione di nuove mobilitazioni studentesche e la firma dell'Intesa sull'insegnamento della religione riportarono alla ribalta dell'opinione pubblica la questione della scuola. Fu allora che il ministro esplicitò la sua strategia della via *amministrativa* alla riforma, teorizzata già agli inizi del suo dicastero per superare l'impasse parlamentare e riprendere le redini del processo sperimentale in atto nella scuola superiore. Questi eventi costituiscono il fulcro del terzo capitolo, ed evidenziano il peso dei rapporti tra Stato e Chiesa (o meglio, tra un sistema dei partiti in crisi e tra un mondo cattolico ormai secolarizzato) nel ridefinire i termini del dibattito sull'istruzione e sulla riforma della scuola superiore che caratterizzò gli anni Ottanta. Tale dibattito, infatti, fu assai diverso da quello che aveva caratterizzato il decennio precedente. Fu allora che prese le mosse il discorso sull'autonomia scolastica e sullo snodo dei rapporti pubblico-privato che hanno rappresentato poi il volano per l'affermazione delle teorie neoliberiste nel campo delle politiche sull'istruzione. Allo stesso tempo, lo sviluppo autonomo delle sperimentazioni nella scuola aveva reso evidente l'esigenza di riportare ad una certa unità i processi spontanei di trasformazione in atto nella scuola superiore da più di un decennio. L'istituzione della commissione Brocca rispose proprio a quest'ultimo bisogno.

Nel quarto capitolo affronto invece il tema delle trasformazioni intercorse nella partecipazione studentesca nel corso degli anni Ottanta. Per evitare l'utilizzo di categorie problematiche come quella di «riflusso», il *focus* del discorso verterà in primo luogo sull'emergere di alcuni nuovi temi d'interesse (l'integrazione dei disabili, la sensibilità pacifista ed ecologica, il tema della criminalità organizzata) all'interno del sempre più ampio panorama formativo informale in cui si trovarono a vivere i giovani della prima metà del decennio. Sono temi che fecero parte in qualche modo delle mobilitazioni dell'85, insieme ad altri decisamente in continuità con le mobilitazioni degli studenti medi degli anni Settanta, come la questione dell'edilizia scolastica e della democrazia nella scuola. Ne emerge un'immagine in parte diversa da quella che la stampa e la memorialistica hanno reso di quel movimento, ma che non basta a derimere i dubbi espressi ad esempio da Carlo Oliva negli anni seguenti, di fronte al riemergere carsico di mobilitazioni studentesche che sembravano più che altro «rivendicazioni di utenti» scontenti di un servizio<sup>91</sup>. Emerge però anche tutta la discrasia esistente nella percezione che i giovani hanno del loro rapporto con il mondo adulto tra gli spazi esterni alla scuola

---

<sup>91</sup> C. Oliva, *Solo un movimento di utenti?*, «Il Manifesto», 19 marzo 1988.

e al suo interno, sintomo forse dei limiti stessi degli organi collegiali e del sogno di una gestione *paritaria* della scuola tra le sue diverse componenti.

Alle diverse questioni poste dagli studenti, si aggiunse l'atteggiamento complessivo assunto da genitori e operatori scolastici verso le scuole sperimentali nel corso della seconda metà degli anni Ottanta. Le richieste crebbero esponenzialmente, grazie a questo rinnovato interesse e al contemporaneo avvio di alcuni piani nazionali sperimentali elaborati dalle Direzioni generali, rendendo la sperimentazione un fenomeno *diffuso*, seppur assai variamente articolato. Cercare di delineare continuità e rotture tra questa fase e quella degli anni Settanta è il fulcro del quinto capitolo, insieme al tentativo di aprire una prospettiva sul tema del rapporto tra insegnanti e sperimentazione: una prima (e parziale) ricognizione, nel quadro di quella crisi dell'identità professionale del docente secondario già segnalato dal saggio di Marzio Barbagli e Marcello Dei sulle *Vestali della classe media*, ma che, in forme diverse, pesa ancora oggi sulla categoria.

I temi affrontati fino ad ora trovano un'ulteriore sintesi nell'ultimo capitolo, dedicato ai rapporti tra sperimentazione e territorio. I dati quantitativi e qualitativi sul processo sperimentale in mio possesso sono stati confrontati con la lettura che Emanuele Felice dà dello sviluppo dei divari economici regionali e locali, ponendo attenzione ai risultati degli studi di storia dell'educazione sorti sulla scia della scoperta della Terza Italia e dei distretti industriali. Anche grazie ai casi-studio presi in esame, da questo affresco vario, ancorché approssimativo, emerge la dirompenza delle trasformazioni intercorse nei rapporti centro-periferia e città-campagna in due decenni, e il loro ruolo nel ridefinire i tratti della scuola superiore italiana prima che Maastricht, Tangentopoli e l'introduzione dell'autonomia scolastica aprano una nuova fase per la storia del nostro paese e del suo sistema scolastico. La frammentazione del tessuto scolastico è evidente, ma esso segue "faglie" precise, non tutte riducibili alla rottura operata dal Sessantotto: faglie in cui si riflettono i molti modi in cui la scuola si rapporta al "territorio" (reale e percepito) e ai suoi attori, in un equilibrio precario che tenta di legare il passato alle possibilità dischiuse dal futuro.

L'esigenza di preservare un quadro in qualche modo nazionale del processo sperimentale mi ha costretto a tralasciare dalla mia analisi molte tematiche non secondarie ai fini della mia ricerca. Tranne alcuni brevi cenni, il presente lavoro non indaga nello specifico la sperimentazione nella scuola non statale né le politiche concrete messe in atto dalle diverse Regioni nell'ambito della formazione professionale: si tratta di campi di ricerca

ancora vergini e dalle molteplici implicazioni, che richiedono competenze disciplinari plurime. In modo analogo, la ricerca non ha preso in considerazione né il ruolo delle trasformazioni intercorse nella didattica universitaria e nella scuola media che, da prospettive diverse, potrebbero gettare un'inedita luce sulla realtà del corpo docente secondario e della sua formazione in servizio negli anni che seguirono la rottura operata dal Sessantotto.





## 1 APOGEO E CRISI DI UN MITO

### Riforma globale e sperimentazione nell'Età dell'oro dell'istruzione

#### *Una scuola per la Repubblica*

Gli anni definiti da Hobsbawm come «Età dell'oro» corrisposero ad un periodo di forte crescita anche nel campo dell'istruzione: i processi di sviluppo economico e sociale innescati allora, infatti, contribuirono ad una forte espansione della scolarizzazione che, almeno nei paesi occidentali, raggiunse un carattere di massa sia nella scuola dell'obbligo che nel grado secondario, provocando un mutamento dei suoi stessi fini.

A partire dagli anni Cinquanta, infatti, cominciò a diffondersi in Europa un modello di scuola che ambì ad eliminare i condizionamenti sociali che influenzano i risultati scolastici degli studenti, auspicando al contempo un aumento generale dei livelli di istruzione come preconditione per affrontare i cambiamenti repentini della società contemporanea e la crescita dei ceti medi e impiegatizi: istruzione capace di educare cittadini partecipi e attivi delle democrazie affermatesi nel dopoguerra.

In Italia tale processo fu più impetuoso rispetto ad altri paesi europei, come conseguenza dei più bassi livelli di scolarizzazione iniziali ma anche della velocità con cui, tra anni Sessanta e Settanta, tale scarto fu almeno in parte colmato<sup>92</sup>.

Sotto la spinta di questi processi l'attenzione verso il mondo della scuola nel continente e nel nostro paese crebbe costantemente. Un fronte vasto e trasversale di opinionisti e forze politiche si convinse allora della necessità di riformare in maniera organica e incisiva le strutture formative del paese nel momento in cui questo si apprestava ad entrare, pur tra molti squilibri e contraddizioni, nel consesso delle nazioni industriali.

Negli anni che il sociologo dell'educazione Phillip Brown ha indicato come “seconda ondata” di sistemi scolastici<sup>93</sup> e che Antonio Cobalti ha identificato come il modello

---

<sup>92</sup> In Italia la «crescita impressionante» della scolarizzazione nel decennio 1964-1974 portò gli alunni della scuola elementare a 5 milioni (+12,4%), quelli delle medie a 2 milioni e mezzo (+50,2%) e quelli delle superiori a 1 milione e 700 mila (+96,8%); i tassi di scolarità nella scuola superiore passarono dal 10% del censimento del '51 a più del 50% di quello del '71: S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Mondadori, 2000, pp. 154-60.

<sup>93</sup> P. Brown, *The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy*, «British Journal of Sociology of Education», 1, marzo 1990, pp. 65-85. Cfr. S. Brint, *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, 2007 (ed. originale 2005).

educativo di riferimento dell'Età dell'oro e dell'epoca del «nazionalismo economico»<sup>94</sup>, sembrò che la scuola *comprensiva* fosse l'ipotesi migliore per rispondere ai bisogni di società investite da profondi processi di modernizzazione: una scuola, cioè, capace di superare le diseguglianze sociali di partenza e il suo ruolo tradizionalmente selettivo, a favore di un ruolo *orientativo* e di un'idea di istruzione come «cemento sociale»<sup>95</sup>.

La scuola comprensiva prevedeva una nuova struttura curricolare basata su un asse culturale comune che fungesse da ossatura per una formazione completa di tutti gli studenti e l'organizzazione di percorsi integrativi flessibili in base alle scelte individuali degli alunni, nella convinzione che il progresso socio-economico non si sarebbe arrestato se abbinato allo sviluppo di istituzioni formative capaci di accompagnare ogni giovane, attraverso un diverso rapporto educativo, alla scoperta delle proprie attitudini e del proprio ruolo nella società.

In questo modello, iscritto nel paradigma keinesiano (e kelseniano)<sup>96</sup>, allo Stato spettava il compito di “guidare” i processi di sviluppo attraverso una seria programmazione in grado di intervenire sugli squilibri da essi indotti: un'attenta politica di riforme “organiche” e “globali”, di cui paesi come l'Inghilterra, Svezia, Olanda e Belgio furono precursori, influenzando in parte il dibattito sulle politiche scolastiche degli altri paesi<sup>97</sup>.

Nonostante che “orientamento” e “flessibilità” rimanessero i tratti caratteristici della scuola “comprensiva” (insieme all'obiettivo di aumentare i tassi di scolarità) esistono marcate differenze tra i vari paesi nella sua attuazione concreta: allora, come oggi, parlare

---

<sup>94</sup> Si veda il quarto paragrafo del primo capitolo di A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 55-7.

<sup>95</sup> R. Aldrich, D. Dean, P. Gordon, *Education and Policy in England in the Twentieth Century*, London, Routledge, 1991, p. 102.

<sup>96</sup> Il periodo che Cobalti definisce di «nazionalismo economico» corrisponde per Fulvio De Giorgi all'inizio del dispiegarsi di una nuova fase nei paradigmi del potere caratterizzato dall'«interdipendenza»: se «il bipolarismo mondiale dei due blocchi e della guerra fredda» rappresentava «l'ultimo stadio dell'indipendenza», caratterizzato da «individualismo sociale» e «politeismo postulatorio» (la «vera forma della scolarizzazione occidentale»), «già negli anni '60 l'esigenza di un ordine globale nel segno dell'interdipendenza, oltre la guerra fredda, si rende evidente». F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti: storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 11-20.

<sup>97</sup> B. Henkens, *The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969–1989*, «Paedagogica Historica. international Journal of History of Education», 1-2, 2006, pp. 193-209; D. Limond, *Miss Joyce Lang, Kidbrooke and The Great Comprehensives Debate: 1965–2005*, «History of Education», 3, Maggio 2007, 339-52; T. Haydn, *The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965–2002*, «Research Papers in Education», 4, 2004, 415-32.

di “modello comprensivo” significa dire cose molto differenti a seconda che esso sia applicato in un sistema scolastico più o meno accentrato, rivolto alla scuola dell’obbligo o all’intero periodo dell’adolescenza, fase dai molteplici e complessi bisogni non sempre conciliabili con la natura anche funzionale che inevitabilmente tale istituzione ricopre. E ancora, dipende dalla formazione e dai singoli percorsi degli insegnanti chiamati ad attuare tale tipologia di scuola, al loro grado di adesione ad un orizzonte comune all’intera comunità in cui ogni istituto si trova inserito e all’impegno organizzativo e finanziario profuso dalle istituzioni centrali e periferiche chiamate ad attuarlo. Questi aspetti non sono secondari, ed invitano ad usare con cautela gli approcci di ricerca comparativi che pur sono indispensabili per comprendere l’estensione e la portata di processi che travalicano largamente i confini nazionali. Ogni confronto, infatti, dovrebbe essere fatto partendo da una conoscenza concreta e non formale dei diversi sistemi scolastici, in modo da poter separare il grano dal loglio.

Il nostro paese si presenta, ad esempio, come un caso specifico nel quadro delle nazioni che hanno tentato di costituire un modello scolastico comprensivo.

Da un lato, esso fu tra i primi ad avviare riforme in tal senso già nei primi anni Sessanta, con la media unica del 1962. Sul livello successivo, d’altronde, gravava ancora la forte ipoteca “gentiliana” che pervadeva le strutture scolastiche e lo stesso corpo docente: un vero e proprio «mito» della riforma, che percorre tutta la storia della scuola italiana nel Novecento, entrando in crisi nell’ultimo decennio del «secolo breve», nel quadro della crisi dello Stato.<sup>98</sup>

L’esplosione del Sessantotto e l’inizio della stagione dei movimenti collettivi, però, spostò sempre più l’attenzione verso i gradi superiori dell’istruzione, come dimostrano i provvedimenti urgenti con cui nel 1969 furono modificati l’esame di maturità e liberalizzati gli accessi all’Università - previa “quinquennalizzazione” dei percorsi secondari brevi come gli istituti magistrali e professionali -, cominciando al contempo l’elaborazione di un modello di istruzione secondaria superiore decisamente “aperto” dal

---

<sup>98</sup> «A fronte di una politica scolastica dei piccoli passi, che procede in genere a suon di decreti e circolari, la riforma Gentile ha continuato a incarnare anche dopo il crollo del fascismo il mito dell’intervento organico, in grado di modellare lo Stato e la società attraverso la scuola. Accanto alla riforma realizzata, progressivamente svuotata fino a sopravvivere a sé stessa, c’è stata anche un’altra riforma: quella rincorsa invano, che non ha mai potuto eludere il confronto con il modello gentiliano»: M. Galfré, *Tutti a scuola! L’istruzione nell’Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 26. Sulla crisi dello Stato nel quadro europeo si veda T. Judt, *Postwar. Europa 1945-2005*, Roma-Bari, Laterza, 2017, pp. 523 e sgg.

punto di vista formale rispetto alla maggioranza dei paesi occidentali<sup>99</sup>. L'emergere della contestazione e della partecipazione studentesca si era cioè sovrapposto al paradigma che ho sopra descritto: il dibattito sulle politiche scolastiche ne uscì profondamente mutato dovunque, con esiti diversi che rispecchiarono in un certo senso le diverse modalità con cui tale contestazione si manifestò nella scuola nelle diverse nazioni.

Dal 1970, quindi, il dibattito sulla scuola superiore acquisì sempre più spazio all'interno della generale centralità assunta dalla scuola e dai movimenti studenteschi nel discorso pubblico tra anni Sessanta e Settanta. Un dibattito in cui si riflessero questioni più generali del decennio, legate al mito politico della riforma organica e del suo ruolo come strumento di governo in grado di plasmare e direzionare la società negli anni della «Età dell'oro». Quel dibattito si innestò poi sul processo di regionalizzazione avviato nel 1970: processo che traeva origine dalla necessità di rivedere i rapporti tra Stato e autonomie locali in anni in cui forte si faceva la domanda di partecipazione proveniente dai territori e la necessità di attuare fino in fondo il dettame costituzionale.

In Italia, le estese agitazioni che colpirono gli istituti superiori - in particolare quelle dell'anno scolastico 1968-69 - impressero un'accelerazione al dibattito sulla riforma di quello specifico settore. Una delle particolarità del Sessantotto italiano infatti fu l'ampia partecipazione degli studenti medi alla contestazione, soprattutto negli istituti tecnici e professionali: partecipazione che, pur soggetta anch'essa al clima di radicalizzazione dei movimenti che seguì l'autunno caldo e piazza Fontana nel '69, non cessò almeno fino alla metà degli anni Settanta di identificare nella scuola il terreno principale su cui agire per intervenire sulla società nel suo complesso, contribuendo a creare un fronte riformatore trasversale alle culture politiche di appartenenza<sup>100</sup>.

La forza e velocità con cui, almeno tra anni Sessanta e primi anni Settanta, sembrò affermarsi un'idea così radicale di scuola secondaria unitaria può essere quindi una cartina di tornasole per leggere l'impeto dei processi di scolarizzazione di massa, effetto non

---

<sup>99</sup> Cfr. Brint, *Scuola e società*, cit., pp. 107 e sgg.

<sup>100</sup> S. Mobiglia, *La scuola: l'onda lunga della contestazione*, in P.P. Poggio (a cura di), *Sessantotto: l'evento e la storia*, Brescia, Fondazione Luigi Micheletti, 1989, pp. 211-29. Al di là dei giudizi ancora aperti sulla stagione dei movimenti e le sue conseguenze sulla stagione delle riforme, sia quelle portate in fondo che quelle "mancate", mi trovo d'accordo con Ricuperati quando scrive che «a sovraccaricare di responsabilità il movimento degli studenti [...] c'è anche il rischio di non cogliere oggi [...] come la contestazione, smascherando certi limiti del riformismo, lo costringesse ad elaborazioni più complesse»: Ricuperati, *La politica scolastica*, cit., p. 758.

secondario della «grande trasformazione» che investì il paese dopo la «ricostruzione»<sup>101</sup>: la velocità con cui nuove fasce di popolazione sempre più ampie cominciarono ad affollare le aule scolastiche del paese, dai gradi più bassi a quelli più alti del sistema scolastico italiano, costrinse anche chi meno interesse aveva riposto nella scuola ad una radicale rielaborazione dei propri modelli interpretativi per comprendere il ruolo e la centralità da essa assunta nei processi di mutamento culturali e materiali del paese. Ma fu anche un chiaro segnale del peso che ebbe nella storia della scuola e del Sessantotto italiano la contestazione studentesca di quello specifico settore scolastico: essa riguardò infatti «decine e decine di scuole diverse, licei, tecnici, magistrali, professionali, dagli istituti più prestigiosi ai più modesti, nelle metropoli, nei capoluoghi e nelle cittadine di provincia, fino alla periferia più estrema»<sup>102</sup>. Il «susseguirsi di proteste, richieste, scioperi, vertenze, occupazioni, diversi non solo da città a città, ma addirittura da scuola a scuola» mostra l'esistenza di «un calderone in cui ribolle un po' di tutto, riformismo e contestazione globale, diritto allo studio e rifiuto della scuola, che si alternano, si intrecciano e si contraddicono»: un calderone da cui emerge la critica all'autoritarismo scolastico e didattico della scuola, attraverso la richiesta del diritto di assemblea e la volontà di sperimentare «contenuti e metodi nuovi, insieme alla richiesta di uguali opportunità per chi esce dai licei e per chi invece dai tecnici e dai professionali»; ma anche la protesta contro i disservizi ormai strutturali della scuola, aggravata dall'aumento considerevole degli iscritti, e il ridursi degli sbocchi professionali. Di questo crogiuolo, il cui unico tratto in comune sembra essere un «rabbioso e gioioso protagonismo giovanile», fu conseguenza anche un utilizzo diverso dello *spazio* scolastico: le polemiche sorte sui giornalotti scolastici, di cui fu emblema il caso della «Zanzara», e l'emergere delle prime autogestioni e occupazioni nelle scuole superiori segnalano prima di tutto la volontà di far sentire la propria voce nell'ambiente scolastico, di poterlo considerare proprio. Se a partire dalla seconda metà degli anni Settanta questo rapporto tra gli studenti contestatori e spazio scolastico cominciò a mutare, esso non scomparve: nel corso degli anni Ottanta si ripresentò in modo carsico, portando a domandarsi quanto delle richieste e dei provvedimenti assunti nel corso degli anni Settanta siano davvero penetrati nella scuola italiana negli anni successivi.

---

<sup>101</sup> C. F. Casula, *L'Italia dopo la grande trasformazione. Trent'anni di analisi CENSIS (1966-1996)*, Roma, Carocci, 1999.

<sup>102</sup> Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit., pp. 14-5, da cui prendo anche le citazioni successive.

Se, quindi, il Sessantotto estese il suo effetto sul campo educativo e sulle politiche correlate in tutta Europa (e oltre)<sup>103</sup>, il peso specifico assunto dagli studenti medi nel '68 italiano può spiegare almeno in parte la radicalità del modello comprensivo che venne costruito in Italia. La contestazione nella scuola, infatti, intercettò altre forze presenti nel corpo politico e sociale italiano dell'epoca, creando una pressione maggiore nel ridefinire l'intera struttura della scuola secondaria superiore: inoltre, va forse rivalutato il ruolo giocato dalla fase del centro-sinistra nel liberare alcune energie nella scuola e nel "predisporre" almeno una parte del corpo docente alla necessità di riformare l'istruzione in Italia<sup>104</sup>.

Nessun altro paese infatti, con l'eccezione forse della Svezia, pensò mai di estendere la comprensività all'intero percorso preuniversitario, come sembrarono invece indicare i più importanti documenti ufficiali prodotti nel periodo e come emerse nel progetto di riforma che fu avanzato a più riprese dal Pci nel corso del decennio, o in quello presentato nel 1975 dal Psi<sup>105</sup>.

Partendo dalla necessità quantomeno di rivedere l'impianto gentiliano della scuola secondaria italiana, le diverse analisi condotte negli anni seguenti sulla situazione

---

<sup>103</sup> Si veda perlomeno il caso uruguayo, che presenta alcune interessanti affinità con le caratteristiche assunte dal Sessantotto in Italia - a cominciare dalla periodizzazione, dal rapporto con la violenza politica e dal ruolo degli studenti medi - nonostante gli esiti, drammaticamente diversi: V. Markarian, *El 68 uruguayo: el movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2012. Per l'impatto del Sessantotto sull'Europa e sulle politiche comunitarie si veda invece S. Paoli, *Il sogno di Erasmo. La questione educativa nel processo di integrazione europea*, Milano, Franco Angeli, 2014.

<sup>104</sup> Non tutti i docenti accolsero con chiusura la contestazione nelle superiori: e non si trattò per forza di insegnanti giovani, come dimostrano le inchieste promosse all'epoca sulla repressione dei docenti più vicini al movimento studentesco che contraddistinse soprattutto il biennio 1970-1972. Cfr. A. Chiama et al. (a cura di), *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Torino, Einaudi, 1972 e G. Calabria, G. Monti, *La pelle dei professori. Per una tipologia della repressione nella scuola*, Milano, Feltrinelli, 1972. Per un'analisi più puntuale del confronto tra docenti e studenti si rimanda a Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit. Sulla politica scolastica del centro-sinistra è stato scritto molto (in negativo) dalla storiografia repubblicana: cfr. Crainz, *Il paese mancato*, cit.; ad un giudizio più positivo, che evita di cadere nel «parallelo ellittico» di giudicare quella fase storica in base al confronto tra riforme annunciate e riforme "mancate", giunge Daria Gabusi in *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, La scuola, 2010.

<sup>105</sup> A guardare le esperienze degli altri paesi, ad esclusione del sistema scolastico statunitense, per scuola secondaria comprensiva si intese di solito il primo ciclo - l'equivalente della nostra scuola media - e, tutt'al più, il biennio iniziale della secondaria superiore: ma a tutt'oggi, i sistemi scolastici di Germania, Austria e Svizzera - giusto per rimanere in Europa - mantengono una struttura differenziata precoce dei percorsi formativi, senza peraltro perderci in termini di risultati nei confronti internazionali. Brint, *Scuola e società*, cit., pp. 65-87.

scolastica sembrarono progressivamente convergere verso un intervento decisamente radicale. Partendo da una visione profondamente rinnovata delle problematiche aperte dalla scolarizzazione di massa, ci si propose di cambiare in maniera profonda le strutture e il significato stesso dell'istruzione secondaria superiore: una scuola nata e sviluppata per *selezionare e canalizzare* gli studenti. Seppur con sfumature molto diverse, le scelte e i desideri delle varie parti politiche sembrarono convergere invece su un'idea di scuola *omnicomprensiva e unitaria* nella struttura e *democratica* nella sua gestione: un modello di scuola aperta non solo a docenti, studenti e famiglie ma, più in generale, a tutte le componenti sociali della comunità in cui si trovava ad operare. Una scuola quindi intesa come *comunità educante*: capace di creare una sinergia tra gli attori della scuola e l'ambiente esterno e di rispondere, grazie alla continua *sperimentazione* e al superamento del dualismo tra cultura professionale e intellettuale, alle esigenze di una società in veloce cambiamento e al bisogno di partecipazione civile emerso in quegli anni.

Tale modello di secondaria superiore fu elaborato in un importante convegno che si svolse nel maggio del 1970 a Frascati, nella sede del Centro europeo dell'educazione (Cede)<sup>106</sup>. Le sue conclusioni furono il frutto di un dibattito molto ricco, di un confronto che coinvolse moltissimi nomi importanti della cultura pedagogica e in generale del mondo della scuola<sup>107</sup>. L'idea di scuola prospettata in quell'occasione, da attuare in tempi lunghi attraverso dieci punti generali d'intervento, condizionò tutto il dibattito successivo e può essere considerata uno dei modelli più radicali elaborati in Europa durante l'ondata

---

<sup>106</sup> Centro Europeo Educazione (a cura di), *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore. Atti del convegno di esperti convocato dal governo italiano in collaborazione con l'OCSE-CERI: Frascati, Villa Falconieri, 4-8 maggio 1970*, Roma, Tipografia laziale, 1970. Il Ceri, organo semi-autonomo creato nel 1968 e facente capo al Direttorato Educazione dell'Ocse, di cui rappresenta una delle principali divisioni, attualmente ha sede a Parigi: il suo scopo è sviluppare programmi indipendenti finanziati dai Paesi membri e da altre Organizzazioni ed è internazionalmente riconosciuto come uno degli organi pionieri nell'ambito della ricerca in campo educativo, come si può leggere nel sito dell'ente. Sulla nascita del Ceri e sugli interessi di grandi aziende – come la Shell Petroleum – nella sua creazione cfr. S. Paoli, *Il sogno di Erasmo. La questione educativa nel processo di integrazione europea*, Milano, Franco Angeli, pp. 82-3.

<sup>107</sup> Dai vecchi protagonisti del dibattito e delle politiche scolastiche dei primi anni Sessanta – come Tristano Codignola, Aldo Visalberghi, Lamberto Borghi, Giuseppe Chiarante e Giovanni Gozzer – a nuove figure, primo fra tutti Marino Raicich, in forze all'ufficio scuola del Pci insieme a Chiarante proprio dall'inizio della V legislatura (giugno 1968). Tra i partecipanti italiani, oltre al professor Visalberghi - che l'aveva fortemente voluto ed organizzato - e ad uno stuolo di esperti provenienti da diversi paesi europei, furono presenti numerosi protagonisti delle battaglie e dei dibattiti scolastici di quasi un decennio, in rappresentanza di tutte le maggiori culture politiche: da Giovanni Gozzer e suo fratello Vittorio ad Antonio Santoni Rugiu e Vittorio Telmon, da Mario Reguzzoni a Mario Alighiero Manacorda, da Giuseppe De Rita a Salvatore Valitutti, oltre a Tristano Codignola.

comprensiva: ne furono espressione a livello istituzionale i lavori e i risultati dell'apposita commissione ministeriale chiamata a tradurlo in pratica, guidata dall'allora sottosegretario all'istruzione Oddo Biasini, da cui prese il nome<sup>108</sup>, e i diversi progetti di riforma presentati dall'intero arco politico nel biennio '75 e '77. Ne furono esempio soprattutto i Decreti delegati del 1974, quel «complicato episodio della vita politica e scolastica italiana» che costituì nei fatti l'unico gruppo di provvedimenti preso in vista della riforma<sup>109</sup> e quindi, nel bene o nel male, un evento dal valore periodizzante per la storia della scuola italiana<sup>110</sup>: attraverso «una legge elegante che concepiva la scuola come una comunità che interagisse con la più vasta comunità sociale», il pacchetto di provvedimenti introdusse una serie di nuovi organi di governo della scuola che affiancò (senza sostituire) la tradizionale piramide della struttura locale del ministero.

I decreti delegati rappresentano poi il *trait d'union* tra la scolarizzazione di massa, il Sessantotto studentesco e il processo di regionalizzazione innescato nel 1970 dall'istituzione delle Regioni<sup>111</sup>. Va infatti rilevato come i nuovi enti - e i Comuni a cui essi delegarono parte delle proprie competenze - lessero i loro compiti in materia di assistenza scolastica e diritto allo studio con la particolare sensibilità dell'epoca: una «sensibilità civile e politica che diviene pedagogica» e che, sotto la spinta dell'articolo 3 della Costituzione, pensa la propria azione come «un impegno a rimuovere ostacoli»<sup>112</sup>. Fu in questo contesto che la tradizionale concezione di “assistenza scolastica” passò ad

---

<sup>108</sup> Oddo Biasini (1917-2009), romagnolo, partigiano e insegnante di scuola superiore, era un uomo di fiducia di Ugo La Malfa e divenne segretario del Pri negli anni Settanta. Fu nominato sottosegretario alla Pubblica istruzione nei governi Rumor I e III e nel successivo governo Colombo, sotto il quale si svolse il convegno di Frascati e furono avviati i lavori della commissione: commissione che lavorò poi tra gennaio e novembre del 1971. Fu sulle sue conclusioni, più che su quelle di Frascati, che si svilupparono sia il dibattito che le politiche concrete successive. In particolare, per quanto riguarda il dibattito sul triennio, che nella prospettiva di Frascati avrebbe comunque dovuto essere onnicomprensivo, mentre la Commissione optò per una opzione più pragmatica come i trienni «pluricomprendivi». O. Biasini, *La scuola secondaria superiore: ipotesi di riforma*, Roma, Edizioni della Voce, 1972.

<sup>109</sup> D. Ragazzini, P. Causarano, M. G. Boeri, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti locali dopo la regionalizzazione*, Firenze, Giunti, 1999, p. 49.

<sup>110</sup> F. Susi, *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Roma, Armando, 2012.

<sup>111</sup> Cfr. Ragazzini et al., *Rimuovere gli ostacoli*, cit.

<sup>112</sup> Ivi, p. 18-21: impegno «a far accedere al sapere (possibilmente critico); a promuovere nuove forme di socializzazione; a sostenere nuovi modi di essere padri e madri e cittadini partecipanti; a combattere le discriminazioni, le selezioni e la scuola giudicatrice che non sa essere promuovente; a sviluppare nuove fruizioni del tempo libero, ma non come *loisir* edulcorante; a far uscire i portatori di handicap dalle classi speciali, a farli entrare nella vita di tutti i giorni...».



essere concepita come «diritto allo studio e non come beneficenza», dilatando i campi di intervento che le Regioni e gli Enti locali considerarono di loro competenza. Edilizia scolastica, trasporti, refezione, i doposcuola appena istituiti, servizi culturali e sociali, servizi di medicina e di orientamento, e tutto ciò che poteva fraporsi all'effettivo esercizio di tale diritto<sup>113</sup>. Il processo di regionalizzazione attraversò tutti gli anni Settanta, a partire dall'emanazione della legge delega n. 281, 16 maggio 1970 fino ad arrivare alla DPR n. 616 del 24 luglio 1977: per quanto con il DPR 616 passassero alle Regioni le funzioni amministrative su istruzione artigiana e professionale, assistenza scolastica e beni culturali, però rimase irrisolto il rapporto tra i giovani enti e un sistema scolastico che non fu alla fine riformato. Proprio i decreti delegati introdussero una nuova entità, il distretto scolastico, che avrebbe dovuto costituirne il punto di raccordo, coprendo attraverso il suo organo di gestione - il consiglio scolastico distrettuale - la mancanza «di un interlocutore significativo di livello regionale per l'ambito scolastico (essendo i provveditorati provinciali i gangli locali dell'apparato del ministero ed essendo le sovrintendenze regionali non sovraordinate rispetto a essi e dotate di poteri circoscritti)». La storia tormentata dell'ente però, «un *monstrum* che aveva in sé tutte le condizioni per suscitare aspettative e nel contempo disattenderle sistematicamente», fu il segno di quella tensione tra centro e periferia che caratterizzò gli anni Settanta e che impedì infine di giungere ad un compromesso soddisfacente. Si dovettero aspettare in realtà gli anni Novanta perché esso fosse ripreso e inserito nel quadro di una riforma della scuola «come sistema integrato con la struttura autonomistica dello Stato»<sup>114</sup>.

Ciò non toglie che, per questo insieme di ragioni, intorno alla tematica scolastica si sviluppasse per tutto il decennio una partecipazione composita: non solo gli studenti contestatori, ma anche molti docenti (più di quanto non si possa pensare), amministrazioni locali e regionali, senza contare importanti figure politiche e pedagogiche, cercarono di dare alla Repubblica la sua scuola, esattamente come Gentile aveva fatto per quell'Italia liberale che si apprestava ad entrare nel ventennio fascista<sup>115</sup>. Nasceva così un fronte articolato, in grado di raccogliere

---

<sup>113</sup> Ivi, pp. 23 e sgg. (da cui traggio anche la successiva citazione).

<sup>114</sup> Sulla questione del distretto scolastico si veda ivi, pp. 33-6 (da cui è tratta la citazione). Per un caso di studio su un distretto scolastico toscano si veda A. Mannucci, *Scuola e realtà locale oggi. Indagine sul funzionamento delle scuole del Distretto Scolastico n. 16 della Regione Toscana e dei loro Organi Collegiali dall'entrata in vigore dei Decreti delegati a oggi*, Firenze, Manzuoli, 1988.

<sup>115</sup> A. Alberti, *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Roma, Anicia, 2016.

le posizioni dell'impegno cattolico verso i "Gianni", le quali in tal modo non solo contestavano la scuola delle professoressa, ma anche le tradizionali forme di esercizio della carità (oltre che la consustanzialità della scuola privata all'ispirazione cattolica). Vi confluivano posizioni antistituzionali e antiautoritarie che dialogavano fittamente con la riflessione psicologica e in particolare psicanalitica, che ritrova in quegli anni un nuovo vigore. Vi confluivano posizioni di critica radicale dell'assetto sociale che interpretavano la scuola come del tutto funzionale (come allora veniva detto) alla selezione "di classe" e all'ideologia dominante. Vi confluivano posizioni di migliorismo sociale intese a dinamizzare e modernizzare la cristallizzazione sociale e ideologica. Vi confluivano le nuove posizioni provenienti dall'interno della scuola, rivolte a rivendicare un alto ruolo professionale e culturale agli insegnanti e a collocare l'esercizio della professione in sintonia con l'ispirazione del movimento operaio...<sup>116</sup>

Per questo mi sembra che si possa davvero parlare di una «Età dell'oro dell'istruzione», che ha costituito il fulcro su cui è avvenuto il «cambiamento senza riforma» della scuola secondaria superiore italiana negli anni a seguire<sup>117</sup>.

### *Definire la sperimentazione: il DPR 419/74*

Di questo mutamento la *sperimentazione* fu un fattore decisivo: ma cosa s'intese allora e in seguito per sperimentazione?

Come ha scritto Marcello Dei, nel tempo il termine acquisì significati plurimi, «in modo e misura sufficienti da offrire al filologo buoni spazi d'indagine»<sup>118</sup>. Secondo i fautori della tesi dell'«ostruzionismo della maggioranza», poi, il termine venne utilizzato dai governi democristiani come strumento tattico per rinviare le riforme, facendo intanto pure bella figura in campo internazionale<sup>119</sup>.

In realtà, a ben vedere, il termine rimase sempre in bilico nella sua applicazione tra una concezione più o meno scientifica, che la voleva allora «modalità della ricerca educativa» tesa a «fornire indicazioni utili al trasferimento ed alla generalizzazione delle soluzioni»,

---

<sup>116</sup> Ragazzini et al., *Rimuovere gli ostacoli*, cit., p. 17.

<sup>117</sup> M. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. II. Una società di massa*, Bologna, Il Mulino, 1993, p. 87-128.

<sup>118</sup> Ivi, p. 122.

<sup>119</sup> M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986, p. XVI-XVII: «Come si fa, d'altro canto, a rifiutare in modo esplicito la sperimentazione? Non si può: si farebbe troppo brutta figura, anche nei confronti internazionali. Per aggirare la difficoltà basta allora far finta di sperimentare, facendo diventare tutto sperimentale [...]. Ovviamente, se tutto diviene sperimentazione, nulla cambia, e regna perciò sovrana l'improvvisazione»

ed un suo utilizzo come «strumento giuridico per derogare alla rigidità degli ordinamenti e per legittimare la libertà didattica rispetto alle prassi consolidate», rispecchiando in questo modo le esigenze più disparate espresse dal multiforme territorio italiano<sup>120</sup>. La sperimentazione fu in effetti uno strumento che si prestò contemporaneamente alle esigenze di diverse forze e soggetti: a cominciare da quel fronte composito che vide in essa un mezzo per arrivare ad una più radicale trasformazione della società (con o senza riforma) e ad un pieno recupero delle diverse “periferie” del paese; mentre per altri fu una modalità con cui il *centro* del sistema scolastico – il ministero e la sua struttura amministrativa – tentò in un primo momento di rinnovare gradualmente la scuola e, successivamente, di governare l’effervescenza di una *periferia* in subbuglio che, in attesa della riforma, rischiava di gettare quel sistema nel caos. Nei fatti fu quindi una «idea polivalente» con cui testare nuove procedure didattiche e nuove forme organizzative dell’istruzione, ma che più spesso finì per essere utilizzato come breccia per modificare struttura e funzionamento della scuola, rinnovandola dove possibile in assenza di una vera e propria riforma<sup>121</sup>.

Per quanto, generalizzando, possiamo dire che la sperimentazione fosse considerata per tutti gli anni Settanta uno strumento per arrivare alla riforma della scuola e che solo successivamente, in assenza di riforme “generalì”, acquisisse il significato principale di “innovazione” o “rinnovamento”, i due poli del concetto innervarono tutto il processo sperimentale, facendone uno specchio della tensione che caratterizzò i rapporti centro-periferia del paese nel suo impetuoso e ineguale processo di modernizzazione. Nel corso degli anni Ottanta, come vedremo, la sperimentazione divenne anche una modalità con cui rispondere alle crescenti richieste di una società forse sempre più frammentata, ma anche sempre più intenta a chiedere alla scuola di risolvere i molteplici problemi che l’attanagliavano, scolastici o non.

A riprova di ciò, è dalla stessa documentazione che emergono le ambiguità che caratterizzano l’utilizzo del termine sperimentazione da parte delle autorità competenti, dal quale peraltro traspare anche una sua declinazione politica: se gli istituti e gli operatori scolastici coinvolti nelle sperimentazioni furono spesso negli anni accusati di

---

<sup>120</sup> Falanga, *I modi della ricerca educativa*, cit., p. 18.

<sup>121</sup>La sperimentazione finì quindi per indicare «una situazione scolastica in cui l’insegnamento si atteggiava in forme, modalità o strutture difformi dalla tradizione» e per «introdurre surrettiziamente modificazioni strutturali e di funzionamento alla scuola»: Ragazzini et al., *Rimuovere gli ostacoli*, cit., pp. 55 e sgg.

pressapochismo e faciloneria - legandosi alle polemiche, giuste o sbagliate, sulla questione della “professionalità” e della presunta “ideologizzazione” del corpo docente - anche il Ministero e l'intera Amministrazione scolastica non brillarono certo per chiarezza e capacità di guida.

Le difficoltà dell'Amministrazione, d'altronde, rendono conto della complessità di un processo sperimentale tanto contraddittorio e *stratificato*. Si deve tenere presente infatti che, fin dagli anni Sessanta, ogni tentativo di rinnovare la scuola secondaria superiore – dal punto di vista didattico, curricolare e ordinamentale - era passato per via sperimentale, come fu sottolineato in una pubblicazione della Direzione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale del 1984<sup>122</sup>: anche in polemica con lo spirito riformista che aveva animato il decennio precedente, la Direzione volle ricordare come la sperimentazione nelle scuole superiori risalisse almeno all'istituzione della media unica del '62 che convinse la stessa Direzione, nel clima di speranze creato dal Centro-sinistra, ad avviare i primi corsi pilota per l'insegnamento di alcune discipline di cui era avvertiva l'estrema inadeguatezza, *in primis* quelle scientifiche<sup>123</sup>. Quell'esperienza durò fino al 1970 e i corsi di aggiornamento dei docenti continuarono fino al 1973: a quella data essi riguardavano ben 3.900 classi pilota (per più di 117 mila studenti), dislocate in tutte le regioni proporzionalmente alla densità scolastica<sup>124</sup>. Una parte di quei docenti seppe fare tesoro dell'esperienza nel momento di confrontarsi con la contestazione. La professoressa toscana Mirena Stanghellini Bernardini, ad esempio, ha raccontato l'importanza che essi ebbero nella sua formazione professionale: formazione poi spesa all'indomani del Sessantotto per avviare insieme ad alcuni colleghi una sperimentazione didattica e di ordinamento nel suo istituto, il Magistrale “Lorenzini” di Pescia, nel

---

<sup>122</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione classica scientifica e magistrale in Italia*, monografico di «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 30, 1984.

<sup>123</sup> Ivi, pp. 137-8. Secondo Ersilia Oricchio, che diresse l'Ufficio di Aggiornamento Insegnanti e Metodologie (AIM) del Ministero della Pubblica Istruzione, «La carenza qualitativa dell'insegnamento scientifico nelle scuole secondarie, ancor più evidente ove si consideri l'elevato livello raggiunto sul piano degli studi e della ricerca, aveva posto in evidenza, negli anni intorno al '60, un problema ineludibile [...] una sperimentazione di insegnamenti scientifici più aggiornati, sia nei metodi sia nei contenuti»: E. Oricchio, *Aggiornamento e sperimentazione nella scuola liceale*, «Annali della Pubblica Istruzione», 1-2, gennaio-aprile 1974, p. 112.

<sup>124</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione classica scientifica e magistrale*, cit., p. 144.

pistoiese<sup>125</sup>. La Bernardini ha ripercorso le tappe di questo percorso in occasione di un convegno tenutosi nell'istituto il 5 dicembre 2007:

nel novembre del 1970 un gruppo di insegnanti di alcune città italiane [N.d.r. tra cui lei], che si erano cimentati dal 1962-63 nei "corsi pilota" per sperimentare nuovi metodi di insegnamento delle discipline scientifiche, si incontrarono a Cesenatico con un gruppo di docenti di discipline umanistiche per discutere e programmare un rinnovamento dei contenuti e dei metodi di tutte le discipline, programmando e progettando esperienze da condurre poi nei singoli istituti.

L'incontro, promosso dall'ufficio di Aggiornamento Insegnanti e Metodi (AIM) del ministero, vide la partecipazione

di ispettori centrali (Dalmasso, Beer, Piromalli, Santoro, Orlandini), presidi di istituti con classi pilota (Modestino del classico di Ferrara, Mollia dello scientifico di Rimini, Gianbattista Salinari del 22° liceo scientifico di Roma, Abbadessa dello Scientifico Righi di Bologna), oltre a molti docenti universitari e naturalmente insegnanti disponibili a fare sperimentazione. [Risale ad allora] l'inizio dell'attività sperimentale nel nostro Istituto.<sup>126</sup>

Anche i provvedimenti urgenti del '69, dall'esame di maturità alla quinquennalizzazione degli istituti magistrali e professionali, furono avviati in forma sperimentale<sup>127</sup>. Tralasciando l'epopea dell'esame di Stato e la questione dei professionali, soffermiamoci invece sul ramo magistrale: un settore dell'istruzione da tempo al centro delle polemiche per il peso esercitato dall'iniziativa privata - principalmente cattolica - e che della sperimentazione fece una strategia volta a rinnovarne la veste (almeno in superficie) ed evitarne la soppressione. L'anno aggiuntivo previsto per ottenere l'accesso all'università, ad esempio, si diffuse molto rapidamente: se nell'a.s. 1970-71 i 354 corsi avviati riguardarono poco meno di 9 mila allievi (in realtà, principalmente allieve), nel 1985 poterono accedere all'università quasi 20 mila maturati magistrali che avevano seguito i 763 corsi avviati in quell'anno<sup>128</sup>.

---

<sup>125</sup> Le parole della professoressa e il racconto della sperimentazione del "Lorenzini" sono riportate sul sito dell'istituto: <http://www.istitutolorenzinipecchia.it/sito/2010/12/2-la-stagione-delle-sperimentazioni-1974-2010/> (url consultato il 7 giugno 2019).

<sup>126</sup> Ivi.

<sup>127</sup> Con enormi polemiche che, da allora, non si sono mai spente, e costituiscono tutt'oggi uno dei principali nodi di critica della corrente storiografica, diciamo così, "gentiliana".

<sup>128</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione classica scientifica e magistrale*, cit., p. 145.

Se poi ci spostiamo sul versante dell'istruzione tecnica, constatiamo che fin dagli anni Sessanta alcuni curricula furono rinnovati per aggiornare o introdurre nuove figure professionali, rese necessarie e non più rinviabili dall'evoluzione tecnologica nella produzione<sup>129</sup>: così risulta da un documento conservato nel fondo dell'IRRSAE molisano sullo stato delle sperimentazioni del settore nell'a.s. 1980-81, che conteggia tra esse non solo quelle avviate con i bienni unitari e, successivamente, con i decreti delegati, ma anche gli istituti appositamente scelti per introdurre le prime sezioni di informatica con i relativi programmi per «programmatore elaboratore dati»<sup>130</sup>.

Rimane poi impossibile mappare quel processo sperimentale spontaneo “a macchia di leopardo” che, fra anni Sessanta e Settanta, diffuse nuove metodologie - della pedagogia attiva e non solo - nelle pratiche didattiche quotidiane. Decisamente più forte (e più studiato) nella scuola dell'obbligo<sup>131</sup>, esso non risparmiò del tutto neanche la secondaria, pur con tutte le sfumature ideologiche che talvolta lo caratterizzarono. I mutamenti nell'approccio alla professione di insegnante di scuola superiore, però, furono ancor più frammentari. Ad esempio, non potendo contare su un'associazione specifica come il Movimento di Cooperazione Educativa, essi passarono attraverso molti canali: dalle reti di amicizia e militanza alle associazioni professionali (l'Uciim, ad esempio) e sindacali; dagli Irrsae alle Regioni. Inoltre, il ricambio generazionale del corpo docente secondario, consumatosi un decennio più tardi, comportò certamente un diverso approccio alla professione nel quotidiano, legato però forse più ai generali mutamenti dei rapporti tra

---

<sup>129</sup> Fin dalla piccola liberalizzazione degli accessi universitari per i tecnici del 1961 si fece più forte la necessità di potenziare l'insegnamento scientifico e di introdurre i primi rudimenti di quella che sarebbe diventata Informatica, poi formalizzata nel 1981: si veda la presentazione a firma del direttore generale dell'istruzione tecnica, Emanuele Caruso, a *Una nuova metodologia nella formazione tecnica*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», 29, 1984, pp. VII-XI.

<sup>130</sup> Direzione Generale Istruzione tecnica, *Lista istituti tecnici con iniziative sperimentali in Italia a.s. 1980-1981*, ASI-IRRE, *Molise*, b. “Progetti sperimentali, comunicazioni, circolari (1980-1982)”. Dal documento risultano attive all'epoca 145 sperimentazioni, di cui 77 al Nord (57 nel Nord-Ovest e le restanti nel Nord Est), 38 al Centro e solo una trentina nel Mezzogiorno, confermando il forte squilibrio geografico del processo sperimentale.

<sup>131</sup> Si veda, ad esempio, il recente progetto di ricerca dell'Istituto Indire, “Memorie magistrali”, che raccoglie testimonianze orali dirette alla documentazione cartacea del proprio archivio: le informazioni e i relativi link sono reperibili su <http://www.indire.it/progetto/memorie-magistrali/>. Cfr. M. Falanga, *I modi della ricerca educativa nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 16-20.

generazioni che caratterizzarono il post-Sessantotto: un campo di ricerca questo ancora tutto da esplorare<sup>132</sup>.

Nella temperie degli anni Settanta, comunque, anche nelle superiori cominciarono ad emergere forme di sperimentazione: sia nella didattica – nuove modalità di rapporto tra docenti e studenti e il rinnovamento dei programmi – che nell’organizzazione e nella struttura ordinamentale. Si trattò di un processo non lineare, in cui spinte “dal basso” e azione ministeriale si intersecarono fino a diventare talvolta indistinguibili. In questo processo giocarono un ruolo elementi culturali locali di più lungo periodo e la diversa capacità degli istituti scolastici di costruirsi nel corso del tempo una propria identità, capace di tessere rapporti con le istituzioni presenti sul territorio e con la rete di iniziative spontanee sorte per mano di genitori, studenti e, talvolta, dell’intera comunità locale. Il Sessantotto, in questo senso, agì da detonatore, riuscendo a coinvolgere un fronte vasto di operatori scolastici e amministratori locali.

In una fase iniziale, precedente ai decreti delegati, i primi timidi tentativi di sperimentazione si mossero con difficoltà tra le maglie strette della contestazione e del confronto con lo Stato, nella mancanza totale di norme in materia. Le esperienze partirono grazie all’iniziativa di alcuni sparuti presidi e professori, che tentarono di rispondere in modo costruttivo alle sollecitazioni che arrivavano dal movimento studentesco.

Generalmente, nei pochi lavori che affrontano l’argomento, la figura del corpo docente secondario di fronte alla contestazione è tratteggiata in modo abbastanza impietoso. La tentazione di utilizzare in maniera quasi totalizzante la categoria della contrapposizione generazionale per inquadrare il rapporto tra contestatori e professori nella scuola, dipingendo questi ultimi come le “vestali della classe media”, non rende giustizia della vasta gamma di reazioni che attraversarono il corpo docente in quegli anni: la necessità

---

<sup>132</sup> Oltre al classico lavoro di Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011 (ed. or. 1959), si veda per un tentativo in tal senso C. Crivellari, *I precari di ieri: i giovani supplenti nella scuola degli anni Settanta-Ottanta*, in L. Bellina, A. Boschiero, A. Casellato (a cura di), *Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta*, «Venetica», 2, 2012, pp. 245-72. Sulla questione della formazione e dell’aggiornamento docente nell’Italia repubblicana ha provato a gettare uno sguardo Pietro Causarano nel suo intervento (*Storia della formazione e dell’aggiornamento nell’Italia repubblicana*) al Convegno Professionale SISSCO su “La formazione degli insegnanti e la professione docente” (Perugia, 9-11 maggio 2002): la relazione è scaricabile all’indirizzo <http://www.sissco.it/articoli/la-storia-contemporanea-nelle-scuole-superiori-1345/la-formazione-degli-insegnanti-e-la-professione-docente-1417/>.

di rivedere la funzione docente, superando le aporie tra la missione educativa della professione e gli aspetti del proprio lavoro che lo rendono paragonabile a qualunque altro funzionario dello Stato, fu un bisogno più avvertito di quel che si creda e non solo nella scuola dell'obbligo. Lo dimostrò ad esempio lo scontro tra la professoressa Margherita Marmiroli e il preside del liceo del Cremasco in cui essa insegnava, creatosi con lo scoppio della contestazione e giunto sulle cronache nazionali nel 1972. La contestazione, infatti, aveva giocato un ruolo cruciale nel rendere evidente la crisi della funzione docente tradizionale di fronte ai mutamenti della società contemporanea: una crisi che, come ebbe a dire la stessa Marmiroli in uno scambio con il preside Bonomi, mettendo spesso in conflitto «l'aspetto educativo e l'aspetto burocratico» della professione insegnante, rendeva necessario «salvare il primo senza preoccuparsi eccessivamente del secondo» per risolvere la maggior parte delle questioni che pendevano allora sulla scuola<sup>133</sup>.

Allo stesso modo, anche una certa immagine stereotipata delle nuove leve di docenti che, appena usciti dalle università occupate, cominciarono ad entrare in massa nella scuola con l'intenzione di gettare al vento tutta la tradizione scolastica precedente sembra eccessiva: per quanto non mancassero casi del genere, quel che sembra emergere in maniera preponderante è semmai una distanza sociale e culturale con la generazione di insegnanti precedente.

In questa fase furono avviati anche i primi timidi tentativi di sperimentazione di struttura e ordinamento, attraverso l'introduzione dei *bienni unitari sperimentali* (i BUS), che andavano ad intaccare la struttura a canne d'organo nei primi anni delle scuole superiori. Tali esperienze sorsero direttamente per iniziativa ministeriale, o da spinte autonome interne agli istituti, ma sempre attraverso difficili "mediazioni" politiche con il Ministero della Pubblica Istruzione: mediazioni in cui risultarono centrali figure come quella di Giovanni Gozzer (almeno fino alle sue dimissioni dall'Ufficio Studi e programmazione)<sup>134</sup>; di Aldo Visalberghi, che da tempo prestava la sua competenza di

---

<sup>133</sup> Chiama et al., *Chi insegna a chi?*, cit., p. 145 e sgg.

<sup>134</sup> Come i primi quattro bienni unitari di Aosta, Milano, Roma e Rovereto, promossi con l'arrivo di Misasi a Trastevere: in generale, le decisioni sul tema furono prese in quel periodo dall'Ufficio Studi e programmazione diretto da Gozzer. Su questo tema e, in generale, sul dibattito sulla secondaria tra anni Sessanta e le conclusioni della commissione Biasini si veda il sempre ottimo G. Gozzer, *Rapporto sulla secondaria*, Roma, Coines, 1973. Con le dimissioni di Gozzer e il subentro di Paolo Prodi alla guida dell'Ufficio Studi e Programmazione del ministero nel '72, il compito di supervisionare le proposte di sperimentazione passò al Comitato tecnico per la sperimentazione, organo costituito con D.M. 11 ottobre 1971: esso prevedeva la presenza degli stessi direttori generali dell'istruzione liceale e tecnica, proprio per l'opportunità che, di fronte alla normativa



pedagogista alla battaglia politica per la riforma della scuola disegnata a Frascati<sup>135</sup>; o anche di Marino Raichich, primo firmatario del progetto di legge comunista che, nel '72, aprì la strada al dibattito parlamentare sulla riforma della scuola<sup>136</sup>. L'archivio del deputato comunista ad esempio, figura centrale per le politiche scolastiche del partito tra 1968 e 1978, rende conto dei rapporti da lui intessuti con numerosi istituti superiori d'Italia, intenzionati a mettere in atto le indicazioni di Frascati e della Commissione Biasini<sup>137</sup>: dalle carte emergono chiaramente le difficoltà incontrate dagli operatori scolastici e dai presidi nel rapportarsi al Ministero della P.I. in mancanza di una normativa che regolasse la sperimentazione, e la conseguente necessità di affidarsi a figure prestigiose in campo politico e/o educativo per "aggirare" gli ostacoli burocratici che si frapponivano all'attuazione dei loro progetti. Come accadde ad esempio nell'iniziativa avviata già nell.a.s. 1971-72 dalla Società Umanitaria di Milano, volta a sperimentare una tipologia di istituto tecnico-professionale ad alto contenuto culturale.

La Società aveva alle spalle una lunga tradizione di sostegno ai ceti popolari e alla loro educazione, cominciata come ente morale nel 1893. In un secolo di storia si era resa protagonista di numerose iniziative all'insegna del motto «anticipare, sperimentare, risolvere» che l'avevano resa un'eccellenza riconosciuta a livello internazionale: un laboratorio di *arditezze sociali*, come si autodefinisce in una recente pubblicazione, che aveva spaziato «dalla Casa di Lavoro alle scuole d'arti e mestieri, dagli interventi a favore dei migranti alle case operaie, dalle Case dei bambini agli uffici di collocamento, dal

---

vigente le condizioni di approvazione dei progetti esaminati, «fossero direttamente interessati i servizi amministrativi direzionali ai quali i singoli istituti facevano capo». Ivi, pp. 154-5.

<sup>135</sup> Per uno sguardo sul ruolo di Visalberghi per la pedagogia italiana si guardi il volume collettaneo curato da G. Cives, M. Corda Costa, M. Fattori e N. Siciliani De Cumis, *Evaluation. Studi in onore di Aldo Visalberghi*, Caltanissetta, Sciascia, 2002; cfr. M. Morandi, *La storia. Nodi teorici e fattuali di un problema pedagogico*, in M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, La Scuola, 2018, pp. 73 e sgg. Sul rapporto tra ricerca e impegno civile si veda S. Cicatelli, *Scuola come ricerca e impegno civile*, «La cultura», 2, 2003, pp. 329-336.

<sup>136</sup> I primi due sembrano ad esempio essere legati all'avvio delle sperimentazioni nell'area milanese.

<sup>137</sup> Le carte in questione sono contenute in quattro buste conservate presso l'Archivio Marino Raichich, donato dallo stesso all'Università di Siena nel maggio del 1996. Le buste, segnate con l'etichetta *Sperimentazione, aggiornamento, reclutamento insegnanti*, fanno parte della serie II *Attività politica*, sottoserie "Politica culturale" (d'ora in avanti AMR IIa), bb. 17, 18, 19 e 20: significativo che tali buste conservino, oltre alle carte sulle suddette sperimentazioni, numeroso materiale sulla Legge 382 (poi DPR 616 del 24 luglio 1977) che chiude il processo di regionalizzazione, segnalando la correlazione tra i due processi nel sentire del deputato comunista.

Teatro del Popolo alle biblioteche popolari»<sup>138</sup>. La sua ricca esperienza nella formazione professionale e culturale dei ceti popolari - nonostante un passato recente non privo di difficoltà anche per l'esplosione della contestazione nel Sessantotto<sup>139</sup> - ne facevano un soggetto ideale per mandare avanti una delle prime esperienze sperimentali sviluppate nel paese in campo tecnico-professionale.

Anche il dibattito su questo specifico ramo dell'istruzione era iniziato prima della contestazione. Fin dai tempi della "piccola" liberalizzazione degli accessi universitari nel 1961, in effetti, era sorta l'esigenza di rivedere tale percorso per adeguarlo agli sviluppi intervenuti nel mondo della produzione e al suo bisogno di figure professionali dotate di una cultura generale ampia, capace di adattarsi al veloce progresso tecnologico e ai conseguenti mutamenti del mercato del lavoro senza per questo continuare a moltiplicare le tipologie di indirizzo che già affollavano il ramo tecnico e professionale dell'istruzione. L'istituzione delle Regioni nel 1970 e il nuovo ruolo che esse avrebbero dovuto ricoprire nell'ambito della formazione professionale spinse poi anche i più scettici detrattori dell'ipotesi onnicomprensiva emersa a Frascati della necessità di creare almeno un sistema a doppio binario, liceale e tecnico-professionale: ciò avrebbe comportato un graduale assorbimento degli istituti professionali statali nell'alveo degli istituti di istruzione secondaria superiore, relegando ai nuovi enti regionali la formazione professionale specifica.

---

<sup>138</sup> Società Umanitaria, *Pionieri di arditezze sociali. Formazione, lavoro ed emancipazione in Italia nella storia della Società Umanitaria (1893-2018)*, Milano, 2018. Per un excursus sulla storia dell'ente si veda M. Della Campa, G. Spadolini, A. Cavallari, *Umanitaria. Cento anni di solidarietà*, Milano, Charta, 1993. Sul carattere paradigmatico della Società Umanitaria come «luogo d'intersezione e di confronto di tutta una serie di istanze riformiste cresciute a cavallo tra politica e società» fin dall'Italia giolittiana, si veda M. Rosconi, *L'alchimia delle riforme. L'Umanitaria di Milano*, «Italia contemporanea», 162, 1986, pp. 85-111.

<sup>139</sup> Anche l'Umanitaria fu infatti investita dal movimento di contestazione che investì il paese: l'occupazione della sede da parte del personale contro il ridimensionamento dei programmi scolastici, effetto delle gravi difficoltà finanziarie in cui si dibatteva l'ente, sfociò in una dura critica alla sua gestione, a cui seguirono le dimissioni di Riccardo Bauer e della maggior parte dei consiglieri e un periodo di commissariamento da parte del viceprefetto di Milano, Enzo Vicari. Ho tratto le notizie sul caso dall'introduzione alla IV parte dell'inventario dell'Archivio dell'Umanitaria (Inventario storico 1962-1986), consultabile liberamente dal sito dell'ente all'indirizzo <https://www.umanitaria.it/archivio-biblioteca/archivio-storico> (url consultato il 22 settembre 2018). Il caso Umanitaria si presta, a mio parere, come ottimo esempio delle contraddizioni e dell'alto tasso di politicità che assunse il Sessantotto nel nostro paese: una storia che l'archivio dell'ente permetterebbe di scrivere a chi volesse approfondirne lo studio, e che potrebbe beneficiare anche della documentazione conservata negli archivi di movimento, come il Centro studi politico sociali e archivio storico Il Sessantotto di Firenze.

L'origine dell'iniziativa, secondo quanto scrissero gli studenti dell'istituto in un libretto del '75 sui primi anni di vita dell'esperienza, va cercata nella

concomitanza di interessi tra un pedagogo, il prof. Visalberghi, che, nella prospettiva allora ancora lontana di una riforma della scuola Media Superiore, desiderava sperimentare un tipo di scuola nuovo e tale da poter essere generalizzato all'intera nazione, e la Società Umanitaria che intendeva rilanciarsi come luogo privilegiato di iniziative sperimentali laiche dopo il trasferimento ad altra sede della scuola media<sup>140</sup>

L'idea iniziale era nata dai docenti della scuola professionale dell'Umanitaria. Nel '70, sotto la guida di Ettore Gelpi, che di lì a poco sarebbe diventato responsabile dell'unità di educazione permanente dell'Unesco<sup>141</sup>, essi organizzarono un seminario durato un anno da cui emerse un progetto di scuola secondaria superiore «onnicomprensiva»: una scuola che permettesse il raggiungimento di una «cultura di base uniforme»; con uscite laterali per la rapida professionalizzazione e possibilità di rientro per i lavoratori, «riconoscendo validità scolastica ai periodi lavorativi», e che riunisse in un tronco comune con opzioni «proprio la parte più settorializzata e suddivisa della scuola italiana: gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali»<sup>142</sup>.

L'autorizzazione ministeriale a procedere arrivò solo sul finire dell'agosto 1971: cominciò allora la “caccia” agli studenti necessari per poter partire. Nell'ottobre di quell'anno nasceva così l'Istituto Tecnico-Professionale Unitario, come fu inizialmente chiamato. Una volta trovati gli iscritti, con una tempestiva “campagna” pubblicitaria sull'edizione locale del «Corriere della Sera» e tra le scuole medie della zona, l'istituto riuscì a cominciare l'anno con quattro sezioni sperimentali e non poche difficoltà.

---

<sup>140</sup> Itsos L'Umanitaria, *Storia dell'i.t.s.o.s. 1971-1975*, Milano, aprile 1975, conservato presso l'archivio di deposito della Società L'Umanitaria a Milano (d'ora in avanti ADSU), fondo Piazza, segnatura MK 84 – 71104. Proprio dalle carte conservate in archivio, però, risulta il ruolo decisivo giocato da Gozzer, allora ancora a capo dell'Ufficio Studi e programmazione del ministero, nell'intercedere a favore dell'iniziativa: in una lettera dell'aprile 1971, infatti, il direttore generale dell'Umanitaria Mario Melino ringraziò personalmente Gozzer per aver presentato il caso alla Direzione generale: «Il Suo intervento è stato molto efficace, poiché il Direttore Generale Istruzione Tecnica D'Aniello ha già fatto sapere che vuole incontrarci a Roma nelle prossime settimane». ADSU, fasc. 753-191, sottofascia “Istituto tecnico professionale unitario a carattere sperimentale, anno scol. 1971/72 Istituzione”, allegato “I.t.s.o.s: studi e proposte”.

<sup>141</sup> Come risulta dalla sua voce su Wikipedia: [https://it.wikipedia.org/wiki/Ettore\\_Gelpi](https://it.wikipedia.org/wiki/Ettore_Gelpi) (url consultato il 16 novembre 2019).

<sup>142</sup> ITSOS L'Umanitaria, *Storia dell'i.t.s.o.s.*, cit., p. 1 e sgg.

Innanzitutto, gli insegnanti del professionale che avevano elaborato e portato avanti il progetto dovettero quasi tutti rinunciare «perché non in possesso di laurea»<sup>143</sup>. I docenti che il Ministero distaccò in fretta e furia agli inizi di ottobre per coprire i ruoli vacanti furono «cacciati in classe (che all'inizio e per molti mesi non furono classi, ma gruppi molto numerosi)» senza essere «edotti del tipo di linea che la scuola intendeva seguire», cosicché «ognuno si arrabattò come meglio poté, usando i minimi strumenti a disposizione».

La mancanza di un decreto istitutivo ufficiale (che arrivò solo più tardi) causò ritardi nell'arrivo dei fondi ministeriali. Mancarono a lungo materiali, laboratori, personale di segreteria, persino i bidelli: il Provveditorato, «volendo anche tutelarsi», non sempre riconobbe l'Istituto e le sue richieste.

Nonostante le «continue, e diremmo quotidiane, lotte per la sopravvivenza», la sperimentazione andò comunque avanti, grazie al sostegno di Visalberghi (che aveva accettato la richiesta di Riccardo Bauer di assumere la presidenza del Comitato didattico scientifico della sperimentazione), e al supporto dell'Università degli Studi di Milano che, nella persona della pedagoga e storica dell'infanzia Egle Becchi, contribuì alla formulazione di programmi per il biennio «molto più di metodo che di contenuti specifici». Il caso dell'Umanitaria, che rimase responsabile della sperimentazione fino al 1978, quando l'istituto acquisì statuto autonomo, è paradigmatico delle tensioni ideologiche e politiche che attraversarono Milano nel corso degli anni Settanta, e del loro riverberarsi sulla questione scolastica: tanto che la stessa Egle Becchi ad un certo punto decise di rinunciare al suo ruolo di fronte alle interminabili discussioni dal sapore più politico che pedagogico che accompagnarono la stesura del progetto e il confronto con i docenti e il personale della scuola.

D'altronde, la maggioranza delle esperienze sperimentali sorte allora spontaneamente negli istituti riguardarono tematiche portate avanti dalla contestazione nelle superiori, come il diritto allo studio e il diritto d'assemblea, e come i cosiddetti “controcorsi”: spesso accusate non del tutto a torto di eccessivo ideologismo, tali esperienze contribuirono comunque col mettere in crisi la figura del docente come «funzionario dello Stato», che è poi il principale lascito di quella stagione nella trasformazione della professione tra anni Settanta e Ottanta.

---

<sup>143</sup> Ivi, pp. 6-7.

In questa fase nacquero anche primi organismi che tentarono di trovare nuove forme di raccordo con le famiglie, come i comitati scuola-famiglia<sup>144</sup>. Fu un processo molto diffuso anche prima dei decreti delegati, proprio per effetto della contestazione studentesca: tentativi che nascevano dalla voglia di partecipazione che coinvolse anche i genitori - ma anche per la loro preoccupazione verso le agitazioni - e che crearono, talvolta, viva perplessità nel corpo docente<sup>145</sup>.

Proprio nel 1972, a Milano, emergeva quella “maggioranza silenziosa” che, nel clima creato dalla contestazione e dalla strategia della tensione, portò al momento delle elezioni ad un deciso spostamento a destra degli equilibri politici e al governo Andreotti-Malagodi<sup>146</sup>. Il ministero dell’istruzione venne affidato a Oscar Luigi Scalfaro, che si contrappose alla linea unitaria emersa a Frascati, rilanciando il discorso sulla poli-licealità già presente nelle proposte del ministro Gui: una decisa «involuzione» rispetto alle acquisizioni del dibattito, secondo la totalità dei commentatori di politica scolastica dell’epoca<sup>147</sup>. In questo contesto, le iniziative sperimentali avviate nelle scuole, comprese quelle che avevano ricevuto l’autorizzazione ministeriale, entrarono nell’occhio del ciclone: fu il caso del Biennio sperimentale della Provincia di Milano, attaccato dal

---

<sup>144</sup> I primi tentativi di rispondere alla richiesta studentesca dell’assemblea nacquero come risposta immediata all’emergere della contestazione studentesca nelle superiori, già nel ‘68, mentre le prime forme di comitati scuola-famiglia furono autorizzate con la cosiddetta “maxicircolare” con cui Riccardo Misasi, ministro della P.I. tra ‘70 e ‘72, tentò di anticipare alcuni aspetti della riforma disegnata a Frascati: M. Gattullo, *La politica scolastica del centro-sinistra negli anni 1968-1972*, «Rivista di Storia Contemporanea», 1, 1973, pp. 74-113. A Roma nel luglio del ‘73 nacque addirittura un «Consiglio inter-comitati scuola famiglia unitario», che riuniva i comitati dei licei classici sperimentali “Giulio Cesare”, Liceo XXII e quello di via Panzini (l’attuale “Aristofane”): S. Misiti, F. Franceschetti, I. Avellino, *Comunicazione costituzione “Consiglio inter-comitati scuola famiglia unitario” comitati del Liceo Unitario di via Panzini, “Liceo XXII” e “Liceo Giulio Cesare”*, 16 luglio 1973, AMR, IIa, 20.

<sup>145</sup> Ad esempio Luciano Merlini, preside di un tecnico commerciale nel Livornese tra 1967 e 1970, nel narrare la sua esperienza di fronte alla contestazione espresse i suoi dubbi sull’utilità di questi organismi. Deluso nel constatare come anche lì si ricreassero le stesse distinzioni “di classe” dei loro figli, scrisse: «Non sarò inquadrato nei tempi ma io dei comitati dei babbi e delle mamme non so che farmene. Chi verrebbe? Che cosa direbbero?». L. Merlini, *Un preside cavalca la tigre*, Firenze, LEF, 1973, pp. 46-7. Paola Gaiotti De Biase, esponente di spicco della sinistra Dc (che rappresentò nella Commissione Biasini) e poi della Lega democratica, nelle sue memorie ricorda con tristezza lo spirito altamente ideologico e controproducente con cui spesso vennero vissuti quei comitati: *Passare la mano. Memorie di una donna dal Novecento incompiuto*, Roma, Viella, 2010, pp. 143-4.

<sup>146</sup> Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 377-81.

<sup>147</sup> Chiosso, *Scuola e partiti*, cit., p. 55. Cfr. Telmon, *La scuola secondaria superiore*, cit., pp. 158-9.

Comitato nazionale associazione difesa scuola italiana (Cnadsì)<sup>148</sup>, ma anche dalla sperimentazione portata avanti nel liceo scientifico Castelnuovo di Roma, guidato allora dal preside Salinari, comunista<sup>149</sup>.

Il governo, comunque, durò poco. L'ondata di scioperi in nome delle riforme indetta dalle confederazioni sindacali tra il gennaio e l'estate del '73, che vide un'alta partecipazione anche degli insegnanti, contribuì non poco alla sua caduta, mostrando quanto si fossero ridotti i presupposti «che avevano favorito l'arroccamento conservatore di diversi settori del paese, facendo presa su umori antichi dell'anticomunismo e su rinnovate paure di sconvolgimenti profondi»: sono parole di Guido Crainz, che identifica in quel tornante «un passaggio centrale nella storia dei partiti» in Italia e l'inizio di un declino «che il paese avvertiva più consapevolmente delle forze politiche»<sup>150</sup>.

Si mostrava altresì l'importanza per la Dc di riprendere in mano l'iniziativa in un campo, come quello scolastico, tradizionalmente appannaggio del partito: una centralità messa in pericolo anche dallo spostamento della Cisl verso l'iniziativa di riforma globale portata avanti dalle Confederazioni, di cui la legge delega 477/73 da cui ebbero origine i decreti delegati fu il primo assaggio<sup>151</sup>.

È in questo quadro che un'ultima riedizione del centro sinistra con Rumor portò a Trastevere Franco Maria Malfatti<sup>152</sup>: fu il nuovo ministro, dopo aver firmato la legge delega 477/73, ad aprire la stagione dei decreti delegati.

---

<sup>148</sup> Il Cnadsì nacque nei primi anni Sessanta a Milano e, da allora, ha sempre lottato contro «il degrado qualitativo» subito dalla scuola (così emerge dal portale ufficiale dell'associazione). Nel 1973 l'associazione aprì un canale con Scalfaro per portare alla sua attenzione il problema della sperimentazione «populista» e «demagogica» in atto nel biennio: così risulta da un fascicolo sul biennio sperimentale della Provincia di Milano presente tra le carte del gabinetto Malfatti in ACS, che conserva la corrispondenza tra il ministro Scalfaro e la segreteria del CNADSI e molti ritagli di giornale del suo organo ufficiale («La Voce») con articoli dai titoli emblematici come *Il biennio populista "tuttofare" nelle Medie Superiori, Scuola unica, sperimentazioni scolastiche e democrazia ovvero la fantascuola della demagogia* e *Un esperimento significativo: il biennio unitario sperimentale di Milano. La scuola del nulla*. ACS, Malfatti, b. 16, fasc. 479.

<sup>149</sup> Il «caso» del Castelnuovo è riportato nel volume curato nel '72 da Antonietta Chiama su iniziativa della sezione torinese di Soccorso Rosso: *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Torino, Einaudi, 1972.

<sup>150</sup> Crainz, *Il paese mancato*, cit., p. 481.

<sup>151</sup> Chiosso, *Scuola e partiti*, cit., pp. 27 e sgg.

<sup>152</sup> Franco Maria Malfatti (1927-1991), pubblicista e politico di lungo corso della Democrazia cristiana, fu eletto in parlamento per otto legislature consecutive a partire dal '58, ricoprendo vari incarichi di governo e svolgendo un'importante opera in Europa: F. M. Malfatti, *Un uomo e le sue*

### *I bienni unitari*

I decreti delegati rappresentano il primo passo di un cammino mai compiuto verso la riforma, ma contengono delle norme che, in quel determinato clima (e nonostante tutti i loro difetti), scatenarono lo stesso processo che influenzarono il sistema scolastico italiano nel profondo, mutandone le finalità: oltre a gettare le basi di un modello scolastico aperto all'intera comunità e alle forze produttive locali attraverso gli organi collegiali – il tema su cui più si sono soffermati gli studi (e le polemiche) – e gettare le basi di un nuovo stato giuridico dei docenti, essi fornirono finalmente un quadro normativo di riferimento alla sperimentazione. Il fallimento del distretto scolastico, l'organismo nato dai decreti delegati che avrebbe dovuto costituire l'anello di congiunzione tra dimensione locale e nazionale, pesò non poco in questo processo: ne uscì esaltato il ruolo del consiglio scolastico provinciale e la dimensione territoriale della provincia, che riaprì spazi ad un protagonismo dell'ente provinciale in campo scolastico.

Nello specifico, fu il DPR 419/74 a dettare le modalità e i canali attraverso cui poteva esprimersi sia la spinta autonoma della base, sia la gestione dell'Amministrazione scolastica.

Con l'art. 2, quello che permetteva di avviare nella scuola sperimentazioni metodologico-didattiche, fu in parte riassorbito quel processo sperimentale spontaneo di rinnovamento dei programmi e di introduzione di nuove metodologie a cui ho fatto cenno sopra: la decisione su tale sperimentazione ricadeva esclusivamente sul collegio dei docenti che, seppur nel quadro della libertà individuale dell'insegnante, avrebbe dovuto attuarla in un'ottica interdisciplinare programmata. Il fatto che la normativa non prevedesse una specifica autorizzazione ministeriale, però, impedì di monitorare il processo se non attraverso saltuarie indagini campionarie che rendevano molto aleatoria la percezione del fenomeno. D'altronde, in assenza di un piano di aggiornamento e formazione in servizio a livello nazionale, la decisione di rinnovare i propri strumenti metodologici in fondo rimase sempre responsabilità della buona coscienza del singolo insegnante<sup>153</sup>.

---

*idee. Una raccolta di scritti e discorsi di Franco Maria Malfatti nell'arco di quaranta anni*, Perugia, Cerboni, 2001. Divenne ministro dell'istruzione sostituendo Scalfaro nell'estate del '73, incarico che ricoprì fino al marzo del '78.

<sup>153</sup> Proprio per questo, questa tipologia di sperimentazioni rimangono quelle più difficili da studiare.

Le sperimentazioni nate grazie al dispositivo dell'articolo 3, volte a sperimentare o rinnovare struttura e ordinamento della scuola superiore, richiedevano invece una nuova autorizzazione ministeriale ogni anno ed erano, per lo meno *formalmente*, di due tipologie: le variazioni ai piani di studio che comportavano mutamenti negli orari, inizialmente segnate nei documenti come «sperimentazioni parziali» e, in seguito, conosciute come “minisperimentazioni” (introduzione di nuove discipline, o riformulazione di altre); le vere e proprie sperimentazioni di ordinamento e struttura, conosciute come “maxisperimentazioni” o «sperimentazioni globali» (ad esempio, i bienni unitari e gli indirizzi triennali modificati o elaborati *ex novo*)<sup>154</sup>. Anche la lettura di tale processo presenta alcune criticità: per lo meno fino alla seconda metà degli anni Ottanta, infatti, i dati ufficiali forniti dal ministero si riferirono solitamente ai singoli progetti sperimentali, ma ogni istituto poteva avviarne più di uno alla volta, anche molto diversi fra loro, o passare dall'uno all'altro nel corso del tempo. Per cui risulta difficile farsi un'idea precisa dell'espansione del processo se ci si limita solo alle pubblicazioni ufficiali<sup>155</sup>.

Inoltre, proprio il diffondersi e l'articolarsi di queste forme sperimentali contribuì a mettere in crisi le capacità di controllo tradizionalmente utilizzate dall'apparato amministrativo del Ministero e dai suoi uomini: le fonti ministeriali, in questo senso, rendono conto di una estrema difficoltà nel “mappare” il fenomeno. Certamente pesò la lentezza con cui furono prese decisioni in sede legislativa e le ragioni di opportunismo politico contingenti; ma a ben vedere il materiale visionato sembra confermare *in primis* le difficoltà del Ministero della Pubblica Istruzione nel conformarsi alle esigenze informative richieste da una scuola quantitativamente e qualitativamente sempre più complessa. La questione non deve in fondo stupire: si pensi che nel '74, agli inizi del suo mandato, il ministro Malfatti si rese conto che a Trastevere mancava un elenco completo

---

<sup>154</sup> Sulla questione delle “minisperimentazioni” e “maxisperimentazioni” si creò (e si crea tutt'oggi) una certa confusione. Le prime vengono infatti talvolta confuse con le sperimentazioni metodologiche-didattiche normate dall'articolo 2 del DPR 419/74: per redimere la questione il Ministero inviò una circolare chiarificatrice una prima volta nel 1983 e poi nel 1985 (CC.MM. 12 dicembre 1983, n. 341; 15 gennaio 1985, n. 17; 5 febbraio 1986, n. 42).

<sup>155</sup> Per fare un esempio, il Cobianchi da solo aveva nell'a.s. 1978-79 quattro progetti avviati, uno per ogni indirizzo del triennio: Scienze umane e sociali, Biologico-chimico-sanitario, Elettronico-informatico e Fisico energetico. Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della P.I., *Calendario riunioni presidi e professori Esami di maturità sperimentale 1979/80*, ASI-IRRE, Molise, b. “Progetti sperimentali, comunicazioni, circolari (1980-1982)”.



delle scuole secondarie superiori<sup>156</sup>; e che ancora nel 1987 l'allora Ministro del Tesoro Giuliano Amato ammise di non poter calcolare il costo complessivo del contratto degli insegnanti per mancanza di un sistema informativo adeguato<sup>157</sup>. Gli anni Ottanta, da questo punto di vista, rappresentano anche il momento in cui le istituzioni acquisirono migliori competenze e capacità di raccolta, analisi ed elaborazione dei dati: come accadde soprattutto nella seconda metà del decennio quando, seguendo il trend internazionale, furono introdotti i primi sistemi informatizzati, resi urgenti anche dall'evolversi del processo di integrazione europeo e, dunque, dalla necessità di un confronto costante con gli altri paesi europei (e i loro sistemi scolastici)<sup>158</sup>. Fu naturale allora tentare di riportare tutte le esperienze sperimentali avviate anche negli anni precedenti nell'alveo dell'art. 3 del DPR 419/74 che, nonostante le critiche, rimaneva l'unico dispositivo normativo che, prevedendo l'autorizzazione annuale, permettesse una sorta di "mappatura" dell'estensione del fenomeno, nel tentativo di "guidarlo" all'occorrenza in direzioni giudicate più confacenti ai bisogni del paese<sup>159</sup>: i progetti (o piani) assistiti del ministero, con cui le Direzioni generali dell'istruzione secondaria tentarono di controllare e dirigere il processo di rinnovamento della scuola superiore negli anni Ottanta infatti, pur nella novità della proposta, continuarono ad utilizzare la stessa normativa delle

---

<sup>156</sup> Proprio per risolvere il problema, il ministro fece stampare un paio d'anni dopo «la prima carta degli istituti secondari e artistici»: N. Bruni, *La carta geografica dell'istruzione*, «Tuttoscuola», 6, 18 febbraio 1976, pp. 21-2. Nacquero allora, poi, alcune pubblicazioni e riviste volte a diffondere informazioni sullo stato del sistema scolastico: ad esempio «La documentazione educativa», che uscì tra il 1976 e il 1992 in tre serie, e che affrontava in modo monografico diversi aspetti e tematiche del sistema scolastico ripubblicando studi e ricerche effettuate da vari organismi esterni al ministero (Censis, Iard, Cnite, ecc.).

<sup>157</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p. 291.

<sup>158</sup> Ad esempio, l'allora Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze cominciò tra il 1984 e il 1989 a migliorare i suoi strumenti di analisi e ad avviare una banca dati informatica sullo stato delle sperimentazioni nel paese: P. Giorgi (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola all'Indire. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010, pp. 115-6.

<sup>159</sup> Per quel che ho potuto verificare, i dati quantitativi e qualitativi sulle sperimentazioni nei documenti ufficiali e nella pubblicistica di settore furono comunque abbastanza imprecisi e contraddittori per tutti gli anni '70 e buona parte degli '80. Talvolta, si creò confusione tra sperimentazioni metodologico-didattiche (art. 2) e minisperimentazioni (afferenti invece all'art. 3), oppure tra la scuola sede legale e la sezione sperimentale distaccata (magari di tutt'altro indirizzo) che, col tempo, avrebbe assunto statuto autonomo. Inoltre, la natura "ibrida" di alcune sperimentazioni impedì una sua corretta catalogazione in un sistema che ricalcava la rigida tripartizione dell'amministrativa scolastica della scuola superiore oppure, a partire dalle circolari dell'85, quelle tra "maxi" e "mini" sperimentazioni. Senza contare che vanno tenute di conto le diverse "stratificazioni" nel tempo delle sperimentazioni nelle scuole che, iniziato un progetto, passavano (o aggiungevano) negli anni altre formule, risultando nei documenti come esperienze separate.

sperimentazioni “autonome” (cioè nate su progetti elaborati direttamente dai colleghi dei docenti). Questo avveniva nel momento in cui il mito della riforma globale andava tramontando sotto la spinta delle trasformazioni che attraversarono i paesi occidentali tra anni Settanta e Ottanta, in quella incerta transizione dalla società di massa che aveva caratterizzato il Secolo breve a quella postindustriale in cui, ancora oggi, siamo immersi.

Proprio per questo, il presente studio concentra la sua attenzione sulle sperimentazioni sorte tramite il dispositivo dell’articolo 3 del DPR 419/74, che si rivelò uno strumento molto flessibile, su cui si concentrarono le aspettative sia della base sia di Regioni ed Enti locali, ma anche l’attenzione del ministero e di chi si dimostrò intenzionato a cercare nuove forme della *governance* scolastica. In sostanza, esso costituisce uno specchio di quel rapporto «ellittico» tra centro e periferia che da sempre caratterizza la storia della scuola in generale e di quella italiana in particolare: il fallimento del distretto scolastico, che avrebbe dovuto costituirne il nuovo fulcro, contribuì soltanto ad alimentare questa tensione<sup>160</sup>.

Ciò non toglie che i decreti delegati costituissero il momento apicale di questo processo: punto massimo della partecipazione del paese intorno al tema scolastico, come mostrò l’alta affluenza alle prime elezioni degli organi collegiali, e il primo passo della riforma della scuola tratteggiata dalla Commissione Biasini.

La Dc d’altro canto fu il primo partito a dover fare i conti con gli equilibri politici maturati dopo la caduta del governo, sulla cui fine aveva pesato la reazione sindacale e del Pci alla svolta di destra vissuta dal paese con le elezioni del 1972: reazione che trovò proprio sul fronte scolastico un fertile terreno di confronto, rinnovando la centralità del discorso sulla scuola e sulla sua riforma come strumento d’intervento sulla realtà sociale. Questo è visibile sia a livello istituzionale - come testimoniò la serie di progetti di riforma presentati dai partiti tra ‘75 e ‘77 - che politico e sociale. Partiti, sindacati, Regioni ed Enti locali fecero della scuola il terreno di un più ampio scontro, legato sì a questioni ideologiche, ma anche alle diverse posizioni che si crearono sulle linee di sviluppo nei rapporti centro-periferia allora intrecciate al nodo scolastico: quelle «dello sviluppo della regionalizzazione e quelle del mantenimento di competenze statali centrali, così come le

---

<sup>160</sup> Lo stesso ruolo del consiglio scolastico provinciale – anch’esso sorto con i decreti delegati – ne uscì rafforzato insieme alla dimensione territoriale della provincia, riaprendo spazi ad un protagonismo in campo scolastico che l’ente provinciale aveva perso con la statalizzazione dell’istruzione professionale nel ‘55.

linee dello sviluppo locale e quelle dello sviluppo di omogeneità e sistematicità» su tutto il territorio nazionale<sup>161</sup>. Il risultato fu che mai come nel triennio '75-'78 si arrivò così vicini alla riforma: dai diversi progetti nacque un testo unico sulla che, per la prima volta, riuscì a passare in Senato nella difficilissima primavera del '78, rimanendo però poi "impantanato" nella successiva caduta del governo e nel drammatico passaggio agli anni Ottanta.

Proprio per recuperare il terreno perduto rispetto all'avversario comunista, ad esempio, il nuovo ministro Malfatti annunciò la necessità di una pausa di riflessione, indispensabile per raccogliere le idee sulla questione della riforma. La necessità di un confronto interno per arrivare ad una linea coerente di politica scolastica sulla scuola e smettere di "rincorrere" l'iniziativa comunista sul tema furono i motivi alla base del Convegno di partito del '74<sup>162</sup>. Cominciò a divenire evidente, infatti, quanto l'intraprendenza del Pci su quello come su altri terreni potesse essere pericolosa in vista delle elezioni amministrative che si sarebbero svolte l'anno successivo. Anche per questo Malfatti si mostrò favorevole ad un allargamento della sperimentazione, in modo da accelerare il processo di riforma e battere sul tempo l'avversario comunista.

Fu Malfatti stesso a illustrare la strategia optata dal ministero quando, il 13 febbraio del '75, presentò un intervento sullo stato della sperimentazione nella secondaria superiore di fronte alla Commissione Istruzione della Camera. In quell'occasione, basandosi su un rapporto redatto nel '73 dal Comitato tecnico per la sperimentazione, Malfatti rilevò che le esperienze fin lì avviate, pur introducendo un «positivo movimento di innovazione metodologica e didattica» nelle scuole coinvolte, non riguardavano «in modo armonico e proporzionale tutti i settori dell'istruzione». All'a.s. 1972-73 risultavano attive 11 sperimentazioni di struttura e ordinamento (più altre due in istituti privati): di esse, ben sette facevano capo alla Direzione Istruzione classica, scientifica e magistrale<sup>163</sup>. Per

---

<sup>161</sup> Ragazzini et al, *Rimuovere gli ostacoli*, cit., p. 30

<sup>162</sup> Cfr. G. Chiosso, *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, Brescia, La Scuola, 1977. Per una analisi in campo comunista dello svolgimento del convegno si veda F. Zappa, *La riforma della democrazia cristiana*, «Riforma della scuola», 12, dicembre 1974, pp. 27-32.

<sup>163</sup> *Appunti sulle sperimentazioni in atto nella scuola secondaria superiore presentati dal Ministro della P.I. alla Commissione Pubblica Istruzione della Camera dei deputati nella seduta di giovedì 13 febbraio 1975*, in Archivio Marino Raicich, serie II *Attività politica*, sottoserie "Politica culturale", b. 19 (d'ora in avanti, AMR IIa 19): i documenti dell'archivio lasciato da Raicich citati in questo lavoro provengono da quattro buste della sopracitata sottoserie che riportano la dicitura "Sperimentazione, aggiornamento, reclutamento insegnanti", numerate dal 17 al 20.

questi motivi, il sopracitato rapporto consigliava di «non subire soltanto l’iniziativa delle scuole», promuovendo «un’ipotesi di lavoro e modelli che, pur nella varietà di contenuti e di metodo», permettessero l’elaborazione di «più precisi disegni sperimentali da proporre alle singole scuole»: per questo si fornì un progetto di biennio unitario ministeriale, che vide la prima applicazione in 17 istituti nel 1974<sup>164</sup>. L’attivazione di sperimentazioni ministeriali dipese, secondo il ministro, «da molteplici ragioni»: la necessità di avere un’ipotesi di lavoro «fondata su un ragionevole piano orario settimanale, che non comporti necessariamente il tempo pieno»<sup>165</sup>; la possibilità di osservare come «reagisce il meccanismo scolastico ordinario (ivi compresa l’assegnazione di personale insegnante secondo le procedure ordinarie)» ad una sperimentazione allargata «su tutto il territorio nazionale»; l’esigenza di coinvolgere maggiormente «l’area degli istituti tecnici». Per questo, nell’a.s. 1974-75 il ministero si dimostrò di “manica larga”, autorizzando più di sessanta nuovi progetti e portando il numero complessivo dei bienni unitari sperimentali di colpo ad un’ottantina.

Questa fase della sperimentazione, che si protrasse per tutto il decennio, si caratterizzò proprio per le caratteristiche assunte dal dibattito sulla riforma che ho cercato di enucleare in precedenza: le diverse esperienze convergevano infatti nel disegnare un modello di scuola superiore *inclusivo, orientativo e unitario* (perlomeno per il biennio), capace di superare la tradizionale divisione tra cultura intellettuale e manuale mutando al contempo le forme del rapporto tra scuola e territorio (e tra singole scuole e amministrazione scolastica centrale), ponendosi quindi come esperienza in grado di dare «elementi di valutazione e giudizio per la riforma della Scuola Secondaria Superiore»<sup>166</sup>.

---

<sup>164</sup> I bienni furono autorizzati tramite una circolare ministeriale del gennaio 1974, in attesa che fossero emessi i decreti attuativi della legge delega 477 del 1973, come ricorda il preside dell’Istituto Magistrale di Camerino, nelle Marche, uno degli istituti che avviarono la sperimentazione sotto la spinta di Malfatti: D. Cavallaro, *L’attività sperimentale nell’Istituto Magistrale di Camerino*, «Ricerche didattiche», 245, maggio 1981, pp. 109 e sgg.

<sup>165</sup> Come invece di fatto avveniva nella maggior parte delle esperienze nate su progetti autonomi, con orari settimanali che in alcuni casi raggiunsero più delle 50 ore.

<sup>166</sup> Cavallaro, *L’attività sperimentale nell’Istituto Magistrale*, cit., p. 109. Il riferimento a Frascati e ai lavori della Commissione Biasini ritorna con costanza nei documenti prodotti dalle scuole: su ciò incise anche il fatto che Malfatti, nel promuovere il biennio unitario, fece pervenire ai colleghi professori le conclusioni dell’uno e dell’altro come punto di partenza per l’elaborazione dei progetti sperimentali. Anche il liceo classico Capece di Maglie, in provincia di Lecce, fu invitato dall’Ufficio centrale per la sperimentazione del ministero «a programmare un biennio sperimentale (con futura prosecuzione del triennio) secondo lo schema consigliato dalla Commissione Biasini», di cui fu inviato uno scialcio: Liceo Classico Capece, *Un decennio di*

In particolare, nell'ottica di un progressivo innalzamento dei tassi di scolarizzazione secondaria, il biennio unitario si presentava come una soluzione in grado di decongestionare gli istituti scolastici dei centri maggiori, in cui si concentravano le scuole superiori, e di risparmiare sull'edilizia scolastica: al di là delle problematiche relative alle disponibilità di locali, che almeno inizialmente comunque riguardò la maggior parte delle sperimentazioni<sup>167</sup>, in linea teorica un biennio unitario posto in località sprovviste di scuole superiori permetteva di coprire l'intera offerta scolastica all'interno di un unico edificio, posticipando eventualmente ai sedici anni l'esigenza di spostarsi in un'altra città per ragioni di studio, incidendo in questo modo su un fattore decisivo nell'abbandono scolastico come il *pendolarismo*.

Ad esempio, nel comunicato con cui il neonato II° Liceo Scientifico di Livorno si presentò alle famiglie e alle scuole medie della zona, il biennio unitario venne descritto come un'iniziativa «che unifica i bienni di tutte le scuole secondarie superiori, e consente l'accesso al triennio di qualsiasi tipo di liceo o istituto», favorendo al contempo «la preparazione generale e integrale delle personalità e l'orientamento: in sostanza, la scelta definitiva dell'indirizzo di studio viene rimandata di due anni»<sup>168</sup>.

In modo simile, la struttura del biennio del Liceo "Capece" di Maglie, in provincia di Lecce, cercò di rispondere all'esigenza di «fornire gli alunni di un possesso sicuro dei mezzi di espressione (dei «linguaggi»), per permettere loro di «decodificare» agevolmente una realtà sempre più complessa», superando anche «una certa tendenza all'astrattismo, limite non infrequente della scuola secondaria italiana, cercando di colmare la separazione tra scuola e vita, studio e lavoro, visti a volte in una innaturale alternativa»<sup>169</sup>. Ma potremmo continuare ancora a lungo con gli esempi<sup>170</sup>.

---

*sperimentazione (1974-1985)*, Lecce, Edizioni del Liceo Capece Maglie, 1985, p. 3 (il documento è riprodotto in appendice 1).

<sup>167</sup> Salvo rari casi, le sezioni sperimentali furono ubicate in locali provvisori e precari staccati dall'edificio scolastico principale, dato lo stato di congestionamento in cui versavano generalmente le scuole superiori agli inizi degli anni Settanta.

<sup>168</sup> Comunicato del II° Liceo Scientifico di Livorno, *Per le iscrizioni all'apertura del biennio unitario sperimentale*, 1974: Raccolta documentaria di Luciano Castelli (d'ora in avanti CASTELLI).

<sup>169</sup> Liceo Classico Capece, *Un decennio di sperimentazione*, cit., p. 6.

<sup>170</sup> Come l'ITISOS istituito dalla Provincia di Parma a metà decennio, di cui l'archivio Raicich conserva molto materiale, a dimostrare il fitto scambio tenuto con il deputato comunista: si veda AMR, IIa 18-20.

In questa fase le diverse esperienze si concentrarono per l'appunto sulla messa a punto dei meccanismi interni al biennio che potevano esaltarne il carattere orientativo: i rapporti, cioè, tra area comune, opzionale ed elettiva che, combinandosi, avrebbero permesso allo studente di seguire un'istruzione comune a quella di tutti i suoi coetanei, saggiando attraverso le opzioni le diverse possibilità offerte dalla scuola per il suo futuro, orientandosi ma senza compiere scelte definitive e vincolanti. Si trattò in realtà di un processo ambiguo, che richiese anni per essere affinato e giungere a strutturazioni soddisfacenti: nella maggioranza dei casi si partì dalle indicazioni date dalla Commissione Biasini sulle aree (o campi) disciplinari che dovevano essere coperti dall'area comune e a cui avrebbero dovuto far riferimento i futuri indirizzi del triennio (settore linguistico-letterario- espressivo; antropologico-storico-sociale; scientifico-matematico; tecnologico-operativo), per poi affinarsi nel tempo secondo specifiche esigenze difficilmente generalizzabili. Il preside del liceo sperimentale livornese, il cattolico Luciano Castelli, racconta ad esempio come nella loro scuola avessero impostato l'area comune su sette campi disciplinari, mentre l'area opzionale seguiva i criteri «della gradualità, della limitazione delle scelte a poche materie caratterizzanti, della molteplicità delle combinazioni, della possibilità di ritornare sulle scelte fatte»: da subito, però, sorsero problemi che portarono alla revisione del progetto, introducendo la scelta delle opzioni nel primo mese di scuola con il rischio di snaturare la funzione orientativa del biennio<sup>171</sup>. Il fatto era che non esistevano soluzioni buone a tutto, come ebbe a commentare amaramente Castelli:

il fatto è che queste materie caratterizzanti non sono del tutto nuove e imprevedibili per l'alunno: esse appartengono alle stesse materie dell'area comune, e gli alunni generalmente, anche per motivi ambientali, hanno già maturato loro idee, aspirazioni, simpatie, e in base ad esse hanno compiuto loro scelte la cui validità e consistenza occorre quanto prima è possibile verificare: e se la scelta risultasse errata, bisognerà fornire senza indugi gli strumenti per una rettifica. D'altra parte le soluzioni alternative che più di frequente si presentano, quale quella di fare prima conoscere agli alunni, per un certo tempo, tutte le discipline opzionali e dopo farli scegliere, per l'impossibilità e il sovrapporsi degli stimoli, spesso confondono anche le idee chiare, e anziché orientare, disorientano. Inoltre anche l'obbligo stesso di non differire troppo una scelta, che senza essere irreversibile comporta pur

---

<sup>171</sup> L. Castelli, *L'attività sperimentale nel 2° Liceo Scientifico di Livorno*, «Ricerche didattiche», 245, maggio 1981, pp. 132–60. I campi disciplinari dell'area comune erano linguistico-umanistico, storico-sociale, matematico-scientifico, artistico, giuridico-economico, fisico-sportivo, etico-religioso.

sempre una responsabilità, assume una funzione educativa che non è trascurabile.<sup>172</sup>

Nell'art. 3 furono poi fatte rientrare le sperimentazioni di biennio unitario avviate prima dell'emanazione dei decreti, come l'Umanitaria. Tra esse, c'era anche il biennio unitario avviato nell'a.s. 1973-74 dal Liceo Scientifico di Borgo San Lorenzo, in provincia di Firenze: un'esperienza che affondava le radici nel Sessantotto fiorentino e nelle conseguenze prodotte dal suo eco fuori dalla città, ma anche nell'attenzione dimostrata dagli enti locali alle richieste della popolazione borghigiana verso la scuola superiore, mostrandoci le vie che portarono dalla contestazione studentesca alla sperimentazione scolastica<sup>173</sup>. D'altronde l'istituto stesso era nato pochi anni prima, nel 1967, proprio per rispondere alla quasi totale assenza di scuole superiori in quella che rimane tutt'oggi l'area più rurale della provincia fiorentina: non è un caso che proprio in quei luoghi, a pochi chilometri da Borgo, si sviluppasse la vicenda di Don Milani e della scuola di Barbiana<sup>174</sup>. Essa rivestì molta importanza nel Sessantotto italiano e nella volontà di rinnovamento della scuola in cui parte del mondo cattolico giocò un ruolo decisivo ma che, per non essere fraintesa, va collocata nel giusto contesto del tramonto di quella realtà contadina in cui la questione linguistica e la sua natura selettiva emergevano con più chiarezza e di cui il Mugello costituisce un efficace esempio<sup>175</sup>.

La sperimentazione promossa attraverso l'articolo 3 del DPR 419/74, quindi, ebbe effettivamente origine da quel particolare intreccio tra riformismo e contestazione globale che caratterizzò il Sessantotto nelle scuole superiori italiane: intreccio in realtà fortemente criticato, nell'immediato come negli anni successivi, proprio per l'eccessiva radicalità ed ambizione del modello di scuola a cui avrebbe voluto dare origine<sup>176</sup>. Proprio per questo, la sperimentazione autonoma legò il suo destino alla prospettiva di una riforma che mai

---

<sup>172</sup> Ivi, pp. 136-7.

<sup>173</sup> Mi permetto di rimandare a G. Lovascio, *From student rebellion to school experimentation. The "Giotto Ulivi" Institute of Borgo San Lorenzo: a case-study*, in Huerta, Hernández et al. (Eds), *Globalizing the student rebellion in the long '68*, cit., pp. 453-59.

<sup>174</sup> La professoressa protagonista della famosa *Lettera* con cui l'esperienza pedagogica milaniana assurse a livello nazionale insegnava proprio a Borgo, in cui era situata anche l'unica scuola media della zona.

<sup>175</sup> V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma, Laterza, 2017.

<sup>176</sup> Sull'unitarietà completa prospettata a Frascati, infatti, ci furono fin dall'inizio molti dubbi: si veda G. M. Bertin, S. Valitutti, A. Visalberghi, *La scuola secondaria superiore in Italia*, Roma, Armando, 1971.

come nel biennio 1975-1977 sembrò così vicina: se prima dell'emanazione dei decreti delegati i bienni unitari erano solo poche decine, nell'a.s. 1976-77 essi erano già saliti a 107, a cui andavano aggiunte 29 sperimentazioni parziali (le cosiddette minisperimentazioni)<sup>177</sup>.

Si costituì così il «nocciolo duro» del processo sperimentale di cui parlano Marcello Dei ed altri, senza averne compreso però l'estensione e la natura, confondendolo con i diciassette istituti che utilizzarono il progetto ministeriale<sup>178</sup>: di essi, effettivamente, otto non superarono mai la fase sperimentale del biennio, ma i restanti continuarono l'esperienza fino al triennio.

Cinque anni dopo, agli albori degli anni Ottanta, le iniziative sperimentali attive erano diventate 358, ma tra esse già cominciavano a crescere percentualmente quelle parziali, utilizzate principalmente nel ramo liceale per rinnovare i programmi potenziando le materie scientifiche e la storia dell'arte: ma queste, come si è detto, si svolgevano sotto la stretta supervisione della Direzione generale istruzione classica che, da parte sua, negli anni non sembrò sopportare più di tanto quelle che finirono per essere chiamate sperimentazioni *globali*. Come vedremo, infatti, le direzioni generali dell'istruzione liceale e tecnica lavorarono tendenzialmente in modo autonomo, a dimostrazione dell'intenzione di mantenere comunque separati i due rami dell'istruzione: nei fatti, quindi, l'unitarietà prospettata a Frascati fu sempre osteggiata e ostacolata, anche quando limitata al solo biennio.

Ma le ragioni che portarono ad abbandonare tale prospettiva vanno cercate da un'altra parte. L'emanazione dei decreti delegati e l'avvio della sperimentazione, infatti, avevano rappresentato l'apice di quel mito della riforma e della centralità della scuola nel guidare le trasformazioni della società. Su questa nuova centralità della scuola, però, cominciò a pesare un contesto drasticamente diverso rispetto a quello che aveva contrassegnato il passaggio tra anni Sessanta e Settanta.

---

<sup>177</sup> I dati sulle scuole autorizzate nei primi tre anni di applicazione dei decreti delegati sono disponibili in appendice a Centri didattici nazionali (a cura di), *Atti degli incontri per la sperimentazione in corso nella scuola secondaria di 2° grado. Stresa - Formia - Roma - Anzio 19 maggio - 11 giugno 1976*, Roma, Archivio didattico, 1977. La relazione sugli incontri di presidi e professori di classi sperimentali (pp. 16-27) riporta i dati per l'a.s. 1975-76: da essi risulta che su 100 bienni unitari 12 erano istituti privati, 43 risultavano afferenti alla direzione generale liceale, 32 a quella tecnica e 9 a quella professionali; anche l'Istituto d'Arte di Gubbio aveva attivato un biennio unitario.

<sup>178</sup> Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit., p. 122; D'Amico, *Storia e storie*, cit., p. 605.



## Crepe e crisi della riforma globale

### *Crisi economica e professionalità*

La sempre più acuta percezione degli effetti della crisi economica successiva allo shock petrolifero del 1973; l'espansione della disoccupazione, giovanile e non, come dato stabile del mercato del lavoro: fu sulla scia di tali processi la fiducia nel binomio scuola-sviluppo entrò progressivamente in crisi, aprendo nel mondo occidentale una nuova fase non più segnata dalla fiducia incondizionata sulle sorti progressive dello sviluppo. Sia il dibattito pubblico che quello parlamentare sulla riforma della scuola ne furono influenzati, così come ne uscirono condizionati il lavoro concreto svolto nelle sperimentazioni e il più generale rapporto del mondo giovanile e delle famiglie con la scuola.

In Italia, il dibattito cominciò a prendere una piega diversa da quella assunta negli anni successivi a Frascati, spostandosi sempre più verso la questione del valore *professionalizzante* della secondaria. L'importanza assunta dalla questione è dimostrata dall'impegno (e dal ruolo) assunto in quegli anni dalle Confederazioni sindacali direttamente nel campo delle politiche educative – emerso nell'estate del '73 – e nella diffusione delle tesi della *scuola-parcheggio* su cui, nella seconda metà degli anni Settanta, si attestò buona parte della sinistra antagonista, che d'altronde era sempre stata convinta dell'irriformabilità del sistema; ma la svolta trova riscontro anche nell'evoluzione delle posizioni dei principali partiti politici, Dc e Pci in testa.

Un ruolo centrale in questa fase lo svolse infatti proprio il partito comunista. Negli anni che videro crescere il suo consenso elettorale - alle amministrative del '75 e infine nel voto del 20 giugno del 1976 – e che di fatto traduceva lo spostamento “a sinistra” dei primi anni Settanta, i comunisti ribadirono con forza la centralità della questione scolastica e della sua riforma, da utilizzare come grimaldello per trasformare la società nel suo complesso. In questo modo, il partito riuscì a raccogliere consensi anche in quell'ampia area trasversale alle culture politiche che sul rinnovamento della scuola era in campo da tempo. Rispetto agli anni successivi al Sessantotto, però, le strategie del partito non riuscirono a intercettare i fermenti del mondo giovanile come invece era (almeno in parte) accaduto in precedenza: la strategia del «compromesso storico», calata nel contesto dell'austerità e dei sacrifici che fu il *leitmotiv* della metà degli anni Settanta, anzi, portarono

il partito in aperto scontro con i movimenti giovanili della seconda metà degli anni Settanta<sup>179</sup>.

Allo stesso tempo, fu il Pci a farsi il maggior portavoce delle istanze delle Regioni, nel periodo che va dall'emanazione della Legge 382 del 22 luglio 1975 ai decreti attuativi del DPR 616 con cui, il 24 luglio 1977, furono trasferite le funzioni amministrative dallo Stato alle Regioni: il periodo, cioè, in cui si cercò di condurre a compimento il processo di regionalizzazione avviato nel 1970, rendendo evidente il problema di un generale ripensamento della funzione amministrativa pubblica di cui si fece allora interprete il giurista socialista Massimo Severo Giannini, a capo della commissione incaricata di stendere le deleghe previste dalla legge 382<sup>180</sup>.

Il tema assumeva particolare importanza nella visione comunista per il chiaro interesse a promuovere enti dove il partito avrebbe potuto governare: ma anche perché proprio nelle Regioni e nelle loro funzioni nel campo della formazione professionale il Pci riponeva le speranze per mettere un tampone al crescente problema della disoccupazione giovanile.

Proprio il tema della formazione professionale e delle nuove prerogative regionali nel campo dell'istruzione mostravano le difficoltà in cui si muoveva la Dc: la necessità di non perdere terreno elettorale investendo più energie sulla riforma della scuola si scontrava con il timore per il peso crescente delle sinistre nelle amministrazioni locali e regionali. Tale prospettiva pesò come un macigno nelle successive scelte del partito in tema di riforma della scuola e, soprattutto, di riformulazione dei rapporti tra amministrazione scolastica e nuove prerogative regionali. A questo andava aggiunto, come per i comunisti, la necessità di rispondere alle difficoltà dei giovani a entrare nel mercato del lavoro.

Già le conclusioni del convegno del '74 avevano mostrato la persistenza di posizioni incerte e di numerose ambiguità, soprattutto sul versante delle procedure: infatti, se da un lato la relazione introduttiva di Malfatti sembrò preludere all'intento di perseguire la strada della riforma "a blocchi", cercando intanto di generalizzare il più possibile la sperimentazione dei bienni unitari, dall'altro non mancarono interventi volti a evidenziare l'ambiguità di fondo insita nelle remore ad affrontare il nodo della riforma da un punto

---

<sup>179</sup> Per una visuale interna del rapporto tra partito e movimento del Settantesimo si veda L. Magri, *Il sarto di Ulm. Una possibile storia del Pci*, Milano, Il Saggiatore, 2009, pp. 299 e sgg.

<sup>180</sup> S. Cassese, *Il politico, il riformatore, lo studioso*, «Mondoperaio», 11-12, novembre-dicembre 2015, pp. 29-33: si tratta di un numero monografico su Giannini. Cfr. Ragazzini, *Rimuovere gli ostacoli*, cit., pp. 22-33.

di vista complessivo<sup>181</sup>. Inoltre, pur nel richiamo ormai tradizionale alla commissione Biasini, la proposta democristiana fu la prima a mettere da parte il carattere *onnicomprensivo* della nuova secondaria teorizzata a Frascati.

Lo aveva mostrato proprio l'intervento di Malfatti in commissione istruzione. Il progetto di biennio elaborato dal ministero, infatti, mirava dichiaratamente a rafforzare il carattere professionale della secondaria superiore fin dal primo anno «in vista della riforma», tentando per questa via «un recupero della professionalità, rispetto ad altre esperienze di sperimentazioni in corso a carattere decisamente deprofessionalizzante». Si voleva così rispondere anche ai segnali sempre più negativi che arrivavano dal settore produttivo e dal mercato del lavoro, in un contesto che invece esaltava il ruolo dei sindacati nel più generale dibattito sulla riforma della scuola.

La comunicazione di Malfatti in Commissione ebbe sicuramente l'effetto di riportare l'attenzione della classe politica sul processo di sperimentazione in atto e sul rapporto che esso avrebbe dovuto svolgere nel promuovere la riforma della scuola superiore. Allo stesso tempo, rese evidente la volontà del Ministero di cambiare rotta rispetto alla direzione imboccata dopo Frascati, facendo filtrare peraltro una certa sfiducia – più o meno giustificata - nelle capacità degli istituti di portare avanti da soli un processo del genere.

Le parole del ministro attirarono sicuramente l'attenzione del Pci, preoccupato del possibile uso strumentale della sperimentazione per realizzare una «riforma strisciante». D'altronde, l'istituzione dei 17 bienni ministeriali non era passata inosservata. Già nel numero di gennaio di «Riforma della scuola», un mese prima della comunicazione in Commissione, comparve un articolo che si interrogava su quali intenzioni si celassero dietro l'azione ministeriale<sup>182</sup>.

Ne era autore Giulio Cesare Rattazzi, preside dell'Istituto Tecnico Industriale Cobiانchi di Verbania, che proprio quell'anno ricevette l'autorizzazione ad avviare una sperimentazione autonoma di biennio unitario. Da un lato, egli riconobbe al Ministero il merito di aver dato avvio con l'inizio dell'anno «a quella “larga sperimentazione” nella

---

<sup>181</sup> Questa fu ad esempio l'opinione di Cesarina Checcacci che, in rappresentanza dell'UCIIM, sottolineò il pericolo di scindere biennio e triennio per la buona riuscita della riforma.

<sup>182</sup> G. C. Rattazzi, *La sperimentazione del biennio unitario tra riforma e controriforma*, «Riforma della scuola», 1, gennaio 1975.

scuola media superiore» che avrebbe dovuto, secondo le dichiarazioni ufficiali, «concretamente caratterizzare la fase preparatoria della riforma». In effetti, dei 73 nuovi bienni unitari appena istituiti - di cui 55 con progetto autonomo - non pochi sorsero in piccoli centri «precedentemente privi di scuola media superiore», mostrando l'intenzione di voler «bloccare e contenere l'istituzione di altre scuole tradizionali» in attesa della riforma.

Tutto questo avrebbe potuto far pensare ad una «impostazione coerente» con le indicazioni della Commissione Biasini. Allo stesso tempo, però, modalità e atti d'intervento destavano «varie e congrue perplessità». Ad esempio, il piano di studi del progetto ministeriale si concretizzava in uno schema di biennio davvero «poco unitario, poco consistente e gravemente sperequato»<sup>183</sup>, in cui le opzioni risultavano «evidentemente volte a far passare lo studente ai trienni attualmente esistenti»: insomma, una versione «rachitica» e a metà della riforma annunciata. Il punto, poi, era che l'origine stessa del progetto appariva poco limpida. In un appunto manoscritto inviato da Giuseppe Chiarante a Marino Raicich insieme alla bozza dell'articolo, Rattazzi esprimeva con chiarezza questi suoi dubbi:

La Commissione Centrale per la sperimentazione ha “elaborato” il progetto ministeriale senza informare alcuni dei suoi membri (così mi ha detto Visalberghi che ha avuto da me il “progetto ministeriale” che figurava elaborato anche da Lui). Il progetto ministeriale ha una premessa ripresa dall'UCIIM (e in buona misura condivisibile) ma non rispettata dai programmi reali successivamente indicati»<sup>184</sup>.

E nel numero di maggio di «Riforma della scuola» finiva per affermare che l'esistenza stessa di tale commissione centrale non aveva ragion d'essere,

visto che alcuni suoi Membri «ministeriali» dichiarano di non essere stati più convocati da anni e altri prendono le distanze non senza ragione per certi atteggiamenti assunti dal Ministero in tema di sperimentazione «all'ombra della Commissione» senza essere stati interpellati»<sup>185</sup>.

---

<sup>183</sup> Esso prevedeva ampio spazio fin dal primo anno alle materie opzionali, numerose e raggruppate in sei blocchi, incrinando così il principio per cui il biennio avrebbe dovuto ricoprire prioritariamente un ruolo orientativo.

<sup>184</sup> G. C. Rattazzi, *Appunto con note esplicative*: conservato insieme alla bozza dell'articolo “La sperimentazione del biennio unitario tra riforma e controriforma” in AMR, IIa 20.

<sup>185</sup> Id., *Primo bilancio degli sperimentali*, «Riforma della scuola», 5, maggio 1975.

Ma anche le forme di controllo esercitate sulle sperimentazioni lasciavano trapelare una concezione “elastica” di coordinamento dal taglio decisamente burocratico, a cui faceva da contraltare «l’inesistenza di controllo scientifico sui contenuti delle sperimentazioni avviate». Il problema di un approccio non propriamente partecipato alla sperimentazione si rendeva visibile non tanto nella fase preparatoria e nell’autorizzazione, preceduta sempre da una serie di incontri tra funzionari dell’Amministrazione scolastica e il personale della scuola, quanto a sperimentazione già avviata: come scriveva Rattazzi in riferimento all’esperienza del Cobianchi,

il controllo di tipo burocratico si è fatto sentire, al momento della definizione dei decreti ministeriali istitutivi, con interventi e colloqui singoli (e senza discussioni comuni) volti a “ridurre” i progetti nell’alveo delle volontà ministeriali sopra descritte.

Insomma, secondo lui sembrava profilarsi

una contrapposizione tra chi considera la sperimentazione, che è una sfida tra il vecchio e il nuovo, come una banalità, uno sfizio o un fastidio necessario; e chi le valuta invece impegnativamente, perché investe l’area della novità, della diversità, del progresso ed è un mezzo insostituibile per innestare effettive innovazioni, non troppo male e non troppo tardi<sup>186</sup>.

Nonostante Rattazzi continuasse la sua collaborazione con «Riforma della scuola» almeno fino al 1977<sup>187</sup>, egli non era comunista. Iscritto alla Dc e partecipe della vita politica di Verbania fino al ‘78, quando divenne preside di un istituto tecnico storico torinese - l’Avogadro, ben conosciuto in quegli anni per l’alta conflittualità espressa dai suoi studenti fin dal Sessantotto - Rattazzi rappresenta tutt’al più un esempio di quell’area del paese che guardò con fiducia alla possibilità di un «compromesso storico» con i comunisti<sup>188</sup>: una sorta di “mediatore”, capace di intrattenere contemporaneamente rapporti con esponenti politici di diverso orientamento politico, purché interessati

---

<sup>186</sup> Ivi.

<sup>187</sup> Oltre ai due articoli già citati, si veda anche quello uscito in contemporanea con la presentazione della nuova proposta di riforma comunista agli inizi del 1977: G. C. Rattazzi, *Il difficile cammino della sperimentazione*, «Riforma della scuola», 1, gennaio 1977.

<sup>188</sup> Rattazzi, «“leader” della sinistra democristiana» a Verbania, aveva anche ricoperto il ruolo di vice-sindaco tra ‘65 e ‘69: cominciarono allora dissidi con la direzione locale del partito che nel 1971 lo portarono alla radiazione dal gruppo consiliare e lo spinsero a istituire un gruppo autonomo che confluì nel Movimento popolare dei lavoratori (MPL) di Labor, appoggiando la giunta di sinistra allora insediata in città, composta da Psi, Pci e Psiup. *Verbania: frattura nella democrazia cristiana*, «Corriere della Sera», 28 febbraio 1971. Sulla sua figura tornerò nell’ultimo capitolo.

seriamente alla questione della riforma della scuola emersa a Frascati; e anche di farsi portavoce di quelle istanze di decentramento delle Regioni e degli Enti locali che, come ho detto, caratterizzarono in parte il processo partecipativo e sperimentale degli anni Settanta<sup>189</sup>. Più in generale, l'articolo di Rattazzi diede voce all'opinione della maggior parte degli operatori scolastici impegnati allora nella sperimentazione, come emerge da una serie di convegni, pubblicazioni e presentazioni pubbliche sul tema che caratterizzarono gli anni tra '75 e '77: un tema che tornò ad essere "caldo" anche perché si erano esauriti ormai i primi cicli di biennio sperimentale, mentre sul triennio permaneva ancora un alone di indeterminatezza che rischiava di vanificare il lavoro fin lì svolto.

Che fossero eventi nati dalla spinta degli istituti o degli Enti locali interessati oppure organizzati direttamente dal Ministero, tutte le iniziative identificavano in sostanza gli stessi problemi di base. Innanzitutto, la mancanza di incontri periodici tra istituti coinvolti in esperienze sperimentali, e tra questi e il Ministero. Isolati tra loro, costretti ad interfacciarsi con un'istituzione che pareva intenzionata ad esercitare il controllo sul processo sperimentale nelle forme burocratiche tradizionali, rinunciando a creare le condizioni di una verifica realmente scientifica di esso, gli istituti sperimentali provarono autonomamente a costruire reti stabili di collegamento per rispondere alla "solitudine dello sperimentatore" che le attanagliava: ad esempio, proprio il Cobianchi si rese promotore insieme ad altre scuole non solo piemontesi di una serie di incontri tesi a chiarire alcune questioni improrogabili per il buon esito delle sperimentazioni<sup>190</sup>.

Questi incontri, cominciati nel marzo del '75, sfociarono nell'organizzazione di un "Convegno delle Scuole Medie Superiori Sperimentali Piemontesi", svoltosi a Verbania nel febbraio del '76 e incentrato - come si può leggere dagli inviti e dalla relazione

---

<sup>189</sup> G. C. Rattazzi, *Visione globale dell'Ente Locale sui problemi della scuola*, «Il Comune democratico», 5, 1975. Rattazzi scrisse anche un intervento sulla questione dei rapporti tra Enti locali e distretti scolastici insieme al pedagogista Luciano Benadusi, all'epoca vicino a Livio Labor e all'esperienza del MPL (dove probabilmente conobbe Rattazzi) prima di passare al Partito socialista, di cui divenne uno dei responsabili dei settori scuola, università e ricerca nonché membro della Direzione nazionale dal 1978 al 1991: L. Benadusi, G. C. Rattazzi, *Distretti scolastici e autonomie locali*, Verbania, Lega per le autonomie e i poteri locali del Verbano-Cusio-Ossola, 1977.

<sup>190</sup> Così affermava Rattazzi nell'introdurre i lavori del convegno, accennando allo svolgimento di quattro incontri precedenti; ma dalle carte conservate nell'Archivio Raich sono riuscito ad individuarne solo tre, il primo dei quali, svoltosi a Roma, era stato organizzato in realtà dal Ministero. Si veda: *Incontro tra operatori scolastici impegnati nel biennio sperimentale unitario (D.M. 17.2.1975) - Roma, 10-12 marzo 1975*, in AMR IIa 19; *Incontro tra istituti di scuola media superiore della regione Piemonte sedi di sperimentazione di bienni unitari - Asti, 11 maggio 1975* e *Incontro tra istituti sperimentali del Piemonte e della Liguria con rappresentanti regione Piemonte, genitori, sindacali a Verzuolo* (che si svolse il 9 novembre del '75), entrambi in AMR IIa, b. 20 (d'ora in avanti AMR IIa 20).

introduttiva – sull'intenzione di creare una piattaforma di lavoro e discussione comune per una «proposta di schema di struttura del triennio superiore» da proporre al Ministero<sup>191</sup>. All'evento parteciparono, oltre agli istituti Piemontesi impegnati allora nella sperimentazione<sup>192</sup>, alcune scuole di altre regioni, tutte afferenti al ramo tecnico dell'istruzione: due istituti tecnici commerciali - il Da Passano di La Spezia e il Pacini di Pistoia - e tre istituti *sui generis* come l'ITTSOS dell'Umanitaria, quello della Provincia di Parma e il Biennio Sperimentale istituito dalla Provincia di Milano<sup>193</sup>. Erano presenti inoltre rappresentanti dei sindacati, dei partiti – a livello regionale e nazionale - e delle associazioni professionali. Le discussioni si concentrarono principalmente sulla questione del triennio e del suo rapporto con il mondo del lavoro, e sulla necessità di elaborare un sistema di uscite laterali dopo il biennio collegate ai sistemi di formazione regionale, ma in grado all'occorrenza di rilasciare titoli già spendibili sul mercato del lavoro<sup>194</sup>.

Le esigenze espresse dagli operatori scolastici al convegno - al di là degli aspetti più specifici legati allo schema di triennio elaborato in quell'occasione - non furono dissimili da quelle emerse in altri eventi del genere<sup>195</sup>. Il “coro” di voci proveniente dalla scuola

---

<sup>191</sup> Il materiale sul convegno conservato da Raichich è copioso e sparso in più buste, ma in una di esse (AMR IIa 20) c'è un fascicolo specifico contenente, oltre all'invito, la documentazione consegnata ai partecipanti per la discussione: lo schema di triennio elaborato dall'istituto Cobiانchi (piano di studi, gruppi di materie opzionali, scopi e finalità generali), i piani di lavoro per il convegno, un bollettino interno d'informazioni con numerosi dati generali sull'istituto e, infine, un'analisi dettagliata effettuata dal Cidi delle proposte di riforma della secondaria superiore presentate in Parlamento. La relazione introduttiva del Convegno, tenuta dallo stesso Rattazzi, si trova invece in AMR IIa 18.

<sup>192</sup> Oltre ai rappresentanti del Cobiانchi, erano presenti insegnanti dell'Istituto Tecnico Commerciale Ferrini di Verbania, del B.U.S. di Luserna (a Trento, ma facente capo al tecnico commerciale Buniva di Pinerolo) e di quello di Caluso nel torinese, del liceo scientifico Gramsci di Ivrea e del Liceo Classico di Borgosesia in provincia di Vercelli, dell'Istituto Professionale per l'Agricoltura di Cuneo e di quello per l'Industria e l'Agricoltura “Olivetti” di Ivrea.

<sup>193</sup> Tale esperienza ebbe origine nel 1969 - nel bel mezzo dell'autunno caldo e della contestazione studentesca - per volere dell'allora presidente della Provincia di Milano, Erasmo Peracchi, e di un gruppo di intellettuali vicini all'Uciim e alla Cattolica di Milano. Lo scopo iniziale era quello di verificare l'ipotesi di «biennio unitario articolato» delineato allora dal pedagogista Carlo Perucci nel suo volume *Il biennio a struttura unica articolata, scuola degli adolescenti*, edito per Le Monnier nel 1969. Su questa esperienza, molto importante per Milano (e non solo), tornerò in modo approfondito più avanti.

<sup>194</sup> Come si evince dall'introduzione con cui Rattazzi aprì i lavori del convegno: *Convegno scuole medie superiori sperimentali piemontesi - introduzione preside prof. Giulio Cesare Rattazzi*, resoconto del convegno conservato in AMR IIa, 18.

<sup>195</sup> Come gli incontri che si svolsero a Stresa, Formia, Anzio e Roma tra maggio e giugno del '76, voluti dall'Ufficio Studi e Programmazione del ministero in vista dell'organizzazione del ciclo successivo al biennio unitario e i cui atti furono pubblicati l'anno successivo: Centri Didattici Nazionali (a cura di), *Atti degli incontri per la sperimentazione in corso nella scuola secondaria di 2° grado*.

pretendeva in sostanza un'assunzione di responsabilità da parte del governo, in un momento in cui si avvertiva sempre più il peso della crisi economica che attraversava il paese: sulla riforma non si poteva più tornare indietro, e le sperimentazioni avrebbero fatto la loro parte fino in fondo.

Oltre alla necessità di raccordo tra le varie esperienze, emerse con forza, quindi, la volontà di perseguire la strada della sperimentazione. Essa, si ribadiva, andava però rapportata alle esigenze di una riforma complessiva, avente quindi una prospettiva quinquennale per lo meno indicativa. La sperimentazione limitata al biennio si era rivelata un fallimento, ma si era ancora in tempo per non perdere il lavoro prezioso fin lì svolto. Il Ministero però, da parte sua, avrebbe dovuto fissare un quadro di indicazioni generali sulle finalità della scuola secondaria superiore su cui le diverse esperienze sperimentali potessero convergere. Intanto, si poteva iniziare col garantire la validità dei titoli rilasciati, ma si doveva intervenire al più presto su quegli ostacoli di natura burocratica e giuridica che ostacolavano il lavoro quotidiano degli operatori scolastici impegnati nella sperimentazione.

La strada per un nuovo stato giuridico dei docenti che i Decreti delegati avevano aperto non poteva essere percorsa senza tenere conto delle problematiche emerse nel loro lavoro<sup>196</sup>: in primis, l'urgenza di una riforma amministrativa. Tornava centrale la questione di una riforma della scuola legata a doppio filo a una riforma dello Stato che il processo di regionalizzazione aveva innescato e che i decreti delegati avevano reso improcrastinabile. Il bisogno di garantire un controllo *verticale* che permettesse una verifica realmente scientifica dei processi sperimentali in corso, avvertita da tutti, non doveva per forza significare la perdita di quegli spazi di autonomia raggiunto dalle scuole in fatto di nomine dei docenti, organizzazione del lavoro e possibilità di sperimentazione, tenuto conto delle possibilità del tessuto locale.

---

*Stresa - Formia - Roma - Anzio 19 maggio - 11 giugno 1976*, Roma, Archivio Didattico, 1977. Ma si veda anche il convegno "Il biennio unitario nella prospettiva della riforma della scuola media superiore", organizzato dalla Provincia di Parma nell'aprile 1975: Provincia di Parma, Provveditorato agli Studi di Parma, *Programma convegno "Il biennio unitario nella prospettiva della riforma della scuola media superiore"* (Parma, 11-13 aprile 1975), AMR IIa 20.

<sup>196</sup> A questo proposito, ad esempio, fu forte la richiesta di rivedere l'orario di cattedra, visto che le venti ore mensili in più previste dai Decreti delegati si rivelarono subito «appena sufficienti per le incombenze relative agli organi collegiali»: *Documento approvato all'unanimità dai partecipanti alla riunione nazionale di Anzio 3-4-5 giugno 1976 (Allegato 5)*, in Centri Didattici Nazionali, *Atti degli incontri per la sperimentazione*, cit., p. 57.



La gestione confusionaria del Ministero, a loro parere, non era solo segno di «incapacità di conduzione politica», ma anche naturale conseguenza di un «oggettivo caos», aggravato dal moltiplicarsi dei centri direttivi della sperimentazione<sup>197</sup>: e, di fatto, si traducevano in tentativi maldestri di sopperire alla mancata definizione di ambiti precisi di intervento in campo scolastico ed educativo nel nuovo contesto creato dalla nascita delle Regioni.

C'era bisogno di riportare ordine tra le diverse competenze degli organi ministeriali periferici e centrali e i nuovi organi collegiali, in cui avrebbero dovuto trovare espressione le esigenze delle diverse componenti scolastiche e dell'intera comunità locale. Mancava ancora, in sostanza, un criterio organizzatore, anche verticale, che permettesse alle sperimentazioni di superare

L'attuale fase, «eroica» per certi aspetti, e per certi altri «artigianale»; collocando le iniziative da promuovere, sostenere e coordinare su basi di scientificità e di qualificazione che le rendano validi contributi sia alla definizione di una riforma avanzata, che al radicarsi di una proficua prassi di ricerca permanente<sup>198</sup>

L'affastellarsi dei diversi centri direttivi della sperimentazione - che faceva pensare a Rattazzi di essere in presenza di una cosciente «strategia della confusione» - e le resistenze a istituire i distretti scolastici rimandavano all'evidente difficoltà con cui procedeva il processo di regionalizzazione e la riforma amministrativa dello Stato: la coincidenza tra conclusione dei primi bienni sperimentali ed elezioni amministrative del '75 riportava alla ribalta la questione del ruolo dell'ente Regione nella formazione professionale e del rapporto tra questi e l'istruzione scolastica in generale, facendone un punto dirimente dei programmi di politica scolastica di molti partiti, come risultava anche dai progetti di riforma del biennio '75-'77<sup>199</sup>. Se il governo aveva pensato di aver chiuso la partita con le Regioni già nel gennaio 1972, il nuovo quadro politico regionale lo costrinse a riapirla. Si arrivò in questo modo alla legge 382 del 22 luglio 1975, con cui il governo si impegnava

---

<sup>197</sup> Di essa si occupava al Ministero, oltre al gabinetto del ministro, il "Reparto sperimentazione" dell'Ufficio Studi e programmazione e, inizialmente, l'Ufficio A.I.M della Direzione Generale Istruzione classica: dal '71 fu poi creato il Comitato tecnico sulla sperimentazione, per la chiusura (momentanea) dell'Ufficio Studi e programmazione. Si deve poi tenere conto del ruolo esercitato a livello periferico dalle diverse strategie dei provveditori agli studi e degli ispettori del Ministero, che facevano capo però alle diverse Direzioni Generali dell'istruzione competenti.

<sup>198</sup> Rattazzi, *Il difficile cammino della sperimentazione*, cit., p. 19.

<sup>199</sup> Anzi, probabilmente fu uno degli elementi di maggior frizione tra progetti che, almeno sulla carta, si richiamavano tutti alle stesse finalità. V. Telmon, *La scuola secondaria superiore*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1986, pp. 159-60.

a emanare entro un anno decreti diretti a completare il trasferimento delle funzioni amministrative previste dall'art. 117 della Costituzione a Regioni, Province, Comuni e Comunità montane «per settori organici»<sup>200</sup>.

A tradurre in pratica le indicazioni della legge 382 fu una commissione presieduta da Massimo Severo Giannini<sup>201</sup>. Essa, pur riconoscendo l'impianto teorico in base al quale le Regioni avevano richiesto di ampliare le proprie competenze (e i necessari finanziamenti) in materia educativa, dovette però rimandare molte questioni alla futura riforma della scuola, senza la quale risultava impossibile stabilire con precisione i diversi ambiti di azione, soprattutto per un tema delicato e di primaria importanza come quello della formazione professionale e del raccordo tra scuola e lavoro nella particolare congiuntura economica attraversata dal paese.

Non è un caso, infatti, che un'altra richiesta espressa praticamente all'unanimità dagli operatori scolastici fosse quella di procedere immediatamente alla promulgazione di una legge quadro che regolasse tali ambiti, permettendo alle scuole di trovare autonome forme di collaborazione con il rispettivo ente Regione in vista della costruzione di un raccordo efficace tra scuola e lavoro: un raccordo che, attraverso il giusto equilibrio tra formazione pre-professionale impartita dalla scuola e qualificazione professionale vera e propria (di competenza regionale), garantisse già alla fine del biennio la possibilità di raggiungere un primo livello di qualificazione professionale.

La questione mostrava la generale convergenza degli operatori scolastici sulla necessità di preservare il valore *professionalizzante* della secondaria, nonostante l'intenzione più volte ribadita di non volersi allontanare dalla linea di Frascati e della Commissione Biasini: interesse, peraltro, che era anche il frutto della maggior pressione esercitata in questo senso dagli studenti e dalle loro famiglie, preoccupate per le crescenti difficoltà di ingresso nel mondo del lavoro. Il problema, avvertito in generale da tutte le scuole, divenne particolarmente vincolante per gli istituti con sezioni sperimentali che, soli e con una prospettiva futura incerta, rischiavano in ogni momento di veder svanire il valore dei titoli

---

<sup>200</sup> Ragazzini et al., *Rimuovere gli ostacoli*, cit., pp. 22-33.

<sup>201</sup> Frutto dei lavori della Commissione Giannini fu poi il D.P.R. 616 del 24 luglio 1977, che costituisce il primo passo di un ripensamento della struttura amministrativa e organizzativa dello Stato: esattamente come la riforma della scuola, esso rimase "impantanato" nel drammatico passaggio agli anni Ottanta. G. Melis, *L'amministrazione in mezzo al guado: la difficile sfida delle riforme amministrative*, in S. Colarizi, A. Giovagnoli, P. Pombeni (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Vol. III, *Istituzioni e politica*, Roma, Carocci, 2014, p. 101 e sgg.

da loro rilasciati, oppure di essere interrotte per mano ministeriale prima del termine dei cinque anni. In questo senso, una certa immagine di esse come scuole “facili” e dal diploma sicuro che di quando in quando emerge dagli organi di stampa e dal dibattito ne esce decisamente stemperata.

Le lettere di genitori volte ad ottenere informazioni sul valore legale del titolo rilasciato o rassicurazioni e garanzie sulla continuità di tali esperienze ne sono un segno: esse, se da un lato rimandano a quel rapporto “atavico” del genitore con l’istituzione scuola – il diploma «come strumento per raggiungere un certo status», per usare le parole di Rattazzi<sup>202</sup> – dall’altro segnalano la piena consapevolezza delle difficoltà in cui potevano venirsi a trovare le sperimentazioni in corso: come emerge ad esempio da un telegramma inviato alla fine del ‘71 al Ministero della Pubblica Istruzione dal genitore di un alunno iscritto al primo anno dell’ITSOS dell’Umanitaria, in cui si chiedeva di chiarire

se trattasi di istituto statale stop quale diploma viene rilasciato e se con  
accesso università stop se possibile sua successiva soppressione  
precasi [sic] precisare telegraficamente...

Al genitore rispose Mario Melino, Direttore generale della società Umanitaria, rassicurando che l’istituto aveva «durata quinquennale» e ricordando che «sperimentale non vuol dire provvisorio, e che comunque il figliolo che Lei ha iscritto avrà certamente la possibilità di terminare i suoi studi». In un appunto manoscritto abbinato alla lettera, però, lo stesso Melino avvertì il Presidente Viviani dell’esistenza di una «diffusa preoccupazione» dei genitori: preoccupazione dettata dal timore che potesse determinarsi «una situazione uguale a quella della media» sperimentale del ‘57, passata allo Stato con la riforma della media unica non senza complicazioni per gli studenti che si erano trovati in mezzo al guado<sup>203</sup>.

Anche da altre parti venne lanciato l’allarme per la diffidenza dimostrata dai genitori verso quella caratteristica nomenclatura - “sperimentale” - che faceva pensare appunto ad una sorta di «provvisorietà o, peggio, come ambiguità di formulazione pedagogica» da mettere

---

<sup>202</sup> Rattazzi, *La sperimentazione del biennio unitario*, cit.: Rattazzi specificò come tra gli obiettivi della riforma della secondaria dovesse esserci anche quello di mutare certi «valori impliciti», tra cui anche l’individualismo e la competitività, con altri che egli vedeva emergere «faticosamente» in quegli anni: «la solidarietà, la socialità, la partecipazione».

<sup>203</sup> Il telegramma del genitore, la lettera di rassicurazione di Melino e l’appunto manoscritto per Viviani si trovano in ADSU, fasc. 753-191, sottofascia “Istituto tecnico professionale unitario a carattere sperimentale, anno scol. 1971/72 ISTITUZIONE”.

in relazione con il calo di iscrizioni che colpì gli istituti sperimentali già nell'a.s. 1975-76, anticipando tendenze che si sarebbero diffuse su tutto il territorio nazionale sul finire del decennio<sup>204</sup>.

### *La “sperimentazione selvaggia”*

È forse paradossale che, all'apice della sua forza elettorale, il Pci perdesse quei rapporti costruttivi con i movimenti sociali e studenteschi che, in un certo modo, avevano contraddistinto la fase centrale della contestazione e che avevano informato di sé il progetto di riforma presentato da Raicich in Parlamento nel gennaio del '72. D'altronde, la storiografia sull'Italia repubblicana si è interrogata a lungo su questi temi, a cominciare da Crainz che individua nel biennio in questione il “tornante” di un *paese mancato* proprio nel momento in cui più forti sembrarono i segnali del suo risveglio civile, nonché i frutti in chiave riformista in termini di diritti sociali acquisiti<sup>205</sup>. Ma il problema rimane ancora aperto.

Resta il fatto che le prime elezioni degli organi collegiali rappresentano un po' l'apice di una intensa partecipazione della popolazione e dell'opinione pubblica alla vita e alle sorti della scuola; ma le speranze riposte in loro furono subito disilluse e già dall'anno successivo si cominciò a registrare un progressivo calo della partecipazione dei genitori e degli studenti.

Tra i tanti commentatori che registrarono e si interrogarono fin da subito sul fenomeno c'era anche la rivista «Tuttoscuola», nata nel 1975 proprio allo scopo di fornire supporto a docenti, studenti e genitori nella scuola degli organi collegiali. Come specificò il direttore Alfredo Vinciguerra nell'editoriale del primo numero, la rivista voleva essere, infatti,

uno strumento di informazione, di riflessione e di stimolo a proseguire nell'iniziativa intrapresa. Dunque un giornale per gli insegnanti, i genitori e gli studenti, innanzitutto. Ma anche per chi, comunque, crede nella scuola<sup>206</sup>

Già nel secondo numero, però, un articolo di Marco Pillon commentava amaramente i primi dati sull'affluenza per le nuove elezioni, che registravano un primo calo di

---

<sup>204</sup> Tassinari, Mostardini (a cura di), *I bienni sperimentali in Toscana*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 7-10.

<sup>205</sup> Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 419-37, e in generale tutto il capitolo XII.

<sup>206</sup> «Tuttoscuola», 1, 2 dicembre 1975, p. 5.

partecipazione nei genitori<sup>207</sup>. A gennaio, di fronte a risultati finali ancor più deludenti, la redazione intervistò Ethel Porzio Serravalle, della commissione nazionale scuola del partito repubblicano, che notava quanto tale calo riguardasse *in primis* i consigli di classe, giudicati «a torto troppo “tecnici”»<sup>208</sup>.

La disaffezione agli organi collegiali dei genitori continuò poi fino alla fine del decennio, tanto che, nel febbraio del 1981, il collaboratore di «Tuttoscuola» (e provveditore) Enzo Martinelli poteva chiedersi se ciò non fosse in fondo un segno dei tempi e conseguenza del «debole costume partecipativo del nostro popolo in tutte le diverse istanze istituzionali»: gli faceva eco Carlo Santonocito ad aprile, sottolineando come, con gli organi collegiali, non si fosse realizzata una «integrazione reciproca» tra docenti e genitori ma piuttosto «una stramba conflittualità, tale da paralizzare a volte la vita scolastica e da essere una delle cause di quella crisi della partecipazione ormai universalmente riconosciuta»<sup>209</sup>.

Inoltre, la seconda metà degli anni Settanta rappresentano un tornante anche per la questione giovanile, specchio della crisi generale del paese. Dal '75, l'emergere di esperienze come i circoli del proletariato giovanile e il fenomeno dell'autonomia diffusa segnarono la presenza di trasformazioni in atto un po' ovunque ma, soprattutto, nelle maggiori metropoli che rendevano il clima sociale inquieto: «l'irruzione di nuovi codici espressivi, l'occlusione dei canali di ascolto e di mediazione fra gli attori pubblici» sullo sfondo della crisi dei gruppi della sinistra extraparlamentare, segnalavano l'emergere nei giovani di alcuni caratteri che avrebbero acquisito piena visibilità soltanto con il movimento del Settantasette<sup>210</sup>. D'altronde,

---

<sup>207</sup> M. Pillon, *Io voto, tu voti, papà ha un po' di disaffezione*, ivi, 2, 17 dicembre 1975, pp. 12-4.

<sup>208</sup> E. Porzio Serravalle, *Chi ha paura dei consigli di classe?*, ivi, 3, 7 gennaio 1976, p. 57.

<sup>209</sup> E. Martinelli, *Qui si partecipa poco e male*, ivi, 4 febbraio 1981, p. 7 e C. Santonocito, *I contrasti genitori-docenti uccidono la partecipazione*, ivi, 118, 1° aprile 1981, p. 10. Santonocito non si riferiva a scontri politici e ideologici - che pure erano pane quotidiano nella scuola italiana della seconda metà dei '70 - ma ad un episodio successo in una scuola media del milanese, in cui i genitori di un alunno, in contrasto con il consiglio di classe, portarono il caso al TAR.

<sup>210</sup> Come ha scritto Andrea Tantarli, è «il più generale clima sociale a trasmettere un'inquietudine di fondo, l'irruzione di nuovi codici espressivi, l'occlusione dei canali di ascolto e di mediazione fra gli attori pubblici», come mostra la crisi nei rapporti tra l'«estrema sinistra» sorta sulla scia del Sessantotto e dell'Autunno caldo e la nuova soggettività giovanile della seconda metà degli anni Settanta. Secondo la sua lettura, «che la crisi dell'estrema sinistra epigona del Sessantotto non sia soltanto politica, ma anche antropologica, che al di fuori del suo contenitore plurale inizi a trascinare una nuova soggettività, estranea e conflittuale al tempo stesso, lo si percepisce ben

che la crisi dell'estrema sinistra epigona del Sessantotto non sia soltanto politica, ma anche antropologica, che al di fuori del suo contenitore plurale inizi a trascinare una nuova soggettività, estranea e conflittuale al tempo stesso, lo si percepisce ben prima che l'anno solare '77 dia a tutto questo un canone e una denominazione.<sup>211</sup>

In questo quadro, anche il rapporto dei giovani contestatori con la scuola sembrò mutare: per quanto manchino ancora studi specifici sull'argomento, è innegabile come le mobilitazioni giovanili della seconda metà del decennio e il movimento del Settantasette in particolare abbiano «un rapporto meno diretto con la scuola», perdendo del tutto quelle istanze riformistiche che, in parte, erano riusciti a mantenere fino ad allora<sup>212</sup>. Le energie giovanili si riversarono invece verso la città e il più ampio ambiente sociale, come dimostra l'esperienza dei circoli, che testimonia «l'ambivalenza delle pulsioni del mondo giovanile, fra vocazione autodistruttiva e generoso impegno sociale», e l'accento posto su nuovi bisogni di natura culturale prima che materiale, di cui fu esempio la

particolare declinazione del format delle autoriduzioni in precedenza sperimentato su tariffe e affitti. Nel mirino della volontà di riappropriazione dei giovani dell'ultrasinistra ci finisce tutto ciò che è superfluo e culturale: concerti di cantautori come spettacoli cinematografici di prima visione, ma anche ristoranti di lusso e capi di abbigliamento. Difficile scindere la spontaneità dall'organizzazione, la violenza dalla creatività.<sup>213</sup>

La critica totale alle istituzioni e alla irrimediabilità della società che caratterizzò allora i movimenti giovanili spinse la scuola ai margini dei propri orizzonti. Ciò non significò però per loro abbandonarne gli spazi fisici, che divennero uno dei tanti terreni di scontro

---

prima che l'anno solare '77 dia a tutto questo un canone e una denominazione»: A. Tanturli, *Prima linea. L'altra lotta armata (1974-1981)*, Roma, DeriveApprodi, 2018, pp. 100 e sgg.

<sup>211</sup> «Mettere in continuità il Settantasette e la fase precedente, fra '74 e '76, caratterizzata dall'incubazione del compromesso storico e dalla crisi dei gruppi extraparlamentari consente anche di contestualizzare la nascita del movimento, che, in caso contrario, sembra originarsi dal nulla. Altri tasselli troverebbero così una collocazione meno artificiosa, penso in particolar modo all'aperto conflitto con la sinistra storica e al ruolo interno alla contestazione dell'autonomia, ma anche alla critica aspra, a cui non è estranea la temperie femminista, dei modelli di militanza tradizionali»: *ivi*, p. 150.

<sup>212</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit., pp. 268-72. Come ha scritto Falciola, citando una ricerca del Censis del '77, «il concetto di scolarità come strumento promozionale» o di trasformazione della realtà era allora «decisamente decaduto», a causa delle condizioni del mercato del lavoro: «la divaricazione tra aspettative e realizzazioni concrete cresceva proporzionalmente al prolungamento della scolarità e acuisce sia l'intensità dei fenomeni di "squilibrio di status" sia la sensazione che le gratificazioni venissero differite a un futuro imprecisato». L. Falciola, *Il movimento del 1977 in Italia*, Roma, Carocci, 2015, pp. 27-30.

<sup>213</sup> Tanturli, *Prima linea*, cit., pp. 110.

in cui si espresse la conflittualità sociale delle metropoli. Appaiono quindi molto ottimistiche certe interpretazioni che, oggi, tendono a sottolineare la capacità della scuola italiana di rimanere in qualche modo immune dagli «esiti nefasti che segneranno la frattura psico-politica della rivoluzione del Sessantotto»<sup>214</sup>: se ciò può valere per la scuola dell'obbligo, le scuole superiori vissero purtroppo sulla propria pelle le contraddizioni di quegli anni e la spirale innescata dallo scontro tra repressione dello Stato e lotta armata che caratterizzò la fine del decennio<sup>215</sup>.

In questo quadro, anche la sperimentazione venne tacciata di fomentare lo scontro ideologico e sociale. A metà anni Settanta, infatti, si moltiplicarono le voci ministeriali su l'esistenza di una «sperimentazione selvaggia» nella scuola. Non è chiara l'origine dell'espressione, ma da allora divenne una sorta di tautologia da utilizzare nei confronti della sperimentazione autonoma ogni qualvolta essa non rispondeva ai desideri dell'amministrazione scolastica.

Nell'immaginario pubblico, la parola “selvaggia” venne però associata alle immagini di violenza che giornali e media offrivano della scuola, in una fase in cui essa sembrava perdere la sua funzione educativa. Tra le poesie di Pietro Bonora, trevigiano del '43 e all'epoca docente di lettere nelle scuole secondarie, ce n'è una che ricorda questi momenti, *Il maestro*<sup>216</sup>. Il testo rappresenta in qualche modo un manifesto di chi, nella generazione passata per l'università tra i Sessanta e i Settanta, «aveva scelto di stare dalla parte degli allievi». Due strofe ricordano la sperimentazione e la percezione che la circondò in quegli anni contraddittori:

Dapprima i tentativi / per prove ed errori / alla ricerca di nuovi sentieri, / a volte selvaggia la sperimentazione / per rottura di schemi collaudati / e di maschere cristallizzate, / per proposta di parole belle e buone, / per verifica anche con accesi confronti di iniziative e di scelte; / tentativi sempre molto rischiosi / per la sopravvivenza / della coerenza e fedeltà. [...] La paura di sedicenti genitori / l'invidia di maestri impotenti / gli sguardi distorti da pulsioni rimosse / alle porte bussano di politicanti, / dai seggi vischiosi ma traballanti / galeotti e

---

<sup>214</sup> M. Attinà, *Il Sessantotto tra mito e realtà, mistica ed illusione, strategia della tensione e riformismo scolastico*, in *Il '68 "pedagogico"*, cit., p. 67.

<sup>215</sup> Si vedano ad esempio le pagine dedicate all'argomento da Nicola D'Amico, che per quanto caratterizzate da uno stile “tragico” che poco si addice allo storico, rendono conto di come la scuola superiore non sia rimasta uno spazio neutrale alla conflittualità sociale dell'epoca: D'Amico, *Storia e storie della scuola* cit., pp. 573-4.

<sup>216</sup> P. Bonora, *Mille mani alzate*, Villanova di Guidonia (RM), Aletti Editore, 2017.

malfatti, / bussano a scatenare la macchina / devastante / contro  
l'indifesa fiducia / nel dialogo e nella ragione, / nella forza della verità.

Le posizioni iniziarono a polarizzarsi sempre di più, distorcendo la visuale dei problemi e contribuendo ad inasprire un dibattito che, anche nei suoi momenti più aspri, era stato condotto fino ad allora su un piano di confronto. Si pensi ad esempio alle scelte editoriali della piccola ma combattiva Armando di Roma, che aveva accolto tra i suoi collaboratori anche Giovanni Gozzer, dopo le sue dimissioni dall'Ufficio studi e programmazione del Ministero nel 1972<sup>217</sup>.

Oltre a pubblicare mensilmente un bollettino di informazioni particolarmente critico con il ministero, a partire dal 1975 l'Armando curò la pubblicazione di opere al vetriolo contro «la scuola di massa dello sfascio» e i suoi «miti» negativi: da don Milani ai «“sociologistoronca-tutto”, tipo Umberto Eco»; senza dimenticare «i Dario Fo “dell’antipolizia”» e «gli stessi sindacati del picchettaggio e degli scioperi selvaggi»<sup>218</sup>. Sul banco degli imputati finirono quelle esperienze che abbiamo visto rientrare nella normativa dell'art. 2 del DPR 419/74: quei tentativi di rinnovare contenuti e metodi della didattica, considerati a torto o a ragione estremamente ideologizzati, che i docenti – delle superiori ma, soprattutto, della scuola dell'obbligo - stavano portando avanti senza possibilità di un reale controllo ministeriale. Ma essa si estese per contagio alla sperimentazione in generale e al più ampio dibattito in corso sulla riforma della scuola. Proprio la collana avviata dalla Armando nel '75, significativamente denominata Controcampo, riassume le idee di quella parte del paese che, allora, si opponeva alla linea di riforma della scuola portata avanti e, più in generale, alle prospettive di compromesso storico che si profilavano all'orizzonte.

Quella collana sarebbe durata un decennio, collezionando un centinaio di titoli che riassumono «tutta la resistente, e assolutamente minoritaria, cultura dell'opposizione alla resa incondizionata» a tale epoca, come ebbe a dire Gozzer in un'intervista del 1997. In quelli che egli chiama gli «anni Armando», la sede dell'editore romano divenne «sì un porto di mare, ma nel quale si incontravano i migliori cervelli non arresisi al clima

---

<sup>217</sup> L'intervista del 1997 di Paolo Tessadri è ora riproposta in Q. Antonelli, R. G. Arcaini (a cura di), *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015)*, Trento, Provincia autonoma di Trento, 2016, pp. 87-173.

<sup>218</sup> Sono le parole dell'editore che introducono G. Asaro Mazzola, *La scuola della resa. Controdizionario*, Roma, Armando, 1978. Rientrano in questo periodo altre pubblicazioni dell'editore come E. Fiorentini, *Scuola addio! lettera ai genitori delegati* (1975), L. Lami, *La scuola del plagio* (1977) e, ovviamente, G. Gozzer, S. Valitutti, *La riforma assurda* (1978 e 1982).



sinistreggiante e alla cultura della rinuncia mascherata da compromesso, più o meno storico». Da lì partiva

una mitragliata di critiche all'operato del ministero che era un implacabile specchio del malaffare ministeriale e governativo di quegli anni in balia di un sindacalismo politicizzato, cui le leggi assembleari-consiliari del '73 e lo statuto Brodolini avevano dato poteri sostanzialmente istituzionali. E nella critica a quel *mix* di potere e cedimento, l'editoria armandiana non era indulgente. [...] Bene o male proseguivamo, anche se appartati rispetto alla cultura dominante e irrespirabile (come facessero a non accorgersi della mefiticità quelli che ne scopersero le devastazioni dopo il Muro e quelli che ancora non l'hanno scoperta, non mi è dato capire) la nostra battaglia per una scuola "giusta e seria". E in questo Armando era un grande combattente di prima linea. In quegli stessi anni il dibattito politico sulla scuola era dominato dalla mai conclusa riforma dell'istruzione secondaria, in cui si alternavano progettualità parlamentari a flusso continuo, inchieste, audizioni, sperimentazioni selvagge alla Bufalotta (mai nome fu più appropriato di quello che diede battesimo allo squinternato brandello di liceo autogestito che dal centro di Roma si trascinò in periferia, "occupando" una specie di topaia). Pubblicammo da Armando, a quattro mani con l'ex ministro Valitutti, altra colonna dell'editoria della Gensola, un libro di durissima critica alla progettata riforma (*La riforma assurda*, 1982). Con la firma di Valitutti un vero schiaffo a quella progettazione insensata, con cui ci si intestardiva a costruire una scuola secondaria "unitaria ad opzioni" (l'unità era la fissazione del PCI, le opzioni erano la finzione con cui la DC intendeva salvarsi l'anima).<sup>219</sup>

Il riferimento alla sperimentazione Bufalotta è indicativo: si trattava di una delle esperienze a cui aveva fatto riferimento Malfatti nel già citato intervento in commissione del febbraio '75. L'esperienza del Liceo unitario sperimentale della Bufalotta, *alias* Liceo di via Panzini, oggi Liceo Aristofane, è ancora tutta da scrivere<sup>220</sup>. L'appoggio dei genitori degli alunni delle sezioni sperimentali è comprovato dall'esistenza di un Consiglio intercomitati scuola famiglia unitario, costituitosi nel luglio del 1973 insieme alle sperimentazioni del liceo Giulio Cesare e del XXII Liceo di Roma «per coordinare l'azione dei genitori e degli alunni a sostegno della sperimentazione pratica della Riforma

---

<sup>219</sup> Antonelli, Arcaini (a cura di), *Giovanni Gozzetti a 100 anni dalla nascita*, cit., pp. 159 e sgg.

<sup>220</sup> Nell'archivio Raicich è conservato un fascicolo sull'origine e lo sviluppo di questa sperimentazione, nata allo scopo di applicare i metodi didattici della Montessori anche nella scuola superiore: il fascicolo, *Progetto di quinquennio unitario sperimentale del Liceo ginnasio statale sperimentale di Via Panzini/via della Colonia Agricola*, è conservato in AMR, IIa 19. Sull'esperienza, oltre alle notizie reperibili sul sito della scuola (<https://www.liceoaristofane.edu.it/la-storia/>), esiste un blog (<https://liceosperimentale.weebly.com/il-lus.html>) e, addirittura, una voce su wikipedia.

della Scuola Media Superiore»<sup>221</sup>. Insieme all'ITTSOS dell'Umanitaria e a quello istituito dalla Provincia di Parma nel '74, queste quattro esperienze vennero utilizzate da Malfatti per mettere in risalto i costi e l'abnorme piano orario settimanale della sperimentazione autonoma, più che la sua presunta ideologizzazione<sup>222</sup>.

Al liceo Panzini, ad esempio, le dieci ore settimanali di materie opzionali ed elettive si articolavano su 48 insegnamenti (per un totale di 209 ore settimanali d'insegnamento): essi si sviluppavano «in un ventaglio amplissimo che va dal corso monografico sull'Irlanda all'astronomia, da Lutero al corso monografico su Petrolini, dalla genetica alla serigrafia, dalla meteorologia a Carlo Marx, dal corso sul Meridione all'elettronica»<sup>223</sup>

L'eccessivo carico settimanale del tempo pieno, oltre a non soddisfare ragazzi costretti a rimanere negli spazi scolastici anche cinquanta ore, comportava un innalzamento innaturale dei costi per la rigidità delle divisioni delle cattedre, che costringevano gli istituti a richiedere un gran numero di docenti per coprire le materie comuni, opzionali ed elettive. Un collaboratore della «Gazzetta di Parma», A. S., attaccò per questi motivi l'ITTSOS locale: *più insegnanti che alunni ai bienni unici sperimentali*, titolava un suo articolo del 21 marzo 1975, e due giorni dopo rincarava la dose segnalando i milioni spesi per un'esperienza che non stava dando «alcun risultato didattico». Nel mirino finivano i bienni unitari in generale:

questi – scriveva nel primo articolo - avrebbero dovuto servire per facilitare l'avvio della riforma della scuola superiore. Ma poiché la riforma è in corso di attuazione, ed in essa di esperimenti non se ne parla nemmeno, o lo si fa in modo assolutamente diverso, si ha l'impressione che questi “bienni” altro non siano che un magnifico castello sulle nuvole<sup>224</sup>

Del resto, la questione del costo dei docenti era stata segnalata al gabinetto di Malfatti già al momento del suo insediamento a Trastevere nel luglio del '73. Il consigliere ministeriale aggiunto Giovanni Rappazzo lo aveva sottolineato nella sua relazione sulla sperimentazione in corso a Milano, nel biennio istituito dalla Provincia. L'esperienza, in

---

<sup>221</sup> Comunicazione costituzione “Consiglio inter-comitati scuola famiglia unitario” comitati del Liceo Unitario di via Panzini (“Aristofane”), “Liceo XXII” e “Liceo Giulio Cesare”, 16 luglio 1973, in AMR, IIa, 20.

<sup>222</sup> Malfatti, *Appunti sulle sperimentazioni in atto*, cit.

<sup>223</sup> Ivi.

<sup>224</sup> A.S., *Più insegnanti che alunni ai bienni unici sperimentali*, «Gazzetta di Parma», 21 marzo 1975; Id., *Si sono spesi tanti milioni senza alcun risultato didattico*, ivi, 23 marzo 1975.

effetti, coinvolgeva 26 docenti (per 95 alunni totali), e il suo costo, che all'inizio ricadeva in parte sull'ente provinciale e in parte sugli insegnanti distaccati tramite i "comandi", finì per essere tutto «a carico dello Stato»<sup>225</sup>.

Già nel '71 il provveditore agli studi di Milano, Alberto Leo, aveva sentito l'esigenza di inviare una minuta al ministero per «prospettare tutta una serie di questioni dalla risoluzione delle quali dipendeva», a suo avviso, «il corretto funzionamento - almeno per quanto riguarda l'aspetto amministrativo contabile - della sperimentazione in oggetto»<sup>226</sup>.

Sembrano quindi questi i reali motivi alla base dei conflitti tra istituti sperimentali e ministero, più che l'eccessivo ideologismo o i risultati didattici delle esperienze in atto.

Gli istituti sperimentali, da parte loro, un po' si ritrovarono nella mischia e un po' ne furono parte attiva, ma mostrarono spesso una naturale tendenza a "preservarsi" dai tentativi di chiusura del ministero. Talvolta, le speranze riposte nella sperimentazione - o, molto più spesso, le paure per la perdita di valore del titolo di studio - spinsero i genitori ad unirsi a studenti e docenti nel formare un fronte unico: e questo non solo a Parma o negli istituti romani.

È quello che successe ad esempio anche al Liceo di Borgo, a cui ho fatto cenno prima. L'amministrazione comunale di Borgo si era resa conto che un liceo scientifico non era stata la scelta migliore per i bisogni della popolazione scolastica locale. Il crescere dei «disagi» intorno alla secondaria superiore, non ultimi gli effetti della disoccupazione intellettuale che colpiva un numero sempre più alto di giovani diplomati nel paese così come nel Mugello, «stimolava la presa di coscienza» e la sensibilità della comunità sull'inadeguatezza della vecchia struttura scolastica: cominciò allora la «ricerca di una alternativa al vecchio modo di studiare e di insegnare» da cui nacque «la proposta della costituzione a Borgo S. Lorenzo di un biennio sperimentale»<sup>227</sup>.

Per l'avvio dell'esperienza fu indispensabile però anche la pressione esercitata di un'opinione pubblica divenuta negli anni particolarmente attenta al tema scolastico, sull'onda dell'eco del Sessantotto fiorentino: l'evento, come spesso accadde, fu una

---

<sup>225</sup> Relazione del consigliere ministeriale aggiunto per le tecnologie educative e per la sperimentazione Giovanni Rappazzo su Centro di sperimentazione per la scuola secondaria superiore e biennio di Milano, 23 luglio 1973, ACS, MPI Malfatti, b. 16, fasc. 479

<sup>226</sup> Minuta del provveditore agli studi di Milano Alberto Leo, 22 ottobre 1971 (con allegata lista degli insegnanti impiegati nella sperimentazione), *ivi*.

<sup>227</sup> Circolo La Comune, *Scuola e lotte nel liceo*, cit.

scintilla in grado di attivare soggetti diversi –studenti, corpo docente, amministratori locali e comitati di genitori di diverso orientamento – intorno al tema della riforma della scuola secondaria superiore e, quindi, verso la sperimentazione.

La delibera con cui il 24 maggio del 1972 il Consiglio provinciale di Firenze fece formale richiesta per attivare il biennio, nel ricordare l'impegno di quell'Amministrazione negli studi di programmazione scolastica, testimoniò l'esistenza di diverse spinte verso la sperimentazione di un biennio unitario «pervenute a questa amministrazione da parte dei Comuni della Valle del Mugello e dei Consigli dei genitori delle scuole medie», allo scopo di ampliare «la facoltà di scelta agli studenti». A tali richieste, l'ente rispose impegnandosi «a sostenere gli oneri finanziari stabiliti a carico della Provincia»<sup>228</sup>.

Ma anche i giovani che frequentavano il collettivo locale - il Circolo La Comune - nei loro scritti dell'epoca confermano l'esistenza di questo ampio fronte a favore della sperimentazione<sup>229</sup>. Ad esempio nel 1974, in un momento cioè di forte critica dei movimenti verso le vie «riformistiche» istituzionali, essi ammisero quanto la creazione del biennio sperimentale fosse il «frutto di un lungo dibattito tra enti locali e consigli dei genitori» e la «risultante di diverse spinte»:

Da una parte il tentativo di rimediare alla mancanza di scuole con diplomi di maturità direttamente occupazionali, dall'altra la possibilità per la famiglia di non mandare i propri figli a Firenze all'età di 14 anni, ed infine la possibilità di fare un passo avanti nella riforma della scuola; in quanto il particolare tipo di Istituto si poneva almeno nelle prospettive più radiose, nella linea di rinnovamento e trasformazione della scuola media superiore portata avanti dalle federazioni CGIL, CISL e UIL e dalle forze politiche della classe operaia<sup>230</sup>.

Dopo un lungo lavoro preparatorio, nell'a.s. 1973-74 partì il primo anno di biennio sperimentale, proprio mentre il Ministero si apprestava ad emanare i Decreti delegati. I ragazzi che si iscrissero non furono molti: una sola classe, per ventiquattro studenti in totale. Il gruppo di docenti originario che si trovò a gestire la situazione operava in un vuoto normativo che solo i Decreti delegati, per l'appunto, avrebbero almeno in parte

---

<sup>228</sup> Delibera del Consiglio provinciale del 25 maggio 1972, cit. in Tassinari, Mostardini (a cura di), *I bienni sperimentali in Toscana*, cit., pp. 35-7.

<sup>229</sup> Il collettivo era nato nel '1971 per mano di Alvaro Masseini, studente universitario fiorentino e, secondo le voci di paese, «il primo laureato figlio di operai del Mugello»: il fondo del Masseini, che testimonia tutta l'attività del collettivo fino ai primi anni Novanta, è conservato presso il Centro studi politico-sociali archivio storico "Il Sessantotto" di Firenze.

<sup>230</sup> Circolo La Comune, *Scuola e lotte nel liceo*, cit.

tentato di coprire<sup>231</sup>. Gli indirizzi iniziali furono tre, oltre allo scientifico tradizionale: furono attivati un indirizzo linguistico, uno commerciale ed un edile. Nel 1977 ad essi si aggiunse un indirizzo agrario che, con il tempo, sarebbe diventato fiore all'occhiello del liceo e la fonte di continui dissidi con il Ministero. La stabilizzazione di una parte del corpo docente lungo il corso degli anni Ottanta, sotto la direzione di una preside preparata ed esperta del dibattito sulla riforma come Adriana Castrignanò Bich<sup>232</sup>, permise di portare avanti un'esperienza che ha lasciato veramente il segno nell'identità dell'istituto e nella memoria dei docenti che vi parteciparono<sup>233</sup>.

Nell'a.s. 1974-75 l'istituto portò a compimento il primo ciclo di biennio unitario, tra difficoltà logistiche e disagi diffusi un po' in tutta la scuola italiana – come le nomine tardive dei docenti e la mancanza di un percorso di formazione iniziale - ma che, nel caso delle sperimentazioni, risultarono particolarmente gravi. Il documento del Circolo La Comune sulle lotte al liceo citato in precedenza fu scritto proprio all'apertura di quell'anno allo scopo di «impostare le lotte dell'anno in corso»: se quindi non può essere utile per la cronistoria della contestazione di quell'anno, vale la pena soffermarsi un attimo per valutare la “temperatura” scolastica del periodo, tenendo conto peraltro che proprio in quell'occasione il Circolo cominciò un notevole lavoro d'inchiesta sulla situazione scolastica nelle scuole del Mugello attraverso la preparazione, distribuzione e analisi di almeno tre serie di questionari, distribuiti tra gli studenti tra '74 e '78<sup>234</sup>. Gli autori del documento partirono ricordando quale fosse stata la piattaforma rivendicativa

---

<sup>231</sup> Giusto per fare un esempio, il preside che nel 1970 sostituì Benvenuti, Eugenio Tosto, volle tenere inizialmente due consigli d'istituto diversi, uno per il liceo tradizionale ed uno per la sezione sperimentale, quasi a mantenere una certa distanza dall'esperienza in corso. Questo almeno è quanto mi ha riferito Paolo Bassani, docente del liceo dal '72 fino alla pensione. Cattolico nato e cresciuto nel Polesine, dove cominciò le prime supplenze, Bassani fu a suo dire il primo insegnante di Borgo San Lorenzo iscritto alla Cgil scuola (Intervista a Paolo Bassani, Vicchio del Mugello, 4 luglio 2018).

<sup>232</sup> Adriana Bich era stata deputata del Pri durante la V legislatura e aveva coordinato un gruppo di lavoro della Commissione Biasini (*Metodologia della valutazione: problema degli esami*). Divenne preside del liceo di Borgo nel 1980, quando si trasferì con la famiglia a Scarperia, rimanendo in carica fino alla pensione, nel 1993. Le subentrò Mauro Bettarini, già vicepresidente del liceo (1972-1975) e poi preside (1976-1980) prima dell'arrivo della Bich.

<sup>233</sup> Porta il suo nome il Museo naturalistico istituito nel Liceo proprio grazie al lavoro del professor Bassani.

<sup>234</sup> Nel fondo del Circolo La Comune è presente un intero faldone, ancora da riordinare, che riporta la dicitura “1977/ Circolo La Comune 74-75-78 inchieste nelle scuole del Mugello”: A68, Masseini.

degli studenti l'anno precedente, che li aveva portati a partecipare agli scioperi del 15 novembre e del 12 dicembre '73:

Diritto allo studio e al lavoro, sperimentazione [corsivo mio], la diversa organizzazione dello studio, la democrazia (libertà di organizzazione; apertura dell'assemblea alla partecipazione delle forze sindacali e del movimento operaio, ecc.), furono gli obiettivi specifici di azione. Obiettivi specifici che vennero inseriti nella vertenza più ampia, portata avanti dai sindacati contro la politica economica e antipopolare del governo<sup>235</sup>

Si ricordò anche l'importanza della partecipazione alla manifestazione in occasione della strage di Brescia, in cui fu riaffermata la «scelta antifascista» dei sindacati e del movimento, a dimostrazione della diffusione del tema dell'*antifascismo militante* anche in provincia<sup>236</sup>.

Non ci si lasci però ingannare dal linguaggio, che risente di quel processo di radicalizzazione dei movimenti giovanili comune a tutto il paese e che trovava riscontro solo fino a un certo punto nella pratica effettiva degli studenti di Borgo, come sembrano dimostrare le stesse risposte ai questionari delle inchieste da loro effettuate. Ciò non di meno, il documento conferma come la questione della sperimentazione fosse già entrata a far parte dell'orizzonte di lotta dei ragazzi.

Più interessanti i dati riportati dalla prima inchiesta effettuata sugli studenti della scuola. Le percentuali di figli di operai iscritti al liceo erano a parere degli autori dell'inchiesta ancora minime, nonostante l'avvio della sperimentazione (un terzo circa degli iscritti: che in realtà non sembra una percentuale bassa per un liceo di provincia) e, di conseguenza, forte era ancora il fenomeno del pendolarismo, con tutti i disagi che comportava in una zona rurale e mal collegata come il Mugello. Gli studenti si dimostrarono in maggioranza favorevoli a condurre attività politica nella scuola al fine di migliorarla, tanto che lo sciopero parve non essere più considerato una forma di lotta irregolare; allo stesso tempo, fu registrata una crescente sfiducia nella capacità della scuola di farsi strumento di promozione sociale: ben il 63% degli studenti si mostrava poco convinto di trovare un

---

<sup>235</sup> Circolo La Comune, *Scuola e lotte nel liceo scientifico*, cit.

<sup>236</sup> Sono gli stessi studenti a raccontare come il tema entrasse a far parte a pieno titolo delle piattaforme studentesche con la fine del '73, allineandosi alle altre iniziative emerse a livello nazionale in seguito al colpo di Stato in Cile: da allora, «il tema del fascismo non venne affrontato occasionalmente, ma rappresentò un tema di ricerca e di dibattito dentro le classi, gli attivi e l'assemblee (Sic)»: *ivi*.

lavoro adeguato dopo il diploma, mentre un 13% si diceva addirittura pronto ad accettare qualunque cosa.

Sono questi alcuni dati da cui partire per comprendere la contestazione iniziata nel febbraio del '75 e la sua capacità di trovare comprensione, se non vero e proprio appoggio, presso le famiglie e l'amministrazione comunale. Lo si evince da un comunicato stampa preparato dalla «Assemblea generale del Biennio Unificato Sperimentale di Borgo S. Lorenzo» il 2 maggio, in cui si annunciava lo stato d'agitazione degli studenti<sup>237</sup>, protestando «energicamente» con il provveditore e con il ministero per «la scandalosa lentezza burocratica» degli organi competenti, che non avevano convalidato le nomine dopo le prime elezioni dei decreti delegati, «mettendo automaticamente in condizioni di non lavorare» il Consiglio d'Istituto:

Per quanto riguarda inoltre il problema del Triennio l'assemblea chiede a tutti i rappresentanti dei Partiti, Enti, Sindacato, Amministrazione Comunale e Consigli d'Istituto del Liceo Scientifico, Scuole Medie, degli Istituti tecnici: Cellini, Tornabuoni di appoggiare con tutti i mezzi a loro disposizione la richiesta per l'istituzione del Triennio stesso prima della fine del presente anno scolastico per evitare danni e disagi non indifferenti agli alunni che dovrebbero fatalmente iscriversi in una scuola di tipo tradizionale con conseguenze facilmente prevedibili.

Dopo aver ringraziato la stampa «per l'appoggio che vorrà dare all'azione intrapresa», si proclamava lo stato d'agitazione nel biennio e «una giornata di sciopero allargata agli Studenti del Biennio Unitario, del Liceo Scientifico e della Scuola Media e degli Istituti Tecnici: Cellini e Tornabuoni»<sup>238</sup>.

Il rischio degli studenti di ritrovarsi senza un triennio in prosecuzione, con le evidenti difficoltà insite nel dover passare a trienni tradizionali, interessava tutti, e in special modo i genitori dei ragazzi. Si spiega così la capacità della scuola di comporre un fronte unito nel chiedere al Ministero che assicurasse l'istituzione del triennio sperimentale per l'anno successivo.

Quelle difficoltà, e le molte che si presentarono anche in seguito, furono superate

---

<sup>237</sup> Comunicato ciclostilato dell'Assemblea generale del Biennio Unificato Sperimentale di Borgo S. Lorenzo: Archivio di Stato di Firenze, fondo "Questura", Gabinetto, cat. A4, b. "Scuole medie e superiori" (ringrazio il collega Lanfranco Rosso per la segnalazione).

<sup>238</sup> Ivi.

proprio per la partecipazione vivace e appassionata della popolazione che non vuole rinunciare a una scuola che ha voluto, che viene incontro alle esigenze della zona, e per la presenza consapevole e fattiva degli Enti locali che hanno appoggiato e sostenuto la richiesta della popolazione<sup>239</sup>

Qualcosa di simile avvenne anche all'Umanitaria, in un contesto certamente più radicalizzato di quello borghigiano (la Milano della seconda metà del decennio), ma non per questo meno indicativo. Nell'archivio della Società Umanitaria è conservato un intero fascicolo sull'occupazione dell'ITSOS, avvenuta nel maggio del '76, che evidenzia l'alto grado di partecipazione delle diverse componenti di fronte al pericolo di chiusura anticipata della sperimentazione. Il motivo scatenante fu l'ennesima promessa mancata da parte del Ministero sull'emanazione del decreto istitutivo ufficiale – reclamato da tempo dalla Società Umanitaria – proprio nell'anno scolastico che avrebbe dovuto portare alla prima maturità sperimentale.

A dare il via all'agitazione furono gli studenti che, riuniti in assemblea il 7 maggio, dichiararono di considerare un «attacco alla scuola» la mancanza del decreto istitutivo. Inoltre, nella circolare ministeriale con cui di anno in anno venivano segnalate le modalità di svolgimento degli esami negli istituti sperimentali, erano presenti varie incongruenze rispetto agli accordi presi: era stata cambiata la dicitura del diploma da “perito di Automatica elettronica” a un più generico “perito di Informatica”, chiaro segno per gli studenti di un tentativo di «limitare l'area di occupazione per i diplomati», così come era stata cancellata la possibilità di basare l'esame principalmente sul dossier con i lavori effettuati dal ragazzo nel corso dell'intero percorso. Per questi motivi, gli studenti dichiararono lo «stato di agitazione della scuola con occupazione produttiva» di un salone dell'edificio finché non fossero state fornite loro «assicurazioni precise» sul decreto istitutivo, sulla possibilità di effettuare l'esame di maturità con modalità scelte dalla scuola e sul ripristino della dicitura del diploma originariamente concordata. Chiesero altresì che gli studenti potessero formare un comitato di controllo agli esami e che le altre componenti della scuola si pronunciasse in appoggio alle iniziative, compresa quella di inviare a Roma una delegazione di insegnanti, studenti e genitori per discutere della questione direttamente con il Ministero<sup>240</sup>. La palla passava quindi al Collegio dei docenti,

---

<sup>239</sup> Tassinari, Mostardini (a cura di), *I bienni sperimentali in Toscana*, cit., p. 41.

<sup>240</sup> Assemblea degli studenti dell'ITSOS, *Mozione approvata dall'assemblea degli studenti dell'ITSOS*, ASDU, fasc. 879-186, sottofascia “Occupazione”.



che accolse in giornata la richiesta di inviare una delegazione al Ministero, mentre il nuovo Direttore generale dell'Umanitaria avisò il locale Commissariato dei fatti avvenuti<sup>241</sup>. La sera stessa prese parola la sezione sindacale dell'ITSOS che, in un comunicato stampa fatto circolare all'interno della struttura, si allineò alle decisioni del Collegio docenti e annunciò che avrebbe indetto un'ora di sciopero per il giorno in cui la delegazione sarebbe andata a Roma, consigliando al contempo ai docenti di presentarsi lo stesso a scuola e approfittarne per «partecipare a momenti di confronto e dibattito con gli studenti» e chiedendo agli occupanti un incontro di chiarimento<sup>242</sup>.

Il giorno successivo, l'8 maggio, furono i genitori a pronunciarsi a favore dell'iniziativa e a incaricare i propri rappresentanti di partecipare alla delegazione con il mandato di confermare le richieste degli studenti: soprattutto, si richiese di inserire la dicitura «sperimentale» direttamente nel corpo del diploma, «allo scopo di affrontare nello spirito di una chiara e serena impostazione i prossimi esami di maturità e la vita stessa dell'ITSOS»<sup>243</sup>. Qualche giorno dopo, l'11, chiuse le danze il Consiglio d'Istituto, confermando la linea d'azione fin lì impostata e chiedendo che anche un suo rappresentante potesse partecipare alla delegazione<sup>244</sup>.

Sul viaggio a Roma, purtroppo, non è stato possibile trovare informazioni; ma il 17 il preside dell'ITSOS, Giovanni Martegani, poteva tranquillizzare la Direzione amministrativa dell'Umanitaria. I risultati «sostanzialmente positivi» della delegazione convinsero l'Assemblea degli studenti a revocare l'occupazione: si poteva avvisare il commissariato della felice conclusione della vicenda<sup>245</sup>. A coronamento della faccenda, fu indetta una Conferenza sullo stato della sperimentazione per i giorni 21 e 22 maggio «con lo scopo di promuovere il più ampio e costruttivo confronto sulle linee di sviluppo dell'Istituto»<sup>246</sup>.

---

<sup>241</sup> G. Pisano, *Comunicazione del direttore generale dell'Umanitaria al Commissariato di P.S.*, Ivi.

<sup>242</sup> Sezione sindacale dell'ITSOS, *Comunicato della sezione sindacale dell'I.T.S.O.S.*, Ivi.

<sup>243</sup> Assemblea dei genitori dell'ITSOS, *Documento dell'assemblea generale dei genitori dell'ITSOS*, Ivi.

<sup>244</sup> M. Corradi (presidente del Consiglio d'Istituto), *Comunicato del Consiglio d'Istituto*, Ivi.

<sup>245</sup> G. Martegani, *Comunicazione del preside I.T.S.O.S. alla Direzione amministrativa della Società Umanitaria*, Ivi.

<sup>246</sup> C. Pillon, *Che obiettivi si pongono le superiori sperimentali*, «Corriere della Sera», 18 maggio 1976. La conferenza dell'Umanitaria si inserì in quella serie di incontri e convegni a cui ho già fatto cenno che riportarono almeno in parte all'attenzione dell'opinione pubblica l'esistenza della sperimentazione nelle scuole superiori.

Ma la volontà delle sperimentazioni di farsi vero volano della riforma sarebbe risultato un breve sogno. Nel clima di tragedia che seguì il movimento del '77 e il rapimento di Moro, nel bel mezzo dello scontro tra Stato ed eversione, anche le sperimentazioni e la scuola in generale sembrarono, diciamo così, “rifluire” nel privato e chiudersi in se stesse. Del resto, tutto il mondo giovanile rimase schiacciato tra terrorismo, repressione ed eroina: facce diverse di autodistruzione e vocazione alla morte di «una generazione che vive sulla propria pelle il passaggio traumatico della fine dell'età dell'oro, l'interruzione di un benessere che sembrava destinato a non finire mai»<sup>247</sup>.

Il testo unificato del progetto di riforma, che per la prima volta aveva superato lo scoglio della Camera il 28 settembre del 1978, rinvigorì per un breve momento i pochi che ancora ponevano speranze nel provvedimento. Ma era stato Gozzer, pochi giorni prima e senza troppi fronzoli, a dar voce alla pancia di quella parte del paese allora montante, che si chiedeva tutt'al più *chi governa la scuola?*<sup>248</sup>

### *Il tramonto del mito*

Con il declino dei movimenti collettivi, però, andavano a cadere buona parte delle motivazioni che avevano giustificato l'avvicinamento del Pci al governo, oltre a quella particolare tensione ideale che aveva sostenuto più o meno unito il fronte progressista fino ad allora sul tema della riforma della scuola.

La fine dei governi di solidarietà nazionale e della VII legislatura trascinò con sé il testo di riforma passato al Senato nel settembre del 1978: declinava così quel mito della riforma che aveva segnato la storia della scuola italiana nel corso del Novecento<sup>249</sup>. Soprattutto, sembrò d'un colpo svanire quella particolare tensione che, pur tra alterne fortune, aveva orientato il dibattito sulla secondaria nel corso degli anni Settanta. Al di là dei richiami al bisogno di non abbandonare la strada fin lì intrapresa - a detta degli osservatori una necessità improrogabile - l'alba del nuovo decennio rappresentò uno snodo importante, e non solo per il dibattito sulla scuola.

Nella crisi politica, sociale, ed economica vissuta dal paese con il passaggio di decennio, il fronte trasversale che aveva fin lì sostenuto la via di riforma impostata nel corso degli

---

<sup>247</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p. 268.

<sup>248</sup> G. Gozzer, *Chi governa la scuola?*, «Il Tempo», 13 settembre 1978.

<sup>249</sup> Cfr. la lettura di Angelo Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

anni Settanta in Parlamento andò in pezzi, in un processo che tuttavia non fu netto né vissuto da tutte le forze nello stesso modo.

Ad accentuare la frammentazione contribuirono diversi processi in atto, interni ed esterni al sistema paese: processi che le riviste di settore registrano e che grazie a loro siamo in grado di seguire, almeno per grandi linee.

Innanzitutto, i mutati equilibri politici di fine decennio, segnati dalla fine dei governi di solidarietà nazionale e dall'avvicinamento del nuovo Psi di Craxi all'area di governo. In tale frangente, il Partito comunista rimase isolato: la decisione di continuare a portare avanti da soli il tema della riforma organica, ribadendo le responsabilità della Dc e della sua tattica dell'«ostruzionismo della maggioranza», riflesse forse in campo scolastico difficoltà culturali e politiche più generali di fronte alle trasformazioni in atto. Esse si tradussero nella perdita di un punto di forza dimostrato dal partito nel decennio precedente: la sua capacità, cioè, di «rappresentare [...] istanze economiche e sociali diffuse ma sacrificate da uno sviluppo squilibrato»<sup>250</sup>. Al contrario, l'area socialista sembrò approfittare in positivo del riposizionamento politico e tattico avviato a partire dalla seconda metà degli anni Settanta dagli intellettuali vicini al partito. Essi mostrarono infatti di riuscire a cogliere meglio di altri il mutamento in atto nel dibattito sull'istruzione d'Oltralpe, riflettendo d'altronde le intenzioni del segretario Bettino Craxi di porsi come nuovo referente per la socialdemocrazia europea<sup>251</sup>.

I democristiani, da parte loro, oltre alla difficoltà di individuare una nuova possibile centralità nel quadro politico che andò delineandosi con il ritorno all'opposizione del Pci, furono investiti dai mutamenti più generali che, a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta, attraversavano il mondo cattolico: ne risultò un nuovo assetto dei rapporti di potere interni tra le diverse correnti del partito, in cui giocò un ruolo non secondario il nuovo corso del Vaticano voluto da Giovanni Paolo II<sup>252</sup>. L'inizio del processo che porterà alla

---

<sup>250</sup> Giovagnoli, *Cattolici e politica*, cit., p. 190.

<sup>251</sup> Colarizi, Gervasoni, *La cruna dell'ago*, cit., pp. 85 e sgg.

<sup>252</sup> Cfr. A. Giovagnoli, *La crisi della centralità democristiana*, in S. Colarizi, P. Craveri, S. Pons, G. Quagliariello, *Gli anni Ottanta come storia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 65 e sgg.; Id., *Cattolici e politica dalla prima alla seconda fase della storia repubblicana*, in S. Colarizi, A. Giovagnoli, P. Pombeni (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Vol. III, *Istituzioni e politica*, Roma, Carocci, 2014, pp. 185-204.

revisione del Concordato riportò in auge la questione del rapporto tra pubblico e privato che in Italia era sempre rimasta appannaggio del mondo cattolico.

In quegli anni uscirono poi di scena molti protagonisti del dibattito e delle politiche scolastiche del decennio appena concluso: con conseguenze sul piano politico ma anche editoriale. Si prenda ad esempio «Scuola e città». La rivista aveva ricoperto un ruolo di primo piano nel dibattito sulla riforma e in generale sulla scuola tra anni Sessanta e Settanta: non solo per lo spirito che ne animava la storia e la redazione di allora, ma anche per il ruolo di Tristano Codignola, proprietario della casa editrice che pubblicava il periodico, La Nuova Italia, e per vent'anni responsabile delle politiche scolastiche del Psi<sup>253</sup>.

Come tutta la sinistra lombardiana, Codignola soffrì il mutamento di indirizzo politico promosso dal nuovo segretario del partito e, dopo aver concluso la sua personale battaglia sulla scuola media, si allontanò progressivamente dal Psi, lasciando il posto a Luciano Benadusi, esponente di quella sinistra cattolica che transitò allora nel Psi per seguire il progetto di Craxi<sup>254</sup>. Tralasciando il confronto tra le due figure, diverse dal punto di vista generazionale come nell'impianto culturale, in questo passaggio di testimone fu la rivista a perdere qualcosa: la sua capacità cioè di essere al tempo stesso un'ottima rivista specializzata, ma anche la "tribuna politica" prima del centro-sinistra prima e poi del fronte riformatore degli anni Settanta<sup>255</sup>. In parte, questo ruolo fu ricoperto da «Scuola democratica», rivista nata negli anni Sessanta e che acquisì sempre maggiore risonanza a partire dalla fine del decennio successivo, anche grazie alla collaborazione di Benadusi<sup>256</sup>.

---

<sup>253</sup> Proprio per questo, «Scuola e città» rappresenta un'ottima fonte per seguire l'evolversi delle politiche scolastiche socialiste negli anni del centro-sinistra e per tutti gli anni Settanta.

<sup>254</sup> Colarizi, Gervasoni, *La cruna dell'ago*, cit., p. 99.

<sup>255</sup> Per la storia della casa editrice fondata da Ernesto Codignola si veda: A. Piccioni, *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia, 1926-1986*, Firenze, La Nuova Italia, 1986. D'altronde, è la stessa casa editrice a mostrare, in linea con tutta la Toscana, i mutati equilibri del mondo editoriale italiano nel corso del decennio: se nel 1951 Firenze e la Toscana si collocavano al secondo posto in Italia per copie pubblicate, piazzandosi dietro la Lombardia, nel 1986 essa era scesa in quinta posizione. P. L. Ballini, M. Degl'Innocenti, M. G. Rossi (a cura di), *Il tempo della Regione. La Toscana*, Firenze, Giunti, 2005, pp. 61-2.

<sup>256</sup> Benadusi era tra i promotori di «Scuola democratica», rivista nata nel 1978 con la collaborazione del Centro di Iniziativa e di Ricerca sul Sistema Educativo e Scientifico (Cirses): essa acquisì subito spazi importanti all'interno del panorama delle riviste di settore e un certo prestigio anche a livello internazionale negli anni seguenti.

Con il rimpasto generale degli inizi della VIII legislatura lasciò i banchi della Camera anche Marino Raicich. L'area comunista rimase orfana di una figura assai importante del dibattito e delle politiche sulla scuola negli anni Settanta, proprio nel momento in cui il partito venne a trovarsi politicamente isolato tra le ambizioni craxiane e i mutati equilibri della Dc.

In questa situazione, il fronte riformatore che aveva legato comunisti, socialisti e alcuni spezzoni della sinistra democristiana per tutti gli anni Settanta - e che aveva contribuito in maniera decisiva a perseguire la linea di Frascati e della Commissione Biasini - si sfilacciò fino a disperdersi.

Ma anche il quadro internazionale ed europeo stava mutando sensibilmente nel passaggio di decennio. Dopo il periodo della "distensione", una serie di eventi riaccese la tensione tra i due blocchi, riportando a galla le inquietudini della Guerra fredda<sup>257</sup>. L'elezione di Margaret Thatcher alla guida della Gran Bretagna (1979) e la prima presidenza Reagan negli Stati Uniti (1981) segnarono una discontinuità nella sostanza delle politiche poste in essere e nelle forme della comunicazione rispetto al decennio appena concluso, con ripercussioni significative su tutta l'Europa. Dopo anni di fiducia e rinnovato sforzo per costruire politiche comunitarie condivise, anche in campo formativo, cominciò a serpeggiare un certo «europessimismo» tra i governi degli Stati membri, e in quello inglese in particolare<sup>258</sup>. Proprio il settore formativo, d'altronde, viveva ormai da anni e in tutto il mondo una crisi di cui non si riusciva ancora a trovare il bandolo<sup>259</sup>. In tale contesto, vennero meno tutte le premesse che avevano giustificato le politiche statali, educative e non. Le prime crepe, lo abbiamo visto, erano d'altronde già visibili a metà anni Settanta.

Iniziò allora un periodo grave e contraddittorio, certo, ma anche particolarmente "fluidò", in cui si aprirono spazi per ridefinire le forme della *governance* politica, sociale ed

---

<sup>257</sup> L'invasione dell'Afghanistan prima, e poi, in successione, la rivoluzione khomeinista, Solidarnosc in Polonia e la questione degli euromissili, tra il 1979 e 1983, segnarono un nuovo raffreddamento dei rapporti tra Urss e Usa e comportarono nuove inquietudini nelle società occidentali già provate dagli effetti della crisi economica. Per un inquadramento generale su tale fase si veda F. Romero, *Storia della guerra fredda. L'ultimo conflitto*, Torino, Einaudi, 2009, pp. 266 e sgg. Per l'impatto di tali eventi sul panorama politico italiano, si confronti invece S. Pons, *Guerra fredda e "seconda modernizzazione"*, in S. Pons, A. Ricucci, F. Romero (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi, Vol. I Fine della guerra fredda e globalizzazione*, Roma, Carocci, 2014, pp. 38-9.

<sup>258</sup> P. Cacace, G. Mammarella, *Storia politica dell'Unione europea: 1926-2013*, Roma-Bari, Laterza, 2013 (nuova ed. riv. e aggiornata), pp. 185-7.

<sup>259</sup> Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, cit., pp. 55-7.

economica<sup>260</sup>: l'inizio di un processo di riconcettualizzazione dello Stato e delle sue funzioni in cui, probabilmente, siamo ancora immersi<sup>261</sup>. Tale processo, nella generale affermazione di modelli di Stato "leggero" e di politiche economiche neolibériste, acquisì in realtà caratteristiche (e tempistiche) peculiari all'interno dei singoli contesti nazionali, di cui dobbiamo tenere conto per comprendere meglio alcune dinamiche politiche e socioculturali degli anni Ottanta<sup>262</sup>.

Sicuramente una tale cornice contribuì ad approfondire quel "senso" di crisi e "riflusso" che pervase ogni aspetto della vita civile italiana tra '78 e '82, e che abbracciò tutte le istituzioni, finendo per investire anche il sistema scolastico: esso sembrò allora incapace di assolvere ai più elementari compiti di formazione alla cittadinanza democratica e a una professionalizzazione finalizzata al mondo del lavoro.

Nel primo governo Cossiga che aprì la VIII legislatura salì al dicastero di Trastevere proprio quel Salvatore Valitutti che aveva più volte chiaramente espresso quanto considerasse «assurda» l'idea stessa di una riforma organica, tanto più se nella direzione intrapresa negli ultimi dieci anni<sup>263</sup>. Poco contò che il sostituto di Spadolini alla Minerva fosse «un ministro di transizione in un governo di transizione», come ebbe a definirlo nel gennaio del 1980 Lucio Lombardo Radice, rivelando tutta l'irritazione e la preoccupazione del partito comunista per il nuovo quadro politico uscito dalle elezioni del giugno precedente. Era chiaro che nella scelta di un «ministro gentiliano e licealista» andava colto un segnale: il vento era cambiato e la riforma della scuola era in grave

---

<sup>260</sup> Per queste tematiche si veda: T. Judt, *Dopoguerra. Com'è cambiata l'Europa dal 1945 a oggi*, Milano, Mondadori, 2007. Secondo Federico Romero, divenne allora «chiaramente percepibile quanto lo scenario internazionale fosse divenuto mobile e mutevole, con un inedito mix di potenziali tensioni (che esigevano cautela) ma anche di opportunità per un paese come l'Italia che voleva lasciarsi alle spalle la condizione di minorità patita in precedenza»: F. Romero, *L'Italia nelle trasformazioni internazionali di fine Novecento*, cit., p. 25.

<sup>261</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p. 25.

<sup>262</sup> Paolo Capuzzo, ad esempio, suggerisce di considerare il decennio come un periodo di «significativa ridefinizione» dell'assetto politico e culturale del continente, «dopo la periodizzante crisi degli anni Settanta»: una ridefinizione che avrebbe acquisito tratti peculiari nei diversi paesi, per ragioni pregresse e per le diverse culture politiche impegnate a ricostruire un nuovo ordine politico ed egemonico: Capuzzo (a cura di), *Gli anni Ottanta in Europa*, cit., pp. 697 e sgg.

<sup>263</sup> Sulle sue posizioni all'indomani di Frascati, ad esempio, si veda G. M. Bertin, S. Valitutti, A. Visalberghi, *La scuola secondaria superiore in Italia*, Roma, Armando, 1971. Per il punto di vista dello stesso Valitutti sul suo operato e sulla situazione della scuola italiana nel passaggio di decennio si veda S. Valitutti, *Otto mesi alla Minerva e quattro mesi dopo. Esperienze e riflessioni di un ministro*, Roma, Armando, 1980.

pericolo per la riorganizzazione delle «correnti restauratrici e conservatrici» che, negli anni precedenti, si erano già opposte alla linea di riforma fino a quel momento egemone<sup>264</sup>.

Sembra allora forse un grido disperato più che una reale speranza il titolo dell'editoriale che aprì il numero di marzo di «Scuola e città»: «né assurda, né impossibile», la riforma della scuola superiore andava invece portata a termine subito, per risolvere un problema «troppo incancrenito» perché ci si potesse «accontentare di mezze misure»<sup>265</sup>. Il testo già discusso, pur con le sue pecche, poteva essere considerato un buon punto di partenza in direzione di una riforma certo «difficile», ma in grado di collocare il paese «all'avanguardia nel contesto europeo»<sup>266</sup>. Si era da poco chiuso il XIV Congresso nazionale della Dc, che sancì per l'appunto la fine di ogni possibilità di nuovo accordo con il Pci<sup>267</sup>. Gli ostacoli erano quelli di sempre: una situazione politica «contrassegnata da equilibri instabili e sostanziali divergenze sia fra i partiti, sia fra le correnti interne alla D.C.» che, ancora una volta, giustificava l'abbandono della riforma in discussione.

Anche Benedetto Vertecchi si scagliò contro Valitutti. A suo dire, il ministro aveva «inondato quotidiani e periodici fin dal suo insediamento» con richiami generici ad una «pretesa “serietà” da recuperare con qualche giro di vite al termine della scuola secondaria»<sup>268</sup>. Il pedagogista umbro era preoccupato per il generale abbandono «di gran parte di quei principi che nella passata legislatura sembravano essere stati acquisiti da un ampio schieramento di forze politiche», e che già il progetto in discussione non aveva recepito: innanzitutto, si doveva tornare ad impostare un biennio chiaramente

---

<sup>264</sup> L. Lombardo Radice, *Una riforma che non può attendere*, «Scuola e città», 1, gennaio 1980, pp. 1-2.

<sup>265</sup> Redazione di Scuola e città, *Né assurda, né impossibile*, «Scuola e città», 3, marzo 1980, p. 97-100.

<sup>266</sup> Ivi. Secondo la redazione le polemiche su una generalizzata «liceizzazione» individuate nel testo in discussione erano ingiustificate, viste le diverse aree di indirizzo individuate. Rimanevano invece aperti il problema del biennio, che avrebbe dovuto funzionare come «un congegno efficace di prima (e non irreversibile) determinazione di indirizzo» anche per chi non avesse proseguito gli studi - e a cui la formula 1+3+1 non poteva dare risposta - e quello di una definizione più chiara del concetto di pre-professionalizzazione, del resto richiesto da tutti. Di tutt'altro avviso Dino Pieraccioni, che ribadì il pericolo in atto l'anno successivo: D. Pieraccioni, *Non licealizzare la secondaria*, «Tuttoscuola», 112-113, gennaio 1981, p. 15.

<sup>267</sup> Fu in quell'occasione, infatti, che il Congresso votò il famoso «Preambolo» elaborato da Donat-Cattin, Forlani e Piccoli con cui fu esclusa ogni possibilità di ritorno al governo con i comunisti: Cfr. A. Giovagnoli, *La crisi della centralità democristiana*, in Colarizi et al. (a cura di), *Gli anni Ottanta come storia*, cit, pp. 65-102.

<sup>268</sup> B. Vertecchi, *I problemi della riforma*, «Scuola e città», 3, marzo 1980, pp. 109-110.

orientativo, abbandonando la formula 1+3+1 che era stato il frutto di discussioni dal «tono bizantino»; andava poi ripresa la discussione sul nuovo asse culturale comune della secondaria - e cioè la questione del rapporto tra area comune e area d'indirizzo - visto che il testo lasciava la questione aperta; inoltre, egli si dichiarava favorevole all'introduzione dell'unità didattica, innovazione comparsa nel progetto di riforma socialista del '75. Non andava abbassata la guardia: «quanto non è definito dal Parlamento – avvertiva il pedagogista - rientra nella delega al governo, o diviene un territorio aperto alle scorrerie dell'apparato amministrativo»<sup>269</sup>.

Valitutti non rimase molto al Ministero della Pubblica Istruzione. I risultati del XIV congresso democristiano aprirono la strada al primo governo di Arnaldo Forlani, dopo la breve parentesi del secondo governo Cossiga e il rapidissimo passaggio a Trastevere di Adolfo Sarti dell'estate del 1980: il carosello dei governi continuava, e con loro quello dei ministri dell'istruzione. L'ultimo arrivato, Guido Bodrato, richiamò l'esigenza di un approfondimento delle questioni irrisolte, come ad esempio la questione del reclutamento dei docenti e della riforma degli organi collegiali. Allo stesso tempo, egli ribadì l'intenzione del governo di procedere rapidamente sulla strada della riforma in modo da arrestare il «processo di accentuato degrado» delle scuole superiori<sup>270</sup>: l'azione del governo avrebbe dovuto utilizzare «un approccio ispirato a concretezza e gradualità degli interventi» per superare la crisi evidente della scuola<sup>271</sup>.

Rimase però in sospeso il nodo centrale della discussione, quello che già aveva tenuto in scacco la riforma per tutta la seconda metà degli anni Settanta: la questione della valenza professionale della secondaria. L'aggravarsi della crisi economica rese particolarmente urgente una soluzione della faccenda che comunque il vecchio testo – ed era opinione condivisa – non era riuscito del tutto a dirimere. Proprio per questo il pedagogista Giovanni Maria Bertin rilanciò nel novembre del 1979 l'invito a un serio dibattito sul tema della professionalità nella scuola superiore. La discussione, ospitata sulle pagine di «Scuola e città», volle richiamare l'attenzione sulla necessità di chiarire una volta per tutte

---

<sup>269</sup> Ivi, p. 113.

<sup>270</sup> Camera dei Deputati, Atti parlamentari, VIII legislatura, Commissione VIII Istruzione e Belle Arti, seduta del 20 novembre 1980.

<sup>271</sup> Intervento dell'on. Beniamino Brocca durante la discussione che seguì la comunicazione di Bodrato: ivi, seduta del 25 novembre 1980.



la valenza da dare al termine, in modo da risolvere le controversie sul concetto di *unitarietà* che, fin da Frascati, avevano ostacolato il processo di riforma<sup>272</sup>.

Non erano pochi, d'altronde, coloro che consideravano tale concezione «ormai archeologica», senza «corrispondente in nessun paese straniero»<sup>273</sup>: un modello con cui nascondere quel processo di “licealizzazione” indiscriminata che stava rovinando la scuola superiore e che causava la generale “disaffezione” al lavoro che a molti sembrava caratterizzare le nuove generazioni.

Ne erano convinti anche gli imprenditori e, in generale, i rappresentanti di quel mondo produttivo con cui la scuola avrebbe dovuto creare un più proficuo rapporto<sup>274</sup>. D'altro canto, le associazioni professionali degli insegnanti richiamarono l'attenzione sulla necessità di estendere il tema della professionalità al corpo docente e alla sua formazione. L'iter di riforma non andava abbandonato, ma doveva essere accompagnato da politiche atte a intervenire sul materiale “umano” presente nel sistema<sup>275</sup>. La questione della professionalità docente, in particolare nella scuola secondaria, era un problema complesso perché incrociava la questione della sua formazione iniziale (e quindi dell'università e della sua riforma) e quello delle politiche attuate per l'immissione in ruolo

---

<sup>272</sup> G. M. Bertin, *La valenza professionale nella scuola secondaria superiore*, «Scuola e città», 11, novembre 1979. Il primo a rispondere fu Lucio Lombardo Radice, con l'articolo già citato del gennaio 1980: seguirono poi nel numero di marzo gli interventi di Egle Becchi e Franco Giorgi (*La valenza professionale nella secondaria superiore*) e quello sovracitato di Vertecchi.

<sup>273</sup> D. Pieraccioni, *Non licealizzare la secondaria*, «Tuttoscuola», 112-113, 7-21 gennaio 1981, p. 15.

<sup>274</sup> Si espresse ad esempio in questi termini - se non ancora più funesti e apocalittici - anche Confindustria, ad un convegno promosso a Venezia dalla Fondazione Cini nell'aprile del 1980: «l'assistenzialismo, il garantismo, il freno alla mobilità, il conformismo culturale, l'appiattimento dei meriti» degli anni precedenti avevano alimentato, a parer loro, «un dissenso sistematico nei confronti dei valori della società industriale»; i giovani, pur condividendo il modello della società del benessere, erano indotti da scuole «sedi di trasmissione di stereotipi ideologici» a rifiutare «i sistemi produttivi che lo rendono possibile». Secondo Confindustria, quindi, si doveva subito operare per un potenziamento dell'asse scientifico, una distinzione funzionale tra scuola e formazione professionale, la valorizzazione della professionalità nell'impresa e l'inserimento di quest'ultima nel sistema formativo regionale: in questo modo, si pensava, i giovani avrebbero riapprezzato il lavoro umile e manuale. B. Vertecchi, «Una scuola per la società industriale». *Note in margine a un convegno*, «Scuola e città», 6-7, giugno-luglio 1980, pp. 310-311.

<sup>275</sup> L. La Malfa, *La FNISM: “innanzitutto la professionalità”*, «Tuttoscuola», 112-113, 7-21 gennaio 1981, p. 27; *Gli insegnanti cattolici fanno il punto sulla politica scolastica*, «Tuttoscuola», 115, 18 febbraio 1981, pp. 10-12; Già nel 1980, però, il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (Cidi) aveva posto il problema del poco dinamismo del governo e dell'Amministrazione scolastica di fronte a questo problema, che poteva essere superato solo approntando un generale piano di aggiornamento del corpo docente: Cidi, *L'aggiornamento del personale docente*, «Scuola e città», 4, aprile 1980, p. 188.

del personale docente che, nei fatti, istituzionalizzarono il precariato nella scuola<sup>276</sup>. Di fatto, la questione era resa ancor più complessa da problemi di ordine squisitamente teorico nel definire il concetto per un mestiere, quello di insegnante, che ancora oggi difficilmente viene considerato come una professione, rendendo difficile una descrizione operativa delle sue funzioni che la definisca<sup>277</sup>. Rispetto poi al tradizionale ruolo di “trasmettitore di conoscenze”, la funzione docente definita dall’articolo 2 del DPR 417/74 è tanto stimolante quanto generica e aperta all’interpretazione<sup>278</sup>. Di lì a poco l’abolizione del giuramento degli insegnanti avrebbe segnato un’ulteriore tappa nell’evoluzione della figura del docente e del suo ruolo nella società<sup>279</sup>, entrato in crisi anche per effetto dei mutamenti avvenuti nel senso e nelle finalità della scuola, sotto l’urto dei processi di scolarizzazione di massa e, adesso, per il peso delle richieste e delle aspettative di una società sempre più articolata<sup>280</sup>.

---

<sup>276</sup> In mancanza di concorsi e di un nuovo percorso di formazione dei docenti, il «groviglio normativo che diventava di anno in anno sempre più complicato», che ebbe l’effetto «di “istituzionalizzare” il precariato scolastico, generando una schiera di dipendenti statali scarsamente tutelati» e, allo stesso tempo, «di aizzare “il fuoco delle istanze rivendicative”, che trovarono in una massiccia sindacalizzazione del corpo docente l’unica “valvola di sfogo”»: F. E. Magni, *Il reclutamento dei docenti della scuola secondaria: tra evoluzione storica, quadro comparato e prospettive di riforma*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Bergamo, a.a. 2014-2015, pp. 102-3. Secondo i dati riportati da Magni, «nel 1978 già l’83% dei docenti di ruolo era stato immesso senza concorso» e nei primi anni Ottanta si toccò il 90%. Il primo concorso dopo molti anni fu effettuato nel 1983.

<sup>277</sup> Per questo la docenza è considerata dalle scienze del lavoro una «semi-professione»: cfr. B. Brocca, *In punta di penna. Tra gli assunti della pedagogia generale*, Trento, Erickson, 2007.

<sup>278</sup> Il decreto la intende infatti come «esplicazione essenziale dell’attività di trasmissione della cultura, di contributo alla rielaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità».

<sup>279</sup> Legge 30 marzo 1981, n. 116: cfr. Galfré, *Tutti a scuola*, cit., pp. 281-2. La legge fu il frutto della battaglia personale cominciata nel 1975 da un insegnante anarchico, Sandro Galli: dopo essere stato già “sospeso” ed essere tornato ad insegnare, nel maggio del 1980 cominciò uno sciopero della fame che riuscì a richiamare l’attenzione dell’opinione pubblica e di alcuni politici. La sua vicenda è stata recentemente richiamata dal segretario nazionale dell’Unicobas Scuola e Università, Stefano D’Errico, per contrapporla al disegno di legge per la reintroduzione dell’obbligo del giuramento, proposto dalla senatrice Giulia Buongiorno: *Scuola, il giuramento di fedeltà per i docenti? Senza storia non c’è futuro*, «Il Fatto quotidiano», 16 maggio 2019, consultabile su <https://www.ilfattoquotidiano.it/2019/05/16/scuola-il-giuramento-di-fedelta-per-i-docenti-senza-storia-non-ce-futuro/5180456/> (url consultato il 3 giugno 2019).

<sup>280</sup> A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall’Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011. Sulle difficoltà a definire con esattezza il profilo professionale del mestiere di insegnante si veda anche B. Brocca, *In punta di penna. Tra gli assunti della pedagogia generale*, Trento, Erickson, 2007.

Insomma, più che fermarsi del tutto la discussione cominciò a “frammentarsi” in più rivoli: era evidente l’incertezza sulla strada da intraprendere, con il pericolo di rimanere impantanati in una logica di mera gestione dell’esistente, condannando il paese a rischi incalcolabili. Sulle pagine di «Tuttoscuola», rivista vicina agli ambienti del ministero, il direttore Alfredo Vinciguerra si chiedeva se fosse ancora possibile «una politica scolastica “alla grande”, cioè riformatrice» nel paese. I dibattiti sull’argomento - «sempre meno frequenti e più stanchi» - sembravano aver preso ormai «la via della caduta dell’innovazione, del ristagno, del cronicizzarsi della crisi», mentre il Parlamento - «il vero problema» - non sembrava più in grado di esprimere una linea condivisa, preda com’era delle incerte alchimie politiche in atto<sup>281</sup>.

In questo clima, andò a perdersi anche la tensione verso la riforma amministrativa e verso il processo di regionalizzazione che – come s’è detto - erano indissolubilmente legati al discorso sulla riforma della scuola nel decennio precedente. Le innovazioni introdotte dai Decreti delegati infatti, pensate come primo passo di una riforma organica, avrebbero dovuto essere armonizzate insieme alle nuove competenze regionali in un quadro coerente e chiaro. Non per nulla gli organi collegiali versavano in una crisi profonda, che l’allora ministro Valitutti riteneva – come ebbe a dire in una apposita Conferenza nazionale organizzata nel 1980 – frutto di un modo di considerare il distretto sbagliato e gestito ancora peggio, per via di un’ambiguità di fondo tra compiti amministrativi o di rappresentanza politica e sociale che a parer suo era da sempre il vizio di fondo della riforma<sup>282</sup>. Per questo anche Bodrato aveva puntato sulla necessità di riformarli. Ma proprio nel 1980 si interrompeva quel processo di riforma del quadro amministrativo dello Stato che avrebbe dovuto costituire il presupposto per mutare in profondità i

---

<sup>281</sup> A. Vinciguerra, *Ci vuole comunque una politica*, «Tuttoscuola», 115, 18 febbraio 1981, p. 5. Su posizioni analoghe anche Paolo Trivellato, che aveva fatto il punto sulla situazione della riforma nell’autunno dell’anno precedente: P. Trivellato, *Per una analisi della politica delle riforme scolastiche*, «Il Mulino», 5, 1980, pp. 718-32.

<sup>282</sup> Secondo Valitutti si doveva scegliere: se si voleva il distretto come unità amministrativa decentrata dello Stato, come tale esso andava istituito per i 760 distretti esistenti (a fronte dei 93 provveditorati); se invece doveva essere un’emanazione della società civile, allora era necessario inserirlo «nei meccanismi della vita locale costituiti su base elettiva», in modo che «tutti i cittadini, e non questa o quella categoria» avrebbero potuto eleggerne i rappresentanti. Cit. in Ragazzini et al., *Rimuovere gli ostacoli*, cit., p. 34: per gli autori «retrospettivamente la grande discussione sui distretti scolastici può esser vista come una spia di un’esigenza di ridefinizione delle competenze tra scuola ed Enti locali, tra Stato ed Enti locali relativamente alla scuola».

rapporti tra centro e periferia, rilanciando invece la vocazione centralista dello Stato, antico vizio del modello amministrativo italiano<sup>283</sup>.

Alle inquietudini che si possono cogliere nei diversi interventi dell'epoca, maturati nel clima di crisi economica e sociale del paese, non erano estranei processi più generali in atto a livello internazionale, anche se rimasti a lungo sotto la superficie. Provarono a metterli in evidenza su «Scuola e città» Egle Becchi e Giorgio Franchi, intervenendo nel dibattito sul tema della professionalità nella secondaria e sul suo nesso con il mondo del lavoro<sup>284</sup>. A loro parere la questione risultava il più delle volte mal posta: molti opinionisti sembravano supporre «che dopo la secondaria le possibilità di trovare lavoro esistano, e che si tratti pertanto di migliorare e rendere più adeguata ai tempi la formazione sul piano professionale». Il dibattito, cioè, rimaneva ancorato ad una visione della professionalità quale si era formata a partire dagli anni Sessanta, nel momento in cui i processi di scolarizzazione di massa e la velocità di innovazione tecnologica avevano sì messo in crisi l'idea di professione legata al “mestiere” e alla “bottega”, ma in un quadro potenzialmente aperto e molto dinamico: il problema era la scuola italiana, non il mercato del lavoro. Ora invece – osservavano Becchi e Franchi - a mancare erano «innanzitutto occasioni di impiego». L'estendersi della crisi – è del '79 il secondo shock petrolifero – e soprattutto i processi di ristrutturazione industriale erano una realtà in atto in tutto il continente europeo, e questo comportava la necessità di dotarsi di nuovi strumenti analitici e strategie innovative. Se il dibattito degli anni Sessanta e Settanta aveva avuto il merito di porre in risalto «la necessità di costruire nella scuola secondaria un nuovo impianto culturale», capace di garantire «una non subordinazione del futuro lavoratore alla divisione sociale e tecnica del lavoro capitalista», il nuovo contesto chiedeva di uscire da un piano tutto sommato “ideale” - difetto che non mancava neanche al testo di riforma del '78 – e spostarsi su quello dell'agire concreto, ampliando l'orizzonte oltre i confini nazionali<sup>285</sup>.

---

<sup>283</sup> G. Melis, *L'amministrazione in mezzo al guado: la difficile sfida delle riforme amministrative*, in S. Colarizi, A. Giovagnoli, P. Pombeni (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Vol. III, *Istituzioni e politica*, Roma, Carocci, 2014, pp. 101-19.

<sup>284</sup> E. Becchi, G. Franchi, *La valenza professionale nella secondaria superiore*, «Scuola e città», 3, marzo 1980, pp. 101-5.

<sup>285</sup> Secondo Becchi e Franchi era necessario fare i conti con «la realtà di una assoluta non corrispondenza quantitativa, prima ancora che qualitativa, fra formazione post-obbligatoria ed occupazione», che avrebbe richiesto la messa a punto di nuovi strumenti di governo dei processi scolastici, come del resto stava accadendo a livello internazionale.

Nel 1979, d'altronde, le prime elezioni del Parlamento europeo e, soprattutto, l'ingresso dell'Italia nel Sistema Monetario Europeo (lo SME), costituirono uno snodo importante del processo di integrazione continentale, che ebbe ripercussioni particolarmente importanti per il nostro paese e per il suo rapporto con l'Europa<sup>286</sup>. Si aprì allora, infatti, quella fase del processo di *europizzazione contrastata* che, se da un lato permise al paese di accrescere la sua voce all'interno della Cee<sup>287</sup>, dall'altro mise a dura prova le capacità dei governi di «fare i conti con la crescente interdipendenza» tra l'Italia «e il sistema sovranazionale europeo» e internazionale<sup>288</sup>: una interdipendenza che ebbe ricadute significative anche sui dibattiti relativi alle politiche educative nazionali e comunitarie.

Il tema della transizione dei giovani al mondo del lavoro diventò prioritario nell'agenda politica europea. Alla fine degli anni Settanta la disoccupazione dilagò nei paesi europei anche al di là delle fasce giovanili della popolazione, con molteplici ripercussioni sul piano dell'ordine pubblico e della coesione economica e sociale interna<sup>289</sup>. A questo si sommarono processi sociali inediti come il decremento demografico, dalle ricadute non secondarie anche sul piano di quelle politiche educative che, anche all'interno della Cee, avevano trovato forza e direzione sotto la pressione del Sessantotto.

La contestazione studentesca, dimostrandosi totalmente fredda verso il tema dell'Europa unita, spinse le istituzioni europee ad interrogarsi sulla necessità di avviare politiche educative coordinate tra gli stati membri, andando al di là delle discussioni sui diversi modi di intendere la “scuola comprensiva” e cercando di contribuire alla costruzione di

---

<sup>286</sup> P. Cacace, G. Mammarella, *Storia politica dell'Unione europea: 1926-2013*, Roma-Bari, Laterza, 2013 (nuova ed. riv. e aggiornata), pp. 177 e sgg.

<sup>287</sup> Così è, ad esempio, per Federico Romero, il quale sottolinea come «l'acquisizione di una certa autorevolezza crebbe quanto più l'economia italiana cresceva di buon ritmo e il suo sistema politico emanava un'inedita impressione di solidità di cui Craxi seppe farsi emblema»: Romero, *L'Italia nelle trasformazioni internazionali di fine Novecento*, cit., p. 25.

<sup>288</sup> S. Fabbrini, *L'Italia e l'integrazione sovranazionale: l'europizzazione contrastata*, in Pons et al., *Fine della Guerra fredda e globalizzazione*, cit., p. 55. Cfr. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, cit., pp. 168-88.

<sup>289</sup> S. Paoli, *Il sogno di Erasmo. La questione educativa nel processo di integrazione europea*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 160 e sgg. Se alla metà del decennio i disoccupati nella fascia d'età 15-25 erano un terzo del totale, il secondo shock petrolifero nel '79 provocò una forte perdita di posti di lavoro, che portò il numero totale dei disoccupati a 11 milioni nel 1982, il 9,7% della popolazione attiva: “solo” 4 milioni di loro, però, erano giovani, portando quindi ad una perdita di specificità della loro disoccupazione rispetto al problema generale.

una sorta di identità collettiva<sup>290</sup>. Anche nel continente, infatti, la metà degli anni Settanta aveva rappresentato l'apice di un processo: un momento di grande impegno (e qualche piccolo successo) nella costruzione di un'inedita politica educativa europea, volta ad abbattere le diseguaglianze e a trasmettere valori comuni a tutti i cittadini "europei"<sup>291</sup>. Ma anche in quell'ambito, proprio come nel nostro paese, già dal '76 era cominciata, in modo «graduale e quasi impercettibile», una «progressiva desensibilizzazione» verso le tematiche scolastico-educative<sup>292</sup>. A ciò contribuirono senza dubbio i processi sopra descritti, che comportavano un restringimento delle risorse economiche disponibili e la "levata di scudi" degli Stati membri<sup>293</sup>: i quali, d'altronde, si trovarono ad affrontare ciascuno i problemi del "proprio" sistema scolastico<sup>294</sup>.

Non si trattò, almeno inizialmente, di un'adesione alle teorie economiche neoliberiste che proprio allora stavano prendendo piede un po' ovunque, ma che risultavano ancora minoritarie nei circoli intellettuali europei. Lo scenario in parte inedito che stava emergendo costrinse però le istituzioni della Cee a porsi nuove questioni, legate alla *governance* dei processi sociali in corso e alle rappresentanze sociali chiamate a co-gestirle o ad appoggiarle, in un clima segnato da alcuni significativi mutamenti negli equilibri istituzionali. Lo dimostra la richiesta di più ampi spazi di manovra portata avanti dall'Assemblea parlamentare in vista delle prime elezioni europee che si svolsero nel 1979<sup>295</sup>. Nacque allora una nuova e apposita commissione parlamentare per la gioventù, la cultura, l'istruzione, l'informazione e lo sport: il primo triennio di presidenza della commissione fu affidato proprio ad un italiano, l'europarlamentare democristiano Mario

---

<sup>290</sup> D. Limond, *Miss Joyce Lang, Kidbrooke and 'The Great Comprehensives Debate': 1965–2005*, «History of Education», 3, 2007, pp. 339-52.

<sup>291</sup> Paoli, *Il sogno di Erasmo*, cit., p. 72 e sgg.

<sup>292</sup> G. Gozzer, *Scuole a confronto. Sistemi e ordinamenti scolastici nell'Europa e nel mondo*, Roma, Armando, 1984, p. 224; cfr. Paoli, *Il sogno di Erasmo*, cit., p. 126.

<sup>293</sup> In prima fila ci furono Gran Bretagna e Danimarca: ma anche Olanda, Belgio e Germania mutarono i loro atteggiamenti. Ivi, p. 128.

<sup>294</sup> Come in Olanda e Gran Bretagna, dove la crisi economica incise anche sul dibattito interno sulla scuola comprensiva, dando forza a resistenze che, in modo simile all'Italia, erano fin dall'inizio presenti nelle rispettive società: H. Amsing, N. Bakker, *Comprehensive education: lost in the midst of a debate. Dutch politicians on equal opportunity in secondary schooling (1965–1979)*, «History of Education», 5, 2014, pp. 657-75; Haydn, *The strange death of the comprehensive school*, cit., p. 424.

<sup>295</sup> Sulla questione incise l'addio di Ralf Dahrendorf dalla Direzione Generale ricerca, istruzione e scienza: secondo Paoli, il sociologo tedesco naturalizzato britannico fu figura centrale del processo di costruzione di una politica educativa comunitaria del periodo. Egli lasciò però la Commissione europea nel 1974 per accettare il posto di direttore della *London School of Economics*. Paoli, *Il sogno di Erasmo*, cit., pp. 126-7.

Pedini, che aveva ricoperto l'incarico di Ministro della Pubblica istruzione tra il marzo '78 e quello successivo, durante la crisi aperta dal rapimento e dall'uccisione di Moro<sup>296</sup>.

È in quel periodo che emerse la questione dell'educazione permanente (*lifelong learning*) e del nesso scuola-lavoro: un modello d'intervento che non puntava al contrasto diretto della disoccupazione quanto alla costruzione di meccanismi di transizione al lavoro, sia al termine degli studi, sia in un qualunque altro momento della propria vita, lavorativa e non<sup>297</sup>. È bene dire subito, però, che già allora emersero alcuni limiti di tale approccio, soprattutto nel caso italiano: crescita del terziario, razionalizzazione e industrializzazione in genere non produssero dovunque un «elevamento dei livelli di qualificazione richiesti», mentre le possibilità aperte dai processi di educazione permanente furono sfruttate *in primis* dai quadri intermedi e medio-alti (cioè da chi era già in possesso di buoni livelli di istruzione), contribuendo ad approfondire la forbice tra i redditi e promuovendo un tendenziale «adattamento al posto di lavoro già occupato»<sup>298</sup>. Ciò nonostante, fu proprio allora che nel dibattito sulla riforma della secondaria assunse forza il nesso con le politiche europee.

---

<sup>296</sup> Per Paoli «il grande attivismo e lo stesso credito politico di cui godeva Pedini» contribuirono a rafforzare «le prerogative parlamentari a scapito di quella unità di intenti tra Commissione e Parlamento europeo che aveva tradizionalmente rappresentato il motore primo dello sviluppo della politica educativa in ambito comunitario»: ivi. Cfr. M. Pedini, *Tra cultura e azione politica. Cinque anni al Parlamento europeo (giugno 1979-giugno 1984)*, Brescia, Arzaghetto, 2004.

<sup>297</sup> Paoli, *Il sogno di Erasmo*, cit., pp. 160-75. Del resto, il *lifelong learning* è tutt'oggi «uno dei punti qualificanti le politiche della formazione» nei paesi occidentali: cfr. G. Tognon, *L'industria e le politiche per la formazione. Storia, problemi e prospettive della formazione professionale in Italia*, «L'industria», 4, ottobre-dicembre 2002, pp. 720-1.

<sup>298</sup> G. Rossetti, *L'educazione permanente tra innovazione e ripetizione*, in Gattullo, Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, cit., pp. 219 e sgg.





## 2. GOVERNARE IL CAMBIAMENTO

### Basta con le riforme palingenetiche

#### *Socialisti e cattolici all'alba degli anni Ottanta*

Bisogna dunque partire da un'ottica internazionale per cogliere i mutamenti in corso e le influenze sul dibattito in un paese che, al contrario, sembrava rimanere come "sospeso", schiacciato dai propri problemi economici e sociali. Soprattutto, si deve partire da una messa a fuoco del modo in cui le principali forze politiche seppero percepire il nuovo quadro che andò delineandosi in quell'inizio di decennio. Ne parlò a più riprese il Censis, che in modo per la verità via via più preoccupato e allarmato nel corso degli anni, cercò di richiamare le forze politiche al loro ruolo di "governo" dei ai mutamenti "sommersi" – contraddittori, certo, ma indizio anche di vitalità inaspettata - che attraversavano allora la società italiana<sup>299</sup>: ai problemi atavici dello sviluppo ineguale del paese si sommarono tendenze internazionali già allora evidenti che però, se governate, avrebbero potuto evitare una definitiva degenerazione del sistema-paese<sup>300</sup>. Ciò valeva anche in campo scolastico: un territorio che mostrava enormi contraddizioni, sospeso com'era tra l'immobilismo delle sue istituzioni, ancora non riformate, e il fermento che lo attraversava dall'interno<sup>301</sup>.

Il *focus* del dibattito sulla scuola si spostò progressivamente dal tema della riforma legislativa a quello della necessità di *gestione e razionalizzazione* dei processi spontanei in atto, attraverso un confronto più stretto e un maggior coordinamento con gli altri stati europei. Allo stesso tempo, le differenti priorità e strategie prospettate sembrano confermare i limiti culturali e politici delle principali forze politiche dell'epoca.

Così, gli accorati appelli a non perdere la strada intrapresa nel decennio precedente di «Riforma della scuola» e in generale dei rappresentanti del Pci, sembrano confermare i

---

<sup>299</sup> Si vedano le considerazioni generali del XII° (pp. 11-25), XIII° (pp. 9 e sgg.), XVI° (pp. 11-27) e XVII° (pp. 11-29) *Rapporto sulla situazione sociale del paese*.

<sup>300</sup> Su una certa correttezza dell'interpretazione del Censis, almeno sul piano economico-fiscale, sembra esserci oggi abbastanza convergenza nei giudizi degli storici, così come sembra esserci sufficiente accordo sull'incapacità dimostrata allora dal sistema dei partiti di autoriformarsi: il passaggio agli anni Ottanta e la prima metà del decennio costituirebbero quindi l'ennesimo periodo di «occasioni mancate» del paese, con conseguenze di cui ancora oggi paghiamo lo scotto. M. Salvati, *Occasioni mancate: economia e politica in Italia dagli anni '60 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2000. Più pessimista ancora Crainz, per il quale lo stato delle trasformazioni culturali e identitarie del paese già allora sembra definitivamente guasto: G. Crainz, *Il paese reale*, cit., pp. 15 e sgg.

<sup>301</sup> Cfr. Galfré, *Tutti a scuola*, cit., pp. 300-3.

limiti della strategia dell'«eurocomunismo» di Berlinguer di fronte alle nuove sfide del decennio<sup>302</sup>. Mentre, al contrario, sulle pagine di «Scuola e città» e di «Scuola democratica» si assiste al rinnovato interesse dell'area socialista per il dibattito europeo. D'altronde, l'opera di rifondazione operata da Craxi in vista di un inserimento del partito nel quadro del socialismo europeo - e sintetizzata nel motto scelto per la campagna politica del 1982, «governare il cambiamento» - per quanto strumentale alle strategie politiche del segretario socialista, ben rappresenta tale intenzione<sup>303</sup>. Anche Silvio Pons riconosce al Psi una capacità di rinnovamento maggiore rispetto a democristiani e comunisti: Craxi, cioè, rappresenterebbe «la figura chiave di un'epoca che lega l'enfasi sulla leadership e sulla decisione politica con le nuove interdipendenze tendenti a mettere fuori gioco ovunque, anche se non sempre nella stessa misura, le politiche regolative e le forme di negoziazione sociale del passato»<sup>304</sup>. Al di là delle interpretazioni specifiche, che potrebbero beneficiare in futuro di studi più approfonditi sulle alternative allora possibili, appare chiara la consapevolezza degli osservatori coevi di essere di fronte ad una svolta d'epoca: essa, però, venne letta tutta entro la categoria della «crisi», annebbiando i giudizi e rendendo opache le strategie di risposta alle sollecitazioni provenienti dal sistema scolastico.

Sfogliando i numeri di «Scuola e città», certe inquietudini emergono in effetti fin dal 1980, quando ancora la questione del testo di riforma in discussione era formalmente considerata prioritaria. Laporta ad esempio, intervenendo sulla questione dopo la caduta dei governi di solidarietà nazionale, richiamò l'attenzione sullo stato delle trasformazioni che stavano avvenendo nella secondaria<sup>305</sup>. La crisi attraversata dalla scuola, frutto di una «sindrome da deficit»<sup>306</sup>, non era solo italiana e non riguardava solo la scuola. Per questo

---

<sup>302</sup> L'«eurocomunismo» di Berlinguer è messo a tema da Silvio Pons nell'opera *Berlinguer e la fine del comunismo*, Torino, Einaudi, 2014.

<sup>303</sup> «Governare il cambiamento» fu per l'appunto il motto della conferenza programmatica del Psi che si svolse a Rimini tra marzo ed aprile del 1982: Partito Socialista Italiano – Ufficio Programma, *Governare il cambiamento: dal progetto di Torino, 1978 al programma di Rimini, 1982. Per un'Italia che cambia le proposte del nuovo PSI*, Rotostilgraf, 1982. Cfr. Colarizi, Gervasoni, *La cruna dell'ago*, cit., pp. 155 e sgg.

<sup>304</sup> S. Pons, *Guerra fredda e “seconda modernizzazione”*, in Pons et al. (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Vol. I, cit., pp. 40 e sgg.

<sup>305</sup> R. Laporta, *La riforma e il suo metodo*, «Scuola e città», 1, gennaio 1980, pp. 2-7.

<sup>306</sup> Rifacendosi alle tesi del sociologo dell'educazione Ivor Morrish, Laporta distingueva due diverse dinamiche di trasformazione dei sistemi educativi: quelle sorte da esigenze «creative», originata da «una crescita organica generata dalla medesima istituzione nel suo divenire, da una sua ansia, o almeno da una propensione a ricercare, al di là delle realizzazioni conseguite, altre possibilità di sviluppo della persona e della società»; oppure – ed è il caso italiano – quelle sorte

il progetto di riforma risultava più che altro «il prodotto di uno sforzo di riduzione di un deficit di equilibrio nello sviluppo sociale», che richiedeva di ridefinire «i caratteri dell'attualità». Si dovevano rendere coscienti gli insegnanti e la società tutta «delle condizioni oggettive dell'economia, del mercato del lavoro, e le esigenze di formazione morale, civile, sociale» necessarie a superare la crisi in atto: il progetto di riforma, da sé, non avrebbe potuto garantire di trovare le risposte «a tutte le oscure, complesse, molteplici e forse contraddittorie richieste espresse dalla sua crisi e dalla crisi sociale che la coinvolge». Per questo, pur ribadendo la necessità di non fermare il lavoro sul testo di riforma, Laporta rimarcò la necessità che i «centri decisionali» da cui essa dipendeva superassero la «immaturità metodologica» che avevano fin lì mostrato e che si era rivelata il maggior ostacolo al processo di trasformazione della scuola tanto da render vano l'impegno e la generosità comunque dimostrati dagli operatori scolastici. Insomma, la strada della riforma si trovava adesso a un bivio obbligato: «razionalizzare anche a costo di sacrificare certi obiettivi di perequazione – si chiedeva Paolo Filippini – ovvero assicurare il massimo di democrazia pur con qualche perdita di razionalità ed efficienza?»<sup>307</sup>. Forse era arrivata l'ora di ammettere che la scuola non poteva farsi carico di tutte le ingiustizie della società. Rinunciare completamente ad un discorso sulla meritocrazia in nome del fine di un'uguaglianza irraggiungibile se limitata al solo campo scolastico avrebbe fatto comunque il gioco della conservazione, legando solo a «fattori extrascolastici [...] la sorte sociale di ciascuno»: d'altronde, continuava Filippini in un eccesso francamente inspiegabile di ottimismo, fra i meccanismi della riproduzione delle classi egemoni la scuola si era rivelata «quello meno automatico e anzi, se resa pienamente conforme alla sua finalità istituzionale, che è la formazione e la selezione delle capacità, può servire, in misura anche notevole, al ricambio delle classi dirigenti, alla mobilità sociale»<sup>308</sup>.

La crisi economica, lo si era capito, nascondeva anche importanti processi di ristrutturazione produttiva e gli effetti dell'internazionalizzazione dell'economia. Una sfida a cui sarebbe conseguita una «severissima competizione mondiale», scrisse Roberto Giannarelli su «Tuttoscuola», e che trovò un paese in colpevole ritardo anche per colpa

---

quando l'istituzione si rende conto di «non esser più espressione legittima» di una società «radicalmente cambiata a sua insaputa» e dai tentativi «di rimettersi in pari» con essa.

<sup>307</sup> P. Filippini, *Democrazia e razionalità nella riforma della scuola secondaria superiore*, «Scuola e città», 4, aprile 1981, pp. 160-75.

<sup>308</sup> Ivi, p. 165.

di un sistema scolastico inadeguato: la scuola superiore in particolare, attraversata com'era da una «piena e lunghissima crisi di trasformazione» che coinvolgeva *in primis* il settore tecnico-professionale, rendeva arduo affrontare la sfida economica globale<sup>309</sup>. Preoccupazioni simili attraversavano d'altronde lo stesso corpo docente, sempre più cosciente del «progressivo divergere fra la qualità della domanda di professionalità del mondo del lavoro» e le caratteristiche formative dell'istruzione tecnica e professionale<sup>310</sup>.

Allo stesso tempo, gli insegnanti continuavano a mostrare alcune resistenze al cambiamento. Secondo Gino Martinoli, la più importante di esse era una certa ostilità a considerare la scuola come un'impresa, nel timore che «dietro la proposta di una gestione ed amministrazione razionale delle risorse» si nascondesse «il proposito di privatizzare la Scuola, di destinarla solamente ai figli di élite danarose»: a suo parere invece, questa strada avrebbe permesso di elaborare «un modello ideale, in un certo senso, di un consorzio, di una collettività efficiente, con fini abbastanza chiari, cui i giovani che escono potranno ispirarsi per il resto della vita», permettendo di superare quelle manifestazioni «di indifferenza, se non di vero e proprio disinteresse» che affioravano ormai da parte di genitori, rappresentanti del mondo produttivo e dagli stessi studenti «nei confronti dei problemi scolastici in genere»<sup>311</sup>.

Nel frattempo, i partiti ripresentarono alla Camera i propri progetti e il comitato ristretto della Commissione istruzione riprese quindi a lavorare ad un testo unificato. In quei mesi, segnati da numerosi casi di corruzione che minarono la già pessima credibilità del sistema dei partiti, emerse anche lo scandalo della P2: la caduta del governo Forlani che esso provocò avrebbe aperto la strada al primo governo della Repubblica presieduto da un laico, il repubblicano Giovanni Spadolini, in un estremo tentativo di «moralizzazione della politica», fortemente sostenuta dall'allora Presidente della Repubblica Sandro Pertini<sup>312</sup>.

---

<sup>309</sup> R. Giannarelli, *La scuola di fronte alla sfida economica*, «Tuttoscuola», 143, 19 maggio 1982, p. 23.

<sup>310</sup> Così il preside dell'Istituto Tecnico Industriale "Olivetti" di Ivrea, Giancarlo Menis, in occasione di un convegno organizzato in collaborazione con l'Assessorato all'Istruzione della Provincia di Torino e il comune nel maggio del 1982: G. Martinoli, *Scuola come impresa?*, «Scuola e città», 4, aprile 1982, pp. 170.

<sup>311</sup> Ivi, p. 171-5.

<sup>312</sup> Crainz, *Storia della Repubblica*, cit., pp. 254-5.

Al di là dei giudizi storici sulle possibilità di successo di una tale scelta, fu durante i due brevi governi di Spadolini che si succedettero tra il giugno del 1981 e il dicembre 1982 che il dibattito sulla riforma della secondaria superiore riprese vigore. Incise probabilmente l'avvertita necessità di ricostruire un senso civico in una società che sembrava aver perso la bussola anche per colpa di una scuola incapace a rinnovarsi. Proprio «Scuola e città», commentando lo scandalo della P2 e il fatto che una compagine governativa fosse caduta per la prima volta «per ragioni morali», volle sottolineare le responsabilità di un sistema scolastico che si era mostrato incapace di formare veramente alla democrazia: il «mal governo» era in fondo il frutto di una «mala scuola»<sup>313</sup>.

La discussione sul nuovo testo unificato elaborato dal comitato ristretto della Commissione istruzione riprese tra novembre e dicembre: rispetto al testo del '78 venne reintrodotta il biennio comune, rimarcandone il carattere orientativo, e fu snellita la configurazione delle «aree di professionalità» a cui avrebbero dovuto fare riferimento i diversi indirizzi<sup>314</sup>. Il nuovo testo sembrò avviarsi verso un veloce *iter* di approvazione, senza incontrare all'apparenza grosse difficoltà. Tanto che, nell'estate, passò al Senato «per la seconda volta dopo quattro anni» l'ultima vera occasione per «una riforma generale delle superiori»<sup>315</sup>. In realtà, però, le questioni di fondo erano rimaste inevase: il tema della professionalità nella secondaria continuò a non soddisfare nessuno, anche se per motivi differenti; d'altronde, il testo escludeva una soluzione della questione della formazione professionale e della conseguente collocazione degli istituti professionali, demandata ad altra legge apposita.

In questo contesto, il dibattito vivace che pur ne conseguì mostrò quanto fossero divaricate le posizioni e le priorità. Basti pensare che in un numero monografico di «Scuola democratica» sul tema del progetto di riforma uscito alla fine del 1982, sia Giovanni Gozzer che Marcello Vigli criticarono aspramente l'impostazione del testo,

---

<sup>313</sup> Redazione di Scuola e città, *La società diseducante*, «Scuola e città», 6-7, giugno-luglio 1981, p. 241-2. Il mese successivo sulla stessa rivista Piero Angela, Giacomo Cives, Tullio De Mauro e Massimo Tomassini si chiesero quali competenze dovesse fornire la scuola per costruire una società realmente democratica: P. Angela, G. Cives, T. De Mauro, M. Tomassini, *Competenze necessarie per un futuro democratico*, «Scuola e città», 8, agosto 1981, pp. 333-8.

<sup>314</sup> D. Pieraccioni, Qualcosa si muove per la secondaria superiore, «Tuttoscuola», 134-135, 6-20 gennaio 1982, p. 23.

<sup>315</sup> L. Benadusi, *Riforma della secondaria: le ragioni del consenso e del dissenso*, «Scuola democratica», 3-4, luglio-dicembre 1982, p. 3.

partendo però da due posizioni speculari<sup>316</sup>. Non erano i soli: di certe divaricazioni diede conto, ad esempio, anche un convegno promosso dal Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale (Cnpds)<sup>317</sup> che si svolse a Milano il 22 marzo del 1982 e in cui è possibile osservare un “campionario” di opinioni sufficientemente vario e qualitativamente alto<sup>318</sup>. In quella occasione, gli esperti e gli operatori della scuola presenti risultarono divisi su tutto: professionalità o orientamento; insegnamento religioso (non confessionale) o educazione civica; programmazione decentrata o razionalizzazione degli interventi dall’alto. I convenuti risultarono infine concordi esclusivamente nel denunciare i limiti del progetto in discussione, che mancava ancora una volta di definire in forma compiuta il tema della professionalità e del nuovo asse culturale, prospettando una «sorta di tecnicizzazione dei licei e di licealizzazione degli istituti tecnici»: una soluzione che in fondo non poteva soddisfare chi era preoccupato per la questione dei rapporti con il mondo del lavoro, ma neanche quanti sottolinearono il valore orientativo e di formazione del cittadino che avrebbe dovuto avere la nuova superiore<sup>319</sup>. Si aggiungano a questi problemi gli effetti sempre più gravi della recessione: lo stesso ministro Bodrato, intervistato nel giugno di quell’anno per fare il punto sul sistema formativo, richiamò

---

<sup>316</sup> G. Gozzer, *Riforma della secondaria: traguardo o tappa?*, e M. Vigli, *La riforma che non riforma*, entrambi in «Scuola democratica», 3-4, luglio-dicembre 1982, pp. 17-24 e pp. 29-33. Il primo mise in luce come il testo si discostasse in realtà molto dal «disegno onnicomprensivo di matrice egalitaristica» di Frascati e della Commissione Biasini (aspetto per lui positivo)

<sup>317</sup> Il CNPDS, si può leggere nel sito dell’ente, fu costituito nel 1948 dal magistrato Adolfo Beria di Argentine al fine di studiare la prevenzione sociale. Nel passaggio di decennio esso rappresentò uno di quei “canali” attraverso cui il dibattito nazionale si aprì alle tematiche presenti nel più ampio contesto europeo e internazionale, dalle questioni legate al crescente disagio sociale nelle metropoli a quelle della formazione e dei suoi collegamenti con il mondo del lavoro.

<sup>318</sup> Al convegno erano presenti come relatori molti docenti dell’Università Cattolica (Norberto Galli, Giuseppe Vico e Felice Crema) e di altri atenei (Riccardo Massa e Andrea Daziano da Milano, Vittorio Telmon e Giovanni Maria Bertin da Bologna), rappresentanti istituzionali (Francesco Casati per il governo, Luciano Corradini come presidente dell’Irrsae lombardo e Clementina Longoni in rappresentanza della Regione) e di enti privati interessati alla scuola e alla formazione (Giorgio Franchi per il Cisem e Riccardo Bauer come rappresentante dell’Umanitaria). R. Massa, *Il progetto di riforma della scuola secondaria superiore*, «Scuola e città», 11, novembre 1982, pp. 505-7.

<sup>319</sup> Ivi. Cfr. anche D. Rei, *Professionalità e riforma della secondaria*, in «Scuola viva», inserto di «Tuttoscuola», 137, 17 febbraio 1982, p. 20. Sulla varietà di posizioni riscontrabile sul tema si veda anche la serie di interventi delle diverse parti politiche, dei sindacati, delle associazioni del mondo della scuola e degli studenti sul nuovo testo di riforma, riportate in *Secondaria superiore: la riforma la vogliamo così*, ivi, 140, 7 aprile 1982, pp. 9-11.

l'attenzione sulla difficoltà di impostare una seria politica riformista in un momento in cui i lacci della borsa pubblica si stavano inesorabilmente stringendo<sup>320</sup>.

Diventa allora forse più facile capire le dichiarazioni con cui il responsabile delle politiche scolastiche del Psi, Luciano Benadusi, annunciava un profondo cambiamento di rotta del partito rispetto alle prospettive di riforma degli anni Settanta. *Noi socialisti non crediamo più alle riforme palingenetiche*, dichiarò in un'intervista rilasciata a «Tuttoscuola» nel luglio del 1982<sup>321</sup>: una certa rigidità di impostazione della sociologia funzionalista aveva creato a parer suo un «atteggiamento massimalista», alla base di una riforma che voleva essere «globale» e quindi «palingenetica», rischiando di vanificarla nel tentativo di metterla in pratica. Secondo Benadusi, le difficoltà incontrate nel portare avanti l'iter parlamentare dei progetti di riforma stavano lì a dimostrare l'impossibilità di perseguire una strategia di riforma organica: ma questo non significava né abbandonare il progetto di legge in discussione, imprescindibile per rinnovare un'istituzione impostata ancora sulla riforma Gentile, né rinunciare a trovare altre strade di intervento. Piuttosto, precisava, era opportuno che le diverse forze politiche abbandonassero «un certo facilismo o ottimismo riformista [...] tipico degli anni '60 e '70, non trascurando il rischio che una riforma mal congegnata si riveli poi inutile o addirittura dannosa»<sup>322</sup>: la riforma complessiva andava certo fatta, ma il problema alla base della crisi a «carattere planetario» delle istituzioni scolastiche non era tanto quello dell'efficienza - in realtà ben più grave in altri settori della pubblica amministrazione - quanto quello di «una crescente indeterminazione della loro funzione sociale», che apriva la strada «a settori politici e sociali di orientamento conservatore».

La sua idea, in linea con il motto «governare il cambiamento» fatto proprio allora dal Psi craxiano, fu considerata da parte comunista un segnale della scelta di Craxi di

---

<sup>320</sup> Bodrato: «avremo meno soldi bisognerà spenderli meglio», intervista tratta da «Italia '82 – Rapporto di primavera», inserto di «Tuttoscuola», 145, 16 giugno 1982, pp. 9-11. L'anno successivo, dopo essersi insediato, il primo governo Craxi denunciò i livelli insostenibili ormai raggiunti dal debito pubblico, che rendevano impossibili le riforme con spesa: cominciava allora l'epoca dei «tagli» all'istruzione. A. Vinciguerra, *I soldi non sono tutto*, «Tuttoscuola», 172, 5 ottobre 1983, p. 5. Risulta oggi abbastanza ironico pensare che quel debito pubblico, già così alto, sarebbe quasi raddoppiato negli anni a seguire.

<sup>321</sup> R.T., «Noi socialisti non crediamo più alle riforme palingenetiche», «Tuttoscuola», 146-147, 7-21 luglio 1982, pp. 11-2.

<sup>322</sup> Benadusi, *La riforma della secondaria*, cit., pp. 4 e sgg. Del resto, «la relativa impervietà della scuola, e della stessa amministrazione scolastica, a una regia riformistica di tipo politico» era un dato che accomunò l'esperienza italiana a quella degli altri paesi europei.

abbandonare la via riformista fin lì portata comunque avanti dai due partiti della sinistra. Certo, soprattutto gli anni successivi dimostrarono in parte la fondatezza di quelle paure del Pci: ciò nonostante non si può non rilevare come, di fronte alla sostanziale immobilità delle posizioni comuniste, l'analisi e la soluzione prospettate da Benadusi risultassero più convincenti, per lo meno per il loro tono pragmatico. Al mito della «scuola levatrice della mobilità sociale, del progresso economico e del consenso democratico» sorto nel dopoguerra, e «all'antimito (o mito di segno rovesciato) di stampo post-sessantottesco» che lo aveva seguito e che considerava la scuola esclusivamente come strumento di egemonia delle classi dominanti

è subentrato negli ultimi anni qualcosa d'altro. È subentrata una sorta di incertezza e di scetticismo sul ruolo della scuola, una certa sensazione di inutilità sia in una prospettiva di sviluppo che in una di conservazione [...], o almeno di inefficienza (costi troppo elevati per risultati incerti e limitati), che in una situazione di scarsa disponibilità di risorse significa retrocessione nell'ordine di priorità dei parlamenti e dei governi.

Per farvi fronte, era necessaria una «riforma-programmazione di carattere processuale, diacronico, sperimentale», che, partendo «da un'analisi degli obiettivi concreti e non ideologicamente predeterminati» si muovesse lungo più direttrici<sup>323</sup>. Era necessario, quindi,

abbandonare ogni sorta di formalismo dogmatico e di misurarsi in modo aperto con il problema della costruzione di una scuola che sia bensì unitaria senza essere uniforme, cioè che riconosca al suo interno il pluralismo socioculturale, non imbalsamandolo così com'è, ma facendolo interagire e svilupparsi verso un più alto livello di comunicazione

La situazione della scuola superiore, d'altronde, critica lo era davvero in quel passaggio di decennio. Fin dalla seconda metà degli anni Settanta, gli effetti della crisi economica

---

<sup>323</sup> Benadusi ne individuò quattro: la necessità di riformare l'amministrazione scolastica in senso antiburocratico; quella di incentivare forme di controllo indiretto «attraverso una, per dir così, professionalizzazione della partecipazione»; giungere ad una rivalutazione dei rapporti scuola-lavoro «in senso anti idealista e disinteressato»; impostare il lavoro concreto attraverso un rapporto più stretto «tra analisi scientifica e operatività decisionale». Le citazioni presenti e quelle nel testo provengono sempre dall'intervista su «Tuttoscuola» e dall'introduzione al monografico sulla riforma di «Scuola democratica». Si veda inoltre il volume curato a fine anni Ottanta da Benadusi in cui egli, analizzando il contesto italiano in confronto a quello internazionale, lanciò in un certo senso il paradigma del «riformismo senza riforme» della scuola italiana che si diffuse nel passaggio agli anni Novanta: L. Benadusi (a cura di), *La non decisione politica: la scuola italiana tra riforma e non riforma. Il caso italiano a confronto con altre esperienze europee*, Scandicci, La Nuova Italia, 1989. Cfr. Morandi, *La scuola secondaria in Italia*, cit., p. 19.



provocarono una contrazione delle iscrizioni, compensata in parte dall'aumento del tasso di passaggio tra scuola media e superiore, e dal crescere della popolazione femminile, con un incremento finale limitatissimo rispetto ai ritmi di sviluppo precedenti, ma anche a quelli successivi<sup>324</sup>. Inoltre, i tassi di abbandono e ritardo nella scuola secondaria superiore, pur mostrando gli enormi passi in avanti compiuti dal paese a partire dal dopoguerra, erano ancora estremamente elevati alla fine degli anni Settanta: soprattutto in quell'ottica comparativa europea che proprio allora andò diffondendosi e che contribuì non poco a rendere ancora più drammatica la lettura di tali dati<sup>325</sup>.

Allo stesso tempo, ci fu una sensibile crescita delle iscrizioni nella scuola privata, interpretata come ulteriore prova di quanto la scuola pubblica fosse ormai una «realità gravemente ammalata»<sup>326</sup>: le difficoltà che incontrava a rinnovarsi e le continue tensioni e violenze che la attraversavano ormai da anni, secondo certe interpretazioni, avevano contribuito a spingere le famiglie verso le scuole private, alla ricerca di quella qualità del servizio che la scuola statale sembrava non garantire più. In effetti, tra il 1971 e il 1981 gli iscritti nelle scuole superiori non statali salirono da 178.903 a 277.309, mentre negli altri comparti già si avvertivano gli effetti del decremento demografico<sup>327</sup>.

In realtà, si trattò di un fenomeno transitorio, legato più alla ricerca del diploma “facile” o meglio spendibile sul mercato del lavoro: al di là della polemica tra laici e cattolici, cioè, ad espandersi era soprattutto «un'industria della cultura» non per forza legata ad enti religiosi, che in alcune aree del nord aveva ormai raggiunto «dimensioni vistose», e che

---

<sup>324</sup> Gli iscritti aumentarono tra il 1977 e il 1982 soltanto dell'1%. Crebbe poi la percentuale di ripetenti (dal 5,6% dell'a.s. 1975-76 all'8,1% raggiunto nel 1981-82), mentre il tasso di passaggio all'università, in calo dal 1972, raggiunse il minimo nell'a.a. 1982-83 (il 48,5%). L'utenza femminile crebbe in tutti i settori dell'istruzione secondaria superiore, in particolar modo nei licei classici (che nel periodo considerato aumentarono il loro peso percentuale sul totale degli iscritti). ISTAT, *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche, 1861-2010*, Cap. VII Istruzione, Roma, Istat, 2011.

<sup>325</sup> Secondo i calcoli di Mario Gattullo, all'a.s. 1978-79 risultavano non in regola «più di un quarto dei quattordicenni» nella scuola dell'obbligo, e il 77% dei diciannovenni (cioè di chi avrebbe dovuto frequentare l'ultimo anno di un istituto superiore quinquennale): M. Gattullo *Scolarizzazione e selezione in Italia. Analisi diacronica delle indagini speciali ISTAT*, «Scuola e città», 3, marzo 1984, p. 105.

<sup>326</sup> Così risultò in un documento preparato da alcuni sacerdoti romani sullo stato della scuola nella Capitale: A. Vinciguerra, *Un documento inquietante*, «Tuttoscuola», 117, 18 marzo 1981, p. 5. Il documento dei sacerdoti si trova nello stesso numero della rivista, a pp. 13-15.

<sup>327</sup> Gli iscritti totali infatti passarono nel periodo da 2.049.348 a 1.782.993, anche per lo sviluppo della scuola materna statale. I dati sono presi da Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (a cura di), *Scuola non statale: indagine conoscitiva - a.s. 2001/02*, febbraio 2003, pp. 13 e sgg. scaricabile sul sito del Ministero: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/indag\\_prima.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/indag_prima.pdf).

andava a coprire soprattutto indirizzi assenti nella scuola superiore italiana come quelli linguistici, manageriali e informatici<sup>328</sup>.

Ho accennato prima ai mutamenti intercorsi nel mondo cattolico e alle sue conseguenze sugli equilibri politici interni alla Democrazia cristiana. Torniamo ora un attimo al tema per cercare di inquadrare un altro aspetto del tramonto del mito della riforma e del diffondersi del sentore di “crisi” generale che colpì la scuola e la società tutta nel passaggio di decennio, e che ebbe importanti ripercussioni sul dibattito successivo.

Intanto, va sottolineato ancora come la crisi internazionale della scuola riguardò le forme della *governance* dei sistemi scolastici in generale, in un momento storico in cui l'intervento statale nelle politiche sociali cominciò a mostrare tutti i limiti e le illusioni di fondo che le avevano sostenute. Ciò avvenne perché le trasformazioni socio-culturali del secondo dopoguerra – e, in particolare, l'esplosione dell'universo dei *media* - avevano allargato i canali della trasmissione culturale e formativa/informativa.

Nelle nascenti società postmoderne, complesse e frammentate, i sistemi formativi *scuola-centrici* risultarono agli occhi degli osservatori coevi sempre più inadeguati a rispondere ai bisogni di trasmissione culturale espressi dalla società: da qui, quei processi di ridefinizione dei rapporti tra pubblico e privato, volti a legare il concetto di pubblico in relazione al *servizio* prestato, piuttosto che alla natura giuridica del soggetto educatore, fosse essa la scuola statale o un ente privato. Ma in paesi come l'Italia (e la Francia), in cui i sistemi scolastici nazionali erano sorti in netta contrapposizione al monopolio cattolico nel campo educativo, la questione del rapporto pubblico/privato nella scuola ha sempre avuto un ruolo peculiare<sup>329</sup>. Da noi pubblico e statale sono sempre stati concetti quasi sovrapponibili in campo scolastico: da qui, la virulenza dell'attacco alla scuola statale che contraddistinse il caso italiano.

Fu in questo contesto, infatti, che ripresero forza quelle resistenze verso l'istruzione statale tradizionalmente presenti nel mondo cattolico: resistenze che negli anni Sessanta

---

<sup>328</sup> G. Oliva (a cura di), *Il nodo della scuola privata: intervista a Gianni Baget Bozzo*, «Scuola democratica», 3-4, luglio-dicembre 1982, pp. 81-4. Cfr. V. Spinaci, *Perché ho scelto di diventare perito*, «Tuttoscuola», 116, 4 marzo 1981, p. 20. Già nel 1991 gli iscritti nella scuola superiore non statale erano scesi a 261.024 per poi stabilizzarsi negli anni Novanta intorno ai 180 mila iscritti: MIUR, *Scuola non statale*, cit. Cfr. M. Vinciguerra, *Laico è più bello?*, «Tuttoscuola», 229, 15 ottobre 1986, pp. 70-1.

<sup>329</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit. pp. 292 e sgg. Cfr. L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola pubblica. Dall'unità d'Italia ad oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.

e Settanta erano state in parte superate grazie agli effetti del post-concilio, e che ora riprendevano incrociando la crisi economica e politica del continente e trovando una sintesi nel settore dell'istruzione. In questo quadro di ridefinizione dei rapporti tra pubblico e privato e delle coordinate culturali e valoriali degli italiani, il mondo cattolico fu quello che mostrò di possedere più strumenti per tentare di rispondere alle inquietudini e allo smarrimento della società, potendo attingere ad una tradizione consolidata nel tempo.

In realtà, parlare di mondo cattolico è fuorviante, in quanto anch'esso stava attraversando ormai da tempo fenomeni di frammentazione evidenti, effetto dei processi di secolarizzazione in atto. In quel processo di «progressivo distacco tra Chiesa e Dc» che contraddistinse il passaggio agli anni Ottanta<sup>330</sup>, furono semmai alcuni specifici segmenti di quel mondo e le alte gerarchie ecclesiastiche a giocare un ruolo non indifferente nel reindirizzare il dibattito sulla riforma della scuola secondaria superiore e, anche, nell'anticipare alcune tematiche che sarebbero emerse con maggior forza nella seconda metà degli anni Ottanta, come ad esempio la discussione sul *sistema pubblico integrato*. Non si trattò di un semplice ritorno al passato in vesti nuove, come forse troppo spesso il fronte laico ha voluto credere.

La questione è importante perché evidenzia un mutamento profondo rispetto ai vent'anni precedenti, in cui invece lo spostamento di attenzione di buona parte del cattolicesimo postconciliarista verso la scuola pubblica aveva giocato un ruolo di primaria importanza nell'estendere il fronte per il rinnovamento della scuola. Ora, invece, l'inizio delle trattative per la revisione del concordato attizzava di nuovo il fuoco del confronto tra laici e cattolici sul tema della scuola privata che covava sotto le ceneri<sup>331</sup>.

«Tuttoscuola», in particolare, si volle fare portavoce delle istanze delle scuole private, attaccando il “laicismo” di chi non voleva considerare il servizio pubblico da loro reso degno d'attenzione da parte dello Stato<sup>332</sup>. Lo dimostrava, secondo la rivista, proprio la

---

<sup>330</sup> A. Giovagnoli, *Cattolici e politica dalla prima alla seconda fase della storia repubblicana*, in Colarizi et al., *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Vol. III, cit., p. 185 e sgg.

<sup>331</sup> Per una sintesi del dibattito allora in corso sull'insegnamento della religione si veda L. Pazzaglia, *L'insegnamento della religione nei dibattiti culturali e pedagogici dall'ultimo governo Moro alla revisione concordataria (1974-1984)*, in L. Caimi, G. Vian (a cura di), *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Brescia, Morcelliana, 2012, pp. 251-82.

<sup>332</sup> A. Paoluzi, *Gli uomini di Mitterrand minacciano la scuola libera*, «Tuttoscuola», 126, 2 settembre 1981. Si veda anche l'analisi negativa svolta della proposta di legge di iniziativa popolare del

crescita di iscrizioni registrata nei primi anni Ottanta, che richiedevano di aprirsi all'idea di un «sistema misto pubblico-privato» per *migliorare la qualità del servizio educativo*<sup>333</sup>.

Com'era prevedibile, si posero a difesa della scuola privata anche Cl e il Movimento popolare. La prima, in particolare, era stata l'associazione che più seppe avvantaggiarsi del clima di arretramento delle sinistre nei giovani nel passaggio di decennio, radicandosi nel territorio e «ponendo le basi per quella grande visibilità mediatica e politica che si sarebbe evidenziata negli anni successivi»<sup>334</sup>.

Ma erano forse i giovani cattolici in generale a guardare al problema con occhi diversi: quei giovani che contribuirono alla crescita del Terzo settore, impegnandosi nella cooperazione sociale e nel volontariato, spinti «dalla disillusione della politica, dal non riconoscersi nei suoi canoni e valori»<sup>335</sup>. Come ha scritto Giovagnoli, queste forme di partecipazione ruotavano intorno ad un principio di laicità inteso non più in senso conflittuale ma come «scelta di tolleranza e come condivisione di valori comuni e riguardanti un rapporto tra religione e politica in chiave non confessionale»<sup>336</sup>.

Questi giovani cattolici, forse poco attenti alle distinzioni tra ambito statale e non statale, mostravano di accogliere una concezione inclusiva ed estesa di “pubblico”: compito delle istituzioni pubbliche, tra cui anche la scuola, diventava allora quello di preservare il *bene comune*, come dimostrarono nel corso del decennio le mobilitazioni civili su temi come l'inclusione degli handicappati, il pacifismo e i valori dell'antimafia<sup>337</sup>.

### *Il nuovo protagonismo dell'Amministrazione scolastica*

Nel clima che abbiamo fin qui descritto, le esperienze sperimentali in atto finirono per essere in un certo senso “espulse” dal dibattito. Tra 1980 e 1982 di esse si parlò poco, e il più delle volte per rimarcare la natura certo generosa ma “selvaggia”, guastata in fondo

---

Centro di iniziativa democratica insegnanti (Cidi) per la scuola elementare: *L'istruzione “laica” proposta dal CIDI*, ivi, 133, 16 dicembre 1981, p. 23.

<sup>333</sup> M. Vinciguerra, *Migliorare la qualità del servizio educativo*, ivi, 117, 18 marzo 1981, pp. 37-8; cfr. C. Santonocito, *Perché si sceglie la scuola privata*, ivi, 190-191, 4-18 luglio 1984, p. 15.

<sup>334</sup> Saresella, *Cattolici a sinistra*, cit., p. 161 e sgg.

<sup>335</sup> «I cattolici preferivano l'azione agli equilibrismi del potere, mostrando analogie con la pratica della Teologia della liberazione, alla quale molti guardavano con interesse»: ivi, p. 172.

<sup>336</sup> Giovagnoli, *Cattolici e politica*, cit., pp. 203-4.

<sup>337</sup> Sul concetto di “bene comune” come luogo d'incontro tra diversi ideali in un «comune credo umano» (riprendendo Maritain) e del «diritto cosmopolitico» degli individui di matrice kantiana, si veda De Giorgi, *L'istruzione come bene comune*, cit., pp. 9-10.

dalle peggiori derive che avevano caratterizzato il decennio appena concluso; oppure, al contrario, per utilizzarle contro il governo e gli organismi che avrebbero dovuto coadiuvarle, come gli Irrsae, “colpevoli” di non averle sostenute<sup>338</sup>.

Pochi sembravano interrogarsi sul significato concreto che le esperienze sperimentali in atto avevano intanto assunto. D'altronde, in realtà ad essere in questione erano le convinzioni da cui erano scaturite, disegnandone l'impianto generale: e, nella nuova fase di ricerca di nuovi modelli di *governance* della scuola che si stava sviluppando, anche la sperimentazione poteva acquisire un altro valore. Lo sottolineò Luciano Benadusi, per il quale il rapporto tra riforma e sperimentazione era stato fin dall'inizio «sostanzialmente scorretto», acquisendo di fatto il valore di «mera legittimazione politica di una riforma generale» oppure, più spesso, dissolvendosi «senza lasciare traccia dietro di sé»<sup>339</sup>. Ciò che andava fatto, invece, era reimpostare il processo sperimentale sulla linea dell'*innovazione*, intendendo questa come «ricomposizione tra riforma e sperimentazione».

Su questo punto sembrò esserci sufficiente accordo. Un po' per tutti la sperimentazione lasciata all'iniziativa dei singoli istituti non aveva funzionato e, anzi, aveva dimostrato tutti i suoi limiti fallendo il suo obiettivo principale: sviluppare modelli ordinamentali realmente generalizzabili all'intero sistema scolastico. Si era invece di fronte ormai alla frammentazione della struttura ordinamentale voluta da Gentile, per effetto di un processo che si era diffuso seguendo pericolosamente le fratture storiche dello sviluppo italiano.

Lo dimostrarono anche i dati ufficiali sullo stato delle sperimentazioni agli albori degli anni Ottanta, che possiamo ricavare da due pubblicazioni degli «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione» curate dalle Direzioni Generali per l'istruzione liceale e tecnica, uscite nel 1984 per fare il punto sullo stato della sperimentazione nei propri

---

<sup>338</sup> La redazione di «Scuola e città» lamentò il mancato avvio degli Irrsae, consigliando alle forze politiche di riprendere la discussione sulla riforma e di fare una «deggina» per «la sperimentazione delle ipotesi di fondo riproposte alla discussione parlamentare, secondo un piano che ne preveda l'incentivazione in modo tale da evitare ogni tipo di sperequazione, da collegarla a piani distrettuali e regionali, da impegnarvi adeguatamente gli IRRSAE, anche in fatto di aggiornamento degli insegnanti, da assicurare un ragionevole finanziamento ed un serio controllo a livello nazionale, tramite una commissione di esperti impegnati a pieno tempo»: *Né assurda né impossibile*, cit.; un parere simile lo espresse anche «Tuttoscuola»: F. Santonocito, *Come si potrebbe sperimentare oggi*, «Tuttoscuola», 118, 1 aprile 1981, 7.

<sup>339</sup> L. Benadusi, *Riforma della secondaria: le ragioni del consenso e del dissenso*, «Scuola democratica», 3-4, luglio-dicembre 1982, pp. 10.

specifici settori<sup>340</sup>. Da esse risultò che nell'a.s. 1981-82 erano attivi 358 progetti sperimentali: di essi, ben 191 erano nel Nord del paese mentre il Mezzogiorno ne contava una cinquantina al massimo. Il grande divario stava lì a dimostrare l'evidenza: nonostante l'avvicinamento complessivo tra le diverse zone del paese avvenuto nel ventennio precedente, le "tare" originarie che avevano fatto della questione meridionale il centro delle politiche di sviluppo del dopoguerra non erano scomparse, anzi. Come ha scritto Emanuele Felice,

La crescita esogena basata su grandi impianti industriali, e sull'illusione che il Sud potesse essere cambiato «dall'alto» senza preventivamente modificare «dal basso» la sua struttura sociale e la sua vita civile, non solo non riesce a risolvere i problemi che si credeva - per quella via - di poter eludere, ma, al contrario, probabilmente li acutizza. Quando la crescita economica si arresta, le dinamiche regressive riprendono terreno in molti campi della sfera sociale<sup>341</sup>

Sfuggirono alla visuale dell'epoca dinamiche di sviluppo che proprio allora cominciarono ad essere studiate come quelle che stavano generando i "distretti industriali"<sup>342</sup>: l'impianto interpretativo generale rimase quello che aveva guidato le politiche di sviluppo fino ad allora, incentrato sul tradizionale dualismo del paese, che identificava nel Mezzogiorno un'area tutto sommato omogenea su cui operare.

La sensazione di aver perso un'occasione storica fu amplificata dal pesante clima sociale e politico che contraddistinse l'inizio del decennio: fu in questo quadro che l'Amministrazione scolastica decise di riprendere in mano il processo sperimentale. Come ha scritto in occasione del Centocinquantesimo dell'Unità d'Italia Sergio Scala, funzionario del ministero per quarant'anni, «la parola d'ordine degli anni Ottanta» divenne «quella di concentrarsi sul governo e sul controllo dei processi sperimentali come modo per ammodernare e riformare la scuola superiore per via amministrativa e non parlamentare»<sup>343</sup>.

---

<sup>340</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Una nuova metodologia nella formazione tecnica*, «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 29, 1984 e Id, *L'istruzione classica scientifica e magistrale in Italia*, Ivi, 30, 1984.

<sup>341</sup> Felice, *Divari regionali e intervento pubblico*, cit., p.

<sup>342</sup> A cominciare da A. Bagnasco, *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Bologna, Il Mulino, 1977.

<sup>343</sup> S. Scala, *Storia d'Italia attraverso l'istruzione*, cit., p. 101.

Paiono allora giustificate le accuse mosse allora sull'utilizzo scorretto che fu fatto del concetto di "sperimentazione" dai governi e dalle forze politiche della maggioranza. Che si trattasse di una strategia strumentale interna all'«ostruzionismo della maggioranza», oppure di un sintomo dell'inefficienza nelle metodologie e nelle strumentazioni di analisi e intervento, su cui più di una voce aveva richiamato l'attenzione nel corso degli anni, resta il fatto che il processo sperimentale nel complesso può a ragione essere considerato una peculiare via italiana al rinnovamento della scuola *alternativa* alla riforma. Certamente, lo snodo che si stava allora attraversando contribuì a rendere più vera quest'ultima affermazione: se ne rese conto nel 1990 il Censis che, nel suo rapporto annuale sulla situazione sociale del paese, identificò nel decennio appena passato il momento in cui si era evidenziato «un mutamento significativo della sperimentazione» sorta negli anni Settanta:

Quella che in origine era nata come un segnale di vitalità da parte delle periferie, che avvertivano il rischio di scollamento tra la realtà sociale e culturale e i programmi formali mai riformati, si è gradualmente trasformata in canale privilegiato per anticipare vere e proprie "riforme di fatto"<sup>344</sup>.

È bene sottolineare ancora una volta che non si trattò di un processo lineare e progressivo. L'intrecciarsi della spinta locale e dell'intenzionalità del legislatore e dell'amministratore – l'«ellisse» del sistema educativo, per usare l'immagine di Pruneri<sup>345</sup> - continuò a caratterizzare i fenomeni sperimentali e, probabilmente, va considerata una caratteristica ineliminabile dei processi educativi. Ciò nonostante, il particolare approccio con cui l'Amministrazione scolastica - e le Direzioni generali in primis – si gettarono nel campo della sperimentazione agli inizi del decennio, può essere considerato uno snodo importante di quella trasformazione descritta dal Censis.

In realtà, fino a quando i fondi del ministero della Pubblica Istruzione (e in particolare quelli delle Direzioni generali, dell'Ufficio Studi e Programmazione e del Comitato tecnico per la sperimentazione) non saranno disponibili alla consultazione, l'indagine non potrà che fermarsi ad un livello di analisi, per dire così, *fenomenologico* dell'intenzionalità del Ministero, nonostante gli studi prodotti dal ministero e dai suoi funzionari sembrino confermare una certa consapevolezza del proprio agire.

---

<sup>344</sup> Censis, *XXIV Rapporto 1990 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Franco Angeli, 1990, p. 105.

<sup>345</sup> Pruneri (a cura di), *Il cerchio e l'ellisse*, cit.

Come abbiamo visto, la crisi di fine decennio innescò un generale ripensamento delle forme della *governance* politica e amministrativa, e il sistema scolastico non fece eccezione: annoiate dai “giochetti” della politica, e infastidite dalla generosità troppo spesso caotica dimostrata dagli operatori scolastici impegnati fino ad allora nelle sperimentazioni, le Direzioni generali decisero di chiudere il periodo di «libertà vigilata» concesso alle scuole con l’emanazione dei decreti delegati<sup>346</sup>.

Non che fino ad allora la vigilanza fosse stata “morbida”. Lo abbiamo visto: Come abbiamo visto, però, le maglie di tale libertà vigilata furono in realtà fin dall’inizio assai strette. Nel corso di tutti gli anni Settanta gli istituti sperimentali soffrirono il rapporto con un ministero che si rendeva reperibile solo per questioni burocratiche e normative, ostacolando il lavoro portato avanti dalle sperimentazioni ed evidenziando le difficoltà di lungo periodo dell’amministrazione scolastica a fidarsi dell’azione spontanea. Ma proprio gli anni di esperienza avevano dimostrato anche alle Direzioni generali che il primo problema riscontrato con le sperimentazioni era quello dei piani di studio, che troppo spesso uscivano dalle indicazioni ministeriali: una tendenza che comprometteva il ruolo del ministero come custode del valore legale dei titoli di studio.

All’impostazione di una nuova strategia del ministero contribuì anche un ricambio ai vertici delle Direzioni che, in linea con quanto successo per i responsabili delle politiche scolastiche dei principali partiti, portò in campo nuove energie e diverse visioni riformatrici rispetto a quelle che avevano contraddistinto il decennio precedente, anche se ancora legate ad una visione tradizionale del funzionario statale e dei compiti dell’Amministrazione scolastica.

Con Valitutti ministro nel ‘79 divenne Direttore generale per l’istruzione liceale Romano Cammarata. Nato in Sardegna da famiglia siciliana, funzionario di lungo corso nel ministero, Cammarata aveva vissuto anche un’esperienza “politica”, entrando a far parte dell’Ufficio scuola del Pri, scelto – pare - più per la sua «laica inclinazione naturale» che per una salda posizione politica<sup>347</sup>: con l’arrivo a Trastevere dei primi ministri

---

<sup>346</sup> Così definisce il periodo il già citato Scala: una «sorta di ‘libertà vigilata’ che nel mentre faceva originalmente perno su proposte innovative provenienti dall’interno del sistema e non calate dall’alto, magari con la compartecipazione culturale e propositiva delle Università, subordinava l’effettiva attuazione dei progetti elaborati all’autorità ministeriale». Scala, *Storia d’Italia attraverso l’istruzione*, cit., p. 98.

<sup>347</sup> Allo stesso tempo, come sembrano confermare le fonti e le testimonianze raccolte negli istituti stessi, egli rimase in fondo convinto che le riforme scolastiche fossero da sempre di competenza delle Direzioni generali.



dell'istruzione laici della storia repubblicana (Spadolini e Valitutti), concluse quindi il suo percorso professionale alla guida della Direzione generale Istruzione Classica, a cui impresse subito nuovi connotati. A quanto pare, egli fu tra i primi «a riconoscere l'importanza dell'informatica per sveltire e razionalizzare i processi amministrativi», pur rimanendo nel profondo «un (moderno) “licealista”»<sup>348</sup>.

Nella Direzione generale istruzione tecnica, invece, al vecchio Direttore generale Guido D'Aniello era subentrato quell'Emanuele Caruso che legherà il ricordo del suo operato all'elaborazione della strategia dei “progetti assistiti” e che aveva maturato le sue convinzioni sulla sperimentazione operando come ispettore centrale del ministero nella seconda metà degli anni Settanta, entrando in contatto con istituti tecnici sperimentali come il Cobianni del preside Rattazzi<sup>349</sup>.

Con questi nuovi protagonisti, e nel clima generale che abbiamo fin qui descritto, le Direzioni generali cominciarono un intenso lavoro di raccolta dati sull'esistente e di scambio di informazioni attraverso seminari, studi, ecc<sup>350</sup>.

Fu lo stesso Cammarata, in accordo con Caruso, a promuovere fin dal '79 incontri periodici con i presidi degli istituti sperimentali: incontri che dovevano servire per risolvere le molte questioni sollevate dalle sperimentazioni, tra cui anche quelle inerenti agli esami di maturità sperimentali e alla formazione di apposite commissioni d'esame<sup>351</sup>. Al di là della formalità delle occasioni, essi rappresentarono comunque momenti di

---

<sup>348</sup> Ivi.

<sup>349</sup> Intervista a Ettore Perelli, Verbania, 20 dicembre 2018.

<sup>350</sup> Come l'indagine effettuata nell'a.s. 1979-80 dal Centro nazionale italiano tecnologie educative (Cnite) sul profitto scolastico nelle scuole secondarie superiori sperimentali, fatta pubblicare dal ministero su «Documentazione educativa», o l'incontro di studio promosso nel gennaio del 1982 dal Comitato nazionale per i problemi della popolazione e organizzato dall'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della P.I.: *Indagine sul profitto scolastico nelle scuole secondarie superiori sperimentali*, «La documentazione educativa», 1 (serie quarta), aprile 1981; Ministero della Pubblica Istruzione, *Evoluzione demografica e sistema scolastico. Problemi e prospettive*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», 21, 1982. Il Cnite, fondato da Visalberghi, era allora presieduto dal professor Mauro Laeng.

<sup>351</sup> Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della P.I., *Calendario riunioni presidi e professori Esami di maturità sperimentale 1979/80*, 8 marzo 1980, ASI-IRRE Molise, b. “Progetti sperimentali, comunicazioni, circolari (1980-1982)”, fasc. “sperimentazione. Note, documenti, circolari. Cartella 1/SPE” (d'ora in avanti 1980-1982, Sperimentazione 1/SPE). In un altro fascicolo della stessa busta è conservato materiale vario (appunti, invito, ecc.) su un incontro analogo svoltosi a Montecatini Terme (PT) dal 3 al 6 marzo del 1982: ivi, fasc. “sperimentazioni + circolare mensile 1982”.

confronto e conoscenza tra esperienze che, altrimenti, raramente riuscivano a conoscersi e interagire.

Allo stesso tempo furono organizzati seminari insieme alle associazioni professionali, per definire singoli indirizzi ormai ampiamente sperimentati e le relative figure professionali da essi formate: come quello biologico-sanitario, lo psicopedagogico, il linguistico, scienze delle costruzioni e del territorio, elettronico ed elettrotecnico, informatico, economico-aziendale, meccanico, ecc.

Per favorire la diffusione di dati e informazioni sulle sperimentazioni - e per ricondurre ad un certo ordine il processo sperimentale - si cercò di rendere operativi e funzionali gli Irrsae. Istituiti con i decreti delegati, tali enti entrarono in funzione soltanto alla fine del marzo 1979, e subito suscitavano polemiche. Pesò la questione del rapporto pubblico-privato acceso dall'avvio del dibattito sulla revisione del Concordato, e incentrato sulla scelta dei criteri in base a cui decidere con quali scuole avrebbero dovuto rapportarsi i nuovi enti per promuovere le iniziative di sperimentazione, di aggiornamento e di organizzazione della documentazione e dell'informazione che competevano loro per legge. Solo con le scuole statali? Oppure anche le private andavano considerate facenti parte del sistema?

Molti all'interno del fronte laico temettero che il governo volesse sfruttare i nuovi enti per l'ennesima svolta centralistica, funzionale alla tradizionale «politica pro scuole private» portata avanti dalla Dc e dagli ambienti più tradizionali e oltranzisti del Vaticano<sup>352</sup>.

Secondo Santoni Rugiu, ad esempio, la Dc aveva sempre «giocato di fino»: a cominciare proprio dalla natura compromissoria dei decreti delegati e in particolare del DPR 419, in cui si faceva riferimento alla scuola in generale, senza specificare «statale». Ora poi, che i mutati equilibri politici del paese avevano portato maggioranze cattoliche anche all'interno dei distretti scolastici e dei consigli scolastici provinciali, guarda caso venivano infine resi operativi anche gli Irrsae. In Toscana, continuava il pedagogista, ciò aveva portato addirittura alle dimissioni di una parte del Consiglio direttivo dell'Irrsae locale,

---

<sup>352</sup> Così Santoni Rugiu, per il quale i cinque anni trascorsi dall'emanazione dei decreti delegati ne erano la prova inconfutabile: A. Santoni Rugiu, *La scuola privata, gli Irrsae e la "Scuola italiana"*, «Scuola e città», 4, aprile 1980, pp. 160 e sgg. Si veda anche T. Marradi, *Gli I.R.R.S.A.E. e gli "Enti" nell'aggiornamento del personale della scuola*, «Scuola e città», 9, settembre 1983, pp. 406-8.

segnale del nuovo clima che si respirava a livello nazionale<sup>353</sup>: in fondo, non era proprio quello il luogo da cui stava partendo «il rilancio di un nuovo integralismo, auspice il card. Benelli, nel campo della scuola, come in quello dell'assistenza pubblica, dei beni culturali, dell'aborto?»<sup>354</sup>.

Per quanto il problema potesse essere grave non tanto in sé, quanto come precedente esportabile in altri settori<sup>355</sup>, il dibattito, appiattito sulle vecchie logiche dello scontro tra laici e cattolici, non aiutò a cogliere un punto essenziale: la percezione sempre più diffusa dell'istruzione come “servizio” annacquava agli occhi degli studenti e dei loro genitori le differenze tra pubblico e privato di fronte alla necessità di un titolo di studio realmente spendibile sul mercato del lavoro. La crescente attenzione e apprezzamento di famiglie e studenti per la scuola privata segnalata da «Tuttoscuola» agli inizi del decennio, ad esempio, era messa in correlazione alla necessità di intraprendere percorsi di studio in linea con i mutamenti del mercato del lavoro, cercando nel settore privato ciò che nel pubblico risultava assente. E d'altronde, «l'analisi qualitativa della domanda d'istruzione secondaria» rivelava quanto fosse forte nei giovani la necessità di frequentare una scuola «capace di far lavorare, possibilmente il giorno successivo a quello dell'esame di stato»: il pessimo stato delle scuole statali però, spinse molti giovani a cercare *chance* diverse in quelle private, che «non a caso» crebbero «proprio dove quella pubblica [era] più congestionata»<sup>356</sup>.

---

<sup>353</sup> Alcuni consiglieri dell'Irrsae Toscano si erano dimessi per protesta contro la decisione presa del Consiglio direttivo in merito alla possibilità di finanziare anche le scuole per l'infanzia private, almeno nei casi in cui il servizio statale fosse risultato assente o insufficiente, creando una frattura tra chi si considerò al servizio della scuola in genere e chi esclusivamente della statale. Su «Scuola e città» furono pubblicati il documento con cui il gruppo di minoranza del Consiglio spiegò le ragioni del loro gesto e la risposta del Presidente del Consiglio direttivo Mario Mencarelli, che volle riportare «alle giuste proporzioni» un fatto a suo parere decisamente «gonfiato»: i consiglieri dimissionari erano solo cinque, e non undici come era stato scritto; inoltre, si dichiarò stupito della loro scelta, visto che al dibattito per presentare lo Statuto dell'Irrsae nessuno aveva sollevato il problema. *Dimissioni al Consiglio direttivo dell'Irrsae toscano*, «Scuola e città», 2, febbraio 1980, p. 90; M. Mencarelli, *A proposito di dimissioni al Consiglio direttivo dell'Irrsae Toscana*, ivi, 6-7, giugno-luglio 1980, p. 314.

<sup>354</sup> Santoni Rugiu, *La scuola privata, gli Irrsae*, cit., p. 162. Il cardinale Benelli aveva sostituito nel 1977 il predecessore Florit, che già aveva avuto modo di scontrarsi con la comunità cattolica dell'Isolotto, per l'allontanamento del loro parroco, don Mazzi.

<sup>355</sup> «Può darsi che alla scuola privata arriverebbe poco del poco: non per questo sarebbe meno allarmante il positivo collaudo di un modello che domani può essere applicato ad altri campi, non solo scolastici»: Ivi.

<sup>356</sup> Spinaci, *Perché ho scelto di diventare perito*, cit., p. 20. Stesso discorso vale per la diffusione di sperimentazioni di indirizzi linguistici nelle scuole superiori, in particolare nei classici e nei

Ma non solo i cattolici risultarono aperti verso un'apertura alla scuola privata: un convegno organizzato a Roma dal circolo "Anna Kuliscioff" - espressione del Psdi-Uil scuola - documentò un'attenzione diversa di una parte almeno del mondo laico nei confronti delle scuole private e del ruolo che esse avrebbero potuto giocare all'interno di un sistema educativo rinnovato<sup>357</sup>. Non è un caso che in questo clima, accanto al progetto di riforma della secondaria in discussione, la Dc decidesse di "forzare la mano" presentando una proposta di legge sulle scuole non statali che non ebbe però alcun seguito<sup>358</sup>.

L'esigenza di non basarsi su una concezione troppo rigida e limitata di *servizio pubblico* fu espressa, per l'appunto, anche dagli Irrsae, e non solo da quello toscano. Anche quello emiliano ricordò come i compiti dell'ente potessero essere portati avanti solo con l'appoggio di un fronte ampio: altrimenti le loro possibilità d'intervento e programmazione, come quelle delle stesse Regioni, avrebbero potuto risultare compromesse. Se le risorse economiche a disposizione diminuivano e la richiesta formativa dell'utenza si faceva sempre più differenziata e complessa, a fronte di una scuola superiore ancora non riformata e lontana dalle esigenze della società, rimanere in una logica strettamente binaria non avrebbe giovato a nessuno, e avrebbe reso più difficile «coinvolgere, in un quadro articolato e rispettoso delle diverse autonomie, tutte le potenzialità istituzionali della regione». Casomai, si auspicò il «superamento di una divisione storica fra scuola di Stato e contributo proveniente dai diversi Enti territoriali», che riuscisse a valorizzare le diverse competenze<sup>359</sup>.

In altre parole, ad emergere era ancora una volta il bisogno di chiarire meglio i termini dell'autonomia dei diversi enti: in questo senso, sarebbe stata necessaria una credibile politica di decentramento, che però non sembrò essere più (se mai lo era stata) tra le priorità del parlamento e del governo; né, se per questo, di quelle dell'Amministrazione.

---

magistrali (sia statali che privati), come qualcuno aveva iniziato a notare: cfr. G. Redigolo, *Sempre più alta la febbre per le lingue straniere*, «Tuttoscuola», 116, 4 marzo 1981, pp. 27-9.

<sup>357</sup> M. Vinciguerra, *I laici "scoprono" l'istruzione libera*, ivi, 123, 3 giugno 1981, p. 38.

<sup>358</sup> Per la proposta di legge per le scuole non statali, presentata dal democristiano Francesco Casati, si veda M. Vinciguerra, *La "parità scolastica" diritto sancito dalla Costituzione*, «Tuttoscuola», 140, 7 aprile 1982, pp. 69-70 e Id., *Una riforma per garantire il pluralismo educativo*, ivi, 146-147, 7-21 luglio 1982, pp. 10-1.

<sup>359</sup> Irrsae Emilia Romagna, *Come operano gli Irrsae a sei anni dai Decreti delegati*, «Scuola e città», 4, aprile 1980, pp. 187-8.

Le lamentele principali affiorate nei primi incontri tra i presidenti dei diversi Irrsae<sup>360</sup> ruotarono infatti tutte intorno all'incertezza giuridica del loro ruolo e alla loro reale autonomia. L'insufficienza legislativa e il disinteresse dell'Amministrazione scolastica e delle forze politiche segnarono invece una scarsa volontà di potenziarne la strumentazione e l'assenza di «un chiaro disegno di sviluppo»<sup>361</sup>. D'altronde, si trattava di polemiche analoghe a quelle portate avanti dalle Regioni in merito alla divisione di competenze in tema di istruzione professionale, visto come si stava evolvendo la discussione alle Camere sul nuovo progetto di riforma della secondaria<sup>362</sup>, anche per effetto di un processo riformatore interrotto a metà, come s'era pur reso conto anche Santoni Rugiu<sup>363</sup>, e come più volte sottolinearono gli esponenti del Pci.

Il partito comunista fu in effetti la forza politica che più di tutte continuò a rimarcare la necessità di una riforma istituzionale e amministrativa come via prioritaria per superare i vari problemi della scuola italiana. Secondo Achille Occhetto, l'amministrazione statale avrebbe dovuto «comprendere in sé le autonomie locali» per dar vita a un reale collegamento con «quell'estesa, sia pure distorta, esperienza di democrazia di base che si è costruita con gli organi collegiali della scuola»<sup>364</sup>. Gli rispose Tesini, ricordando al responsabile delle politiche scolastiche del Pci che l'amministrazione scolastica andava sì decentrata e resa più efficiente, «ma senza intaccare la sua unitarietà», necessaria in un paese come l'Italia che, al contrario di altri, non aveva comunque una struttura federale<sup>365</sup>.

---

<sup>360</sup> La prima conferenza dei presidenti degli Irrsae si svolse a Roma il 26 e 27 novembre del 1979 (con un secondo incontro fissato per il 25 e 26 gennaio del 1980).

<sup>361</sup> Irrsae Emilia Romagna, *Come operano gli Irrsae*, cit., p. 188.

<sup>362</sup> Si veda, ad esempio *Non piace alle Regioni la riforma della secondaria*, «Tuttoscuola», 136, 3 febbraio 1982, p. 7, e D. Pieraccioni, *Istruzione professionale: statale o regionale?*, ivi, 139, 17 marzo 1982, p. 15.

<sup>363</sup> Per il quale la tardiva costituzione degli Irrsae aveva rivelato l'esistenza di un «antagonismo globale fra la spinta autonomistica che motivò i Decreti delegati e la struttura centralistica della nostra P.I.»: Santoni Rugiu, *La scuola privata, gli Irrsae*, cit., p. 162.

<sup>364</sup> *Intervista a Occhetto*, «Tuttoscuola», 112-113, 7 gennaio 1981, p. 9. Il Pci propose infatti una soluzione «dipartimentale» della divisione delle competenze tra centro e periferia: secondo la visione comunista, al ministero e alle sue articolazioni periferiche sarebbe andata la gestione delle politiche educative, mentre Regioni ed enti locali si sarebbero occupati dello sviluppo quantitativo e qualitativo del sistema d'istruzione, del riordino delle competenze amministrative e della creazione di nuove sedi di programmazione scolastica; si chiedeva inoltre l'abolizione dei provveditorati agli studi e la loro sostituzione con i distretti scolastici.

<sup>365</sup> Ivi, p. 10

In realtà, neanche il Pci riuscì ad avviare al suo interno una seria «riflessione politico-culturale sul principio federale» come alcuni presidenti regionali avrebbero voluto<sup>366</sup>.

La ripresa del dibattito sulla riforma della scuola superiore, tra la fine del 1981 e l'inizio dell'anno successivo, riaccese le polemiche: cosa effettivamente stessero facendo gli Irrsae rimase per i più un mistero<sup>367</sup>. In realtà, proprio tra gli inizi del 1980 e la fine del 1982, il ministero diramò alcune circolari allo scopo di regolare i rapporti tra sperimentazione e Irrsae e per indirizzare l'operato di questi ultimi.

Con la prima circolare<sup>368</sup> le scuole sperimentali furono messe a conoscenza delle nuove modalità di richiesta di autorizzazione e controllo del lavoro svolto, che passava ora anche attraverso i pareri vincolanti degli Irrsae (come del resto previsto dai decreti delegati). L'esigenza di riportare le richieste di sperimentazione nell'alveo degli Irrsae non rispondeva solo alla necessità di porre un controllo centralistico al processo sperimentale, che pure è evidente: altrettanto importante, per le Direzioni generali, era riuscire ad ottenere informazioni precise sulle sperimentazioni in atto nelle diverse regioni, richiamando come primo compito dei nuovi enti la raccolta di dati, prima ancora che la diffusione del processo di rinnovamento della scuola.

Con la seconda circolare<sup>369</sup>, si esplicitava l'intenzione di utilizzare i nuovi enti per riequilibrare la distribuzione delle sperimentazioni nel paese, non potendo «non rilevarsi una concentrazione delle iniziative sperimentali in corso di attuazione nell'area centro-

---

<sup>366</sup> Come Lanfranco Turci, terzo presidente della Regione Emilia Romagna (1978-1987), secondo cui le forze politiche in genere vollero interpretare l'ente Regione né più né meno che «una generica estensione delle tradizionali esperienze di amministrazione locale»: cit. in C. De Maria, *La questione regionale tra anni Settanta e Ottanta dalla prospettiva dell'Emilia Romagna. Lineamenti di un dibattito comparato*, «E-Review», 2013, p. 23.

<sup>367</sup> «Delle due l'una – scrisse nell'82 Alfredo Vinciguerra - o questi organismi stanno operando seriamente e in modo produttivo: e allora chi li dirige dovrebbe illustrare con abbondanza di particolari l'attività che si sta svolgendo [...]; oppure tutto si sta riducendo a un patetico e polveroso gioco cartaceo, e allora proprio dal cuore di queste strutture dovrebbero partire precise denunce e non, come al massimo è accaduto, qualche fievole lamentazione»: A. Vinciguerra, *Black-out sulla scuola?*, «Tuttoscuola», 134-135, 6 gennaio 1982, p. 5. L'editoriale di Vinciguerra scatenò una serie di reazioni piccate degli Irrsae stessi e del ministro Bodrato, pronti ognuno a scaricare le responsabilità sull'altro: si veda *Gli IRRSAE si difendono e accusano il ministero*, ivi, 138, 3 marzo 1982, pp. 5-10, e G. Bodrato, *Ma il ministero si sta muovendo*, ivi, 140, 7 aprile 1982, pp. 5-6.

<sup>368</sup> C.M. 18 gennaio 1980, n. 18, *Attività di sperimentazione ex art. 3 del D.P.R. n. 419 del 1974 nelle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 1980-1981*.

<sup>369</sup> C.M. 2 dicembre 1981, n. 370, *Attività di sperimentazione ex art. 3 del D.P.R. n. 419 del 1974 nelle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 1982-1983*.

settentrionale». Il testo della circolare richiamava l'attenzione degli Irrsae del Mezzogiorno «sull'opportunità di svolgere opera promozionale nelle zone ove sino ad oggi non si è manifestata adeguata capacità di proposta, assicurando nel contempo la propria assistenza tecnica agli Organi collegiali interessati».

Come agenti di raccordo con gli istituti scolastici, comunque, le direzioni generali continuarono a servirsi dei tradizionali ispettori ministeriali, il cui ruolo negli anni della contestazione era stato messo a dura prova dal confronto (e dallo scontro) con gli studenti e i professori che li appoggiarono<sup>370</sup>. Ad essi furono affiancate nuove figure come gli ispettori tecnici periferici che, introdotti con il D.P.R. 417/74, svolgevano una funzione di sostegno pedagogico-didattico diretto per scuole e personale dirigente e insegnante, nel tentativo di ripensare la funzione ispettiva in modo analogo a quanto fatto per quella docente<sup>371</sup>. Nonostante già nel '74 fosse nata una associazione nazionale in rappresentanza della categoria<sup>372</sup>, fino ad allora la loro introduzione effettiva era rimasta nel cassetto delle buone intenzioni come gli Irrsae: ma la necessità di riprendere in mano il processo sperimentale convinse il ministero ad attivarli. Così emerge da un articolo sull'edizione milanese del «Corriere» del gennaio '83, a firma Augusto Pozzoli, in cui vengono descritte le condizioni in cui si ritrovarono ad operare i primi di loro in Lombardia<sup>373</sup>. Dei trentun ispettori previsti per la regione ne vennero selezionati allora solo 12, attraverso un «concorso severissimo»: sei uomini e sei donne provenienti dal mondo della scuola, come la ex preside del II Liceo Artistico di Milano Anna Benanti, o l'esperta di sperimentazioni di informatica, Marta De Vita. Come previsto dai decreti delegati, essi avevano il compito di «controllare, verificare, promuovere e stimolare le

---

<sup>370</sup> Cfr.

<sup>371</sup> Secondo il D.P.R. 417/74, «la funzione ispettiva concorre [...] alla realizzazione delle finalità di istruzione e di formazione, affidate alle istituzioni scolastiche ed educative»: in questo quadro, «gli ispettori tecnici contribuiscono a promuovere e coordinare le attività di aggiornamento del personale direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado; formulano proposte e pareri in merito ai programmi di insegnamento e di esame e al loro adeguamento, all'impiego dei sussidi didattici e delle tecnologie di apprendimento, nonché alle iniziative di sperimentazione di cui curano il coordinamento», ad essi possono rivolgersi consigli scolastici provinciali e istituzioni scolastiche, svolgendo «attività di studio, di ricerca e di consulenza tecnica per il Ministro, i direttori generali, i capi dei servizi centrali, i soprintendenti scolastici e i provveditori agli studi».

<sup>372</sup> *Comunicato della costituzione dell'Associazione Nazionale Ispettori Tecnici della Pubblica Istruzione*, inviato dal neo presidente, Tommaso Marradi, al Gabinetto del ministro Malfatti: ACS, MPI Malfatti (1973-74), b. 11, fasc. 308.

<sup>373</sup> A. Po., *Sono entrati in funzione gli «007» del ministero ma nel loro ufficio non hanno neppure il telefono*, «Corriere della sera», 14 gennaio 1983.

attività di aggiornamento e della sperimentazione, [...] svolgere accertamenti tecnici e didattici sull'attività dei docenti». Secondo uno di loro, Antonio Moreno, il loro compito principale consisteva nell'«aiutare le parti in causa nella scuola a superare tensioni e scontri», svolgendo quindi «un'opera soprattutto di conciliazione»: ma, ricorda Pozzoli, l'ultimo rinnovo del contratto ottenuto l'anno precedente riconosceva loro un ruolo nel «controllo della produttività della scuola». In realtà, essi erano – come dissero al giornalista - «praticamente tagliati fuori dalla scuola». Nel loro ufficio alla sovrintendenza scolastica regionale non avevano nemmeno il telefono, che comunque sarebbe stato abilitato solo per le chiamate urbane, né personale di segreteria o scrivanie a sufficienza<sup>374</sup>. Nel corso del tempo il loro numero crebbe fino ai 625 del 1990, per poi declinare fino a 191 nel 2017. Il loro ruolo come “terza gamba” del sistema nazionale di valutazione disegnato dalla riforma dell'autonomia, insieme all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi) e all'Indire, ne è uscito fortemente ridimensionato: questa almeno l'opinione dell'associazione TreLLE, che, da un'apposita ricerca condotta per conto del ministero nel 2017, ne individuava le cause nei bassi investimenti e nel blocco delle assunzioni. Maurizio Tiriticco invece, commentando la notizia su «Edscuola», ha voluto sottolineare come, negli anni, la figura e le funzioni dell'ispettore fossero profondamente cambiate rispetto alle indicazioni contenute nei decreti:

oggi si esalta la funzione di controllo e di intervento amministrativi, mentre la funzione di sostegno pedagogico-didattico alle scuole e al personale dirigente e insegnante perde in qualità, peso e importanza. Mah! Forse le scuole, i dirigenti e gli insegnanti sono più impegnati nell'elaborazione di Ptof, Rav, Pdm, nell'adeguarsi all'invasione puntuale e metodica delle prove Invalsi e... non so! Eppure, c'era una volta un dpr 275 del lontano 1999 “recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59”! Appunto, c'era una volta...<sup>375</sup>

I seminari di studio, gli Irrsae e gli ispettori ministeriali – centrali e tecnici - rientrarono in una nuova strategia delle direzioni generali in tema di riforma, dopo i richiami alla necessità di razionalizzare gli interventi e rinnovare gli strumenti di gestione del sistema

---

<sup>374</sup> Ivi. Secondo Agostina Melucci, che ha recensito il convegno dell'associazione TRELLE su gli ispettori tecnici del 2017 per «Edscuola», nel 1990 il numero degli ispettori periferici era salito a 625, per poi declinare negli anni successivi: A. Melucci, *Identità e ruolo dell'ispettore. Note a margine di un convegno Trelle*, 11 dicembre 2017, reperibile su <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=98098>.

<sup>375</sup> M. Tiriticco, *C'erano una volta gli ispettori*, «Edscuola», 5 dicembre 2017:

<http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=97919>.



scolastico. Amministrazione scolastica e Irrsae, ma anche associazioni professionali e centri di ricerca, dovevano ora lavorare «in forma più o meno sistematica ma sempre qualitativamente buona» nel definire «obiettivi, contenuti ed orari dei piani di studio negli indirizzi previsti dalla riforma»: in sintesi, cioè, la riforma sarebbe stata attuata tramite *progetto*.

## **Le origini della via amministrativa alla riforma**

### *I progetti assistiti*

Oltre ad attivare gli Irrsae e ad aggiornare i propri strumenti di rilevazione ed elaborazione (in una sempre più stretta connessione con gli altri paesi europei), le Direzioni generali del ramo liceale e tecnico decisero di intervenire più direttamente sul terreno della sperimentazione, per non lasciare l'iniziativa in mano ad uno spontaneismo generoso ma caotico. Nacque in questo quadro la politica della sperimentazione *assistita*: in pratica, le Direzioni generali si fecero esse stesse promotrici di “pacchetti” sperimentali già pronti all'uso, che poi le scuole potevano decidere di applicare tramite l'articolo 3 del D.P.R. 419/74.

La strategia del “progetto” era innovativa: anche se condivideva con le politiche delle direzioni generali degli anni Sessanta e Settanta una visione gradualista della sperimentazione. Se i corsi-pilota per l'insegnamento delle materie scientifiche e sugli approcci interdisciplinari all'insegnamento che erano stati organizzati tramite i centri didattici nazionali furono ricondotti dal '76 «nel calderone delle cosiddette “minisperimentazioni”» (e, quindi, all'interno del D.P.R. 419/74), l'avvio dei primi progetti-pilota della Cee per l'Italia importò una nuova visione e una nuova metodologia «più razionale e progettuale», impostata sulla centralità del curriculum<sup>376</sup>.

La strategia dei progetti-pilota venne adottata dalla Cee con la Risoluzione sul programma d'azione sociale in materia d'istruzione del 9 febbraio 1976. Allora, essi erano intesi come «piccoli progetti sperimentali per innovare i metodi pedagogici e i materiali didattici, per fornire una formazione specialistica al personale insegnante e per favorire l'inserimento delle lingue e delle culture di origine all'interno dei programmi degli istituti scolastici in cui erano presenti figli di lavoratori migranti» e con cui «dettare una propria linea di

---

<sup>376</sup> Redazione di Scuola democratica, *Progetti pilota: “La sfida del curriculum”*, «Scuola democratica», 1, gennaio-marzo 1985, pp. 94-8: nell'articolo sono analizzati i risultati del primo ciclo di progetti-pilota Cee svoltosi tra 1978 e 1982.

politica scolastica». Ben presto, essi passarono però ad essere esclusivamente uno strumento «per far maturare e per poter scambiare le esistenti esperienze nazionali», anche per «l'esiguità e la costante diminuzione delle somme stanziare» al Fondo sociale europeo<sup>377</sup>.

Ciò nonostante, come spiegò lo stesso ministero, nei nuovi progetti vi era una «osservanza della correttezza nelle linee metodologiche ispirate alla correlazione ricerca-sperimentazione-aggiornamento»: presidi, docenti e esperti del settore, forze sociali e mondo produttivo erano chiamati in causa per garantire scelte e azioni partecipate al fine di rivedere «in attesa della riforma» i piani di studio degli indirizzi «già chiaramente, e da tempo, superati nel sistema sociale ed economico oltre che culturale»<sup>378</sup>. Secondo l'opinione di Sandra Perugini Cigni, ispettrice ministeriale per le scienze naturali e geografiche, in questo modo si riallacciavano le fila di un discorso cominciato negli anni del centro-sinistra e interrotto dal Sessantotto e dalle sue pretese di «soluzioni globali» di rinnovamento: una «irruzione» che scuoteva la struttura tradizionale della scuola superiore e, con essa, i tentativi di graduali innovazioni interne quali i «corsi pilota»<sup>379</sup>.

Ai progetti assistiti lavorarono entrambe le Direzioni generali e, più avanti, anche la Direzione generale istruzione professionale tramite i piani nazionali sperimentali dalla seconda metà degli anni Ottanta, su cui torneremo. Ma, in ossequio alla tradizionale compartimentazione tra settori diversi, ognuna seguì una propria direzione.

Caruso stesso, presentando il volume degli «Studi e documenti» citato, spiegò con cura la strategia perseguita dalla sua direzione generale e i motivi che l'avevano originata<sup>380</sup>.

«La diaspora sperimentazione» che si era verificata dopo l'emanazione dei decreti delegati, infatti, aveva alimentato «un empirismo alla lunga discreditan- te [...] *data l'ovvia inadeguatezza delle unità scolastiche* ad elaborare progetti di sicuro livello scientifico [corsivo mio]», sostenuto «da elementi inquinanti, ma fortemente propulsivi, come quelli che consentono nomine, assunzioni, spostamenti di personale “sperimentante” fuori dai serratissimi vincoli di legge e di ordinanze che regolano il restante personale docente di

---

<sup>377</sup> Paoli, *Il sogno di Erasmo*, cit., pp. 130-44. Cfr. G. Gallizioli, *I fondi strutturali delle Comunità europee*, Padova, Cedam, 1992.

<sup>378</sup> MPI, *Una nuova metodologia nella formazione tecnica*, cit., p. 3 e sgg.

<sup>379</sup> Id., *L'istruzione classica, scientifica e magistrale*, cit., p. 143. Tutto il capitolo 8 (*Sperimentazione*) è curato dalla professoressa Perugini Cigni.

<sup>380</sup> MPI, *Una nuova metodologia per la formazione tecnica*, cit., pp. VII-XI.

ruolo e non di ruolo». Il fenomeno era stato accentuato da un sostegno dell'apparato «inconsistente e talvolta inesistente». E la situazione non era certo cambiata con il «tardivo sorgere» degli Irrsae, che anzi avevano contribuito a rendere difficilmente esportabili a livello nazionale anche le esperienze effettuate più riuscite. Sulla buona riuscita delle sperimentazioni, come sulle possibilità di riforma, pesava inoltre come un macigno la questione irrisolta del rapporto tra area comune e indirizzi:

sia l'identificazione del rapporto tra formazione generale e formazione professionale sia il vero significato e la portata, in termini di ricaduta sulla istituzione, di espressioni quali unitarietà, professionalità di base, asse culturale/educativo, equivalenza e così via fino alla stessa concezione di area comune, che esce caricata di pesanti interrogativi non solo dal progetto di riforma ma anche e soprattutto dalle diverse interpretazioni che da più parti la investono<sup>381</sup>

Per questo, risultava più produttivo un lavoro diverso, portato avanti da gruppi di studio divisi per aree professionali: ognuno di essi, così, avrebbe permesso un confronto reale tra competenze diverse del mondo universitario, della scuola, del corpo ispettivo centrale e periferico e del mondo del lavoro, per giungere in ogni area professionale ad una «integrazione disciplinare» fra le materie principali delle singole aree professionali, «in una struttura tendenzialmente unitaria che presenti differenziazioni soprattutto nell'ultimo anno»<sup>382</sup>.

I primi gruppi di studio, operativi dal 1981, si dedicarono a settori quantitativamente limitati ma strategicamente importanti dell'istruzione tecnica come gli istituti nautici (progetto ORIONE) e, soprattutto, quelli tessili (ARACNE)<sup>383</sup>. I successivi settori

---

<sup>381</sup> MPI, *Una nuova metodologia per la formazione tecnica*, cit., pp. 14.

<sup>382</sup> Così risulta dalla copia di presentazione del progetto AMBRA che ho rinvenuto insieme ad altro materiale del genere nel fondo molisano degli Irrsae: si tratta delle diverse ipotesi sperimentali elaborate dai gruppi della direzione generale e trasmessi per conoscenza alla presidenza dell'Irrsae almeno a partire dal 1984 e per tutta la seconda metà degli anni Ottanta. Alcuni di essi risultano allegati ad una comunicazione della Direzione generale del 27 febbraio 1984 (con in oggetto «trasmissione studi e ricerche») in cui si parla di «uniti progetti elaborati da gruppi di studio operanti presso questa Direzione Generale» che riguardano l'innovazione «degli attuali curricula formativi di istruzione tecnica, in vista della riforma della scuola secondaria superiore». Seppur materiale «sfuso» e di diversa datazione, ho deciso di considerarli una sorta di «fascicolo» a sé, denominato «Trasmissione studi» (d'ora in avanti ASI-IRRE, Molise, Trasmissione studi).

<sup>383</sup> Il progetto riguardava infatti solo dieci istituti in tutta Italia - a Bergamo, Biella, Busto Arsizio, Como, Napoli, Novara, Prato, Torino, Valdarno e Varese: da soli, però, essi rappresentavano «l'intera industria manifatturiera tessile e dell'abbigliamento che impegna 935.000 addetti, con un fatturato di oltre 40 mila miliardi di lire». ITI Buzzi, *Atti del Seminario sulle prospettive dell'istruzione*

affrontati, fino almeno al 1984, furono invece quelli più tradizionali e numerosi del ramo tecnico: il settore elettrico (AMBRA e successive elaborazioni) e meccanico (ERGON) per gli industriali; il progetto IGEA per i commerciali e il progetto CINQUE<sup>384</sup> per i geometri. In alcuni istituti agrari, poi, era già in corso una sperimentazione ministeriale di ristrutturazione della specializzazione viticolo-enologica prima dell'elaborazione del progetto CERERE con cui fu riformato il resto del settore<sup>385</sup>.

Ognuno di questi progetti ebbe origine dal lavoro portato avanti dal gruppo di studio omologo – che di solito fece riferimento ad istituti scelti come sedi nazionali del progetto – e da seminari di confronto con i presidi delle scuole impegnate in quella o altre sperimentazioni simili. Ad esempio, il progetto AMBRA per periti elettrotecnici, elettronici e delle telecomunicazioni fu elaborato in concreto – e nelle sue tre versioni – negli spazi del Cobianchi di Verbania, attraverso la collaborazione dei docenti dell'istituto con gli ispettori del ministero e, in particolare, con l'ispettore tecnico Mario Fierli.

Fierli stesso ha raccontato la collaborazione di quegli anni in un convegno organizzato al Cobianchi nel 2014 per ricordare la figura del preside Franco Bozzuto, che sostituì Rattazzi a partire dalla fine degli anni Settanta. Noto per le sue competenze specifiche in campo informatico e direttore generale del servizio per l'automazione informatica e l'innovazione tecnologica del ministero con Berlinguer, Fierli è stato a lungo «il primo e unico ispettore italiano specializzato nel settore»<sup>386</sup>. Per questo, quando nei primi anni Ottanta le direzioni generali cominciarono a lavorare sui progetti assistiti, fu scelto per

---

*tecnica nel settore tessile nella nuova scuola secondaria superiore (ITI Buzzzi, Prato, 30-31 marzo 1984)*, cit. in MPI, *una nuova metodologia per la formazione tecnica*, cit., p. VIII.

<sup>384</sup> Direzione generale istruzione tecnica, *Progetto di sperimentazione negli istituti tecnici per geometri*, 1° ottobre 1987, ASI-IRRE, Molise, Trasmissione studi.

<sup>385</sup> Sulle sperimentazioni del settore agrario precedenti alla stagione dei piani assistiti ho trovato solo qualche indicazione che ne attesta l'esistenza in determinati istituti: posso supporre che la necessità di rinnovare quel settore specifico fosse maturata prima rispetto ad altri anche perché, con «il completamento della riforma agraria» nell'82, finiva quella fase «che aveva accompagnato il paese nel portare a compimento il passaggio dalla civiltà contadina a quella industriale»: G. Fabiani, *L'agricoltura: dalla marginalità alla globalizzazione*, in Pons et al., *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, cit., pp. 185-6. L'autore ricorda però come quell'«intensissimo processo di modernizzazione produttiva e strutturale» innescato negli anni Ottanta vada di pari passo allo «svuotamento progressivo dell'agricoltura stessa come sede di processi strategici rilevanti per il suo funzionamento, e l'emergere e il consolidarsi, anche a scala internazionale, del *sistema agroalimentare* come luogo specifico di tali processi».

<sup>386</sup> *L'ispettore Mario Fierli va in pensione. Forse*, «Tuttoscuola», 22 luglio 2002. L'articolo già citato di Pozzoli parla però di un'altra ispettrice specializzata nelle sperimentazioni di informatica in Lombardia, la professoressa Marta De Vita: Pozzoli, *Sono entrati in funzione gli «007» del ministero*, cit.

far parte del gruppo di lavoro sul progetto AMBRA. All'epoca, però, il ministero «non aveva particolari istituzioni o agenzie» adibite allo scopo, per cui sceglieva alcuni istituti - «le scuole migliori» -, affidando loro «il ruolo di Agenzia nazionale»: una sorta di «laboratorio per la progettazione dei nuovi curricoli nazionali», che si avvaleva della «partecipazione dei migliori docenti delle scuole più avanzate»<sup>387</sup>. Il gruppo era composto da dodici elementi: un ispettore centrale, otto ispettori tecnici e tre presidi: tra gli ispettori tecnici, oltre a Fierli, c'era il professor Luigi Radice, insegnante di Fisica del Cobianchi tra 1964 e 1983<sup>388</sup>.

In generale, tutti i progetti assistiti nacquero in questo modo: copie dei progetti furono trasmesse «per conoscenza» a tutti gli Irrsae e, in particolare, a quelli meridionali. Il 27 gennaio del 1984, ad esempio, furono inviate alla presidenza dell'Irrsae molisano: la nota specificava come «gli uniti progetti elaborati da gruppi di studio operanti presso questa Direzione Generale» dovessero essere considerati, per l'appunto

ipotesi dinamiche aperte ad ogni contributo di analisi, di approfondimento e di discussione, volte a sottoporre alle valutazioni dei collegi dei docenti di alcuni tipi di Istituti d'istruzione tecnica la ricerca di nuovi assetti curriculari, anche nelle zone dove *non si è manifestata*, a livello sperimentale, *una adeguata capacità di proposta* da parte delle singole istituzioni scolastiche [corsivo mio].<sup>389</sup>

Il lavoro condotto dalla direzione classica, invece, fu un po' diverso, mostrando l'intenzione «di partecipare con una certa indipendenza alle elaborazioni ministeriali in corso»<sup>390</sup>. Negli anni, infatti, dagli istituti sperimentali posti sotto la sua tutela erano arrivate indicazioni utili per identificare alcuni modelli progettuali in linea di massima collaudati: l'introduzione della Storia dell'Arte nel biennio ginnasiale, il potenziamento degli insegnamenti scientifici in tutti i bienni, la prosecuzione della prima lingua straniera nei trienni classici e magistrali motivati da un «europeismo [...] quasi sempre retorico» e

---

<sup>387</sup> M. Fierli, *Saluto ad un amico scomparso e riflessione sulla stagione della sperimentazione*, in *Scuola, Territorio, Memoria: nel ricordo del professor Franco Bozzuto*, atti del convegno (Verbania, 7 giugno 2014), Verbania, Istituto Superiore "L. Cobianchi" - Ente morale "L. Cobianchi", 2015, pp. 19-24.

<sup>388</sup> L'elenco completo dei docenti dell'istituto è disponibile sulla pubblicazione edita dal "Cobianchi" per i suoi cento anni di attività, nel 1986: F. Bozzuto, E. Perelli (a cura di), *Cento anni di vita. Dati e notizie*, Verbania, Istituto Tecnico Industriale "L. Cobianchi", 1987, pp. 44-56.

<sup>389</sup> ASI-IRRE, Molise 1980-82, Trasmissione Studi.

<sup>390</sup> N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 614.

L'introduzione della seconda lingua straniera negli scientifici furono sperimentazioni introdotte spontaneamente dai colleghi docenti fin dai primi anni Settanta nei licei e nei magistrali<sup>391</sup>.

Tali innovazioni rispondevano di fatto ad esigenze di rinnovamento curricolare condivise anche dal ministero e dai suoi funzionari e, se tenute debitamente sotto controllo, non erano poi così diverse dalle esperienze dei corsi pilota. In teoria, non sarebbero state neanche di loro competenza, rientrando più propriamente tra le sperimentazioni metodologico-didattiche normate dall'art. 2, che non avevano bisogno dell'autorizzazione ministeriale: ma, avendo bisogno di modificare l'orario settimanale per il nuovo piano di studio, dovevano passare attraverso l'art. 3. Fu per questo motivo, e cioè per «un'esigenza squisitamente pragmatica», che nacquero «le cosiddette "minisperimentazioni": i "pacchetti" sperimentali della direzione classica - i suoi progetti assistiti – furono una conseguenza dalla necessità di

ridurre gli impegni di routine, autorizzando o respingendo, senza dover ripetere le procedure istruttorie, i progetti ripetitivi di modelli già esaminati e, in molti casi, collaudati, facendo salvo, così, sia il principio formale e sia il supporto tecnico, secondo cui la richiesta di trasformazione dei piani di studio e la relativa autorizzazione ministeriale debbono rifarsi al dettato normativo dell'art. 3 del D.P.R. 419/1974, con la dichiarata esclusione di ogni caso riconducibile all'art. 2 del medesimo D.P.R.<sup>392</sup>.

La predilezione della direzione classica per le minisperimentazioni, in cui essa percepiva il segno della «vitalità del settore umanistico, intenzionato a non perdere il passo con l'evoluzione della società e della scienza», si tradusse negli anni seguenti in una politica di chiusura verso le sperimentazioni globali che non passò inosservata (e su cui

---

<sup>391</sup> MPI, *L'istruzione classica*, cit., pp. 152-3. A Firenze, ad esempio, il Liceo Scientifico Castelnuovo avviò una sperimentazione didattica del genere già nel 1970: all'epoca vennero chiamate "parziali" per distinguersi da quelle di struttura come il biennio unitario. Tassinari, Mostardini (a cura di), *I bienni sperimentali in Toscana*, cit., pp.144-54.

<sup>392</sup> MPI, *L'istruzione classica*, cit., p. 150. Le minisperimentazioni, comunque, riguardavano anche la direzione tecnica e venne consacrata per la prima volta nei dati sulla sperimentazione per l'a.s. 1980-81 forniti dall'Ufficio Studi e Programmazione del ministero: cfr. A. Bondi, *Le sperimentazioni parziali*, in A. Bondi, D. Izzo (a cura di), *L'innovazione visibile. La sperimentazione educativa ex art. 3 in Toscana: scuola secondaria di secondo grado*, Firenze, Irsae Toscana, 1989, p. 347.

torneremo)<sup>393</sup>, ma che non risparmiò neanche altre minisperimentazioni, magari diverse dai modelli progettuali già identificati e su cui il giudizio fu alquanto impietoso<sup>394</sup>.

Questo fenomeno non riguardò solo i bienni unitari e le sperimentazioni di struttura: in realtà, sembrarono dar fastidio tutte quelle iniziative che mettevano in dubbio la natura liceale – e quindi “intrinsecamente” formativa – degli istituti in cui erano situate: esperimenti come l'introduzione di alcune materie tecniche (informatica e urbanistica, ma anche attività tecnologica e di lavoro) o di approcci didattici troppo arditi (o, peggio, «vuoti di contenuti») mostravano ai funzionari del ministero i limiti del corpo insegnante e del suo lavoro, segnato il più delle volte da una «malintesa interdisciplinarietà» volta a realizzare risultati «più positivi» rendendo la disciplina «meno ostica»<sup>395</sup>.

Non che mancassero improvvisazione e superficialità metodologiche. Del resto, il problema della formazione dei docenti non era stato ancora affrontato – la riforma universitaria dell'81 avrebbe dovuto cominciare a farlo – e, per quanto riguarda l'aggiornamento, le prime iniziative furono prese dalle direzioni generali proprio nei primi anni Ottanta, allo scopo di preparare l'attivazione dei diversi progetti assistiti.

Che sulla questione pesasse una visione tradizionale del valore formativo del ramo liceale sembra confermarlo il rapporto del ministero con le sperimentazioni linguistiche: iniziative che, per ovvie ragioni e in assenza di un qualunque curriculum analogo nella scuola statale, rappresentarono una grossa percentuale delle esperienze avviate negli anni. Stando alle parole della pubblicazione ministeriale fin qui citata, esse si configurarono infatti «come un irrinunciabile rimedio atto a far lievitare un'azione formativa “moderna”», soprattutto per quegli istituti statali che avevano bisogno di tornare competitivi e risolvere il calo di iscrizioni catturando allievi dei licei linguistici privati. Secondo la Direzione, il fenomeno traeva origine dalla «diffusa richiesta di

---

<sup>393</sup> V. Cogliati Dezza, *A viale Trastevere preferiscono le mini. Gli effetti dei progetti di sperimentazione “assistiti”*, «Riforma della scuola», 7-8, luglio-agosto 1985, pp. 7-8; M. Milani Comparetti, *La sperimentazione vista dal centro*, «Scuola democratica», 2, aprile 1985, p. 25; Fabio, *Sperimentazione ex at. 3. Tutti i dati della Secondaria superiore*, fotocopia dell'articolo di un bollettino dell'Irrea Piemonte (non è chiaro quale), non datato (ma del 1986), conservato presso ASI-IRRE, *Friuli*, b. “Sperimentazione scuola sec. Superiore. Dati, a.s. 85-86-87”.

<sup>394</sup> «Rari i riscontri - scrive sempre la Perugini Cigni - a testimonianza di chiare impostazioni teoriche e/o dottrinarie o di possesso di tecniche procedurali e didattiche. In compenso, molto entusiasmo e buona volontà traspaiono sia dalle proposte e sia dalle poche verifiche, che andrebbero meglio dette “autoverifiche”, in quanto, il più delle volte, fatte senza riferimenti a gruppi di controllo»: MPI, *L'istruzione classica*, cit., p. 155.

<sup>395</sup> *Ivi*.

contemporaneità culturale che, sulla spinta di rinnovate concezioni sociopedagogiche, [veniva] rivolta alla scuola»: la loro presenza, però, finiva sempre per «fagocitare molto dello spazio» destinato alle «discipline indispensabili» (quelle, ovviamente, meno sperimentali), mentre i programmi denunciavano spesso una «povertà di contenuti e di concettualizzazione» che metteva in forse la loro funzionalità per la prosecuzione degli studi a livello universitario. I continui richiami alle necessità del mondo del lavoro, alla realtà europea, all'incremento degli scambi internazionali o delle attività turistiche che caratterizzavano solitamente le richieste delle scuole per sperimentazioni linguistiche, davano una curvatura professionalizzante a tali esperienze che non veniva vista di buon occhio dalla Direzione classica<sup>396</sup>. Partendo dal fatto che comunque «finalità del genere sono assegnate per legge alle Regioni», i programmi scelti non avevano in sostanza «obiettivi, diciamo così, produttivi» e risultavano intrisi di «superficialità e di informazione estemporanea», come mostrava il momento dell'esame di maturità.

In realtà, il problema derivava dalle difficoltà a dirimere la controversa questione delle finalità professionali della scuola superiore e del loro rapporto con una formazione culturale comune, che abbiamo visto non essere state superate neanche dal testo in discussione sotto il ministro Bodrato. Tali problematiche, presenti fin dall'inizio del processo sperimentale, riguardavano fra l'altro anche il corpo docente, se è vero che perfino al Giotto Ulivi di Borgo, quando nel '76 si avviò l'indirizzo linguistico, nacque una disputa sul piano di studi tra «latinisti e antilatinisti»<sup>397</sup>. Essa, oltre a riguardare la

---

<sup>396</sup> Ad esempio, il collegio docenti e il consiglio d'istituto del tecnico per geometri di Termoli furono spinti a chiedere l'attivazione di una sperimentazione linguistica per le «continue sollecitazioni ricevute dal “mondo lavorativo esterno” soprattutto dall'imprenditori [sic] del settore dell'edilizia [...], affinché gli studenti dell'istituto riescano ad adeguare la loro preparazione alle esigenze più impellenti dell'attività lavorativa successiva al diploma»: Relazione della preside Giovanna Zanna al Collegio e al Consiglio, allegato a *Trasmissione progetto di sperimentazione parziale (lingua inglese e francese al triennio) dell'Istituto Tecnico Statale per Geometri di Termoli (CB)*, ASI-IRRE Molise, b. “S.M.S. Richieste sperimentazioni (1986-87)”, fasc. “ist. Tecnico per geometri. Progetto sperimentazione: lingua inglese, lingua francese” (d'ora in avanti ASI-IRRE Molise, S.M.S. 1986-87, ITG). L'Istituto Magistrale Lombardo Radice di Bojano in provincia di Campobasso, invece, indicò tra le motivazioni «de trasformazioni socio-culturali dell'epoca contemporanea, la crescente domanda sociale nonché la richiesta delle famiglie per una ricca ed incisiva formazione nel settore delle lingue estere moderne», resa ineludibile «per l'intensificarsi degli scambi internazionali, culturali, sociali, economici e politici»: *Proposta di sperimentazione quinquennale ad indirizzo linguistico Istituto Magistrale Statale “G. Lombardo Radice” di Bojano (CB)*, ivi, fasc. “Progetto Boiano 1988.89”.

<sup>397</sup> Così risulta dal verbale del CDS del 30 gennaio e del 27 aprile del 1979, citato in una ricerca effettuata dall'istituto nella seconda metà degli anni Ottanta e coordinata dall'insegnante di scienze Fabrizio Poli: Liceo Sperimentale Giotto Ulivi, *Ricerca sulla situazione didattica del Giotto Ulivi e sulla rispondenza della sperimentazione alle esigenze del territorio*, 4 Voll., conservato presso l'archivio



natura del titolo rilasciato, fotografava la difficoltà a ricomporre due modi distinti di intendere l'insegnamento della lingua straniera a seconda della sua funzionalità - formativa o professionalizzante - e le forti perplessità presenti negli insegnanti sulla direzione da intraprendere. Col tempo, il liceo di Borgo si orientò per una versione di indirizzo linguistico più consona alla natura liceale dell'istituto, anche per le pressioni in tal senso dell'ispettore centrale che seguì l'esperienza, Arles Santoro<sup>398</sup>.

Comunque sia, già nell'a.s. 1984-85 le minisperimentazioni afferenti alla Direzione classica erano 126: il doppio delle sperimentazioni globali, con una netta prevalenza al Nord (il 53%) ed equamente distribuiti tra classici e scientifici (59 a testa)<sup>399</sup>.

Nei primi anni Novanta le sperimentazioni linguistiche furono infine costrette a adeguare i piani di studio a quelli proposti nelle CC.MM. n. 27 dell'11 febbraio '91 e n. 198 del 18 giugno '92: «l'opera di razionalizzazione delle esperienze in atto nei licei, nelle scuole e negli istituti magistrali» messa in moto dal ministero riguardò anche le sperimentazioni pedagogiche e rispose alla necessità di

quinquennalizzare in maniera coerente ed organica (con progressiva sostituzione) l'istituto magistrale e la scuola magistrale - aggiornandone i contenuti e promuovendo nel contempo una prospettiva più aperta alle scienze umane e sociali, in coerenza soprattutto con la legge di riforma degli ordinamenti didattici universitari [...] e, per l'indirizzo linguistico, dall'esigenza di introdurre nell'ordinamento anche l'offerta di tale tipo di scuola. Quest'ultimo si caratterizza in particolare con un profilo curricolare ben "spendibile" in prospettiva anche sul mercato europeo, in quanto coerente con gli

---

dell'istituto (d'ora in avanti AGU, Ricerca Poli). Il verbale è riportato nel terzo volume della ricerca, *Storia della sperimentazione attraverso i documenti ufficiali*, p. 7. Cfr. Lovascio, *From student rebellion to school experimentation*, cit., p. 455.

<sup>398</sup> A. Santoro, *Sperimentazione come è perché*, in Liceo Scientifico Sperimentale Giotto Ulivi (a cura di), *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, settembre 1987, pp. 3-5. La pubblicazione in questione fu quella che rese pubblici i risultati della ricerca effettuata dall'istituto. Santoro fu l'ispettore ministeriale che seguì le sperimentazioni toscane: ha cominciato la sua carriera di professore di Lettere appena laureato al liceo classico di Faenza, il "Torricelli" negli anni della guerra; durante l'esplosione della contestazione tra '67 e '68 era preside di un altro liceo classico, il "Michelangiolo" di Firenze. R. Carloni, *Una casa - Una scuola e viceversa*, testimonianza di un'ex alunna del Liceo "Torricelli", presente nella sezione "Memorie e testimonianze" del sito della scuola: <http://www.liceotorricelli.it/memorie/index.php?al=1936%20-%201944>; su Santoro si trovano cenni anche in Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit., p. 32.

<sup>399</sup> Le maxisperimentazioni erano invece 62 (24 classici, 25 scientifici e 13 magistrali), ma coinvolgevano più studenti (12.445 a 5.565) e classi (521 a 294): non è chiaro se in questi dati il ministero tenga conto del fatto che alcune scuole potevano aver attivato sia l'una che l'altra tipologia sperimentale.

analoghi percorsi culturali e formativi in atto presso i più importanti Paesi della CEE.<sup>400</sup>

Tale risultato, giunto attraverso gli incontri e i seminari tenuti nel corso degli anni con i presidi di quelle sperimentazioni, concludeva il processo di revisione dell'istituto magistrale e inseriva stabilmente nel sistema scolastico il curriculum del liceo linguistico, fino ad allora assente dall'ordinamento italiano. Si chiudeva così un discorso emerso fin dai tempi della Commissione d'indagine sullo stato della scuola istituita nel 1962 e della relazione tenuta due anni dopo in parlamento dall'allora ministro dell'istruzione Luigi Gui<sup>401</sup>.

In generale, la strategia della sperimentazione assistita dovette però aspettare la metà del decennio per spiccare il volo. A partire dal 1984, infatti, le richieste di sperimentazione cominciarono a crescere in tutto il paese e in particolare nel meridione, dove i progetti assistiti spopolarono. Su questo processo incisero molti fattori. Tra essi, però, non fu secondario l'arrivo alla Minerva di un nuovo ministro che incarnò sul fronte scolastico lo stesso *decisionismo* incarnato da Craxi: la democristiana Franca Falcucci, primo ministro della Pubblica Istruzione donna, che diresse il ministero di viale Trastevere per tutta la durata dei governi a guida socialista.

### *Un ministro decisionista*

Romana classe 1926, insegnante nei licei, eletta in Senato dalla V alla X legislatura per la Dc dopo una lunga militanza come sindacalista e delegata del Movimento femminile del partito, Franca Falcucci fu la prima donna a presiedere il dicastero di Trastevere<sup>402</sup>. Nel dicembre del 1982, quando ottenne l'incarico di ministro nel breve governo Fanfani sostituendo Guido Bodrato, poteva vantare già molti anni di esperienza all'interno del ministero, compresi cinque anni come sottosegretario alla Pubblica Istruzione a partire dal governo Andreotti III. Con Malfatti alla Pubblica Istruzione aveva ricoperto l'incarico

---

<sup>400</sup> C.M. n. 27 dell'11 febbraio 1991 *Sperimentazioni ad indirizzo linguistico e pedagogico*. Sull'indirizzo pedagogico e psicosociopedagogico e sui seminari che lo riguardarono, contribuendo alla sua razionalizzazione, si veda *L'indirizzo psico-socio-pedagogico nella Secondaria Superiore*, «La Documentazione educativa», 23, novembre 1986.

<sup>401</sup> M. Raicich, *Dalla Commissione d'indagine al Piano Gui (un anno di politica scolastica)*, «Belfagor», 1, gennaio 1965, pp. 92-8. Gli ultimi istituti magistrali quadriennali esistenti furono infine soppressi nel 1998, con i provvedimenti con cui il ministro Berlinguer aprì la stagione della scuola dell'autonomia.

<sup>402</sup> E. Ma., *Falcucci, una donna per i problemi della Pubblica Istruzione*, «Corriere della sera», 2 dicembre 1982.

di presidente della commissione da lui istituita per occuparsi dei problemi scolastici degli alunni handicappati, raggiungendo nello stesso periodo il ruolo di vicesegretario all'interno del partito<sup>403</sup>. In seguito, lo stesso Malfatti la delegò alla sperimentazione fino alla fine del suo mandato nel '78<sup>404</sup>.

Con quattro anni e sette mesi ininterrotti il suo ministero è uno dei più longevi della storia repubblicana<sup>405</sup>: esso venne praticamente a sovrapporsi ai governi Craxi, incarnandone in ambito scolastico lo stile *decisionista*. Della sua opera si tendono a ricordare esclusivamente i provvedimenti inerenti alla scuola primaria: la relazione finale della commissione sui problemi scolastici degli alunni handicappati, nota come “documento Falcucci” (a tutt'oggi un testo altamente innovativo e inclusivo)<sup>406</sup> e i programmi per la scuola elementare del 1985. Nell'immaginario, invece, rimangono più volentieri le polemiche suscitate in occasione della firma dell'Intesa sull'insegnamento della religione cattolica, portata avanti scavalcando il Parlamento.

In bilico nei fatti fra tradizione e tensione al rinnovamento, pesò nel giudizio su di lei l'immagine pubblica di donna d'altri tempi, poco adatta ad incarnare l'ansia di modernizzazione che investì il paese negli anni Ottanta. Come risultò chiaro quando, sul finire del 1985, gli studenti tornarono a far sentire la loro voce; ma anche quando, nel 1987, il risveglio sindacale del corpo docente si espresse attraverso l'inedito fenomeno dei Cobas della scuola. Nel momento in cui l'universo dei mass media dispiegava tutta la sua forza di agenzia formativa informale anche in Italia, la Falcucci finì per rappresentare agli occhi dell'opinione pubblica la distanza tra la scuola reale e le sempre più varie e complesse necessità educative espresse da una società in rapida evoluzione<sup>407</sup>.

---

<sup>403</sup> La Falcucci ricoprì tale incarico nel biennio 1975-1976, prima che lo scenario politico mutasse per il voto del 20 giugno 1976.

<sup>404</sup> Rattazzi, *Il difficile cammino della sperimentazione*, cit.

<sup>405</sup> Si trattò per la precisione del quarto ministero più lungo, dopo quelli dei predecessori e compagni di partito Agostino Gonella, Luigi Gui e Franco Maria Malfatti.

<sup>406</sup> Le conclusioni della Commissione, note come “documento Falcucci”, rappresentarono all'epoca un importante traguardo, capace di proiettarci tra i paesi con la legislazione più avanzata in materia. P. Zonca, *L'handicap nella storia: parole, teorie e immagini*, Torino, Libreria Stampatori, 2000.

<sup>407</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p. 287.

Dal punto di vista politico, poi, la sua personalità fieramente cattolica e anticomunista<sup>408</sup> e la sua appartenenza alla corrente democristiana di De Mita, ne fecero un facile obiettivo per gli strali del fronte laico: le polemiche che circondarono il suo operato, iscritte per lo più nello scontro tra mondo laico e cattolico, rischiano in effetti di lasciare in secondo piano la sua opera “silenziosa” nelle stanze del Ministero, e i suoi tentativi di impostare una nuova forma di *governance* della scuola capace di scavalcare l’impasse parlamentare; mentre, per altri versi, i suoi successi nel settore dell’istruzione di base hanno finito col porre in secondo piano la sua attenzione per la scuola superiore, dove una visione tutto sommato tradizionale dell’assetto ordinamentale s’intrecciò a una chiara percezione della necessità di rinnovarne contenuti e organizzazione. La pressoché totale assenza di studi sulla sua figura, in ogni caso, non rende giustizia ad una personalità che, in un certo senso, incarnò lo spirito del tempo e le sue ambiguità: un ministro «competente ed energico», capace e con una lunga esperienza alle spalle, come scrisse Alfredo Vinciguerra su «Tuttoscuola» nel momento del suo insediamento<sup>409</sup>; una figura tanto poco amata dai parlamentari (non solo quelli dello schieramento laico) quanto apprezzata dai funzionari del ministero, proprio per la sua esperienza pregressa e la capacità di individuare obiettivi concreti e priorità e di operare in sintonia con il rinnovato protagonismo dell’Amministrazione scolastica.

Fu con questo “curriculum” che presentò il suo programma. Per alzare il livello qualitativo della scuola, la Falcucci dichiarò che avrebbe operato inizialmente sulla formazione di base - era in corso la gestazione dei nuovi programmi della scuola elementare - e sull’aggiornamento dei docenti, per arrivare in un secondo momento all’approvazione di una riforma della scuola secondaria superiore in grado di superare la «sterile e anacronistica contesa tra scuola e formazione professionale regionale»,

---

<sup>408</sup> In occasione del XIV Congresso nazionale del partito, ad esempio, si unì alle posizioni del “Preambolo” di Donat-Cattin, attaccando le politiche scolastiche del Pci e la sua cultura *tout court*, che proponeva una scuola volta «non allo sviluppo integrale critico della persona, ad un progetto educativo personalistico che è il presupposto di una vera democrazia fondata sulla libertà intesa come capacità di autonome scelte, impegno ed assunzione di responsabilità, ma a ridurre tutti i valori della persona e della società ai rapporti di produzione e di classe»: di questo progetto erano riprova a suo parere i provvedimenti proposti per la generalizzazione del tempo pieno nella scuola elementare e l’inclusione del biennio iniziale delle superiori nella fascia dell’obbligo. Franca Falcucci, *Intervento al XIV Congresso Nazionale Dc (Roma, 15-19 febbraio 1980)*, conservato presso l’Archivio della Fondazione Istituto Sturzo, fondo *Franca Falcucci* (d’ora in avanti AIS Falcucci), fasc. 5 “Partito 1964-1977, 1994”.

<sup>409</sup> A. Vinciguerra, *Con la Falcucci alla P.I. un ministro “competente ed energico”*, «Tuttoscuola», 155, 15 dicembre 1982, p. 7.

chiarendo i diversi ambiti di competenze e inserendoli in una programmazione che tenesse conto del quadro di riferimento europeo<sup>410</sup>.

D'altronde, la situazione della scuola italiana si presentava allora «a pelle di leopardo», come segnalò il Censis nel 1983<sup>411</sup>. Punte di eccellenza e forti spinte al rinnovamento si alternavano senza alcuna logica apparente con diffuse resistenze interne al cambiamento, segnalando quella «segmentazione dei bisogni e della domanda» formativa che caratterizzava la società italiana nel passaggio tra anni Settanta e Ottanta, e che richiedeva uno sforzo di elaborazione da parte delle classi dirigenti per trovare nuovi strumenti di governo del sistema scolastico<sup>412</sup>. Il 1983, quindi, presentava alla scuola «una serie di nuovi impegni» che richiedevano «fermezza nella continuità, ma anche grande apertura al nuovo»<sup>413</sup>.

È alla sua azione, infatti, che va fatta risalire l'origine di quella via “amministrativa” alla riforma che fu poi enunciata all'interno della Conferenza nazionale sulla scuola del 1990, in un clima e con protagonisti diversi: una strategia che acquisì sostanza sotto i due governi Craxi, in linea con un clima politico favorevole ad azioni decise e “corsare” in grado di trascinare il paese fuori dal pantano parlamentare. D'altronde, la necessità di esecutivi autorevoli, sganciati il più possibile dai condizionamenti dei partiti e delle loro lotte per poter affrontare il difficile momento del paese, era avvertita da molti. Tanto più che lo stato del debito pubblico rendeva obbligatorie misure drastiche e poneva seri limiti alla possibilità di effettuare le grandi riforme “con spesa”.

Ciò nonostante, il successo mediatico di Craxi poggiò in larga parte sulla sua capacità di porsi come unico politico in grado di governare con la necessaria energia il difficile momento che il paese stava attraversando, per traghettarlo fuori dalla crisi e realizzare le riforme necessarie – tra cui quella istituzionale – liberandosi dai “lacci e laccioli” del percorso parlamentare, incapace di legiferare per gli scontri tra i partiti. Nonostante che i tentativi di arrivare ad una vera e propria riforma istituzionale fallissero quasi

---

<sup>410</sup> F. Ferragni, *Punto per punto i progetti del nuovo ministro della P.I.*, «Tuttoscuola», 156-157, 5 gennaio 1983, pp. 9-10.

<sup>411</sup> Censis, *XVI Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1982, pp. 155 e sgg.

<sup>412</sup> D'altronde, il contrasto tra una dinamica sociale molto attiva ma «sommersa» e l'incapacità dei ceti dirigenti di dotarsi di una strumentazione in grado di guidare tali processi fu il *leitmotiv* dei rapporti del Censis perlomeno a partire dal 1978.

<sup>413</sup> A. Vinciguerra, *A pelle di leopardo*, «Tuttoscuola», 155, 15 dicembre 1982, p. 5.

immediatamente, proprio durante i governi Craxi venne ampliandosi «lo spazio dell'esecutivo rispetto al Parlamento», attraverso la proliferazione della decretazione d'urgenza e «la rivitalizzazione del potere regolamentare dei ministeri come potere normativo secondario»<sup>414</sup>.

Anche la Falcucci dimostrò lo stesso spirito. Lo chiarì lei stessa in un'intervista concessa a Felice Froio per il «Corriere della sera» nel settembre del 1983. Dopo aver ribadito la sua agenda di priorità - più o meno le stesse già annunciate in dicembre - la Falcucci spiegò che, in attesa dell'approvazione delle proposte di legge, la fase esecutiva poteva essere attuata almeno in parte per «*via amministrativa*, ossia con un semplice decreto del ministro» in modo da velocizzare i processi di rinnovamento, senza per forza dover aspettare una legge per ogni provvedimento<sup>415</sup>. Il ministro si riferiva al primo punto del suo piano d'azione, quei nuovi programmi per la scuola elementare che di lì a un mese furono consegnati al CNPI per il parere finale e poi varati velocemente l'anno successivo: ben presto, però, quella si rivelò essere una scelta strategica di fondo, portata avanti con pervicacia per tutta la durata del suo dicastero.

Se quindi la Falcucci fu confermata al ministero della Pubblica istruzione in ragione dell'alleanza del Psi con la Dc di De Mita, il suo stile di governo appare - nonostante la distanza che separava il ministro dal segretario socialista sul piano politico - quasi una trasposizione del modo di agire di Craxi, il «tanto criticato e ammirato “decisionismo”» che innegabilmente influenzò anche il *modus operandi* dei suoi ministri<sup>416</sup>.

Analizzando i quattro anni del dicastero della Falcucci, possiamo individuare due momenti diversi della sua politica scolastica. Nella prima - i «primi mille giorni» di Craxi<sup>417</sup> - la sua azione si concentrò, per l'appunto, sull'istruzione di base e su questioni più «amministrative» legate al funzionamento del sistema scolastico in generale: gli

---

<sup>414</sup> S. Colarizi, M. Gervasoni, *La cruna dell'ago: Craxi, il Partito socialista e la crisi della Repubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 162. Secondo gli autori, furono proprio queste caratteristiche a rafforzare il governo all'interno delle Camere.

<sup>415</sup> F. Froio, *La Falcucci: «in un grande dibattito, anche in TV discuteremo la riforma della secondaria superiore»*, «Corriere della sera», 6 settembre 1983: il corsivo nel testo è mio.

<sup>416</sup> S. Colarizi, M. Gervasoni, *La cruna dell'ago: Craxi, il Partito socialista e la crisi della Repubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 161 e sgg.

<sup>417</sup> Colarizi, Gervasoni, *La cruna dell'ago*, cit., p. 190. In tale periodo, comunque il più lungo della storia repubblicana, si concentrarono i maggiori successi politici di Craxi: dalla legge fiscale al nuovo Concordato tra Stato e Chiesa nell'84; dalla vittoria nel referendum sulla scala mobile alla legge Galasso per la tutela dell'ambiente nel 1985.

spostamenti del personale docente, causa di infinito caos ad ogni inizio di anno scolastico; la revisione degli organi collegiali, in crisi di partecipazione ormai da tempo; la riorganizzazione dell'Amministrazione centrale e periferica del ministero, e così via.<sup>418</sup> L'esigenza di mettere mano allo stato del bilancio ebbe ripercussioni evidenti anche sul piano della riforma della secondaria e del progetto di legge portato avanti nella legislatura appena passata: in mancanza di risorse, il dibattito si arenò di nuovo e la questione della riforma dovette essere accantonata di fronte ad altre priorità del nuovo governo<sup>419</sup>.

Fu proprio questo modo di concepire l'azione di governo del sistema scolastico - una vera e propria «visione nuova» della politica scolastica, secondo la stessa Falcucci<sup>420</sup> - a farle guadagnare la fiducia dei funzionari del ministero e di opinionisti del settore come Alfredo Vinciguerra e la redazione di «Tuttoscuola», che di quel mondo volevano essere in fondo portavoce, e che apprezzavano per l'appunto la sua «concretezza», la sua cura per quella che veniva definita l'«ordinaria amministrazione», il suo disinteresse per le troppo a lungo invocate «riforme globali»<sup>421</sup>. Lo aveva dimostrato con la questione degli spostamenti del personale docente: la proposta di legge annunciata in Consiglio dei ministri solo nel novembre 1985, era stata già anticipata da alcune misure prese l'anno precedente tramite i più tradizionali tra gli strumenti a disposizione del ministero, le circolari e le ordinanze ministeriali<sup>422</sup>.

Inoltre, esso rispondeva in pieno anche ai piani delle direzioni generali dell'istruzione secondaria, teso a riportare ordine sul piano della sperimentazione in corso nelle scuole superiori. Già con Bodrato, mentre le Direzioni generali dell'istruzione secondaria elaboravano i loro piani assistiti, le circolari annuali con le disposizioni per le richieste di

---

<sup>418</sup> Il disegno di legge sulla riforma dell'Amministrazione scolastica fu presentato al Parlamento nell'ottobre del 1984, ma era stato anticipato da un'ordinanza ministeriale in febbraio (O.M. del 9 febbraio 1984) per rafforzare il ruolo degli ispettori tecnici del Ministero, figura nata proprio con i decreti delegati per sostenere le sperimentazioni e l'aggiornamento del personale docente: una buona sintesi del dibattito sul tema della riforma dell'amministrazione scolastica e sul progetto Falcucci in M. Gigante, *Riforma del ministero: uno stanco dibattito*, «Scuola democratica», 1, gennaio-marzo 1985, pp. 7-12. Sulla questione degli organi collegiali fu emanata invece una circolare ministeriale (C.M. n. 274 del 19 settembre 1984) tesa a riportare chiarezza nelle procedure e negli ambiti di competenza delle diverse componenti in attesa della vera e propria riforma: A.P., *Ma per la democrazia scolastica è già cominciato il rinnovamento*, «Tuttoscuola», 194, 3 ottobre 1984, pp. 12-3.

<sup>419</sup> A. Vinciguerra, *I soldi non sono tutto*, «Tuttoscuola», 172, 5 ottobre 1983, p. 5.

<sup>420</sup> Froio, *La Falcucci*, cit.

<sup>421</sup> A. Vinciguerra, *Atti concreti*, «Tuttoscuola», 178-179, 4-18 gennaio 1984, p. 4.

<sup>422</sup> Ivi.

attivazione di progetti sperimentali avevano cominciarono a ricordare che avrebbero avuto la precedenza progetti che si inserivano «nella prospettiva delle linee fissate nel disegno di Legge di riforma in discussione al Parlamento», con l'evidente intento di riportare in un alveo controllabile l'iniziativa autonoma degli operatori scolastici. Proprio per questo, con l'arrivo della Falcucci al ministero, alcune tipologie sperimentali non contemplate dal disegno di legge in discussione furono bloccate dall'alto<sup>423</sup>. Inoltre, il nuovo ministro decise che era arrivato il momento di mettere fine ad alcune peculiarità normative che favorivano gli istituti sperimentali rispetto al sistema scolastico tradizionale sugli spostamenti e l'utilizzo degli insegnanti: un "privilegio" di cui si servivano spesso i presidi degli istituti sperimentali per completare gli organici (ad esempio, attraverso l'istituto del "comando"); e per finire, impose un tetto massimo al numero di prime classi sperimentali che potevano essere istituite ogni anno<sup>424</sup>.

La "stretta" sulle sperimentazioni fu certamente dovuta alle gravi condizioni del bilancio dello Stato, e ai conseguenti "tagli" subiti dal ministero di viale Trastevere, oltre che a motivi di razionalizzazione delle esperienze esistenti: ma essa si inseriva anche in un progetto più ampio portato avanti dalla Falcucci e volto ad utilizzare la sperimentazione come strumento per promuovere una specifica idea di riforma della scuola in sintonia, a quanto pare, con quella portata avanti dai direttori generali Cammarata e Caruso. E in effetti si ebbe da allora un deciso incremento delle sperimentazioni parziali (le cosiddette "mini" sperimentazioni) e dei progetti assistiti delle direzioni generali<sup>425</sup>, mentre vennero

---

<sup>423</sup> Come le sperimentazioni di licei musicali e di istituti tecnici per il turismo: si veda A. Po (Antonio Pozzoli), *Chiuderanno gli istituti per il turismo. Studenti e docenti protestano: «Sarebbe un gravissimo errore»*, «Corriere della sera», 12 aprile 1983 e *Nonostante gli appelli dei genitori futuro incerto per il liceo musicale*, ivi, 27 maggio 1983. La stessa Falcucci, con una lettera pubblicata dal «Corriere della sera» per rispondere alle polemiche sorte in seguito alla chiusura dell'esperimento di liceo musicale avviato nel 1980 dal Conservatorio di Milano, sottolineò come «Il rinvio del disegno di legge relativo alla riforma della scuola secondaria superiore, determinato dallo scioglimento anticipato delle Camere, ha suggerito l'opportunità di acquisire ulteriori elementi» su tali sperimentazioni per le particolarità del settore e l'esigenza di creare «una fascia secondaria generalizzata con caratteristiche ovviamente di diverso peso rispettivamente a quelle dei Conservatori di musica e del tutto nuova nell'ordinamento scolastico italiano»: *Risposta del ministro*, «Corriere della sera», 5 giugno 1983.

<sup>424</sup> Le nuove disposizioni per i «soprannumerati» furono diramate con l'ordinanza ministeriale del 1° luglio 1983, mentre con quelle del 4 febbraio e del 7 luglio del 1984 venne vincolata l'istituzione di nuove prime al numero di classi funzionanti l'anno scolastico precedente, subordinando l'autorizzazione a procedere alla copertura completa dell'orario con docenti dell'istituto (compresi i comandati in servizio) e all'utilizzo dei docenti in soprannumero sulle classi sperimentali.

<sup>425</sup> V. Cogliati Dezza, *A viale Trastevere preferiscono le mini. Gli effetti dei progetti di sperimentazione "assistiti"*, «Riforma della scuola», 7-8, luglio-agosto 1985, pp. 12-3.



limitate le autorizzazioni per nuove sperimentazioni globali: una linea portata avanti sempre attraverso una politica delle circolari che tolse spazi di autonomia ai singoli istituti e agli Irrsae<sup>426</sup>. Sempre sotto il suo dicastero fu promosso poi il Piano nazionale informatico (Pni) e quello d'aggiornamento del personale docente della scuola elementare, dopo l'approvazione dei nuovi programmi nell'aprile del 1985<sup>427</sup>.

Ma non tutti erano d'accordo con questo modo di procedere. Non solo i comunisti, che vedevano in tutto questo la semplice continuazione di una strategia perseguita dal partito di governo fin dai tempi di Misasi, tesa a impedire nei fatti la linea di riforma emersa a Frascati e dai lavori della Commissione Biasini.

Furono soprattutto gli istituti impegnati in sperimentazioni autonome a denunciare la nuova piega innescata dal ministero Falcucci, e a darci indicazioni su quale fosse l'idea di sperimentazione portata avanti dal ministro.

Già lo stop imposto nel 1983 alle sperimentazioni di indirizzi tecnici turistici e di licei musicali, si era rivelato in realtà un modo per cercare di chiudere certe sperimentazioni autonome sgradite: sembra dimostrarlo il caso del Liceo sperimentale Cecioni di Livorno, il già citato II Liceo Scientifico della città con annessa sezione sperimentale, intitolato al matematico livornese proprio l'anno precedente. L'istituto poteva vantare già cinque indirizzi al triennio quando, nel 1978, riuscì ad attivare anche una convenzione con l'Istituto Superiore di Studi musicali Mascagni<sup>428</sup>: ne era nato una sorta di «liceo-musicale»,

---

<sup>426</sup> Attraverso il rafforzamento del legame tra provveditorati e sovrintendenze scolastiche regionali, una normativa più ristretta sulla questione dei “comandi” e dei “distacchi” sopracitati e, soprattutto, con il testo coordinato delle CC.MM. n. 42 del 5 febbraio 1986, n. 246 del 15 settembre 1986 e n. 126 del 30 aprile 1987: la prima in particolare, dopo aver chiarito le diverse tipologie di sperimentazioni possibili (metodologico-didattiche; di solo ordinamento, o “parziali”; variazioni di ordinamento e struttura, o sperimentazioni “globali”), specificò che avrebbero avuto priorità i progetti che «si collocano nella prospettiva delle linee fissate nel disegno di Legge di riforma in discussione al Parlamento, nonché di quelli che prevedono la realizzazione di forme di integrazione delle attività scolastiche con esperienze di lavoro», utilizzando solo docenti in servizio.

<sup>427</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *L'informatica nella scuola*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», 32, 1985.

<sup>428</sup> La scuola, che si prospettava come «quinquennio sperimentale», al triennio contava i seguenti indirizzi: umanistico linguistico (con opzioni classica, umanistica-moderna e linguistica), socio-pedagogico (con opzione didattica o sociale all'ultimo anno), fisico-matematico, chimico-biologico (con sub-indirizzi chimico e biologico) e artistico (artistico-musicale, a partire dalla sperimentazione con il “Mascagni”). Castelli, *L'attività sperimentale nel 2° Liceo*, cit., pp. 141-5. Il Mascagni è la prima scuola di musica della città. Nata nel 1953, esso fu presa in gestione fin dal 1963 da un consorzio tra il Comune e la Provincia; nel 1969 divenne “istituto” e nel 1978 fu poi definitivamente pareggiato ai conservatori di Stato. Rossana Chiti, *L'Istituto musicale pareggiato* “P.

entrato nella bufera insieme ad altre sperimentazioni del genere nel 1983<sup>429</sup>. Ne rende conto un fascicolo conservato dal preside e primo sostenitore della sperimentazione del Cecioni, Luciano Castelli, su quello che costituì un vero e proprio «caso» che vide contrapposti l'istituto e il ministero della Pubblica Istruzione e che, ancora una volta, mobilitò studenti e famiglie a difesa delle sperimentazioni<sup>430</sup>. La causa scatenante fu per l'appunto la circolare ministeriale con cui il ministero comunicò all'istituto la sua decisione in merito non tanto al solo indirizzo artistico-musicale, quanto all'impianto generale della sperimentazione, che veniva limitata a soli tre indirizzi (matematico-naturalistico, linguistico moderno e socio-pedagogico) nel tentativo di riportare il progetto nell'alveo della Direzione generale per l'istruzione liceale e magistrale<sup>431</sup>.

Ma non fu l'unico caso in cui gli istituti, di fronte alla stretta ministeriale del biennio '83 e '84, tentarono di rispondere a tono per difendere il proprio operato. Nel dicembre del 1984 alcuni istituti sperimentali organizzarono un convegno a Lerici, in provincia di La Spezia, sul tema *La sperimentazione nella scuola secondaria superiore: bilancio e prospettive*<sup>432</sup>, che trovò ampia risonanza in un dossier preparato da «Scuola democratica» per il secondo numero del 1985, dedicato per l'appunto ai *nodi della sperimentazione*<sup>433</sup>.

---

*Mascagni*” di Livorno. *Genesi e storia*, tesi di laurea Università degli Studi di Pisa, Facoltà di Lettere e Filosofia, a.a. 1988/89, relatrice prof.ssa Carolyn Gianturco.

<sup>429</sup> L. Castelli, *Come avvenne che a Livorno ci fu, ma solo per qualche anno, un conservatorio-liceo*, in C. Nocerino (a cura di), *Strenna dei livornesi '93*, Livorno, Nuova Fortezza, 1993, pp. 182-5.

<sup>430</sup> Il fascicolo, denominato “Caso Cecioni (luglio-settembre 1983)”, raccoglie il carteggio tra il ministero e l'istituto ed è stato conservato da Luciano Castelli insieme a molte altre carte e materiale vario sulla sperimentazione dell'istituto, costituendo una sorta di “archivio personale” (d'ora in avanti CASTELLI). Sulla mobilitazione che ne seguì si veda *Il liceo sperimentale scuola da difendere. Continua la mobilitazione per il «Cecioni», «il Tirreno», e Il «Cecioni» non molla. L'assemblea tutta contro le riduzioni*, «La Nazione», entrambi dell'8 settembre 1983.

<sup>431</sup> Lettera protocollata n. 217 del 6 luglio 1983 *Liceo scientifico “Cecioni” di Livorno – esiti ispettivi – sperimentazione a.s. 1983/84*, CASTELLI, fasc. Caso Cecioni (luglio-settembre 1983). I tre indirizzi permettevano infatti di ottenere titoli corrispondenti alla maturità scientifica, alla licenza linguistica e alla maturità magistrale.

<sup>432</sup> P. Palmeri, *La sperimentazione nella secondaria superiore: bilanci e prospettive*, «Scuola democratica», 1, gennaio-marzo 1985, pp. 98-102.

<sup>433</sup> *I nodi della sperimentazione*, «Scuola democratica», 2, aprile-giugno 1985. Il dossier, introdotto da Giunio Luzzatto, contiene gli interventi di Franco Ferraresi (*Il quadro normativo*), Mirella Busoni e Pasquale Palmeri (*Lo stato attuale*), Marco Milani Comparetti (*La sperimentazione vista dal centro*), Silvestra Del Lungo (*La sperimentazione nella scuola media*), Claudia Petrucci (*Sperimentazione nella secondaria superiore: quale personale e quale organizzazione del lavoro?*), Alessandro Degli Esposti (*Sperimentazione e risorse del territorio*) e Gastone Tassinari (*Ricerca, innovazione, sperimentazione*).

Promosso dai i docenti del corso sperimentale dell'ITC Fossati di La Spezia, ma frutto in realtà della «costante e stretta collaborazione di un gruppo di scuole sperimentali» ormai «storiche»<sup>434</sup>, l'incontro riuscì ad esprimere un apposito comitato di coordinamento (il Comitato di coordinamento nazionale scuole sperimentali) allo scopo di «resistere insieme» ai provvedimenti sugli organici che erano stati «calati dall'alto» nei mesi precedenti e avviare «una riflessione collettiva non occasionale sulle tematiche individuate dai gruppi di lavoro»: tra queste l'atteggiamento del ministero che, incapace di definire una sintesi politica in cui inserire la sperimentazione per renderla realmente «una fase preparatoria della riforma», sembrò al contrario intenzionato ad emarginare e svuotare di senso le esperienze sorte spontaneamente proprio intorno a questo scopo<sup>435</sup>.

Qualcosa cominciava a muoversi. Il comitato di coordinamento riuscì in qualche modo a riaggregare parte degli istituti sperimentali contro la politica attuata dal ministero<sup>436</sup> che d'altronde, malgrado le proteste, ribadì la sua linea d'intervento, rilanciando le disposizioni dell'anno scolastico precedente e portando all'estremo le contraddizioni di una normativa che si rinnovava di anno in anno in un quadro legislativo ambiguo ormai da troppo tempo.

Busoni e Palmeri sottolinearono come, con lo strumento delle circolari ministeriali, i docenti delle sperimentazioni stessero subendo un «massiccio passaggio in organico».

---

<sup>434</sup> Le scuole a cui si fa riferimento sono l'ITSOS di Cernusco sul Naviglio (uno dei poli sperimentali sorti con il biennio della Provincia di Milano, l'attuale ITSOS Curie) e quello di Fornovo (istituito dalla Provincia di Parma, l'attuale IIS Gadda); l'ITG Massari di Mestre e l'Istituto magistrale Gobetti di Genova; l'ITC Pacini di Pistoia e il Liceo Gramsci di Ivrea: tutte scuole che avevano avviato sperimentazioni già nel corso degli anni Settanta.

<sup>435</sup> M. Busoni, P. Palmeri, *Lo stato attuale*, ivi, pp. 18-24. Le altre problematiche comuni individuate furono: l'isolamento e la frammentarietà delle esperienze, dovute anche al fatto che «i rapporti con l'amministrazione» rimanevano «in larga misura personali»; l'assenza di criteri e piani nazionali di verifica qualitativa; l'assenza di raccordo organico tra istituti e formazione professionale. Mariella Busoni era la professoressa che coordinava la sperimentazione al Fossati di La Spezia, e che aprì i lavori del convegno di Lerici, mentre Pasquale Palmeri era il preside dell'Istituto Magistrale Stefanini di Mestre, anch'esso impegnato in una sperimentazione globale iniziata nel 1976 e che ha lasciato il segno nella memoria dell'istituto.

<sup>436</sup> Oltre alle scuole citate in precedenza, al comitato si aggiunsero altri istituti sperimentali della prima fase espansiva, come dimostra anche la loro distribuzione territoriale e l'assenza di istituti meridionali: lo Stefanini del preside Palmeri, che con il Massari stava portando avanti un lavoro in comune; l'Istituto Magistrale Gobetti di Genova; l'ITC di Bollate, erede anch'esso della sperimentazione della Provincia di Milano; l'ITI Cobianchi di Verbania; il biennio-triennio unitario di Giaveno, in provincia di Torino, e quello di Reggio Emilia, che prendeva spunto dalla sperimentazione di Fornovo; gli istituti d'arte di Ravenna e di Faenza; il liceo Ariosto di Ferrara, Copernico di Bologna e Marconi di Parma; il liceo Buonarroti e l'ITI Gambacorti di Pisa e il Cecioni di Livorno.

Esso avveniva però con una «equiparazione, spesso confusa, in taluni casi forzata, di cattedre sperimentali con cattedre tradizionali»: il risultato fu un «irrigidimento dei piani didattici» e, soprattutto, l'evidente contraddizione normativa per cui «posti di lavoro “stabili”» finirono per essere soggetti «ad approvazione annuale»; inoltre, la soppressione poteva avvenire «pur in presenza di una popolazione scolastica costante o in aumento». I provvedimenti, che dimostravano la «grave povertà culturale e una irrazionalità del legislatore», finivano così per colpire in particolare i docenti comandati nella scuola media inferiore e quelli comandati per insegnamenti diversi da quello di titolarità o per le opzioni di indirizzo, di cui le scuole superiori sperimentali si erano spesso servite per coprire discipline e piani di studio non coperti dalle cattedre ordinarie. Una situazione quanto mai incerta per un posto di lavoro che, almeno sulla carta, richiedeva «un impegno orario e qualitativo più pesante (e attualmente non remunerato)»<sup>437</sup>.

L'incontro rappresenta un aspetto di quel riavvicinamento tra operatori scolastici e mondo sindacale che contribuì alla presa di coscienza di quest'ultimo sui malesseri del corpo docente e sui mutamenti intercorsi nel variegato mondo della sperimentazione a dieci anni dai decreti delegati<sup>438</sup>: vanno letti in questo senso i due seminari di organizzazione preparati dalla Cgil scuola e dal Sism Cisl nell'autunno del 1984 in cui, per la prima volta dopo tanto tempo, la sperimentazione acquisì un suo spazio specifico all'interno del dibattito sulle forme di vertenzialità nella scuola<sup>439</sup>.

Tale interesse fu certo favorito da una rinnovata effervescenza dell'ambiente sindacale in vista del referendum sulla scala mobile, che si svolse poi nel giugno del 1985. Il referendum, lanciato da Dp e accolto dal Pci e da buona parte della Cgil, nacque come reazione alla decisione del governo Craxi di abolire la scala mobile tramite decreto nel 1984 (il decreto di San Valentino), ma non trovò le forze sindacali unite. Dopo la grave sconfitta nella vertenza Fiat del 1980, che con la cosiddetta marcia “dei Quarantamila” aveva chiuso un'epoca di lotte e avanzamento del movimento operaio e dei sindacati

---

<sup>437</sup>: Busoni-Palmeri, *Lo stato attuale*, cit. Le circolari in questione erano la n. 11 del 12 gennaio 1985, n. 40 del 25 gennaio 1985 e la già citata circolare del 5 febbraio 1985.

<sup>438</sup> Si veda la relazione di Claudia Petrucci, delegata della Cgil scuola intervenuta al convegno di Lerici: *Sperimentazione nella secondaria superiore: quale personale e quale organizzazione del lavoro?*, ivi, pp. 34-9.

<sup>439</sup> Ai seminari emerse infatti l'ipotesi di fare delle maxisperimentazioni «un vero e proprio sistema di laboratori di progettazione scolastica, composto di scuole anche diverse per indirizzi di riferimento e scelte curriculari, che orientino però i progetti secondo caratteristiche comuni e si inseriscano in una rete di relazioni tra loro e con l'esterno»: ivi, p. 36.

confederali, tali divisioni confermavano la fase delicata vissuta dal sindacalismo italiano nel corso del decennio, «incapac[e] di elaborare proposte unitarie alternative a quella del governo»<sup>440</sup>. Tra il febbraio e il marzo naufragava di fatto «la Federazione Cgil-Cisl-Uil» che, secondo alcuni, aprì le porte alle politiche del lavoro fondate sul paradigma della «flessibilità»<sup>441</sup>. D'altronde Claudia Petrucci, parlando a nome della Cgil scuola al convegno di Lerici, non nascondeva le difficoltà delle organizzazioni sindacali nel confrontarsi con le complesse tematiche che nascevano nel lavoro degli operatori scolastici impegnati nella sperimentazione. A suo parere, su queste difficoltà pesava l'idea dei più che la sperimentazione fosse in realtà semplicemente una «anticipazione della riforma», dal valore «quasi simbolico», senza capire le necessità di autonomia espressa dai docenti impegnati in essa. Era una idea che rimandava ad un'immagine molto diffusa negli ambienti sindacali di una scuola «compatta e poco differenziata al suo interno, omogeneizzatrice dei contenuti, piuttosto rigida nelle strutture, e sicuramente esaustiva degli stimoli e delle opportunità culturali» perché «non ancora assediata dalla concorrenza di altre agenzie di formazione». Per questo solo con molto ritardo era sorta un'attenzione specifica nel dibattito sindacale sulla «necessità di flessibilizzare il sistema formativo»<sup>442</sup>.

Comunque sia, agli inizi del 1985 una rappresentanza del comitato di coordinamento era riuscita a partecipare ad un incontro tra sindacati e ministero per tentare di

aprire un tavolo di trattativa sulla sperimentazione, sul suo ruolo futuro in assenza o in presenza di riforma, per evitare le frammentazioni, la rincorsa affannosa dei provvedimenti e la logica del rattoppo<sup>443</sup>.

In realtà, la pesante sconfitta del referendum interruppe tale convergenza. È difficile oggi dire se, con un diverso risultato, le questioni poste dal comitato avrebbero potuto

---

<sup>440</sup> S. Turone, *Storia del sindacato in Italia: dal 1943 al crollo del comunismo*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 518 e sgg. Sulla parabola del mondo operaio attraverso una riflessione sulle sue rappresentazioni tra anni Cinquanta e inizi degli anni Ottanta rimando a: A. Sangiovanni, *Tute blu. La parabola operaia nell'Italia repubblicana*, Roma, Donzelli, 2006.

<sup>441</sup> Di paradigma della flessibilità parla Eloisa Betti, nel senso di «paradigma del dibattito socio-economico nazionale e internazionale, nonché come principio ispiratore delle politiche del lavoro craxiane» e aggiunge: «la centralità assunta dalla questione della scala mobile e dal problema della disoccupazione giovanile, tuttavia, tese a oscurare le riflessioni critiche sull'impatto della flessibilità, rendendole del tutto secondarie nel dibattito politico-sindacale dell'epoca». E. Betti, *Precari e precarie: una storia dell'Italia repubblicana*, Roma, Carocci, 2019, pp. 22 e 136-7.

<sup>442</sup> Petrucci, *quale personale e quale organizzazione del lavoro?*, cit., p. 39.

<sup>443</sup> Busoni, Palmeri, *Lo stato attuale*, cit., p. 24.

apportare nuova linfa alle politiche scolastiche sostenute dai sindacati, facendone nuovamente importanti attori del dibattito sulla scuola come nel decennio precedente. Secondo Sergio Turone, storico del movimento sindacale, le posizioni dei sindacati verso il decreto erano in realtà diverse e, per questo, essi si rivelarono «incapaci di elaborare proposte unitarie alternative a quella del governo»: da qui, il suo severo giudizio sulla decisione di indire il referendum, considerato un grave «errore politico», oltre che sindacale,

perché certe battaglie - soprattutto quelle destinate a lasciare nel proprio campo lacerazioni insidiose - si affrontano solo quando si ha la sicurezza di vincerle: pena un generale e grave arretramento. Forse il Pci contava su una vittoria, dalla quale avrebbe tratto ossigeno in un periodo nel quale aveva già cominciato ad accumulare insuccessi, ma il calcolo si rivelò sbagliato<sup>444</sup>

Resta il fatto che del conseguente «processo di logoramento e frantumazione del sindacato» si avvantaggiò il rinascente sindacalismo autonomo dei Comitati di Base della scuola (Cobas).

A questa sconfitta sindacale (e vittoria di Craxi) si aggiunse poi la ratifica degli accordi sul nuovo Concordato nel febbraio dell'84 che, sul versante scolastico, aprirono la fase di preparazione dell'Intesa tra Stato e Chiesa sull'insegnamento della religione cattolica. Il dibattito sulle superiori prese allora un'altra piega, mentre le massicce sperimentazioni con le loro richieste finirono di nuovo nell'ombra.

Intanto, dopo aver portato in porto la legge sui nuovi programmi delle elementari nell'aprile del 1985, la Falcucci si trovò a dover gestire alcune questioni che, intrecciandosi, contribuirono a creare un clima di rinnovato interesse nel paese per la questione della secondaria: il ritorno di forme di partecipazione studentesca, esplose nell'autunno con il cosiddetto «movimento dell'85»; la firma dell'Intesa sull'insegnamento della religione cattolica, con la coda di polemiche che ne seguirono; la nuova fase di scontro all'interno del governo aperta da De Mita, non più disposto a lasciare troppo spazio e iniziativa all'alleato socialista, e a cui i socialisti risposero

---

<sup>444</sup> Turone, *Storia del sindacato in Italia*, cit., p. 529.

bloccando di nuovo il dibattito sul progetto di riforma in discussione e aprendo inediti spiragli alla prospettiva di un sistema misto pubblico-privato<sup>445</sup>.

---

<sup>445</sup> A. Visalberghi, *La scuola non riformata*, «la Repubblica», 4 dicembre 1985. Cfr. Colarizi, Gervasoni, *La cruna dell'ago*, cit., p. 191 e sgg.





### 3. TRA STATO E CHIESA

#### Il movimento dell'85 e la riforma amministrativa

Partiamo dal cosiddetto “movimento dell'85”. La scintilla iniziale delle proteste fu l'innalzamento delle tasse universitarie (e in parte, anche di quelle delle superiori) previsto dalla nuova legge finanziaria approvata in febbraio: essa, a fronte della progressiva riduzione delle spese in istruzione che aveva caratterizzato le ultime finanziarie a cominciare dal «bagno di lacrime» imposto dai tagli alla spesa pubblica del 1983, prevedeva infatti un consistente rincaro delle tasse scolastiche e universitarie, con ricadute evidenti, a detta degli studenti stessi, sul «diritto allo studio» dei giovani<sup>446</sup>.

In realtà, più che un movimento vero e proprio fu un insieme di mobilitazioni studentesche, sorte in diversi contesti e su diverse tematiche, che trovarono un *trait d'union* nel sostegno alle proteste degli studenti del II Liceo artistico di Milano<sup>447</sup>, impegnati a richiedere una sede adeguata, e nell'espandersi delle proteste degli studenti universitari: se nel mese di ottobre le agitazioni rimasero circoscritte a poche città<sup>448</sup>, a partire da novembre la protesta si diffuse su tutto il territorio nazionale, anche se non raggiunse mai la capillarità che caratterizzò i movimenti studenteschi del '68 e degli anni Settanta<sup>449</sup>. In novembre e dicembre furono organizzate anche mobilitazioni nazionali, che portarono

---

<sup>446</sup> Una rivista della sezione universitaria di Dp parla di un aumento di non meno di 100.000 lire a studente nelle scuole superiori, sommando tassa d'iscrizione e aumenti dei costi dei trasporti: *Essere giovani costa caro*, «Contro. A cura della sezione universitaria di Dp», ottobre 1985, conservato presso l'Archivio della Nuova Sinistra “Marco Pezzi” di Bologna, fondo Franco Fiore, b. 4 “Movimento studentesco Bologna 1983-1987”, fasc. 3 “Movimento studentesco Bologna 1985” (d'ora in avanti ANS Fiore, Bologna 1985).

<sup>447</sup> Gli studenti del liceo artistico protestavano da inizio anno scolastico per ottenere una nuova sede adeguata: il crescere dell'attenzione cittadina e del sostegno di altre scuole milanesi portarono già in ottobre alla creazione di un coordinamento scolastico cittadino: che si fece poi promotore delle successive mobilitazioni, cercando di raccordare le iniziative che intanto cominciarono ad emergere in varie parti d'Italia. Gli studenti del secondo liceo artistico, *Mobilitazione degli studenti milanesi per il liceo artistico II*, volantino a stampa, ANS Fiore 1983-1987, fasc. 4 “Movimento studentesco Milano 1985” (d'ora in avanti ANS Fiore 1983-1987, Milano 1985).

<sup>448</sup> A Milano, Napoli e Bologna in particolare, a quanto risulta dalle cronache nazionali.

<sup>449</sup> In generale, le mobilitazioni degli anni Ottanta non sembrano aver mai raggiunto la capillarità delle proteste che seguirono il Sessantotto, concentrandosi nelle città principali, oppure ruotando intorno all'organizzazione di specifici eventi dal forte valore mediatico: come le marce della pace Perugia-Assisi; oppure la Marcia per il lavoro che, partita in due tronconi da Torino e da Palermo i primi di dicembre, si incontrò a Napoli per la manifestazione nazionale del 10 dicembre. Per la marcia del lavoro, si veda *Pronta la “grande marcia” dei giovani*, «Repubblica», 30 novembre 1985; *Migliaia in “marcia” per scuola e lavoro*, *ivi*, 4 dicembre 1985; G. D'Avanzo, *Dieci chilometri di giovani*, *ivi*, 11 dicembre 1985 e S. Bocconetti, *Da Mirafiori verso Napoli*, «Unità», 5 dicembre 1985.

in piazza fino a 200 mila giovani<sup>450</sup>. Con l'inizio del nuovo anno solare le agitazioni ripresero ma, a parte brevi fiammate, esse persero via via forza, mentre il dibattito pubblico e politico veniva assorbito dalle polemiche sorte sulla questione dell'insegnamento della religione cattolica e dei rapporti tra scuola pubblica e privata, relegando nuovamente la voce degli studenti in un angolo del rinnovato dibattito che si ricreò intorno al tema della riforma delle superiori<sup>451</sup>.

Lasciando per ora da parte un'analisi approfondita del movimento dell' '85, delle sue origini e delle forme assunte dalla partecipazione studentesca negli anni Ottanta, su cui tornerò nel capitolo successivo, va rilevato come la maggioranza dei media e del mondo politico si mostrasse da subito ben disposto verso una protesta che sembrava aver perso quell'alto grado di conflittualità che aveva caratterizzato i movimenti giovanili degli anni Settanta: il movimento '85, si diceva, aveva mostrato al contrario un'ottica «pragmatica» (o per qualcun altro «corporativa») del proprio ruolo di studenti, ben riassunta da una delle richieste principali dei giovani: «vogliamo una scuola che funzioni»<sup>452</sup>. Il movimento veniva letto, cioè, attraverso la categoria della “crisi della scuola” e della sua perenne inadeguatezza a rispondere alle esigenze della società: come «Tuttoscuola», che tese a sottolineare il valore positivo di una protesta nata da un innalzamento delle tasse forse inevitabile ma sicuramente iniquo, soprattutto a fronte del servizio reso dall'università e dalla scuola superiore ai giovani. Valentino Spinaci, ad esempio, condusse un'analisi molto critica della finanziaria: gli errori fatti dal ministero sulle tabelle delle nuove tasse universitarie, alla base dei disordini studenteschi scoppiati nelle università, risultavano eccessivamente punitivi per i fuori corso, a fronte di un servizio tutt'altro che impeccabile<sup>453</sup>. Mentre Fabrizio Ferragni, riportando una breve cronistoria del

---

<sup>450</sup> Le mobilitazioni nazionali si svolsero il 9 e 16 novembre e il 12 dicembre: fu con la manifestazione del 16 novembre in particolare che il movimento assurse all'attenzione nazionale, grazie alla grande copertura mediatica che fu data dell'evento. Cfr. F. Ferragni, *La protesta: diagnosi e terapia*, «Tuttoscuola», 218-219, 4-20 dicembre 1985, pp. 5-6.

<sup>451</sup> Lo rilevò con amarezza Alfredo Vinciguerra, tirando le somme di un anno scolastico partito sotto i migliori auspici proprio per la sferzata di energia portata dal movimento dentro la scuola, e che invece si chiuse in quel giugno dell'86 «in una normalità dipinta di grigio», senza che le domande poste dai giovani avessero ottenuto risposte concrete dal governo e dai partiti: A. Vinciguerra, *Un arrivederci malinconico*, «Tuttoscuola», 226, 1° giugno 1986, p. 5.

<sup>452</sup> G. Benedetti, *Il Movimento degli studenti ha scelto la via pacifica*, «Corriere della sera», 10 novembre 1985.

<sup>453</sup> «Questa volta, è il caso di dirlo, i tagli alla Pubblica Istruzione hanno provocato più malumori del solito. [...] È giusto sfolire il numero dei fannulloni che vegetano all'ombra delle città universitarie, ma non bisogna dimenticare che in quel 30% di iscritti che hanno superato i margini

movimento dalle origini milanesi d'ottobre alle manifestazioni diffuse in tutta Italia di novembre, evidenziava come gli studenti in piazza («principalmente delle scuole superiori») protestassero per la carenza e la fatiscenza delle strutture e delle attrezzature, ma anche per un sistema formativo che sembrava offrire loro solo «incognite per il futuro inserimento nel mondo del lavoro». Se la manifestazione milanese del 9 ottobre s'era mossa per chiedere «una scuola che funzioni», a novembre la richiesta principale era stata la riforma della scuola superiore e, in generale, la necessità che l'istituzione potesse garantire «una più spiccata valenza professionale». In generale, e al netto del timore di strumentalizzazioni (da parte di sindacati e comunisti, ovviamente), andava sfruttata e valorizzata questa «ottima opportunità messa in gioco da questa ondata di interesse per la scuola e per quanto vi accade dentro quotidianamente»<sup>454</sup>.

La Cgil scuola e il Pci apparvero da subito interessati a rilanciare il tema della riforma delle superiori, approfittando dell'inaspettato ritorno alla partecipazione degli studenti. «Riforma della scuola» si occupò in modo approfondito del movimento nel numero di dicembre<sup>455</sup>. Soffermandosi sulle differenze con la stagione precedente - come il fermo rifiuto della violenza e l'assenza di politica - Fabio Mussi, membro della direzione del Pci, tratteggiava il quadro di un movimento giovanile segnato da «un sentimento solidaristico carico di futuro», che rivendica, attraverso l'espressione «siamo solo studenti», «una condizione, un punto di vista», per paura di possibili strumentalizzazioni<sup>456</sup>. Lina Grossi e Patrizia Politelli sottolinearono la presenza di molti docenti nelle piazze, per riappropriarsi della parola come i loro studenti; mentre Giancarlo Benzi, segretario nazionale della Cgil scuola, riportava sulla rivista la posizione del suo sindacato, che assisteva compiaciuto al risveglio della secondaria<sup>457</sup>. D'altronde, a chi accusava gli studenti di portare avanti istanze apolitiche e attaccarsi «con le unghie alla concretezza», Mussi rispose che, da parte sua, trovava difficile

---

di tempo previsti dai piani di studio c'è un buon numero di studenti che non conosce cosa sia la pigrizia. Se poi si sostiene che prendere la laurea non deve necessariamente significare avere un posto di lavoro adeguato ma semplicemente possedere un arricchimento culturale non si capisce perché la cultura debba essere pagata così cara»: V. Spinaci, *A suon di miliardi*, «Tuttoscuola», 216-217, 6-20 novembre 1985, p. 11.

<sup>454</sup> F. Ferragni, *La protesta: diagnosi e terapia*, ivi, 218-219, 4-20 dicembre 1985, pp. 5-6.

<sup>455</sup> «Riforma della scuola», 12, 1985.

<sup>456</sup> F. Mussi, *Studenti in prima pagina: otto punti per discutere*, ivi, pp. 6-9.

<sup>457</sup> L. Grossi, P. Politelli, *Cahier de doléances di un insegnante imperfetto*, ivi, p. 7; L. Benini (a cura di), *La secondaria risvegliata. Si ricomincia a discutere di riforma della secondaria*, ivi, pp. 9-10.

sostenere che sia corporativo un movimento che pone al primo posto il problema del funzionamento e della modernità della scuola, ossia di una delle strutture di base da cui dipende la possibilità di *innovazioni di sistema*, di un vero salto di qualità della società nazionale [...]. Ciò che hanno incontrato, gli attuali quindicenni, è una politica di degrado e di abbandono, un governo burocratico del sistema formativo, un impoverimento della scuola laica e pluralista dello Stato, una declassificazione culturale e scientifica, cui fa da stridente contrappunto l'enorme paradossale ritardo, dell'ordine ormai di un quarto di secolo, con cui ci si appresta alla riforma.

Anche Luciano Benadusi, in un lungo articolo su «Scuola democratica», mostrò di non trovarsi d'accordo con chi vedesse nella protesta di quei mesi la riprova dell'apoliticità di una generazione: generazione che sembrava in realtà «conoscere forme di partecipazione politica più estese, ancorché più saltuarie ed occasionali ed avere preferenze partitiche più a sinistra di quelle degli adulti e della stessa generazione del '68». Piuttosto, i giovani degli anni Ottanta vedevano nella scuola qualcos'altro rispetto ai propri coetanei del decennio precedente: una «combinazione di usi strumentali (rispetto al lavoro futuro) e di usi espressivi (di interessi cognitivi, estetici, affettivi ecc., a gratificazione immediata), che non è di per sé stessa contraddittoria, ancorché ponga problemi non semplici di equilibrio e di arbitraggio»<sup>458</sup>. L'allora rettore della Sapienza di Roma (e futuro ministro dell'Università e della Ricerca), Antonio Ruberti, riconobbe alla protesta il merito di aver riportato «l'accento sui fini dell'istituzione e quindi sulla formazione», dopo anni in cui l'impegno politico era rimasto circoscritto «ai problemi interni ed in particolare sull'immissione in ruolo e sulle carriere del personale», aprendo la strada «al recupero di una dimensione strategica per il dibattito ed il confronto politici»: un risultato «molto positivo del risveglio degli studenti»<sup>459</sup>.

Se i quotidiani nazionali non si fecero sfuggire l'opportunità di seguire quel risveglio, preferendo però la ricerca dello *scoop* e dei temibili «autonomi» all'analisi<sup>460</sup>, la stessa

---

<sup>458</sup> L. Benadusi, *Movimento dell'85: un contributo all'analisi*, «Scuola democratica», 1, gennaio 1986, pp. 129-34.

<sup>459</sup> A. Ruberti, *Il risveglio degli studenti*, «Repubblica», 18 gennaio 1986.

<sup>460</sup> Il «Corriere della Sera», ad esempio, apparve molto interessato ad evidenziare le forme pacifiche assunte da quel nuovo movimento ma, allo stesso tempo, sottolineò la presenza di «infiltrazioni» di autonomi o radicali (anche di destra) ogni qualvolta si presentavano casi di tensioni o scontri: un aspetto particolarmente evidente nell'edizione locale, che affidò la cronaca del movimento milanese ad Augusto Pozzoli, di cui segnalò *Gli universitari estromessi dal coordinamento degli studenti*, «Corriere della sera», 21 novembre 1985, e *Più contestatori che studenti al convegno sul «Movimento 85»*, ivi, 8 dicembre 1985. Ma anche «Repubblica» non nascose paure per il possibile ritorno dell'autonomia degli anni Settanta in un movimento che aveva mostrato, al

sinistra radicale - o antagonista, che dir si voglia - stentò a comprendere un movimento che rifuggiva dalle categorie sociopolitiche del decennio precedente, come vedremo meglio nel capitolo successivo. Le uniche formazioni a schierarsi apertamente contro il movimento furono però il Movimento popolare e Comunione e liberazione. La mattina del 14 dicembre, giorno in cui venne poi firmata l'Intesa sull'insegnamento della religione, si tenne ad esempio al Cnr di Roma un convegno dal titolo polemico – “Non di sole aule vive la scuola” – in cui i ragazzi del movimento furono «effettivamente molto strapazzati»: Cl in particolare, abituata ad avere la «leadership» nelle scuole, si trovò infatti «del tutto spiazzata dal Movimento al quale non ha voluto aderire e che ora bolla con accenti piuttosto sprezzanti»<sup>461</sup>.

Di questo clima tentò di approfittarsi la Falcucci, per rilanciare la sua linea di politica scolastica. Tra gli ultimi mesi del 1985 e la fine del suo ministero, il ministro delineò una sorta di strategia della riforma «a blocchi», come la definì Vinciguerra<sup>462</sup> (o «strisciante», come preferirono chiamarla i detrattori)<sup>463</sup>. Erede in un certo senso della politica dei “piccoli passi” teorizzata da Valitutti nel 1979, essa prevedeva «un grappolo di provvedimenti specifici per la secondaria superiore», accompagnato da «una legge-quadro di riforma globale imperniata su pochi articoli condivisi però da tutti» e anticipati nei fatti da provvedimenti amministrativi che ne influenzassero la realizzazione<sup>464</sup>. Fu in questo contesto, cioè, che prese forma concreta la via “amministrativa” alla riforma, poi formalizzata nel 1990 alla Conferenza nazionale sulla scuola: una strategia di superamento dell'impasse parlamentare in grado di apportare al sistema scolastico italiano le modifiche necessarie a proiettare il paese in un'ottica europea, impiantando un modello di *sistema formativo integrato*<sup>465</sup>.

---

contrario, di aver imparato la lezione della nonviolenza. Cfr. N. Colajanni, *Dopo Torino*, «Repubblica», 5 dicembre 1985 e V. Barengi, “*Vogliamo fatti non parole*”, ivi, 14 dicembre 1985.

<sup>461</sup> R. Be., *Con ministri e cardinali Cl all'attacco*, «Repubblica», 15 dicembre 1985.

<sup>462</sup> A. Vinciguerra, *La riforma “a blocchi”*, «Tuttoscuola», 221, 5 febbraio 1986, p. 5.

<sup>463</sup> R. Della Sbarba, *Superiori: in arrivo una strana riforma strisciante...*, «Il Tirreno», 19 novembre 1986. La pubblicistica specializzata comunista usava l'espressione “riforma strisciante” per lo meno dai tempi di Malfatti, indicando con essa proprio l'utilizzo che il partito di maggioranza volle fare della sperimentazione del biennio unitario: si veda ad esempio F. Zappa, *Da Misasi a Malfatti*, «Riforma della scuola», 5, maggio 1975, pp. 4-7.

<sup>464</sup> Vinciguerra, *La riforma “a blocchi”*, cit.

<sup>465</sup> Lo stesso Luigi Berlinguer, ministro dell'istruzione dal maggio del 1996 fino all'aprile del 2000, parlò dai risultati della Conferenza nazionale sulla scuola per l'elaborazione della sua riforma, come evidenziò il rapporto da lui predisposto per l'esame delle politiche scolastiche italiane

La Falcucci aveva indirizzato una lettera ai presidi e docenti di scuola secondaria già nel settembre del 1985 nella quale si indicavano come obiettivi prioritari d'azione la riqualificazione del personale docente e l'innovazione didattica<sup>466</sup>. L'uso della lettera non era nuovo e sembra caratterizzare un certo stile del ministro, sempre propensa ad utilizzare tale mezzo (anche attraverso la stampa nazionale) per rispondere a critiche o per illustrare i suoi propositi<sup>467</sup>. Nel proporre questi due rimedi, la Falcucci cercò di trasportare sul piano della secondaria la strategia che si stava adottando per la scuola elementare e, in campo universitario, per la formazione dei futuri maestri.

Il mese successivo, mentre nelle scuole superiori iniziavano le mobilitazioni studentesche, la Falcucci annunciò alla presidenza del Consiglio dei ministri di voler preparare quel disegno di legge sugli spostamenti del personale docente che, intanto, aveva già tentato di attuare tramite circolari. Tale provvedimento prevedeva, tra le altre cose, di dare personalità giuridica a tutti gli istituti secondari superiori, all'epoca appannaggio solo degli istituti tecnici e professionali: cominciava ad emergere il tema dell'autonomia scolastica<sup>468</sup>.

Infine, nel pieno della bufera per la firma dell'Intesa sull'insegnamento della religione cattolica, cominciò ad elaborare un piano di riforma delle superiori che passasse dalla decretazione di nuovi programmi per il biennio – sull'esempio di quanto fatto per la scuola elementare – e dall'elevamento dell'obbligo scolastico a 16 anni<sup>469</sup>. Secondo il sempre entusiasta Vinciguerra, il provvedimento messo in cantiere sui programmi delle superiori avrebbe finalmente modificato «l'assetto a “canne d'organo” della secondaria»

---

effettuata dall'OCSE nel 1998: Ministero della Pubblica Istruzione (a cura di), *Rapporto di base sulla politica scolastica italiana*, Roma, 1998, pp. 15-8.

<sup>466</sup> v. ba. (Vanna Barengi), *La Falcucci fa dietrofront adesso chiede più fantasia*, «la Repubblica», 10 dicembre 1985 e F. Falcucci, *Priorità all'aggiornamento*, «Tuttoscuola», 220, 15 gennaio 1986, pp. 5-7.

<sup>467</sup> Ad esempio, nel 1983 aveva risposto con tono decisamente “piccato” ad un articolo del «Corriere della sera» a firma di Adriano Baglivo, critico sulla situazione scolastica a Pozzuoli dopo il terremoto e le presunte lentezze dell'Amministrazione: F. Falcucci, *La scuola a Pozzuoli*, «Corriere della sera», 22 ottobre 1983.

<sup>468</sup> F. Falcucci, *Nota per l'Ufficio Stampa della Presidenza del Consiglio dei ministri*, ASE, Falcucci, b.1, fasc. 1.

<sup>469</sup> A. Vinciguerra, *La riforma “a blocchi”*, «Tuttoscuola», 221, 5 febbraio 1986, p. 5; F. Falcucci, *Atti concreti*, ivi, 227, 17 settembre 1986, pp. 7-8.

e promosso la sua «sostanziale unificazione», scavalcando un Parlamento che in più di un decennio aveva affossato qualunque progetto di riforma, globale o parziale che fosse<sup>470</sup>.

Anche il CNPI sembrò apprezzare l'approccio "amministrativo" della Falcucci, come mostrò nei primi mesi dell'anno successivo il parere sostanzialmente favorevole al provvedimento sui programmi del biennio<sup>471</sup>. Al contrario, l'Uciim espresse forti dubbi sulla riforma "a blocchi" perché, in mancanza di una legge quadro che delimitasse per lo meno gli obiettivi generali e le metodologie da attuare, lasciava nelle mani del ministero troppo potere discrezionale<sup>472</sup>.

Torniamo ora al tema dell'ora di religione. Le lunghe trattative che portarono alla firma del nuovo Concordato tra Stato e Chiesa nel febbraio del 1984 costituirono un ulteriore successo per Craxi<sup>473</sup>. L'evento in sé, in realtà, potrebbe essere annoverato come un successo storico del fronte laico: con il nuovo accordo, infatti, la religione cattolica cessava di essere «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica» per diventare una scelta libera e facoltativa per gli studenti e le loro famiglie; scelta che lo Stato avrebbe comunque continuato ad assicurare<sup>474</sup>.

---

<sup>470</sup> A. Vinciguerra, *La riforma dei programmi*, «Tuttoscuola», 229, 15 ottobre 1986, p. 4. Il progetto prevedeva un biennio di 36 ore settimanali (da 50 minuti l'una), di cui 26 di materie comuni (5 di italiano, 3 di lingua straniera, 2 di storia, 3 di educazione civica, giuridica ed economica, 4 di matematica e informatica, 3 di fisica, 3 di scienze, 2 di educazione fisica, 1 di religione); le altre 10 ore d'indirizzo, avrebbero costituito il lasciapassare per il corrispettivo triennio. R.T., *L'alba del biennio*, «Tuttoscuola», 229, 15 ottobre 1986, p. 5.

<sup>471</sup> A. Vinciguerra, *Puntare ancora sui nuovi programmi*, «Tuttoscuola», 235, 2 marzo 1987, p. 5.

<sup>472</sup> F.S., *Ci vuole una legge quadro*, «Tuttoscuola», 229, 15 ottobre 1986, p. 11. D'altro canto, l'ex responsabile della sezione scuola del Psi Giunio Luzzatto, introducendo un dossier sullo stato della sperimentazione pubblicato su «Scuola democratica» nel 1985, avvertiva quanto l'associazione cattolica a suo parere fosse favorevole all'autonomia sperimentale perché in essa vedeva il «surrogato» meglio controllabile di una riforma in realtà da sempre «sgradita»: G. Luzzatto, *Introduzione*, «Scuola democratica», 2, aprile-giugno 1985, pp. 12-4.

<sup>473</sup> Le trattative erano iniziate nel 1976, riaprendo il dibattito sul ruolo dell'istruzione religiosa nell'istruzione pubblica: per un quadro del tema si veda L. Pazzaglia, *I cattolici e la scuola pubblica tra conflitti e partecipazione*, in A. Melloni (a cura di), *Cristiani d'Italia. Chiese, Stato e società, 1861-2011*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, 2011, pp. 685-700 e Id., *L'insegnamento della religione nei dibattiti culturali e pedagogici dall'ultimo governo Moro alla revisione concordataria (1974-1984)*, in L. Caimi, G. Vian, *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Brescia, Morcelliana, 2012, pp. 251-82.

<sup>474</sup> Legge n. 121 del 25 marzo 1985 *Ratifica ed esecuzione dell'accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede*.

Proprio sul come continuare ad assicurarla, e quindi sulle disposizioni che avrebbero dovuto normare e regolare tale diritto, però, si scatenarono profonde polemiche che finirono per coinvolgere anche gli stessi istituti scolastici e la società civile. La scintilla fu data dal comportamento del ministro Falcucci, che in punta di piedi e senza renderne conto prima in Parlamento, firmò con il cardinale Poletti nel dicembre dell'85 l'Intesa sull'insegnamento della religione cattolica, scatenando le proteste del fronte laico, ma non solo<sup>475</sup>.

Non è compito del presente lavoro entrare nel merito del dibattito sull'insegnamento della religione che aveva accompagnato le trattative per il nuovo Concordato, né seguirne gli ulteriori sviluppi e le successive polemiche fino alla sentenza con cui la Corte costituzionale tentò di porre fine alla questione nel 1989<sup>476</sup>. Sui contrasti che accompagnarono tali eventi, iscrivibili per lo più nel tradizionale scontro tra laici e cattolici sulla questione dei rapporti pubblico-privato nella scuola che percorre tutta la storia unitaria, non furono estranei malumori presenti anche nella galassia cattolica per una trattativa portata avanti esclusivamente «da una élite all'interno della Chiesa, e in particolare dal gruppo della Segreteria di Stato», affidando la risoluzione di tale tema ad uno strumento anacronistico come il Concordato<sup>477</sup>. Né fu secondario il clima che cominciò a crearsi tra i due principali partiti del governo con la decisione di De Mita di passare al contrattacco per non lasciare il gioco politico sempre in mano a Craxi<sup>478</sup>. Sulla questione e sulle successive polemiche pesò poi la frastagliata realtà della scuola italiana

---

<sup>475</sup> Sulle reazioni al Concordato Cfr. Galfré, *Tutti a casa*, cit. Rimanendo in ambito prettamente scolastico, si scorrono gli indici del 1984-1986 di «Riforma della scuola» e, soprattutto, «Scuola e città»: la prima per coerenza con la linea politica del Pci, la seconda per la solida tradizione laica che l'aveva sempre contraddistinta, lasciarono fin da subito ampio spazio ad interventi sulla questione della laicità dello Stato e dei rapporti tra pubblico e privato. Ne segnalo a titolo esemplificativo alcuni: R. Laporta, *I cattolici, la scuola, la libertà di coscienza*, «Scuola e città», 2, febbraio 1984, pp. 65-70; G. Cives, *No al "secondo binario" di religione*, ivi, 12, dicembre 1984; G. Luzzatto, *Un brutto concordato, una pessima attuazione*, ivi, 1, gennaio 1986, pp. 2-4; G. Chiarante, *Ingiustizie, disegualianze e peccati ideologici. Comunione e Liberazione è contraddetta dall'esperienza storica* e A. Alberici, *Istruzione pubblica e insegnamento della religione*, entrambi in «Riforma della scuola», 5, maggio 1985, pp. 7-11 e 13-9.

<sup>476</sup> Sentenza 203/89 della Corte costituzionale sull'insegnamento religioso concordatario (IRC).

<sup>477</sup> Saresella, *Cattolici a sinistra*, cit., p. 174 e sgg. Secondo Giovanni Spadolini, che intervenne sulle pagine di «Repubblica» nel 1985 per rispondere all'accusa di aver voluto lui l'insegnamento di religione, il Concordato non era a priori «la sede idonea per disciplinare un rapporto che si stabilisce fra lo Stato e gli alunni interessati o meno all'istruzione religiosa»: G. Spadolini, *Concordato, io avevo ragione...*, «Repubblica», 2 febbraio 1986.

<sup>478</sup> Sul quadro politico dopo i primi «mille giorni» di governo di Craxi, si veda Colarizi, Gervasoni, *La cruna dell'ago*, cit.



e degli abiti pedagogici dei diversi attori che, nei diversi contesti, si trovarono a cercare soluzioni compatibili tra le direttive del ministero e i bisogni di studenti, genitori e operatori scolastici: questo valse non solo per le diverse posizioni che si vennero a creare sul principio di laicità alla base del Concordato, ma anche per la diversa preparazione degli stessi insegnanti di religione ad affrontare la materia secondo le nuove disposizioni dell'Intesa e le diverse sensibilità di una società ancora a maggioranza cattolica ma certamente più secolarizzata<sup>479</sup>.

Quel che però interessa sottolineare in questa sede è il modo di operare della Falcucci, a conferma dei tratti decisionisti della sua azione e della sua volontà di preservare la natura centralista dell'amministrazione scolastica: ma anche come, alla fine dei conti, fosse proprio il tema dell'ora di religione a "sdoganare" definitivamente la questione dei rapporti tra pubblico e privato nel dibattito sulla scuola.

### **L'applicazione dell'ora di religione**

L'astio dimostrato da buona parte dell'arco parlamentare per quello che fu percepito come un delitto di lesa maestà va quindi ben oltre la *querelle* tra laici e cattolici, richiamando il tema di quel protagonismo dell'Amministrazione scolastica di fronte agli interminabili giochi politici parlamentari che trovava ora nuove adesioni nel sentire comune del paese. Il parlamento, in effetti, fu avvisato del buon punto raggiunto dalle trattative solo tre giorni prima della firma, per poi scoprirne gli esiti a cose fatte: la Falcucci ebbe però gioco facile nell'affermare che la «presunta fretta» di cui veniva accusata fosse pretestuosa, in quanto pienamente giustificata dalla necessità di informare le scuole prima delle vacanze natalizie per permettere loro di organizzarsi<sup>480</sup>. Del resto, la

---

<sup>479</sup> Secondo Daria Gabusi e Angelo Gaudio, ad esempio, «il quadro reale» dell'insegnamento di religione «si presenta tuttavia molto più sfumato, in relazione non solo alle controversie giurisdizionali e politiche, ma soprattutto rispetto a una prassi diffusa, che inevitabilmente risente della disomogeneità di fondo delle diocesi italiane, molto diverse tra loro sia per le dimensioni, sia per le possibilità di formazione dei docenti di religione (unica categoria di insegnanti che abbia un obbligo di formazione permanente)»: D. Gabusi, A. Gaudio, *Scuola italiana e religione cattolica*, in De Giorgi, Gaudio, Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola*, cit., p. 365.

<sup>480</sup> «E' appena il caso di ricordare – polemizzò la Falcucci - che coloro i quali lamentano oggi la fretta con cui l'intesa stessa è stata stipulata sono in gran parte le stesse persone che hanno rivolto aspre accuse al Ministero perché le particolari disposizioni concordatarie non sono state seguite per l'anno scolastico in corso»: comunicato stampa in risposta a polemica apparsa su stampa quotidiana in riferimento all'Intesa, s.d. [ma 1986], ASE, Falcucci, b. 1, fasc. 2. In effetti, a inizio dicembre alcune associazioni di cittadini, insegnanti e genitori scrissero un comunicato per il presidente della Repubblica Cossiga per protestare per la mancata applicazione del Concordato, che aveva creato «una situazione inammissibile per la legge e inaccettabile per la coscienza civile»: le associazioni, sia religiose che laiche, erano la Federazione delle chiese evangeliche, il Cidi, i

Falcucci sentiva di aver agito seguendo le indicazioni concordate con Craxi e, in uno scambio epistolare con il capo del governo, fece filtrare l'insofferenza per le critiche ricevute, in particolare per quelle provenienti proprio dal partito socialista<sup>481</sup>. L'attuazione concreta dell'Intesa fu poi affidata, come al solito, ad una serie di circolari applicative, su cui si concentrarono le proteste delle scuole<sup>482</sup>.

Al contrario, la linea di azione del ministro trovò il plauso del suo gabinetto che, nel trasmetterle i dati provvisori su avvalenti e non avvalenti in vista di un incontro sul tema previsto in Commissione Istruzione, volle sottolineare la strumentalizzazione delle polemiche della Cgil scuola nei confronti dell'operato del ministro<sup>483</sup>. In un appunto scritto dell'anno successivo, inoltre, il capo gabinetto sottolineò anche come i clamori iniziali - dovuti «anche ai mass-media» - fossero da considerarsi «pressoché completamente riassorbiti» nel corso dell'anno, con fastidi tutto sommato minimi<sup>484</sup>. Mentre il provveditore di Torino, che aveva dovuto far fronte a forti polemiche nella fase iniziale della nuova normativa, in una relazione dell'aprile 1987 volle segnalare quanto la libertà di scelta instaurata dall'Intesa avesse «incontrato un consenso attivo dei genitori e degli studenti», dimostrando la «validità delle basi giuridiche su cui poggia il nuovo Concordato che si richiama al patrimonio culturale e storico del popolo italiano», e che «la filosofia profonda dell'INTESA è stata non solo accettata, ma fatta propria dai protagonisti principali della scuola».

Difficilmente si potrebbe, d'ora in poi, ipotizzare di “espropriare” i genitori e gli studenti di questo diritto di scegliere liberamente su una

---

Genitori democratici, l'Mce, l'Unione delle comunità israelitiche, il Comitato Costituzione e scuola e quello per la laicità della scuola. *Gli avvocati nelle scuole autogestite*, «Repubblica», 6 dicembre 1985.

<sup>481</sup> La lettera della Falcucci e la risposta di Craxi, dell'8 e 10 gennaio 1986, sono conservate in ASE, Falcucci, b.1, fasc. 3.

<sup>482</sup> La prima circolare fu la n. 368 del 20 dicembre 1985, che «correttamente si limitava ad affermare che il rispetto del diritto di non avvalersi implica che la scuola assicuri ai non avvalentisi ogni opportuna attività culturale e di studio, con l'assistenza degli insegnanti, escluse le attività curriculari comuni a tutti gli allievi». Ad essa seguirono le CC.MM. nn. 128, 129, 130 e 131 del 3 maggio 1986, «volte ad organizzare genericamente le attività alternative nelle scuole materne, elementari e medie», e la n. 302 del 29 ottobre 1986, «nella quale drasticamente si affermava il principio della obbligatorietà della frequenza delle attività integrative anche per i non avvalentisi». Le citazioni sono prese dal testo della sentenza 203/89 della Corte costituzionale.

<sup>483</sup> Gabinetto del Ministero della Pubblica Istruzione, *Situazione provvisoria di alunni e famiglie che hanno rispettivamente esercitato il diritto di avvalersi dell'insegnamento della religione*, 25 luglio 1986, ASE, Falcucci, b. 1, fasc. 2.

<sup>484</sup> Id., *Appunto per l'on.le ministro*, in ASE, Falcucci, b. 2, fasc. 5 dossier “Relazioni provveditori a.s. 1986/87” (d'ora in avanti, ASE, Falcucci, Provveditori).

questione tanto delicata, in quanto tocca nell'intimo la personalità dei giovani, nel rispetto della quale [...] deve attuarsi la libertà di insegnamento.

Lo «spazio della “libertà di scelta”», continuava il provveditore, era stato quindi accolto come «una potenzialità da utilizzare al di fuori di schemi preordinati» e come «mezzo serio ed importante che può giocare un ruolo significativo di maturazione e di arricchimento per la vita»<sup>485</sup>.

Dello stesso tenore erano i messaggi che arrivarono al ministro dal Movimento Popolare e da associazioni cattoliche come l'Uciim e l'A.Ge., chiaramente favorevoli al mantenimento dell'ora di religione, e che non mancarono di porre a difesa del suo mantenimento anche le possibili potenzialità culturali e pedagogiche delle sue alternative.

In due lettere riservate dell'8 ottobre e del 10 novembre del 1986, da parte sua il responsabile scuola del Movimento Popolare Mario Dupuis si mostrava «seriamente preoccupato» per la «grave situazione» che si stava creando nelle scuole per l'applicazione delle disposizioni in merito all'insegnamento della religione: «presidi, docenti, gruppi sparuti di genitori – scriveva Dupuis - stanno boicottando le norme stabilite con l'intento di creare disagio e smarrimento tra gli utenti delle scuole» e «costringere il Parlamento a rivedere l'Intesa e la sua applicazione»: proprio per questo, loro ed altre associazioni si erano dovute attivare «per rispettare e tutelare la volontà dei cittadini utenti della scuola che si sono espressi per l'Ora di Religione in modo così plebiscitario»<sup>486</sup>.

In effetti, i dati riportati dai provveditorati per l'a.s. 1986-87 mostrano risultati “bulgari” un po' ovunque, soprattutto nella scuola dell'obbligo: ma anche nella scuola superiore, in cui allo studente venne concessa (sulla carta) più autonomia di scelta, non più di un giovane su dieci scelse infine di avvalersi dell'ora di alternativa, con rare eccezioni<sup>487</sup>. Fu

---

<sup>485</sup> Comunicato del provveditore di Torino, 30 aprile 1987, ivi.

<sup>486</sup> Dupuis fece poi riferimento alla situazione specifica creatasi in Emilia Romagna, dove l'Ente regionale e la sezione locale dell'Anci espressero perplessità soprattutto per quanto riguardava l'insegnamento della religione nella scuola materna, richiamando per il nostro discorso lo snodo dei rapporti tra centro e periferia, più che il confronto tra cattolici e laici: «Ognuno può avere il giudizio che vuole, ma con quale autorità e con quale competenza un Ente Locale può esprimere e schierarsi ufficialmente con un tale giudizio?». Entrambe le lettere sono in ASE, *Falucci*, b. 1, fasc. 3.

<sup>487</sup> «Complessivamente - scriveva sempre il gabinetto nella comunicazione già citata - la percentuale di coloro che hanno optato per il “sì” è stata del 92,5% dato questo variamente articolato per tipo di istruzione e/o per circoscrizione geografica»: Gabinetto del Ministero della Pubblica Istruzione, *Situazione provvisoria di alunni e famiglie*, cit. Per quanto riguarda le scuole

questo l'argomento principale portato dalle associazioni e dai comitati cattolici che entrarono in polemica con il fronte laico, sostenendo l'operato della Falcucci. La presidente dell'Uciim Cesarina Checcacci, nell'inviare il comunicato ufficiale dell'associazione sulle polemiche in corso ai presidenti regionali e provinciali, li esortò a coordinare

la presenza dei docenti di ispirazione cristiana in questo momento in cui si sviluppa l'azione di alcuni esagitati finalizzata non al bene della scuola, né al rispetto delle libertà civili, ma a disegni di vasta portata che mettono in pericolo la pace religiosa, nonché a disegni più meschini ma non di minore rilievo volti a far passare la mano (a favore del PSI) nel Dicastero della Pubblica Istruzione<sup>488</sup>

Per evitare di dare adito a queste polemiche, giustificate in effetti dalla poca chiarezza delle disposizioni ministeriali, l'associazione esortava poi i suoi affiliati a rendersi disponibili per le attività alternative: rimarcando però come fosse evidente

che molte situazioni sono frutto di interventi meritevoli di severa censura sulle quali va richiamata l'attenzione dei Provveditori agli studi poiché si sta mettendo in forse la legalità nella scuola. Vi preghiamo di raccogliere le documentazioni di questi soprusi e di trasmettercele per espresso perché, da parte nostra, intendiamo documentare a chi di dovere questo stato di faziosità.

La questione venne ribadita l'anno successivo: i primi mesi dell'a.s. 1986-87, infatti, avevano visto emergere una

vivace campagna di stampa volta a dimostrare le difficoltà tecniche, culturali, gestionali del nuovo sistema di insegnamento della religione cattolica, e della attività alternativa, per gli alunni che avevano scelto di non avvalersene; la discriminazione fra alunni; e, quindi, la conseguente impraticabilità di quanto fissato nella "Intesa" per la attuazione di tali insegnamenti

Anche l'A.Ge. identificò nella Cgil scuola il principale responsabile delle polemiche, alimentate dalla volontà di «spingere l'insegnamento della religione cattolica fuori dall'orario scolastico e fuori dal curriculum della scuola italiana». Una loro ricerca, svolta con circa 5 mila questionari, provenienti da 14 regioni, dimostrava invece come

---

superiori, si veda qualche dato provinciale, che conferma il giudizio complessivo: a Matera, su più di 11.000 studenti delle superiori, si astengono dall'ora di religione in 180; in provincia di Como sono 708 su 22.926; a Bari 1.098 su 65.914; a Roma 13.670 su 179.876. La provincia con la percentuale maggiore di astenuti risulta Milano, con il 12,27% degli alunni complessivi.

<sup>488</sup> Cesarina Checcacci, allegato a *Comunicato Presidenza Nazionale Uciim su polemiche religione a scuola*, 13 ottobre 1986, conservato in CASTELLI.

l'esperienza fosse stata vissuta responsabilmente e con serenità «nella stragrande maggioranza dei casi»: i problemi sorti nel primo anno di applicazione, vissuto «con grande difficoltà psicologica dai docenti, in un clima conflittuale, con prevaricazioni di pochi sui moltissimi», traevano origine da

una stolta interpretazione della parola “democrazia” che, anziché favorire soluzioni possibili, imponeva: “Quindici alunni non possono svolgere attività alternative? Allora, neanche gli altri quattrocentoOttantacinque devono poter fare religione”. Ognuno vede come non si tratti di rispetto, ma di autentica prevaricazione. Il “rigurgito anticlericale” spinge a confondere e ad intorbidire le acque anziché a mirare alla ricchezza per tutti gli alunni ed all’apporto di conoscenze culturali del patrimonio cristiano nelle finalità della scuola.<sup>489</sup>

Ma in realtà, la stessa associazione dovette registrare come alla base delle polemiche ci fosse anche la natura dell’intervento ministeriale, che come al solito scaricava sulle scuole le responsabilità per le scelte volute dall’alto.

La sezione romana dell’A.Ge., ad esempio, fece pervenire al ministro una ricerca da loro effettuata sulle scuole della capitale. Se per scuole elementari e medie non emergevano particolari problemi, nelle scuole superiori le difficoltà sembravano in effetti risiedere nell’impossibilità dei collegi di garantire le attività alternative richieste dai giovani, oltre che dalle intemperanze di pochi elementi di parte. E così, se al XX Liceo erano sorte polemiche perché tra i rappresentanti di classe dei genitori era stato eletto «il signor Garavini», esponente della CGIL che «ha provocato un caos verso l’I.R.», nelle sezioni sperimentali del liceo Virgilio il problema nasceva dall’alta percentuale di astenuti e dalle loro scelte, che il collegio non era riuscito ad esaudire: «niente studio individuale. Gli studenti hanno richiesto giornalismo e fotografia. Per ora stanno tutti in classe e fanno I.R.»<sup>490</sup>. È difficile valutare se la qualifica di sperimentale comportasse dovunque percentuali di astensione così significative: ogni singolo caso sembra costituire una storia

---

<sup>489</sup> A.Ge., *Primo anno di attuazione dell’insegnamento della religione cattolica e attività alternativa*, marzo-aprile 1987, ASE, Falcucci, b. 2, fasc. 6.

<sup>490</sup> *Notizie raccolte dalle sedi A.ge (Roma)*, foglio dattiloscritto, 21 luglio 1986, ASE, Falcucci, b. 1, fasc. 2 “Bozze volumetto sull’Intesa”. In generale, le sezioni romane espressero il loro rammarico perché «parecchi Presidi e Direttori non hanno permesso che si eleggessero come collaboratori del Capo d’Istituto gli insegnanti di Religione, anche se negli anni passati era sempre accaduto pacificamente in quanto considerati insegnanti a tutti gli effetti. I rispettivi Collegi Docenti hanno accettato la suddetta linea. Gli insegnanti di Religione, inoltre, non sono ammessi al consiglio di classe se si trattano problemi di valutazione». Sergio Garavini (1926-2001), sindacalista e tesserato di lungo corso del Pci, fu poi tra i fondatori e primo segretario di Rifondazione comunista dal 1991 al 1993.

a sé. E così, se nella città natale di Moro il collegio docenti del Capece provò già nel '76 ad inserire la religione cattolica tra le materie elettive (ricavandone un secco diniego), dieci anni più tardi, nella "rossa" Livorno, il preside del Cecioni Luciano Castelli prese posizione sulla vicenda da tesserato democristiano, difendendo il valore culturale di un'ora di religione intesa come studio storico-comparato delle religioni, come del resto aveva deciso di impostarla il collegio del liceo da lui diretto<sup>491</sup>.

L'interessante proposta di Castelli, del resto efficace esempio delle posizioni di numerosi esponenti del mondo intellettuale cattolico anche post-conciliarista, risulta però perdere di credibilità di fronte alla realtà dell'assenza di risorse fornite alle scuole per affrontare la questione, oltre che per la notoria nebulosità delle indicazioni che arrivavano tramite circolare. Nell'ottobre del 1986 la stessa presidente nazionale dell'A.Ge., Angela Crivelli, scrisse una lettera personale alla Falcucci per rimarcare la necessità di indicazioni più precise sull'applicazione dell'Intesa, in modo da evitare il sorgere di polemiche ma anche gli effettivi disagi che si stavano registrando un po' ovunque:

La situazione di confusione e disordine trova appiglio nelle circolari emanate in materia di organizzazione dell'Insegnamento di religione cattolica, ma, ancora più, in materia di attività culturali e formative per gli alunni che hanno scelto di non avvalersi di tale insegnamento. [...] Penso, gentile Ministro, come non Le possa sfuggire come questa genericità sia la fonte di infinite diatribe, di contestazioni, di accuse proprio nei Suoi confronti, in quanto responsabile del Ministero, nonché nei confronti della sua burocrazia

Ottimi capi d'istituto, anche quando coadiuvati da docenti competenti ma ad orario completo, erano costretti a ricorrere a personale supplente temporaneo, correndo «il rischio di avere a che fare con la Procura della Corte dei Conti», con il risultato che «le difficoltà tecniche di applicazione» riscontrate rischiavano ora

di vanificare la volontà espressa, pacatamente ma chiaramente, da una maggioranza che rasenta la totalità, dando ragione a quei pochi che vogliono strumentalmente dimostrare come l'unica soluzione sia quella di eliminare l'insegnamento religioso dal curriculum della scuola italiana. A nome dell'Associazione tutta mi permetto insistere per un Suo intervento chiarificatore ed immediato. Siamo consapevoli di

---

<sup>491</sup> Per il Capece, che si vide rifiutare la proposta in quanto «giuridicamente non accettabile», si veda Liceo classico Capece, *Un decennio di sperimentazione*, cit., p. 7. L. Castelli, *Si può scegliere l'ignoranza*, «Linea bianca. Numero unico del Comitato comunale DC livornese» (suppl. a «Presenza D.C.»), marzo 1986.

chiederLe un atto di coraggio, ma sappiamo di chiederlo a Chi ha dimostrato ampiamente di possederlo.<sup>492</sup>

È difficile determinare, nei numerosi casi di disagio segnalati in quegli anni, quanto pesi lo scontro tra laici e cattolici o quello tra ministero e operatori scolastici, tesi a scaricarsi il barile a vicenda di fronte a studenti e genitori. Si prenda, ad esempio, la comunicazione con cui nell'ottobre dell'86 il collegio docenti dell'ITCS Rosa Luxemburg di Bologna informò genitori e studenti delle decisioni prese dalla scuola per le attività alternative all'insegnamento della religione<sup>493</sup>. Il preside Claudio Tani, a nome del collegio, avvisava infatti di non ritenere «possibile programmare e realizzare le attività alternative all'ora di religione oltre che per motivi tecnico-organizzativi per le seguenti altre motivazioni»: innanzitutto, per la contraddittorietà e la confusione delle disposizioni ministeriali; ma anche l'incertezza sulle attività alternative che, non essendo note all'atto di iscrizione, «discriminano gli alunni» e rendono «fittizia la scelta». Inoltre, se il Concordato parlava di diritto di scelta per l'IRC - e, quindi, di facoltatività - le disposizioni che imponevano di inserire l'ora nel piano orario normale rendevano in realtà la materia «opzionale», come nelle sperimentazioni<sup>494</sup>: questo però voleva dire impegnarsi affinché le attività alternative avessero pari dignità, mentre la necessità di affidarle a qualunque insegnante disposto ad occuparsene, «rende[va] poco credibili le attività alternative, discrimina[ndo] gli studenti e aggrava[ndo] le condizioni di lavoro dei docenti»<sup>495</sup>. Veniva così chiamato in causa il

---

<sup>492</sup> A. Crivelli, *Lettera urgentissima personale a Franca Falcucci*, 8 ottobre 1986, ASE, Falcucci, b. 1, fasc. 3.

<sup>493</sup> Collegio docenti ITCS Rosa Luxemburg, *Comunicazione n. 127 su Attività alternative all'insegnamento della Religione - L. 517/77*, 2 ottobre 1986, ASE, Falcucci, b. 1, fasc. 3.

<sup>494</sup> Sempre Spadolini, nell'articolo citato, ricordava come il Concordato dovesse limitarsi «a disporre che lo Stato renda concretamente possibile l'insegnamento religioso per coloro che vogliono usufruirne», mentre il meccanismo che avrebbe dovuto regolarlo in concreto «è materia di piena spettanza della sovranità dello Stato, e deve essere studiato ed attuato nel quadro della ristrutturazione del sistema scolastico (e in relazione alle aree opzionali lasciate alla libera disponibilità degli alunni)». Spadolini, *Concordato, io avevo ragione...*, cit.

<sup>495</sup> ITCS Rosa Luxemburg, *Comunicazione n. 127*, cit. Dello stesso tenore fu anche il comunicato preparato dal collegio dell'ITC Duca d'Aosta di Firenze verso la fine del 1987, conservato nell'archivio dell'istituto: *Documento elaborato dal Collegio Docenti del 17 dicembre 1987 su alternativa a religione (dopo analisi circolare ministeriale n. 316)*, 17 dicembre 1987, Archivio dell'IIS "Salvemini-Duca d'Aosta" di Firenze, fondo Duca d'Aosta, Registro verbali Collegio Docenti (da 21 maggio 1985 a 17 settembre 1990) (d'ora in avanti ASDA, Duca, Collegio 1985-1990).

tema del governo della scuola e del grado di autonomia decisionale degli istituti e degli stessi studenti.

Anche il gabinetto del ministero aveva in realtà dovuto ammettere che si era potuto gestire la situazione solo perché le percentuali degli studenti che avevano scelto l'ora alternativa erano state fino ad allora molto basse:

un'eventuale inversione di tendenza (aumento delle scelte nel senso di non avvalersi dell'I.R.C.), infatti, determinerebbe, a giudizio dei più, un aggravio irreparabile dei problemi già incontrati e, per il corrente anno, faticosamente risolti<sup>496</sup>.

A qualcuno non erano sfuggite neanche le pressioni che il ministero, i provveditori e gli stessi operatori scolastici avevano esercitato su molti studenti perché scegliessero l'ora di religione come soluzione pragmaticamente migliore, vista l'impossibilità di garantire le opzioni indicate dai ragazzi. La questione emerse ad esempio a Torino, dove agiva anche un comitato locale contrario all'applicazione dell'Intesa<sup>497</sup>. In un appunto scritto a mano per il ministro, contenente i dati riportati dalla sede locale dell'A.Ge., veniva segnalato come la questione riguardasse in realtà principalmente le superiori, dove si era creato «un gran pasticcio» per l'ora alternativa». Secondo l'appunto, il provveditore aveva fatto «molta confusione», invitando a scegliere «sottobanco» l'ora di religione; da parte loro, continuava l'autore dell'appunto, gli insegnanti «non collabora[va]no», rendendo necessario riguadagnare la loro «buona volontà» concedendo «che coloro che insegnano nell'ora alternativa abbiano lo stesso trattamento di quelli dell'ora di IR». Il provveditore, da parte sua, nella relazione citata dell'aprile del 1987 volle tranquillizzare il ministro sulla situazione esistente nell'ambito territoriale di sua competenza, puntualizzando che l'anno precedente erano «esplosi o solo affiorati momenti di reazione all'Intesa in numerosi Collegi docenti e Consigli d'istituto», e che essi avevano rappresentato soltanto una «divaricazione» rispetto alla «scelta della grandissima maggioranza degli studenti»<sup>498</sup>. A suo parere, si assisteva ora al contrario ad una normalizzazione evidente, «anche perché si è presa via via coscienza che la vera parte innovativa non era l'IRC, ma lo spazio nuovo che si è offerto con le attività alternative a quanti non intendono avvalersi

---

<sup>496</sup> Gabinetto del MPI, *Appunto per l'on. Ministro*, cit.

<sup>497</sup> Comitato torinese per la laicità della scuola, *Non avvalersi dell'insegnamento religioso: un diritto da esercitare*, «Scuola e città», 10, ottobre 1985, p. 416.

<sup>498</sup> Comunicato del provveditore di Torino, 30 aprile 1987, in ASE, Falcucci, *Provveditori*, da cui traggio anche le citazioni seguenti.



dell'Insegnamento della Religione Cattolica». Vale la pena soffermarsi un attimo sulla relazione effettuata dal provveditore, citandone ampi stralci. Da essa traspare infatti come «nella scuola secondaria, già a partire dalla media inferiore, e con più accentuato ed appassionato interesse in quella superiore», proprio la questione delle attività alternative avesse «costituito il vero punto di frizione e di contrasto nei confronti della nuova normativa». Sul tema, in effetti, si erano venute delineando anche all'interno di una stessa scuola idee diverse sul ruolo di essa nel paese e sul futuro del sistema scolastico nazionale:

Per taluni Capi di Istituto, Collegi Docenti, Consigli di Istituto e di Distretto, intendendo essi la Scuola Statale come istituzione che deve assicurare la "laicità dell'insegnamento", si è considerata la normativa derivante dal nuovo Concordato come un cavallo di Troia collocato nel mezzo di una realtà che deve aver un atteggiamento neutrale nel processo educativo. Per altri Capi di Istituto ed Organi Collegiali, intendendo essi la Scuola Statale soprattutto come istituzione di "equilibrio", attraverso una dialettica composizione culturale dei dati di partenza - diversi per tradizioni familiari, per ceti economici e per ambienti sociali - si è considerata la nuova normativa come un meccanismo dirompente, specie sotto il profilo della possibilità di discriminazione tra gli studenti e le famiglie. Sovente, inoltre, le due tendenze si sono tra loro scontrate per linee interne, alla ricerca di motivazioni giuridico-costituzionali sulle quali, tuttavia, gravano imput ideologici di estrazione diversa e giocano difformi indicazioni delle forze politiche e sindacali.

Entrando nel merito delle scelte dei collegi di istituto, il provveditore rilevava poi che, in realtà,

il sottile confine tra l'insegnamento di una materia atipica e non curricolare su cui dovevano attestarsi i docenti, e l'apertura verso orizzonti di ricerca e di approfondimento vasti, molteplici e non definiti suggeriti dagli studenti, [aveva] causato una diffusa reazione, determinando in molti casi - con il ricorso appunto allo studio individuale - una forma di tacito armistizio e, in altri, una via di elegante accomodamento.

Per capire le difficoltà di fronte a cui si trovarono i collegi docenti, d'altronde, basta dare un'occhiata alle pagine di una rivista come «Scuola e città», che in quegli anni sembrò tornare ai fasti di un tempo facendosi tribuna del fronte laico come nel decennio precedente. La rivista, infatti, ospitò diverse prese di posizione e comunicati sia di associazioni - come quelli dell'Fnism e di Scuola e costituzione<sup>499</sup> - sia di singoli operatori

---

<sup>499</sup> Scuola e costituzione, *Sull'insegnamento della religione dopo il nuovo concordato e le intese*, «Scuola e città», 10, ottobre 1985, pp. 413-5 e Id., *L'insegnamento della religione. Materiali del comitato nazionale "Scuola e costituzione"*, ivi, 10, 1986, pp. 453-7; Fnism, *Comunicato stampa FNISM su intesa su ora di religione*, ivi, 12, dicembre 1985, p. 556.

e istituti scolastici: ad esempio, nel marzo '86 furono pubblicati i comunicati del collegio dei presidi della provincia di Modena e del circolo didattico di Bagno a Ripoli, che si univano al coro del fronte laico nel denunciare l'attacco confessionale in corso nella scuola pubblica<sup>500</sup>.

Proprio a Bagno a Ripoli, anche grazie alla forte presenza della Cgil scuola e di Scuola e costituzione, la questione dell'ora di religione fu vissuta intensamente nelle scuole di ogni ordine e grado: oltre che al circolo didattico, anche nel neonato Istituto Tecnico Commerciale Sperimentale - inaugurato proprio dalla Falcucci nell'a.s. 1984-85 - il tema coinvolse docenti e genitori, trascinandosi per anni<sup>501</sup>. Fino al 1987, quando l'istituto ottenne il proprio statuto autonomo intitolandosi ad Alessandro Volta, la scuola risultava essere una semplice sezione staccata dello storico ITC Duca d'Aosta di Firenze: ed è nei verbali specifici del collegio docenti della sezione sperimentale di Bagno a Ripoli del Duca d'Aosta, conservati nell'archivio di quest'ultimo istituto, che è possibile riscontrare le prime discussioni sul tema e l'analisi delle circolari inviate dal ministero. Già nel giugno dell'86, il collegio elaborò un documento fortemente critico verso le circolari applicative dell'Intesa che, come al solito, scaricavano sul personale scolastico la gestione di problemi imposti dall'alto senza fornire strumenti e risorse per poterli affrontare<sup>502</sup>. In ottobre si tenne una riunione con gli stessi studenti della scuola e l'8 novembre la presidenza poteva infine comunicare al provveditore la scelta del collegio in merito alle attività alternative: esso

ha deliberato come materia alternativa all'ora di Religione l'insegnamento di "Alimentazione e educazione alla salute", riconducendolo alle classi di concorso LXXXVI (Scienze naturali, chimica e geografia) e LXXV (Educazione fisica). [...] Si sta vagliando la disponibilità ad assumere l'incarico di tale insegnamento con ore eccedenti l'orario di cattedra<sup>503</sup>

---

<sup>500</sup> *Sull'insegnamento della religione*, ivi, 3, marzo 1986, pp. 136-8.

<sup>501</sup> La presenza di Scuola e costituzione a Bagno a Ripoli è attestata dalla presenza dei volantini del comitato locale dell'associazione nell'archivio dell'istituto: Comitato Scuola e costituzione, *Ai genitori e agli studenti eletti negli organi collegiali*, volantino, 15 giugno 1988 e Id., *Proposta di delibera per la collocazione in orario aggiuntivo dell'insegnamento di religione cattolica*, s.d., entrambi in Archivio dell'ISS Gobetti-Volta, fondo Volta, b. "Protocollo. Dal n. 15m al n. 25a. Dal 1/1/88 al 31/12/88", fasc. C.25a "Insegnamento religione" (d'ora in avanti, AGV, I. R.).

<sup>502</sup> Si vedano i verbali del Collegio docenti della sezione sperimentale del 20 e 27 giugno 1986: ASDA, Duca, Collegio 1985-1990.

<sup>503</sup> Istituto Tecnico Commerciale Sperimentale di Bagno a Ripoli, *Materia alternativa all'ora di religione*, 8 novembre 1986, raccomandata al provveditore agli studi di Firenze, AGV, I.R.

La preside volle però informarsi subito sull'eventuale possibilità di nomina per un supplente «per le ore che eventualmente resteranno scoperte dopo tutte le operazioni già segnalate». Parte del corpo docente dell'istituto, infatti, si era mostrato subito restio ad assumersi impegni su temi non considerati di propria specifica competenza e, d'altronde, i genitori degli studenti avevano chiarito di non gradire soluzioni di compromesso, come lo studio individuale o l'educazione civica (assegnata, ovviamente, ai docenti di Lettere in organico). Lo attesta un verbale del collegio docenti dell'anno successivo, quando gli studenti che scelsero di non avvalersi dell'ora di religione - 140 su una popolazione scolastica che si aggirava allora intorno ai 900 studenti<sup>504</sup> - furono molti di più. Essi, infatti, avevano avanzato richieste molto differenziate: studio individuale, ricerca su altre religioni, geografia, educazione sessuale, dattilografia e attività sportive. Ma i docenti ribadirono «la non volontà di procedere all'organizzazione di un'attività per cui non si ha competenze», costringendo il collegio a votare contro l'organizzazione di attività alternative e lasciando agli studenti non avvalenti l'unica scelta dello studio individuale<sup>505</sup>. I genitori, a loro volta, non gradirono che le scelte dei figli non fossero rispettate, creando una sorta di discriminazione verso gli altri studenti, e si lamentarono energicamente con la scuola<sup>506</sup>.

Ad inasprire la situazione erano intervenute nel frattempo due ordinanze del Consiglio di Stato che, nell'estate dell'87, avevano ribaltato alcune sentenze del TAR del Lazio, volte a inserire l'ora di religione all'inizio o alla fine dell'orario scolastico, per facilitare la possibilità di ingresso ed uscita per i non avvalenti<sup>507</sup>. Ad un anno esatto, lo stesso Consiglio di Stato emise una sentenza che sancì definitivamente per loro l'obbligo di frequentare le ore alternative, scatenando vivacissime proteste nel fronte laico<sup>508</sup>. Il

---

<sup>504</sup> I dati quantitativi sugli iscritti si ricavano da: Id., *Rilevazione dati statistici su sperimentazioni istituto a.s. 1987-88*, raccomandata al provveditore agli studi di Firenze, s.d. [ma 1987], AGV, b. "Protocollo. Dal n. 1 al n. 33. Dal 1 settembre al 31 dicembre 1987" (d'ora in avanti AGV, Protocollo 1987), fasc. C.31b (1987).

<sup>505</sup> Verbale n. 4, 14 ottobre 1987, AGV, Registro Collegio docenti Istituto Tecnico Commerciale sperimentale di Bagno a Ripoli (1987-1989) (d'ora in avanti, AGV, Collegio 1987-1989).

<sup>506</sup> Verbale n. 11, 22 settembre 1988, *ivi*.

<sup>507</sup> Come si può leggere nella citata sentenza 203/1989 della Corte costituzionale, con le ordinanze nn. 578 e 579 del 28 agosto 1987, «il Consiglio di Stato, mentre confermava in parte l'esecutività delle suddette sentenze del Tribunale amministrativo regionale per il Lazio, sospendeva le stesse decisioni proprio nella parte in cui era stato affermato che i non avvalentisi potessero allontanarsi dalla scuola».

<sup>508</sup> *Otto anni di trattative per un patto controverso*, «Repubblica», 30 settembre 1987; R. Mambelli, *Anche i vescovi si sono spacciati*, «Il Giornale di Napoli», 1° ottobre 1987.

senatore del Gruppo europeo federalista ecologista Lorenzo Strik Lievers, ad esempio, intervistato da Radio Radicale in quanto membro della commissione istruzione riassunse il pensiero di molti quando disse che la sentenza n. 1006 del 27 agosto 1988 aveva forzato «all'estremo la logica del Concordato», e mostrando come essa avesse in realtà ristabilito «in forme diverse la religione di stato». L'obbligatorietà rendeva cioè evidente la disparità con cui si consideravano le due materie:

da una parte l'insegnamento della religione cattolica: cioè un insegnamento che per come è concepito in questo ordinamento - cioè con degli insegnanti che sono nominati dal vescovo e destituiti dal vescovo - è un insegnamento che non riconosce il principio della libertà di coscienza dell'insegnante (che è una cosa di una gravità estrema); oppure, in alternativa, in forza di questa decisione gli studenti devono seguire una materia che non si sa cosa sia [...] che viene impartita obbligatoriamente in ragione di una scelta che con la scuola, con le ragioni della scuola non ha nulla a che fare, ma soltanto con le ragioni dell'accordo concordatario [...] tra gerarchia cattolica e partitocrazia italiana. Questa è una sentenza di per sé molto grave ma, nello stesso tempo molto chiarificatrice. Perché chiarisce, mi pare nettissimamente, qual è la logica profonda del concordato e qual è l'imbroglio inestricabile in cui i partiti laici si sono andati a ficcare firmando questo concordato.<sup>509</sup>

Intanto, le tensioni nel collegio docenti del Volta continuavano. Nell'autunno dell'88, di fronte ai soliti ritardi nell'avvio delle attività alternative, i genitori di Jacopo T. chiesero spiegazioni alla preside, la professoressa Francesca Maria Amati, tramite lettera: Jacopo T., infatti,

ha optato fin dallo scorso Luglio per la materia Alternativa e questa scelta non è stata modificata. Come è documentabile, nella classe di nostro figlio è iniziato da tempo l'Insegnamento della Religione (con regolare Insegnante) ma NON è iniziata l'Attività Alternativa richiesta da nostro figlio. Al di là delle difficoltà che gli Organi Competenti possono avere incontrato nell'organizzazione di dette Attività, desideriamo conoscere qual è stato il criterio per cui i due Insegnamenti non sono iniziati contemporaneamente come il comune buon senso, a parer nostro, avrebbe dovuto suggerire.<sup>510</sup>

Stretti tra la necessità di dare risposte alle richieste di studenti e genitori e le problematiche burocratiche nell'assegnazione di supplenti, gli stessi docenti del Volta incaricati

---

<sup>509</sup> Radio Radicale, *Ora di religione... o di qualcos'altro: la sentenza del Consiglio di Stato*, intervista registrata il 31 agosto 1988: <https://www.radioradicale.it/scheda/28501/ora-di-religione-o-di-qualcosaltro-la-sentenza-del-consiglio-di-stato>. Il senatore Strik Lievers era stato in realtà appena "ripescato" dopo le ultime elezioni per coprire il posto lasciato vacante da Piero Craveri.

<sup>510</sup> *Alla signora Preside*, lettera firmata, 21 novembre 1988, AGV, Insegnamento Religione.

dell'insegnamento alternativo "Alimentazione ed educazione alla salute" mostrarono comunque tutto il loro disagio per la cattiva gestione del problema delle alternative all'ora di religione e la conseguente discriminazione che ne derivava, elaborando un documento fortemente critico e ostinandosi a rifiutare l'incarico<sup>511</sup>.

L'emanazione della sentenza 203/89 della Corte costituzionale diede infine ragione alle precedenti sentenze del TAR del Lazio, ripristinando la libertà di scelta dei collegi in merito alla collocazione dell'ora di religione nel quadro orario: ma ciò non bastò ad appianare le tensioni nel collegio del Volta (né del resto nel fronte laico)<sup>512</sup>. Nel collegio del 10 ottobre 1989, infatti, di fronte alla scelta della maggior parte degli studenti di rimanere a scuola usufruendo della possibilità di studio individuale, scoppiò nuovamente una discussione. Secondo alcuni docenti, infatti, in questo modo gli studenti finivano per essere «privati di fatto di un'ora di scuola» che loro avrebbero dovuto garantire, perché una reale alternativa all'insegnamento di religione era «un diritto degli alunni». Altri vollero invece sottolineare come i responsabili di questo stato di cose non fossero certo gli insegnanti «in quanto lo Stato scarica[va] su di loro un compito non loro»: alcuni si fecero pure esonerare, perché fare il "guardiano" ai ragazzi durante l'ora di studio individuale oltre che un torto agli studenti, ledeva la loro «dignità professionale». Alla fine, nonostante diciassette voti contrari, lo studio individuale fu approvato, mentre la proposta di uscita anticipata o entrata posticipata venne bocciata dalla preside «perché ora è illegittima»<sup>513</sup>.

Il fatto è che le belle parole con cui si chiude la sentenza rimandano ad un principio di laicità che «implica non indifferenza dello Stato dinanzi alle religioni ma garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in regime di pluralismo confessionale e

---

<sup>511</sup> Il documento è allegato al verbale n. 14 del 9 dicembre 1988, AGV, Collegio 1987-1989. Secondo i professori tale discriminazione nasceva perché «al momento dell'iscrizione non c'era niente in programma», mentre «la proposta approvata dal Collegio parte da dicembre, lasciando scoperti tre mesi»: inoltre, si trattava nei fatti «di un'attività non qualificata in quanto data a docenti molto disparati».

<sup>512</sup> Uno dei primi istituti a prendere una posizione netta dopo la sentenza fu l'ITSOS dell'Umanitaria, ormai conosciuto come ITSOS di via Pace: una delibera del consiglio d'istituto sancì nel luglio del 1989 che, essendo l'IRC facoltativo, esso andava sempre «collocato in orario aggiuntivo», perché di fronte all'insegnamento di una religione positiva «lo stato laico ha il dovere di salvaguardare che non ne risultino limitate» le diverse libertà e responsabilità». Sindacato nazionale scuola Cgil, *Documentazione delle prime iniziative per l'applicazione della sentenza 203/89 della Corte costituzionale sull'insegnamento religioso concordatario (IRC)*, fotocopia del supplemento a «Altra scuola», s.d. [ma 1989], ANS, Mordenti, fasc. 7.10.

<sup>513</sup> Verbale n. 20 del 10 ottobre 1989, ivi.

culturale»: si tratta, cioè, solo di uno tra i diversi modi con cui si può intendere il concetto di laicità<sup>514</sup>. Proprio la questione della collocazione dell'ora di religione aveva posto in luce, invece, come nel paese vi fossero posizioni molto contrastanti su questo aspetto: anche perché esso andava a toccare, in realtà, il nervo scoperto dei rapporti tra pubblico e privato, che entrò nel dibattito pubblico sulla scuola proprio nella seconda metà del decennio.

### **Verso un sistema formativo integrato?**

Il dibattito che aveva accompagnato gli accordi per il nuovo Concordato e la questione dell'insegnamento della religione contribuirono quindi a riportare l'attenzione sullo snodo del rapporto tra pubblico e privato: nonostante le polemiche rimanessero per lo più confinate alla dialettica tra laici e cattolici, sottotraccia essa rimandava fin dall'inizio a tematiche più generali, inerenti la crisi di *governance* dei sistemi scolastici emersa a livello internazionale tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta, per effetto di una realtà in cui la scuola era divenuta solo uno degli attori, ancorché il più importante, di un sistema formativo articolato<sup>515</sup>.

Il *focus* del discorso cominciò a spostarsi sempre più verso il nodo del rapporto pubblico-privato anche per influsso del dibattito internazionale sulla crisi dell'istruzione. Se già il passaggio di decennio aveva segnato un mutamento di clima in tutta Europa, la pubblicazione nel 1983 del rapporto finale della National Commission on Excellence in Education – istituita due anni prima dal responsabile del dipartimento dell'educazione statunitense Terrel H. Bell per analizzare lo stato di malessere delle istituzioni scolastiche negli Stati Uniti – mise definitivamente in crisi le concezioni che erano state alla base delle politiche scolastiche dei Trent'anni gloriosi.<sup>516</sup> *Nation at Risk* tratteggiava infatti un

---

<sup>514</sup> S. Rossi, *La laicità nella giurisprudenza della Corte Costituzionale*, «Sintesi dialettica» (online), 11 aprile 2007: [http://www.sintesidialettica.it/leggi\\_articolo.php?AUTH=56&ID=117&NUMBER=3](http://www.sintesidialettica.it/leggi_articolo.php?AUTH=56&ID=117&NUMBER=3). La sentenza si chiude con le seguenti parole: «lo Stato è obbligato, in forza dell'Accordo con la Santa Sede, ad assicurare l'insegnamento di religione cattolica. Per gli studenti e per le loro famiglie esso è facoltativo: solo l'esercizio del diritto di avvalersene crea l'obbligo scolastico di frequentarlo. Per quanti decidano di non avvalersene l'alternativa è uno stato di non-obbligo. La previsione infatti di altro insegnamento obbligatorio verrebbe a costituire condizionamento per quella interrogazione della coscienza, che deve essere conservata attenta al suo unico oggetto: l'esercizio della libertà costituzionale di religione».

<sup>515</sup> Cfr. Santamaita, *Storia della scuola*, cit.

<sup>516</sup> United States, National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington D.C., National Commission on Excellence in

quadro a tinte fosche del sistema scolastico secondario statunitense, caratterizzato – come attestava in maniera inequivocabile una analisi comparata dei test d’accesso ai college degli ultimi vent’anni - da un inarrestabile abbassamento della qualità degli studi e delle conoscenze degli americani. E proprio la puntualità e la drammaticità del documento fecero sì che esso avesse un forte impatto a livello internazionale, diventando nei fatti l’emblema di quella crisi internazionale della scuola che ancora oggi contraddistingue tale istituzione<sup>517</sup>.

Il fatto che il rapporto uscisse con Reagan alla Casa Bianca - e, per di più, in un momento molto delicato delle relazioni tra Stati Uniti e Urss<sup>518</sup> - ha contribuito a farne il simbolo dell’affermazione di quelle teorie economiche neoliberiste che sostennero, in tempi e modalità diverse da paese a paese, «il peso di una più ampia, profonda e dirompente ambizione alla riforma della società, un’ambizione trasversale a riconfigurare le relazioni politiche della democrazia»<sup>519</sup>.

Anche se è indubbio che *Nation at Risk* favorisse la diffusione della critica neoliberista allo Stato Sociale nel campo delle politiche educative, autori come Scotto di Luzio invitano ad avere cautela nel formulare giudizi che non tengano conto delle diverse tempistiche e modalità con cui avvenne tale processo, in Europa come in Italia. Anche perché, perlomeno in origine, quella relazione voleva rappresentare al contrario «l’ultima occasione» per la scuola pubblica di «ripensare sé stessa», agendo sulla qualificazione culturale degli insegnanti<sup>520</sup>. Maestri e docenti dovevano essere messi in grado di rispondere alla perdita di centralità della scuola all’interno di uno scenario formativo

---

Education, 1983. Per un inquadramento storico su *Nation at Risk* e sul suo impatto sulle politiche scolastiche fino ai nostri giorni si veda Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education*, New York, Basic Books, 2010.

<sup>517</sup> Cfr. N. Bottani, *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell’istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2013.

<sup>518</sup> Nel 1983, infatti, cominciò l’installazione dei cosiddetti “euromissili” in Europa come risposta all’ammodernamento del proprio arsenale nucleare avviato dall’Urss nel 1977 e che tanto aveva pesato sul riaccendersi della tensione tra i blocchi: cfr. L. Nuti, *L’Italia e lo schieramento dei missili da crociera BGM-109 G “Gryphon”*, in Colarizi et al., *Gli anni Ottanta come storia*, cit., pp. 119-154; G.M. Ceci, L. Ciglioni, *Gli italiani, le guerre e la pace: dalla crisi degli euromissili alla Seconda guerra in Iraq*, in Pons et al., *Fine della Guerra fredda e globalizzazione*, cit., pp. 281-298.

<sup>519</sup> A. Scotto di Luzio, *Vent’anni di storia della scuola, 1990-2010*, «Il mestiere di storico», 1, 2012, pp. 35 e sgg.

<sup>520</sup> Ivi: per Scotto di Luzio, gli effetti in Italia di questo processo, tutt’ora dagli esiti incerti, cominciarono a divenire visibili non prima degli anni Novanta. Cfr. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, cit.

(formale e informale) più ampio, che sollecitava a sua volta l'emergere nella società di nuove domande formative rivolte alla scuola.

Era questo il senso delle prime teorizzazioni sul *sistema formativo integrato* che emersero nei primi anni Ottanta e da cui scaturì un decennio di intensa ricerca pedagogica intorno alla riforma dei contenuti dell'insegnamento. Il Censis, ad esempio, cominciò a constatare questo mutamento nella sua relazione annuale del 1981, all'interno del capitolo dedicato ai problemi formativi, ripubblicato da Franco Angeli nel 1982. Per la prima volta, il Censis si poneva il problema di inserire nell'analisi «cosa succede fuori e intorno alla scuola, nelle regioni, negli enti locali, nelle aziende, nelle famiglie, nei corsi privati, per portare alla luce i principali elementi di un curriculum un tempo “nascosto”, ma che stava invece emergendo sempre di più come una «parte integrante della formazione di ogni individuo», modificando il ruolo dell'istituzione scolastica<sup>521</sup>.

Il dibattito parlamentare sulla riforma, invece, rimase ancorato agli schemi del decennio precedente, seppure sempre più svuotati di significato. Con l'ottimismo residuo degli anni Settanta ormai alle spalle, e la “crisi” ancora dominante nel discorso pubblico, il tema della riforma organica - o globale che dir si voglia - sembrava interessare ormai solo al Partito comunista. Altre questioni più concrete stavano prendendo il sopravvento sul tema della riforma della scuola superiore: la formazione degli insegnanti, i concorsi, i programmi delle elementari e così via, in una prospettiva sempre più frammentata che simboleggiava, forse, più la crisi della «repubblica dei partiti» che il dibattito specialistico sul tema<sup>522</sup>.

Nel biennio '83-'84, però, qualcosa cominciò a cambiare. Secondo Paolo Cardoni, che nell'estate del 1985 forniva una rassegna ragionata decennale delle pubblicazioni sulla questione della riforma, negli ultimi tempi si poteva notare tra gli esperti un ritorno di attenzione alla scuola in tutta la sua complessità. Questa nuova predisposizione al dibattito era testimoniata, ad esempio, dai convegni organizzati dalla casa editrice La Nuova Italia di Firenze tra '83 e '85, ma nasceva in realtà da anni di contributi settoriali e analisi globali del sistema formativo «di fronte agli oggettivi cambiamenti della scuola

---

<sup>521</sup> Censis, *La situazione educativa in Italia 1981. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Franco Angeli, 1982, pp. 7-8.

<sup>522</sup> Per una puntuale, anche se non esaustiva, analisi di parte comunista sullo sviluppo del dibattito sulla riforma nella prima metà degli anni Ottanta si veda P. Cardoni, *La riforma in dieci anni di editoria. Rassegna ragionata dei testi più significativi*, «Riforma della scuola», 7-8, luglio-agosto 1985, pp. 56-64.



italiana»<sup>523</sup>: stava emergendo, cioè, «la necessità di un ripensamento complessivo del ruolo della scuola, in tutti i suoi ordini, onde adeguarla alle esigenze di un futuro ormai prossimo, che si preannuncia quantomai pieno di innovazioni»<sup>524</sup>.

In realtà, le riflessioni sul tema erano iniziate già nel corso degli anni Settanta, almeno da parte di quella pedagogia “militante” che si era trovata ad operare in collaborazione con enti regionali e locali al rinnovamento della scuola, avviando una proficua riflessione sulla nozione di “territorio”. «Favorita da quel processo di decentramento istituzionale dello Stato avviatosi proprio a metà degli anni ‘70», l’elaborazione successiva caratterizzò tale nozione non più come «spazio fisico abitato da una popolazione» quanto come «area storicamente contrassegnata da un insieme di fenomeni economici, sociali e culturali» prodotti dall’uomo che esprime «un insieme di bisogni correlativi a cui le strutture e i servizi del territorio erano chiamati a provvedere»<sup>525</sup>. Sembra evidente quanto queste nuove concettualizzazioni fossero influenzate dalle teorie economiche sui distretti industriali che, non senza difficoltà, stavano cominciando ad acquisire più spazio nelle politiche sul territorio<sup>526</sup>.

Anche altri fattori sembrarono segnalare una rinnovata attenzione della società verso la scuola. A partire dal 1984, infatti, le richieste di sperimentazione nelle scuole superiori ripresero a salire in modo considerevole. Se nell’a.s. 1981-82 i dati ministeriali segnalavano complessivamente 358 sperimentazioni attive sul territorio nazionale (di cui solo una cinquantina al Sud), nell’a.s. 1985-86 esse erano già salite a 947, per poi superare abbondantemente il migliaio l’anno successivo. A farne lievitare il numero furono ora anche le regioni del Mezzogiorno, come segnalano subito gli Irrsae competenti: le sperimentazioni attivate nel sud del paese si erano infatti quasi quintuplicate in quel lasso di tempo, arrivando a 242. Un centinaio di esse erano i famosi progetti assistiti del ministero, che, da parte sua, si convinse della bontà di quella strategia: ma,

---

<sup>523</sup> Ivi. Le iniziative editoriali a cui fa riferimento Cardoni sono il frutto di due convegni, il primo a Roma nell’83 (“La scuola italiana verso il 2000”), e il secondo a Bologna nell’85 (“Per un progetto di scuola”): «due occasioni nelle quali la problematica della riforma della scuola secondaria superiore tende ad essere collocata in un quadro di più ampie strategie di politica scolastica e culturale».

<sup>524</sup> Ivi, p. 64.

<sup>525</sup> G. Trebisacce, *Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni*, «Studi sulla formazione», 2, 2010, pp. 51-3.

<sup>526</sup> Cfr. Becattini, *Distretti industriali e made in Italy*, cit.

indubbiamente, il dato mostrava un'esigenza di rinnovamento ormai presente su tutto il territorio italiano<sup>527</sup>.

Di fronte ai toni entusiastici del ministero e dei direttori generali dell'istruzione, sempre più convinti della bontà della strategia della sperimentazione assistita, c'era però anche chi, come il professor Antonio Lerra, allora in forze all'Irrsae della Basilicata, invitava ad essere più prudenza. A suo parere, in effetti,

a fronte di una oggettiva caduta di attenzione rispetto all'ormai pluridecennale "attesa" della riforma complessiva, in ordinamenti e contenuti, della scuola secondaria superiore, ha fatto e fa da positivo riscontro nella pratica scolastica quotidiana una progressiva e significativa crescita di processi innovativi, essenzialmente a livello sperimentale. Una tendenza, però, che lungi dal poter essere letta, come pure da qualche parte si fa, quale conferma della produttività di una logica di interventi graduali e parziali [...] peraltro ancora non concretizzatisi, va invece colta come sempre più diffusa esigenza di un processo formativo capace di adeguarsi ai nuovi bisogni di sviluppo tecnologico e produttivo, perseguita con tenacia da singole e/o collegiali iniziative di organismi ed operatori scolastici di base.<sup>528</sup>

Inoltre, i dati generali sui progetti sperimentali mostravano sì una tendenziale convergenza tra le diverse aree italiane, ma non una loro diffusione capillare sul territorio: il numero di scuole meridionali con progetti attivi risultava ancora nettamente inferiore rispetto al Nord e al Centro del paese<sup>529</sup>. Ciò nonostante, come fin dai primi anni Ottanta aveva segnalato il Censis - ma come divenne evidente nel discorso pubblico soltanto nella seconda metà del decennio -, la scuola italiana era tutt'altro che immobile. Erano infatti «molto più numerosi di quanto venga percepito comunemente – annotava un giornalista di «Tuttoscuola» nell'88 - gli istituti che attuano esperienze innovative e oltretutto tali esperienze ven[ivano] realizzate anche attuando modelli organizzativi molto più articolati di quelli previsti dalla normativa vigente». Tale situazione aveva richiesto di rivedere l'organizzazione del lavoro al di fuori della degli spazi che la legge consentiva, dando vita a «una "organizzazione sommersa" che impegna[va] una parte del personale e non trova nessun riscontro nella normativa contrattuale esistente», oltre ad alimentare una forte

---

<sup>527</sup> I dati sono tratti da un articolo del bollettino dell'Irrsae della Basilicata: A. Lerra, *Stato e finalità delle sperimentazioni, in Italia ed in Basilicata*, in «Scuola e territorio», 3, maggio-giugno 1987.

<sup>528</sup> Ivi, p. 35.

<sup>529</sup> Lerra riporta le seguenti percentuali: il 21,2% delle scuole impegnate in sperimentazioni erano situate nel Centro Italia, il 19,3% al Nord e solo il 10,9% al Sud.

richiesta di maggior autonomia – «finanziaria, organizzativa e curricolare» – nel corpo docente e nei presidi<sup>530</sup>.

In Italia tale discorso s'intrecciò alla questione di lungo periodo dei rapporti tra Stato e Chiesa. Forse proprio per questo *Nation at Risk* non sembrò avere particolare eco in Italia alla sua pubblicazione, quanto piuttosto a partire dall'anno successivo, in concomitanza con la firma del nuovo Concordato<sup>531</sup>. Proprio allora, del resto, emergeva nella vicina Francia una protesta molto partecipata a difesa della scuola privata contro la proposta di riforma del sistema scolastico portata avanti dall'allora ministro dell'educazione, il socialista Alain Savary. La proposta di Savary - volta a comprendere in un unico testo l'istruzione superiore statale e non, ridimensionando fortemente i finanziamenti alle scuole private - fu letta da molti ambienti cattolici in Francia e in Italia come un attacco alla libertà di scelta dei cittadini e delle famiglie<sup>532</sup>. Essa si inseriva però anche in quel processo di decentramento scolastico nel quadro del passaggio ad un sistema formativo "integrato" inaugurato dalla Legge n. 83-663 del 22 luglio 1983, con cui furono ripartite le diverse competenze tra i Comuni, i Dipartimenti, le Regioni e lo Stato, specialmente in materia di istruzione<sup>533</sup>.

---

<sup>530</sup> F. Bussi, *Questo sistema non è poi male*, «Tuttoscuola», 265, 23 novembre 1988, pp. 6-7.

<sup>531</sup> F. Ghilardi, *Tendenze del sistema formativo statunitense. Il dibattito sulle riforme scolastiche in Usa*, «Riforma della scuola», 6, giugno 1985, pp. 13-22; V. Barenghi, *L'ignoranza minaccia l'America*, «Repubblica», 11 novembre 1985 e A. Visalberghi, *La scuola non riformata*, ivi, 4 dicembre 1985; V. Di Liberto, G. Vinciguerra, *High school, un disastro*, «Tuttoscuola», 237, 10 aprile 1987, pp. 6-7. Giovanni Gozzer intervenne sull'argomento nel novembre dell'87, quando in Italia infuriava la lotta tra docenti e ministero sul rinnovo dei contratti: secondo lui la scuola pubblica degli USA era sotto attacco anche da parte «di cattedratici, di studiosi, di filosofi, di scienziati che denunciano uno stato di cose intollerabile nel mondo della scuola», tanto da paventare il rischio di un «retrosviluppo». G. Gozzer, *Processo all'America*, ivi, 243, 2 novembre 1987, p. 22.

<sup>532</sup> «Tuttoscuola» diede subito molto risalto alla vicenda francese, capace di portare in piazza migliaia di persone per «il diritto di esistere della scuola cattolica», fino all'imponente manifestazione che il 24 giugno del 1984 a Parigi, su sollecitazione dei vescovi francesi, raggiunse più di un milione di partecipanti: A. Vinciguerra, *Da Parigi a Roma*, «Tuttoscuola», 183, 21 marzo 1984, p. 4; E. Amadini, *La famiglia francese ha piegato Mitterrand*, ivi, pp. 6-7. In realtà, anche se le fu dato poco risalto, emerse anche una mobilitazione a favore della riforma, che il 25 aprile riuscì a portare in piazza due milioni di persone in 90 città della Francia: B. Spinelli, *Per un giorno la gauche torna unita*, «Repubblica», 26 aprile 1984. Cfr. F. Ghilardi, *La scuola francese tra conservazione e innovazione*, «Scuola e città», 10 (ottobre 1985): 395-402, e R. Moscati, *La riforma della secondaria superiore in Francia: elitismo laico, gratuito e obbligatorio?*, «Scuola democratica», 1, gennaio 1986, pp. 143-46.

<sup>533</sup> Che la grande partecipazione e dibattito che si sviluppò sul tema in Francia (e da lì in Italia) non fosse leggibile rimanendo nel quadro del tradizionale confronto tra laici e cattolici o vedendovi il riemergere di posizioni conservatrici sulla scuola, lo segnalò già nel marzo dell'85 Roberto Maragliano su «Riforma della scuola»: Maragliano, analizzando il successo commerciale

Ciò nonostante, questi eventi convinsero la Dc di De Mita che fosse arrivato il momento «per porre il problema» anche in Italia<sup>534</sup>. Nell'estate del 1984, quindi, fu presentata una proposta di legge sulla scuola non statale e la parità scolastica, rispondendo alle richieste che fin dagli inizi del decennio provenivano da alcuni ambienti cattolici di rivedere una normativa ormai datata attraverso un'idea a suo dire «più moderna» di laicità<sup>535</sup>. Fu così che il tema del *sistema formativo pubblico integrato*, da tempo presente nelle ricerche e tra gli osservatori più partecipi del mondo della scuola, entrò nel dibattito pubblico sulla riforma della scuola<sup>536</sup>. Tale modello prometteva infatti di superare la «sterile» contrapposizione tra scuola statale e privata e di rispondere alle nuove richieste formative che provenivano dalla società, dando spessore e carattere nuovi all'istanza storica di una maggiore *autonomia scolastica*.

In quest'ottica, dunque, non deve stupire che il primo partito a prendere di petto la questione fosse proprio la Dc: essa poteva infatti contare sulla strumentazione concettuale fornita dalla tradizione cattolica, che dell'autonomia scolastica e del pluralismo educativo – inteso come libertà *dallo* Stato (e non al suo interno) - avevano sempre fatto una questione centrale. Già nel febbraio del 1984, al XVI Congresso nazionale del partito, la Falcucci stessa dichiarava come fosse arrivato ormai il momento di superare

la vecchia *querelle* tra scuola pubblica e scuola privata, in un'ottica di pluralismo scolastico che veda lo Stato fornire il quadro delle garanzie

---

e le polemiche suscitate da un pamphlet sulla scuola pubblicato nel maggio dell'anno precedente da Jean-Claude Milner, sottolineò la necessità di «accettare la sfida» di trovare «uno spazio nuovo e più solido in cui collocare la querelle scolastica». R. Maragliano, *Il caso milner: solo francese? Un dibattito sui fondamenti della scuola*, «Riforma della scuola», 3, marzo 1985, p. 25. Cfr. G. Martinotti, *Mauroy chiede la "fiducia" sulla riforma della scuola*, «Repubblica», 22 maggio 1984; R. Moscati, *La riforma della secondaria superiore in Francia: elitismo laico, gratuito e obbligatorio?*, «Scuola democratica», 1, gennaio 1986, pp. 143-6; G. Gozzer, *Francia: fuoriuscita morbida dallo "Stato-Scuola"*, «Tuttoscuola», 263, 19 ottobre 1988, p. 14.

<sup>534</sup> Così disse De Mita, intervistato per l'occasione dal «Manifesto»: cit. in O. Niceforo, *Scuola non statale: un aquilone democristiano nel suo futuro?*, «Scuola democratica», 1, gennaio-marzo 1985, p. 4.

<sup>535</sup> Oltre all'articolo citato di Niceforo, si veda, a titolo esemplificativo: A. Vinciguerra, *L'urgente problema della scuola non statale*, ivi, 190-191, 4-18 luglio 1984, p. 5; M. Vinciguerra, *Per la scuola non statale ormai il dibattito è aperto*, ivi, pp. 10-4; Di Rienzo, Mario (a cura di), *Libertà di formazione senza privilegi: non c'è pluralismo fuori della scuola pubblica. Intervista a Giuseppe Galasso*, «Riforma della scuola», 5, maggio 1985, pp. 8-9. Cfr. Galfré, *Tutti a scuola* cit., pp. 289-97.

<sup>536</sup> Oltre al Censis, Francesco De Bartolomeis, pedagogista e autore di molti testi importanti del rinnovamento didattico attivista di quegli anni (come *La ricerca come antipedagogia* del '69), pubblicò un breve libretto sul tema nel 1983: *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1983.

dei livelli di insegnamento, dei titoli e della formazione, quadro all'interno del quale si deve realizzare lo spazio di libertà della scuola.<sup>537</sup>

Le polemiche suscitate dall'iniziativa democristiana all'interno del fronte laico bloccarono sul nascere l'iniziativa, ma intanto il sasso era stato lanciato.

D'altronde, era la questione del finanziamento alla scuola privata il vero motivo della discussione: sul fatto che fosse necessario rivedere i rapporti tra sistema scolastico pubblico e privato - come sulla presa d'atto di un mutamento *qualitativo* in corso nelle esigenze formative del paese - s'era venuta creando nel tempo una generale concordanza, seppur in un quadro molto variegato di proposte e soluzioni diverse e difficilmente conciliabili<sup>538</sup>. Lo stesso Craxi volle leggere l'iniziativa democristiana più che altro come «una provocazione» per l'approssimarsi delle nuove elezioni europee del 1984<sup>539</sup>. A suo parere, alla «vecchia ideologia della scuola confessionale» si doveva rispondere con la «capacità di comprensione e di proposizione di una politica per la scuola privata», senza cadere nella trappola «del rifiuto tout court» perché provocati in modo «irritante», facendo riaffiorare «l'anticlericalismo di maniera e non, l'anima laica del PSI».

Per questo, secondo lui, sulla questione del sistema misto il partito avrebbe tenuto, come faceva già sulle questioni economiche, una posizione «attenta e possibilista, aperta con cautela alla comprensione, disposta al confronto»: un confronto «sui contenuti, con una premessa netta, su cui anche le altre forze politiche [...] si sono pronunciate, che è il rispetto del dettato della Costituzione»<sup>540</sup>.

Il Pci stesso si era posto il problema già nell'83. In occasione del congresso nazionale del partito sulla scuola di base, infatti, era stato prospettato un modello integrato che prevedesse una sorta di collaborazione tra pubblico e privato. Ma furono soprattutto socialisti e democristiani a prendere a cuore il tema, anche se infine esso sembrò servire soltanto a quello scontro politico-elettorale tra i due alleati di governo che avrebbe minato

---

<sup>537</sup> Franca Falcucci, *Relazione al XVI Congresso Nazionale Dc*, febbraio 1984, conservato presso l'Archivio dell'Istituto Sturzo, fondo Franca Falcucci (d'ora in avanti AFS Falcucci), fasc. 5.

<sup>538</sup> Cfr. Galfré, *Tutti a scuola*, cit., pp. 294-6.

<sup>539</sup> Elezioni europee che, nel giugno del 1984, sancirono il miglior risultato mai ottenuto dal Pci, primo partito con il 33,3% dei voti, sull'onda dell'emozione per la morte pochi giorni prima del segretario del partito Enrico Berlinguer.

<sup>540</sup> B. Craxi, *Politica della scuola privata, non ideologia della scuola confessionale - Posizione socialista sul rapporto pubblico-privato nel sistema scolastico*, bozza dattiloscritta, 1984, Archivio della Fondazione Craxi, fondo *Bettino Craxi*, sezione 1, serie 2, sottoserie 4, sotto-sottoserie 3 "Documenti politici, relazioni, studi" ((d'ora in avanti AFC, Craxi, Documenti Politici).

la solidità del pentapartito<sup>541</sup>. Tale interesse emerse con tutta evidenza quando, nell'autunno dell'85, gli studenti tornarono a far sentire la propria voce nelle piazze, e le richieste del movimento furono utilizzate per rilanciare l'esigenza di rivedere nel complesso un sistema scolastico anacronistico, reso ingovernabile dallo iato tra una struttura burocratica e centralizzata e dei bisogni formativi sempre più differenziati e flessibili: un problema in realtà comune a tutti i paesi ma che però in Italia era aggravato da un processo di riforma rimasto incompiuto e che aveva reso il sistema nel complesso ancor più difficile da governare.

La lettura delle proteste dell'autunno '85 e della questione dell'insegnamento della religione data da Psi e Dc divenne in effetti l'occasione per rilanciare il tema della riforma delle superiori, legandolo però indissolubilmente alla questione della revisione dei rapporti tra pubblico e privato che avrebbe dovuto investire la scuola.

E in effetti, il giorno prima della fine dell'Intesa il ministro Falcucci era presente insieme al cardinale Poletti al già citato convegno sul movimento dell'85 organizzato dal Movimento popolare e da Ci: il sottotitolo del convegno infatti, *Verso una scuola pubblica*, chiariva il vero tema dell'incontro. Come riportò «Repubblica», per i presenti «è “pubblica” ogni scuola che “voglia rispondere a finalità educative” e non lo è una scuola, anche se gestita dal “pubblico”, che non risponde a queste finalità»<sup>542</sup>.

Un'affermazione, questa, che il ministro non ha certo fatto nel corso dell'assemblea al “Mamiani” dell'altro ieri, ma le suggestioni di Comunione e liberazione possono molto. Il ministro Gorla è intervenuto per difendere la “finanziaria” proprio in nome dello stato sociale: solo limitando l'intervento dello Stato - ha detto - se ne potranno assicurare prestazioni efficienti. Poi ha voluto rassicurare i ragazzi dell'85: perché si preoccupano di un posto di lavoro - si è chiesto - quando il problema, a causa del calo demografico, per loro non si porrà affatto? Era presente un rappresentante della Fgci (Mario Lavia) invitato al convegno per un intervento, ma non l'hanno fatto parlare: ha protestato vibratamente.<sup>543</sup>

---

<sup>541</sup> Sul particolare momento politico nei rapporti tra i due segretari, che costituì l'origine di quella «irresistibile valanga» che avrebbe affossato la parabola dei governi socialisti, cfr. Colarizi, Gervasoni, *La cruna dell'ago*, cit., pp. 190 e sgg.

<sup>542</sup> R. Be., *Con ministri e cardinali Ci all'attacco*, cit. Al convegno erano presenti tra gli altri Rocco Buttiglione, Roberto Formigoni e Giovanni Gorla.

<sup>543</sup> Ivi.

Se la Dc portò la questione in direzione centrale nel novembre di quell'anno<sup>544</sup>, fu Martelli a spiazzare tutti quando, in occasione della convenzione nazionale dei giovani socialisti del febbraio dell'86, si mostrò favorevole alla possibilità di istituire un sistema di *voucher* come forma di finanziamento per permettere alle famiglie di scegliere liberamente la scuola per i propri figli<sup>545</sup>. D'altronde, ciò che filtrava dalle agitazioni e interpellanze che riguardarono la scuola e dagli attriti che contrapposero gli istituti all'amministrazione scolastica era l'esigenza di *autonomia* decisionale e gestionale delle singole unità didattiche per poter impostare una didattica e un'offerta formativa e professionalizzante adeguata alle richieste dei territori in cui esse erano inserite. Le polemiche che ne seguirono investirono lo stesso Psi, che si ritrovò spaccato come tutto il fronte laico di fronte a una proposta che rimandava spudoratamente a quelle teorie neoliberiste che si stavano propagando anche in Italia. Ne aveva già dato prova la gestione della questione televisiva, come ricordò Asor Rosa sulle pagine di «Repubblica», sottolineando al contempo i buoni rapporti esistenti tra Craxi e il proprietario della Fininvest e futuro leader di Forza Italia, Silvio Berlusconi<sup>546</sup>. Era evidente che, per quanto la leadership di Craxi fosse rispettata quasi da tutto il partito, erano presenti diverse visioni politiche, che determinavano poi incertezze e ambiguità anche sulla linea di politica scolastica.

Di fatto l'iniziativa di Martelli nasceva anche dalla volontà di avvicinarsi a Comunione e liberazione, per evitare che l'unico interlocutore di quel robusto organismo associativo fosse la Dc, e per rispondere alla riforma "a blocchi" promossa dalla Falcucci. Allo stesso tempo però, essa era anche espressione di quella precaria ricerca di una via originale alla

---

<sup>544</sup> Precisamente, nella direzione centrale dedicata specificatamente alla situazione giovanile e ai problemi della scuola che si svolse il 27 novembre dell'85: in essa il dirigente nazionale dell'ufficio scuola Giancarlo Tesini fece esplicito riferimento alla necessità di rivedere l'impianto della riforma delle superiori alla luce delle indicazioni sorte in seguito all'esplosione del "movimento dell'85": *Relazione di Tesini*, allegato C al verbale della Direzione Centrale della Dc (seduta del 27 novembre 1985), AIS, *Democrazia cristiana*, serie "Direzione nazionale", b. 4, fasc. 689.

<sup>545</sup> Per una trattazione sintetica sul dibattito internazionale sui *voucher* scolastici (o buoni-scuola) e gli altri orientamenti emergenti fin dagli anni Ottanta si veda Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, cit., pp. 102-19.

<sup>546</sup> Galfré, *Tutti a casa*, cit., p. 295. Dello stesso tono un intervento di Paolo Sylos Labini su «Repubblica», mentre Vinciguerra su «Tuttoscuola» pose in evidenza quanto fosse utopica un'idea del genere nel quadro politico italiano: P. Sylos Labini, *Martelli e il trucco del buono scuola*, «Repubblica», 5 marzo 1986; A. Vinciguerra, *Ti darò la luna*, «Tuttoscuola», 223, 15 marzo 1986, p. 5.

riforma – in bilico tra *neoliberalismo e neosocialismo* – che contraddistingueva da sempre le intenzioni dell'ufficio scuola del Psi di Craxi<sup>547</sup>.

Era questa, ad esempio, l'opinione Orazio Niceforo, uno dei dirigenti dell'ufficio scuola insieme a Benadusi e Covatta: la società stava attraversando una transizione «da un assetto duro, urbanocentrico, fabbricocentrico, accentrato, ad uno morbido, policentrico, diffusivo, decentrato», che richiedeva di ripensare «un gigante burocratico come l'attuale sistema scolastico pubblico», dotandolo di strumenti atti a muoversi «con l'agilità richiesta dalla necessità di differenziare e personalizzare i processi formativi, rinnovando costantemente la propria offerta». Anche se ancora non era stato individuato il «punto di equilibrio tra la programmazione degli scopi e la liberalizzazione dei mezzi» necessaria per realizzare la giusta «sintesi di neoliberalismo e neosocialismo» auspicata dal partito, la strada era giusta e avrebbe costituito «la traduzione in termini moderni, da società post-industriale, dello storico impegno dei progressisti per una scuola (e una società) più equa e più libera».

Insomma, sia tra i democristiani che tra i socialisti cominciò ad affermarsi l'idea che l'istruzione fosse un *servizio* per un'utenza atomizzata - o "libanesizzata", per parafrasare l'idea espressa da Formigoni di una scuola per ogni "comunità" - sempre più differenziata nei bisogni formativi, e non una struttura istituzionale, come previsto dalla Costituzione. Secondo Niceforo, un sistema d'istruzione scuola-centrico non poteva porsi in modo efficace di fronte alle necessità di una società immersa in una galassia sempre più complessa di agenzie formative, formali o informali che fossero: era necessario quindi rivedere il concetto stesso di "pubblico servizio" in cui la distinzione tra scuole statali e non statali scolorisse di fronte all'importanza di garantire «il valore (l'efficienza, l'efficacia, l'identità) dei singoli soggetti formativi», convertendo in direzione «qualitativa» il ruolo del Ministero e della politica scolastica nazionale in genere.

Iniziava ad insinuarsi anche in Italia quella "terza ondata" di sistemi scolastici descritta da Brown nel suo saggio del 1990<sup>548</sup>: un modello interpretativo che, col tempo, acquisì i caratteri di una vera e propria ideologia a-politica, volta a smantellare il monopolio

---

<sup>547</sup> O. Niceforo, *Neoliberalismo e neosocialismo in educazione. Le tesi dell'on. Martelli*, «Scuola democratica», 1, gennaio 1986, pp. 3-9, da cui prendo le citazioni seguenti.

<sup>548</sup> «The "third wave" can be characterised in terms of the rise of the ideology of parentocracy. This involves a major programme of educational privatisation under the slogans of "parental choice", "educational standards" and the "free market"»: Brown, *The Third wave*, cit., p. 67.



pubblico su una scuola considerata obsoleta a causa del controllo dello Stato e della paralisi della burocrazia<sup>549</sup>. Le modalità e le tempistiche furono diverse da luogo a luogo, ma l'accelerazione impressa al processo di integrazione europea in seguito all'elaborazione dell'Atto Unico nel 1985 e le mutate condizioni geopolitiche internazionali che seguirono all'avvento di Gorbacev contribuirono a diffondere il nuovo paradigma in tutti i paesi occidentali<sup>550</sup>: paradigma simboleggiato in Italia da una ricerca promossa dalla Fondazione Agnelli e pubblicata nel 1987, *L'anomalia della scuola italiana nel contesto europeo*<sup>551</sup>.

Oggetto della pubblicazione era appunto la questione dei rapporti tra pubblico e privato nella scuola, derubricata come un «falso dilemma», che rischiava di nascondere la vera «anomalia» italiana all'interno del quadro europeo: il monopolio statale sull'istruzione, infatti, rendeva il sistema scolastico del nostro paese più simile ai sistemi scolastici dell'Est Europa, che non a quelli degli alleati occidentali. La cura per questa discrasia, fatta propria formalmente dal governo a partire dalla legislatura successiva, consisteva per l'appunto nell'istituzione di un sistema scolastico pubblico flessibile - sia nella struttura amministrativa che nella gestione del personale - in cui le diverse agenzie formative partecipassero insieme agli istituti statali nel comporre un "mosaico" in cui la qualità del servizio fosse stimolata «anche da un certo grado di competizione, con il concorso di

---

<sup>549</sup> Questo secondo l'interpretazione di Scotto di Luzio, che evidenzia come tale politica fosse giustificata dalle sinistre con la necessità di reinventare forme e modi del governo, mentre da destra come strumento per ridurre i costi del *welfare state* e il potere dei sindacati degli insegnanti: ma anche Cobalti, come del resto la sociologia anglosassone a cui abbiamo finora fatto riferimento, tende a leggerlo come processo bipartisan. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, cit., pp. 55-7; Scotto di Luzio, *Vent'anni di storia della scuola*, cit.

<sup>550</sup> Fortemente voluto da Craxi per accreditarsi ancor di più a livello internazionale, l'Atto unico entrò in vigore il 1° luglio 1987, ponendo le premesse per la creazione del mercato unico nel 1993, ma innescò anche quell'intreccio di vincoli che rese sempre più evidente ai partners europei «le debolezze strutturali» dell'Italia, facendo riemergere «quella percezione negativa esterna del paese» che i primi anni di Craxi erano riusciti in qualche modo a smussare: A. Varsori, *L'Italia e l'integrazione europea: l'occasione perduta?*, in Colarizi et al, *Gli anni Ottanta come storia*, cit., pp. 155-184. Cfr. Cacace, Mammarella, *Storia politica dell'Unione Europea*, cit., pp. 203-29. Sull'avvento di Gorbacev, l'ultima fase della Guerra fredda e i suoi riflessi in Italia si veda Pons, *Guerra fredda e "seconda modernizzazione"*, cit., pp. 45-7.

<sup>551</sup> L. Ribolzi (a cura di), *Il falso dilemma pubblico-privato*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1987. Il volume raccoglie due ricerche svolte per la Fondazione nel biennio '79-'80, e gli atti di un seminario organizzato a Roma nel settembre del 1986: il tempo che separò le ricerche dalla pubblicazione dei suoi risultati non sembrò eccessivo dato che, a loro giudizio, per le superiori nel frattempo non era accaduto «niente di significativo».

tutte le migliori energie educative e di ogni istituzione, statale e non, che ne posse[desse] i requisiti»<sup>552</sup>.

Architrave del sistema sarebbero state l'*autonomia scolastica* e le sue potenzialità: un concetto che negli anni successivi prese sempre più spazio nel dibattito specialistico e politico, tanto da essere formalizzato nel programma di politica scolastica democristiano già a partire dalla legislatura successiva.

### **L'autonomia scolastica e la commissione Brocca**

Se il tema dell'autonomia scolastica fu legato indissolubilmente alla questione dei rapporti tra pubblico e privato, entrando a pieno titolo nella parallela discussione sulla formazione del personale docente, che proprio allora cominciò a dare segnali di una nuova conflittualità, esso aveva in realtà origini più lontane. Già con l'introduzione dei decreti delegati, lo abbiamo visto, la questione dell'autonomia amministrativa (e, perciò, di un nuovo rapporto tra unità scolastiche, territorio e i diversi enti ed istituti che, a vario livello, regolavano il governo della scuola) era entrato a pieno titolo nelle discussioni degli specialisti<sup>553</sup>. Anche il convegno di Lerici dell'84 aveva mostrato come, tra gli operatori scolastici impegnati nella sperimentazione, il tema fosse molto sentito. Ma furono la questione dell'ora di religione e del movimento dell'85 a mostrare la necessità di una elaborazione sul tema dell'autonomia scolastica e su quella di rivedere in forma più flessibile i rapporti (anche di lavoro) tra docente e amministrazione pubblica, mostrando come essa fosse un bisogno ormai avvertito in larga parte della scuola italiana<sup>554</sup>. Non è un caso che, almeno inizialmente, la fortuna del fenomeno Cobas e il ritorno al sindacalismo della categoria in generale, fossero strettamente legati alla maggiore attenzione che essi prestavano alle condizioni reali di una categoria lavorativa che si era

---

<sup>552</sup> Queste le parole utilizzate da Giancarlo Tesini nella relazione allegata al verbale della seduta della Direzione Centrale D.C. dell'11 febbraio 1987: AIS, *Democrazia cristiana*, serie "Direzioni nazionali", fasc. 707.

<sup>553</sup> R. Gambari, G. P. Vitale, M. Pillon, *Signori consiglieri il bilancio è servito*, «Tuttoscuola», 3, 7 gennaio 1976, pp. 28–32; E. Martinelli, *L'autonomia amministrativa? Un autentico colabrodo*, ivi, 122–123, 3 giugno 1981, p. 14 e G. Ferrero, *Evoluzione demografica e programmazione scolastica ed educativa: un ruolo delle regioni e degli enti locali*, in MPI, *Evoluzione demografica e sistema scolastico*, cit., pp. 149 e sgg. (l'autore era allora assessore all'istruzione della Regione Piemonte).

<sup>554</sup> Anche quest'ultima questione, in realtà, era nata già agli inizi del decennio, in contemporanea con l'emergere dei primi effetti del decremento demografico nella scuola dell'obbligo: A. Vinciguerra, *Stipendi e full time*, «Tuttoscuola», 118, 1° aprile 1981, p. 5, e V. Spinaci, *"Part-time" e "full-time": il professore è favorevole o contrario?*, ivi, 138, 3 marzo 1982, pp. 13–5. Sull'affermarsi di una concezione positiva di *flessibilità* nel corso del decennio si veda

modificata considerevolmente negli anni, sia dal punto di vista sociologico che da quello della professionalità. Ad esempio, Silvano Bonini, analizzando per «Tuttoscuola» le richieste avanzate dai sindacati per il nuovo contratto, individuava le istanze del corpo docente in «meno burocrazia, più autonomia, spazio alla sperimentazione, maggiore riconoscimento della professionalità e una diversa politica di riqualificazione»<sup>555</sup>: le stesse, cioè, che abbiamo visto essere fatte proprie dal comitato di coordinamento degli istituti sperimentali sorto a Lerici. D'altronde, lo ha recentemente ricordato Eloisa Betti nel suo tentativo di ricostruzione della storia della precarietà nell'Italia repubblicana, proprio nel corso degli anni Ottanta «la flessibilità (del tempo di lavoro) assurde nell'immaginario collettivo anche a sinonimo di libertà»: su questa trasformazione, che affondava in realtà le sue radici nella «riflessione sulla gestione flessibile dei tempi di vita e di lavoro» e nelle «analisi sui processi di femminilizzazione del mercato del lavoro» che coinvolgevano anche il corpo docente, pesarono notevolmente le scelte delle aziende e dei governi italiani, «che basarono la creazione di nuova occupazione su questo paradigma»<sup>556</sup>.

Su queste tematiche si dispiegò il dibattito tra 1986 e 1989: un triennio iniziato con la questione dell'ora di religione e il lancio della riforma per via amministrativa, durante l'estremo (e breve) tentativo di Craxi di rimanere capo di governo, a cui seguirono le sue dimissioni e la parentesi dei governi Fanfani e Gorla, con il passaggio di testimone alla Minerva tra la Falcucci e Giovanni Galloni. Iniziava così l'ultimo scorcio del *Secolo breve*, che avrebbe visto a livello internazionale il crollo del muro di Berlino e la fine della Guerra fredda, e nel nostro paese il susseguirsi di maggioranze sempre più litigiose all'insegna del CAF (l'acronimo con cui fu indicato l'accordo tra Craxi, Andreotti e Forlani per mettere da parte De Mita), sintomo di quella crisi del sistema partitico nato con la Repubblica che da lì a poco sarebbe implosa con Tangentopoli<sup>557</sup>.

Nel nuovo contesto che venne a crearsi dopo le elezioni del 1987, infatti, mentre l'autunno portava i venti di una nuova crisi economica globale che avrebbe posto fine all'ottimismo ingenuo dello yuppismo, il nuovo ministro dell'istruzione provò a chiudere

---

<sup>555</sup> S. Bonini, *Il prof vuole cambiare*, «Tuttoscuola», 228, 1° ottobre 1986, pp. 17-8.

<sup>556</sup> Betti, *Precari e precarie*, cit., pp. 23 e 123 e sgg.

<sup>557</sup> Sul tema si veda: F. Cavazzuti, *La Repubblica in transizione (1989-1994). Debito pubblico e fiscalità: le scelte politiche*, in Asquez et al (a cura di), *Il mutamento sociale*, cit., pp. 159-181 e M. Ridolfi, «Tangentopoli»: storia e memoria pubblica nella crisi di transizione dell'Italia repubblicana, ivi, pp. 67-84.

i conti con le molte questioni rimaste aperte<sup>558</sup>. Colui che fu definito «profeta dell'autonomia», restò a Trastevere fino al luglio 1989, sotto i governi Gorla e De Mita<sup>559</sup>: in quel biennio cercò di promuovere un dibattito sul tema, e tentò anche la via parlamentare con una sua proposta di legge, contribuendo nei fatti a costituire il nucleo concettuale iniziale delle politiche scolastiche che hanno caratterizzato il passaggio al nuovo millennio e che trovarono una prima espressione alla Conferenza nazionale sulla scuola del 1990<sup>560</sup>.

All'avvio del dicastero di Galloni, il solito Giovanni Gozzer interveniva sulla questione dell'autonomia scolastica richiamando le misure che, proprio allora, il nuovo governo Thatcher stava prendendo per le scuole di Londra<sup>561</sup>. Oltre alla sempre maggior autonomia concessa ai singoli istituti, tradizionalmente molto superiore a quella presente in Italia, Gozzer sottolineava come il reale nodo della discussione fosse quello dei «risultati» scolastici<sup>562</sup>: un tema che, insieme alla questione più generale della *valutazione*, proprio allora faceva il suo ingresso nel dibattito italiano<sup>563</sup>. Mentre Covatta, parlando a nome del Psi, rilanciava il tema dell'autonomia scolastica per sottolineare come, in tempi di riforme senza spesa, essa potesse rappresentare una panacea per molti mali che affliggevano allora il sistema scolastico: «ormai siamo tutti convinti – rispondeva intervistato da Vinciguerra - che il problema vero della scuola italiana è il suo sistema di

---

<sup>558</sup> Sul contesto economico degli anni Ottanta si veda P. Capuzzo, *I consumi tra economia e cultura nell'Italia del "dopo boom" (1973-2008)*, in Asquez et al. (a cura di), *Il mutamento sociale*, cit., pp. 179 e sgg. Proprio il 1985 segna un momento di cambiamento, avviando il periodo di «maggiore crescita dei consumi della nostra storia recente»: una «tendenza che non riflette semplicemente un aumento del reddito, ma manifesta una maggiore propensione al consumo», anche se di difficile lettura, in quanto frutto «dell'intreccio tra ambizioni di distinzione sociale e strategie di marketing che mirano a segmentare la figura sociale del consumatore».

<sup>559</sup> Così lo definisce «Tuttoscuola», ricordandolo in occasione della sua morte, avvenuta il 23 aprile del 2018: *La scomparsa di Giovanni Galloni, profeta dell'autonomia*, «Tuttoscuola», 24 aprile 2018.

<sup>560</sup> Fu lui infatti a preparare il terreno per la Conferenza nazionale sulla scuola del 1990, sui quali risultati si era mosso per l'elaborazione della sua riforma lo stesso Luigi Berlinguer. Cfr.

<sup>561</sup> G. Gozzer, *Inghilterra: sono i risultati quelli che contano*, «Tuttoscuola», 242, 15 ottobre 1987, p. 22.

<sup>562</sup> «Nessuna rinuncia al principio della scuola per tutti, della formazione di massa e dell'impegno governativo in materia; ma nemmeno rinuncia a vederci chiaro in questa benedetta faccenda di ciò che la scuola realmente dà agli allievi in capacitazione, e alla società in valori umani creativi e produttivi»: *ivi*.

<sup>563</sup> Sulla questione della valutazione e del suo ingresso nel dibattito pedagogico e pubblico italiano - che risale in realtà già agli anni Sessanta e ai lavori di Visalberghi sul tema nella pedagogia attiva -, si veda ora Morandi, *La storia. Nodi teorici e fattuali di un problema pedagogico*, cit., pp. 73-114.

governo e più in generale la sua dimensione di sistema»<sup>564</sup>. Lo stesso direttore generale dell'istruzione liceale Romano Cammarata, intervenendo sulle pagine di «Tuttoscuola», volle sottolineare l'importanza del tema per risolvere la questione dei rapporti tra scuola e amministrazione: a suo parere, infatti,

la normativa relativa all'organizzazione del servizio scuola, dei ruoli dei docenti, del loro stato giuridico ed economico, degli stessi programmi di studio, era basata su un complesso di precise norme che poco, o nessuno spazio hanno concesso ad un dinamico e differenziato rapporto tra un'amministrazione molto burocraticamente organizzata e la scuola, che pur sentendo, per sua natura, l'esigenza di adeguamento e di innovazione era costretta a "inventare" nel proprio ambito, in verità molto ristretto, processi didattici nuovi affidati in prevalenza a docenti preparati e impegnati e spesso volontari.<sup>565</sup>

Nel suo intervento, Cammarata non aveva problemi ad affermare che, dopo l'esplosione del Sessantotto e l'emanazione dei decreti delegati («questa sostanziale riforma della scuola, mi piace definirla così»), si era innescato, pur tra mille ostacoli, un processo di rinnovamento che aveva riguardato e stava riguardando in misura e tempi diversi le scuole e l'amministrazione scolastica, e che egli riassumeva così:

Diciamo subito che la scuola ha appreso a camminare da sola. E ciò è stato un fatto positivo che possiamo ora riscontrare con la diffusione in tutti gli ordini di scuola di attività sperimentali, che significano programmazione didattica e innovazioni curriculari. Dobbiamo anche dire che l'ingresso dell'automazione, negli anni, ha avvicinato, in effetti, l'amministrazione alla scuola, consentendo la gestione di ampi settori amministrativi e contabili con trasparenza e tempestività e soprattutto con possibilità di controllo [...]. Le deleghe alla periferia, il decentramento di alcuni servizi hanno finito col lasciare immutata la struttura degli uffici centrali e sovraccaricare di nuovi compiti gli uffici provinciali o regionali. [...] Se si vuole "pensare" alla autonomia delle istituzioni scolastiche, credo si debba pensare necessariamente ad un'altra autonomia: quella degli uffici scolastici provinciali.

---

<sup>564</sup> A. Vinciguerra, *Una riforma di nome autonomia*, «Tuttoscuola», 244, 16 novembre 1987, pp. 15-7. Covatta era già intervenuto sull'argomento il mese precedente sulle pagine di «Repubblica»: in quell'occasione il parlamento venne invitato, una volta chiusa la questione dell'ora di religione, ad «occuparsi anche delle altre ventitré ore di insegnamento che generalmente compongono l'orario scolastico settimanale: che trovi il modo, cioè, di occuparsi del sistema scolastico nel suo insieme, della sua necessaria riforma, del ruolo che esso svolge oggi nel contesto sociale». L. Covatta, *La crisi della scuola*, «Repubblica», 25 ottobre 1987.

<sup>565</sup> R. Cammarata, *Occorrono nuovi rapporti tra scuola e amministrazione*, *ivi*, 258–259, 3 giugno 1988, pp. 12–13, da cui traggio anche le seguenti citazioni.

Il dibattito, però, continuava ad essere influenzato dalle lotte per l'ora di religione, nonché dalle tensioni sul rinnovo dei contratti del corpo docente: la mancata attuazione del rinnovo ottenuto nel 1987, infatti, portò molte sigle del sindacalismo autonomo – e in particolare lo Snals - ad attuare un blocco degli scrutini che ebbe forti ripercussioni sull'andamento generale della scuola, e vide un'adesione massiccia anche dei capi d'istituto<sup>566</sup>. La discussione, quindi, si avvìò sullo scontro laici-cattolici e sulle presunte spinte corporative che avevano alimentato la protesta degli insegnanti<sup>567</sup>.

Proprio per rompere questa spirale, sul finire del 1987 «Scuola democratica» volle affrontare il tema dell'autonomia in un apposito numero monografico<sup>568</sup>. Il fascicolo era nato come supporto alla discussione: uno strumento per dare al «problema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche» un «orientamento “politico” e metodologico» capace di «superare i rischi di riduttiva semplificazione e di contrapposizione ideologica» in cui si era avvittato «il pur ricco e mosso dibattito iniziale». La rivista, invece, voleva porre in evidenza le problematiche alle «“condizioni” esterne e contestuali rispetto alla autonomia della istituzione scolastica» e l'esigenza di elaborare «un quadro di innovazione e mutamento strutturale» in grado di modificare «realmente le situazioni sociali e culturali, all'interno delle quali la scuola opera e vive»<sup>569</sup>.

I diversi interventi del fascicolo monografico tendono a sottolineare come i problemi principali della scuola non stessero tanto in essa quanto nel sistema in cui era inserita. Luisa Ribolzi ad esempio, partendo dalle tesi contenute nella pubblicazione da lei curata per la Fondazione Agnelli, mise in rilievo la necessità di concentrarsi sull'organizzazione generale del sistema scolastico: «in un quadro in cui le risorse destinate all'istruzione non sono destinate ad aumentare – scrisse in perfetta linea con le idee espresse da Covatta - diventa cruciale il modello organizzativo con cui vengono impiegate», visto che il sistema

---

<sup>566</sup> *Scuola, si preparano tre mesi “neri”*, «Repubblica», 29 novembre 1987, che così riporta la notizia: «lo Snals, il più forte sindacato autonomo del settore, ha proclamato il blocco degli scrutini per il primo quadrimestre e un fitto calendario di scioperi articolati per dicembre e gennaio. La decisione è giunta ieri, dopo il negativo incontro con Galloni (è scomparso fondo di incentivazione)». E. Cirese, *Nelle scuole protestano anche i capi d'istituto*, ivi, 17 febbraio 1988 e Id., *Scuola, si tratta con tutti ma i presidi sono in rivolta*, ivi, 31 maggio 1988.

<sup>567</sup> G. Bachelloni, M. Buonanno, *Scuola: struttura e immagine. Opzioni metodologiche e domande di conoscenza a partire da un'esperienza di ricerca empirica*, «Scuola democratica», 4, ottobre-dicembre 1987, pp. 119-33 (si tratta del monografico sull'autonomia scolastica).

<sup>568</sup> *Organizzazione e autonomia*, «Scuola democratica», 4, ottobre-dicembre 1987.

<sup>569</sup> *Introduzione*, ivi, pp. 4-6.

mostrava «sprechi inammissibili, sia per i tassi di dispersione scolastica che nella realizzazione dell'uguaglianza fra i suoi utenti»; questo a fronte di un controllo centralizzato sulle attività scolastiche, che si rivelava però interessato non tanto alla qualità del servizio prestato quanto alla «rispondenza formale alle norme»<sup>570</sup>.

Anche Mario Gattullo sottolineò come la strada dei vincoli amministrativi, pur in presenza di un'autonomia didattica del docente «senza dubbio molto ampia» rispetto ad altri paesi europei, andasse invertita. Tali vincoli, infatti

non solo [...] non servirebbero allo scopo, perché la loro natura è profondamente difforme dalla sostanza del lavoro formativo, ma, in aggiunta, essi sarebbero anche controproducenti, perché introdurrebbero restrizioni e controlli là dove invece occorrono il consenso, l'incentivazione e la valorizzazione delle competenze.<sup>571</sup>

Proprio per questo, concludeva, «l'autonomia degli insegnanti» era da considerarsi al presente, «in gran parte, un involucro privo di contenuti», che potevano essere forniti solo «da una migliore formazione professionale e da efficaci supporti organizzativi», di cui in realtà si sentiva la mancanza in Italia un po' in tutti i campi. Secondo il pedagogista, quindi, l'autonomia del docente andava «organizzativamente inserita in un sistema di autonomie dell'apparato scolastico», ad esempio con un passaggio rilevante di poteri e competenze dal Cnpi agli Irrsae e altre misure simili: un processo che, paradossalmente, doveva partire proprio da quella autonomia didattica che «solo apparentemente in modo contraddittorio, dev'essere diminuita, e trasferita ad altri livelli dell'apparato scolastico», come del resto appariva necessario «anche in altri apparati, in primo luogo quello dell'università».

Se lo stesso Cammarata aveva posto in evidenza come, attraverso la sperimentazione, la scuola italiana stesse già affrontando la propria riforma, fu il solito preside dello Stefanini di Mestre, Pasquale Palmeri, ad intervenire nel dibattito a nome degli operatori impegnati

---

<sup>570</sup> L. Ribolzi, *L'organizzazione scolastica in Europa*, ivi, pp. 102-8. Secondo la Ribolzi i decreti delegati avevano fallito nel tentativo di intervenire sui rapporti tra centralismo e partecipazione proprio perché l'apparato burocratico era «fortissimo e si è opposto con ogni forza a cedere potere», mentre la spinta dal basso, lasciata a sé stessa, aveva comportato un «eccesso di politicizzazione degli organi collegiali», da cui era scaturita una scarsa attitudine alla partecipazione dei genitori, creando fra essi «una sovrarappresentazione delle classi sociali più elevate, rinforzando la corrispondenza tra servizio scolastico e bisogni educativi del ceto medio e della borghesia» che solo il superamento dell'anomalia italiana avrebbe potuto sanare.

<sup>571</sup> M. Gattullo, *I docenti e l'esercizio dell'autonomia*, ivi, pp. 78-81.

nella sperimentazione<sup>572</sup>. Palmeri - che in un certo senso sembra svolgere per «Scuola democratica» un ruolo analogo a quello del preside Rattazzi su «Riforma della scuola» nella seconda metà dei '70 - mise in luce come proprio il lavoro condotto nelle sperimentazioni globali fosse utile a dirimere molti termini della discussione. Tali esperienze infatti, partendo dal concetto di “comunità educante”, intendevano l'autonomia didattica come «la collegialità del lavoro didattico nelle sue varie fasi»: in quest'ottica, appellarsi alla libertà d'insegnamento significava «valorizzare l'iniziativa della base docente di fronte al prepotere burocratico-gerarchico dell'amministrazione scolastica»<sup>573</sup>. Il loro carattere di «scuole-comunità» era evidente nell'iter stesso necessario ad attivarle: la richiesta iniziale doveva partire dal preside - o da un gruppo di docenti, o da un comitato misto con i genitori, ecc. - e andava poi discussa, elaborata e presentata agli organi collegiali da un numero minimo di docenti disponibili a portarlo avanti.

Anche le condizioni del suo successo – aggiungeva Palmeri - dipendevano da un insieme molto eterogeneo di condizioni, che potevano variare nel corso del tempo e che evidenziavano la necessità di porre attenzione ai fattori interni ed esterni alla scuola che ne influenzavano l'attività. E citava l'ubicazione della sperimentazione (se in una sede centrale o in una succursale), l'interesse reale del preside e l'effettivo coinvolgimento del collegio docenti o di una sua parte, ma anche la natura stessa del progetto e la sua coerenza nell'affrontare globalmente i problemi della scuola, che andava sempre intesa in senso distrettuale, e non come singola unità scolastica.

Molti dei problemi vissuti dalle scuole sperimentali, quindi, erano legate alla necessità di ottenere uno statuto autonomo che le liberasse dai vincoli burocratici di un sistema scolastico tradizionale ancora non riformato. Le sezioni sperimentali presenti negli istituti

---

<sup>572</sup> P. Palmeri, *La dimensione organizzativa della sperimentazione*, ivi, pp. 67-73, da cui prendo le successive citazioni dell'autore. Cammarata aveva parlato del tema su «Tuttoscuola», rimarcando quanto «la scuola, nella società che muta, ha sempre e soprattutto operato con le sue forze endogene, sensibile ai cambiamenti: li ha talvolta preparati e talvolta subiti, ma con un processo suo proprio, fisiologico, stimolato sì, ma non imposto con violenza». Il tema della riforma globale risultava quindi fuorviante, in quanto, con la sperimentazione, la scuola aveva avviato già un suo processo di riforma: quello che sente e vuole all'interno delle stesse istituzioni scolastiche». R. Cammarata, *Sperimentazione e riforma*, «Tuttoscuola», 235, 2 marzo 1987, pp. 10-1.

<sup>573</sup> Citando il pedagogista Domenico Izzo (*Il Triennio*, Firenze, Le Monnier, 1971), Palmeri notava come «la personalità di ciascun insegnante e l'iniziativa del gruppo di insegnanti andranno valorizzate e non represses e i piani di studio potranno essere concordati e valutati in forma collegiale, senza che “sia possibile dettare, da parte di un esperto qualsiasi, un compendio di precetti e di norme valido per sempre e ovunque”»: Palmeri, *La dimensione organizzativa della sperimentazione*, cit.



avrebbero dovuto acquisire uno statuto autonomo per potersi staccare da quelle tradizionali, in modo da non doversi per forza confrontare con un collegio docenti che, negli anni, poteva essere totalmente cambiato e quindi non più interessato a proseguire esperienze avviate in precedenza. Gli interventi della Falcucci, invece, da un lato ponevano limiti al numero di studenti delle sezioni sperimentali e, dall'altro, legavano indissolubilmente queste ultime alla scuola in cui erano collocate o a cui erano affidate, dimostrando «la tendenza sempre più netta del Ministero a considerare pregiudiziale il rapporto di integrazione delle sperimentazioni nelle scuole presso le quali esse sorgono»<sup>574</sup>.

Era un problema in realtà molto diffuso tra le sperimentazioni: molti collegi docenti non erano a conoscenza del lavoro che si svolgeva nelle sezioni sperimentali, fino a perdere la percezione stessa della loro esistenza. E così, ad esempio, nel collegio docenti del Duca d'Aosta di Firenze qualche professore poteva dire alla preside di non aver capito cosa fosse in corso nella sezione sperimentale di Bagno a Ripoli; mentre al Cecioni di Livorno furono gli altri docenti e la segreteria stessa della scuola a dover chiarire ai nuovi collaboratori del preside, infastiditi per le disfunzioni burocratiche quotidiane di quella scuola, la natura del loro istituto e del lavoro che vi si svolgeva<sup>575</sup>. D'altronde, questo è evidente persino guardando alla letteratura. Ad esempio, in *Ex Cattedra* di Domenico Starnone, che narra la sua esperienza di insegnante «post-sessantottesco» nell'anno scolastico che vide l'esplosione del movimento dell'85, ad un certo punto c'è la descrizione dello svolgimento di una riunione per materie.

Val la pena, forse, riportare il passo in questione: esso è in grado, da un lato, di mostrare con occhio ironico le difficoltà del lavoro collegiale tra docenti interessati e non alla sperimentazione; dall'altro, nel racconto dell'autore traspare una certa banalizzazione di un aspetto del lavoro scolastico quotidiano – la riunione per materie – che rappresenta invece una di quelle innovazioni ancora non scontate all'epoca per la scuola italiana,

---

<sup>574</sup> Palmeri si riferisce alle disposizioni prese (e quelle invece non prese) nei primi due anni di ministero dalla Falcucci: definizione classi di concorso, attribuzione di titolarità e messa a trasferimento delle cattedre sperimentali.

<sup>575</sup> Verbale del 30 maggio 1986, ASDA, Duca, Collegio 1985-1990. Per il caso del Cecioni, nato nel dicembre dell'84 da una lettera di dimissioni dei collaboratori del preside per una situazione da essi imputata «alle prolungate assenze del capo d'Istituto ed alla sua incuria di fronte ad ogni problema» a cui rispose sia la segreteria che parte dei docenti, si vedano la lettera di dimissioni del 18 dicembre 1984, la risposta della segreteria del 20 dicembre e quella del gruppo di docenti del giorno successivo, che convinse poi i collaboratori a ritirare le dimissioni tramite lettera dell'8 gennaio 1985: tutti i documenti sono in CASTELLI.

dimostrando come spesso non fosse chiaro neanche ai docenti la natura sperimentale del loro lavoro, se non nel riferimento ad una fantomatica riforma della scuola superiore, che prima o poi sarebbe arrivata. Secondo Starnone, infatti, le riunioni per materie possono essere descritte così:

insegnanti della stessa disciplina si chiudono alle tre del pomeriggio in un'aula e discutono di come insegnare nel corso dell'anno scolastico. In quest'occasione la gran parte dei convenuti sonnecchia o guarda l'orologio. Tranne tre o quattro, quasi sempre di sinistra, che propongono ardite sperimentazioni in vista della riforma della media superiore. Fino a quando non arriva il preside che ascolta per un po' e quindi dice: colleghi, siamo pratici, non facciamo poesia. Nel corso di questa riunione io ho proposto di partire dalle canzoni di Vasco Rossi [...] per fondare poi un gruppo di studio che prepari una tesina sul carattere feticistico della merce e il suo arcano. La cosa è stata trovata molto interessante, a parte due interventi ostili. [...] La nuova collega Maria Grazia Taddeo ci ha invece comunicato che, in vista della riforma, lei intendeva costruire un discorso sullo spazio narrato nei compiti in classe degli studenti e in altra loro produzione di scrittura. Sempre in vista della riforma la collega Speranza, che è del Cidi, si è detta d'accordo, ma attenta Taddeo, è lo spazio-tempo la chiave della moderna rivoluzione in letteratura. E, poiché si trattava di persona nota a entrambe, si sono messe a criticare la nostra collega Giacinti, distaccata da un anno presso la Fondazione Barrili e autrice, quando era in servizio, di una ricerca sulla percezione studentesca del tempo storico. "Approssimativa e schematica" hanno convenuto con astio. E per di più neutra: nessuna attenzione a come la percezione muti a seconda che si sia maschi o femmine. Vivaldi stava appena finendo di dire (con un'ironia capace di renderlo gradevole agli occhi della collega Taddeo) che a forza di essere in vista della riforma gli si erano consumati gli occhi, quando è entrata la timida collega Mastropietro con l'ultimo numero di "Ulisse" sotto il braccio. Mastropietro ha chiesto la nostra fattiva collaborazione nella formazione di unità didattiche sulla cooperazione allo sviluppo. Il collega Marini secondo il suo solito è stato durissimo: ha detto che questa era roba per équipe medicopsicopedagogica, che lui era pagato per insegnare e che dello sviluppo dei ragazzi e delle loro crisi puberali se ne dovevano occupare le famiglie e nessun altro.<sup>576</sup>

In questo passaggio ci sono molti degli elementi che ricorrono nelle fonti: le «ardite» sperimentazioni metodologico-didattiche; l'attesa della riforma; la questione dei distacchi; ma, soprattutto, il disagio del corpo docente per un lavoro, quello collegiale, che non sembrava far parte dell'*habitus* professionale.

Secondo Palmeri, l'avversione del Ministero «a distaccare come scuole autonome i soli corsi sperimentali» poteva essere superata rimanendo nella normativa già in vigore: il

---

<sup>576</sup> D. Starnone, *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2017, pp. 40-1.

comma 5 dell'art. 3 del DPR 419/74, infatti, prevedeva che una sperimentazione considerata valida per cinque anni di fila avesse diritto ad assumere statuto autonomo: ma la norma era stata invece «volutamente ignorata dal Ministero», mentre la direzione generale tecnica, da parte sua, aveva in realtà spesso utilizzato «la più vecchia disposizione» di istituzione degli ITSOS, come a Milano e Parma. Le sperimentazioni globali, invece, andavano valorizzate proprio in vista dell'autonomia scolastica:

Le sperimentazioni globali infatti, assai più che la scuola tradizionale, si presentano come “sistemi” tendenzialmente “aperti” sia al loro interno, sia nei rapporti con l'esterno. Esse non solo permettono spesso di stabilire e sviluppare fra le tre componenti (docenti-alunni-genitori) rapporti ben più concreti ed efficaci di quanto non accada usualmente negli organi collegiali, ma tentano di costituirsi - ciascuna nella sua globalità - attraverso un intreccio di funzioni e un insieme di servizi. [...] Va pertanto combattuto tutto ciò che favorisca tanto l'allineamento delle sperimentazioni alla struttura scolastica pubblica presente o riformata che sia, quanto l'irrigidimento sui progetti già approvati dal Ministero e in corso di attuazione. Al contrario va esplicitamente ribadita la facoltà di condurre sperimentazioni anche non in linea con le direttive ministeriali e con le proposte parlamentari di riforma.

Al contrario, continuava Palmeri, la politica scolastica perseguita dal ministero

si presenta per molti aspetti negativa, in quanto concorre proprio a “normalizzare” la sperimentazione, svuotandola della sua peculiare dinamicità, da un lato promuovendo e privilegiando i tentativi che meno si discostano nella sostanza dall'attuale struttura scolastica, dall'altro tentando in tutti i modi di irrigidire la sperimentazione, condizionandola allo *status quo* e alla struttura delle singole scuole d'origine.<sup>577</sup>

Ma l'operazione portata avanti da Galloni sembrò accogliere solo fino a un certo punto le indicazioni che arrivavano dagli operatori scolastici impegnati nella sperimentazione, per porsi invece al centro delle polemiche sui rapporti tra scuola statale e privata. Così almeno fu letto il suo progetto di legge sull'autonomia che, tra le altre cose, proponeva una «nuova disciplina della scuola parificata»<sup>578</sup>. L'autonomia scolastica tratteggiata dal provvedimento prevedeva

---

<sup>577</sup> Palmeri, *La dimensione organizzativa nella sperimentazione*, cit., pp. 70-71.

<sup>578</sup> «Il ministro della Pubblica istruzione Giovanni Galloni ha annunciato la presentazione al Consiglio dei ministri di un disegno di legge sull'autonomia scolastica collegata alla riforma del suo ministero. Il nuovo ddl, ha spiegato Galloni, affronterà il problema dell'autonomia degli istituti statali e la nuova disciplina della scuola parificata. Secondo il ministro, perseguire la parità

la possibilità per le singole scuole di definire orari e piani di studio specifici, di convenzionarsi con enti pubblici e privati per creare corsi postsecondari, di fissare tasse differenziate (sia pure entro un tetto nazionale). Ed ancora: stabilisce procedure più snelle per la vita degli organismi collegiali e la possibilità dei singoli istituti di assumere a contratto parte de corpo docente per iniziative di formazione.<sup>579</sup>

Contro il provvedimento si creò immediatamente un fronte composito. Oltre al Pci e al Pri, anche gli alleati di governo e alcuni spezzoni della stessa Dc non gradirono il provvedimento; senza parlare dei sindacati e di gran parte del mondo della scuola. Il tentativo di rilanciare una strategia di riforma si scontrava con la realtà frammentata dei soggetti che, a loro dire, volevano portarla avanti<sup>580</sup>. Con l'inizio del nuovo anno, Galloni si trovò quindi sempre più isolato, tanto da dichiarare alla Consulta nazionale Dc sulla scuola di sentirsi «un ministro provvisorio di un governo provvisorio», chiamando il partito alle proprie responsabilità:

è la Dc che deve prendersi tutte le sue responsabilità, ponendo la scuola al centro del programma del nuovo esecutivo. Il mondo dell'Istruzione ha bisogno di un piano organico, almeno quadriennale, che finalmente riconosca la centralità della scuola per il futuro del paese.<sup>581</sup>

Intervenire nel dibattito anche il presidente dell'Associazione nazionale presidi, Sergio Aldisio. A suo parere, la legge rappresentava un'ottima soluzione per i problemi che attraversavano la scuola, solo a patto che quella prevista fosse «un'effettiva autonomia»: «abbiamo, invece, la sensazione – continuava Aldisio - che l'autonomia di Galloni sia solo fittizia», e per questo i capi d'istituto non potevano «restare in silenzio»<sup>582</sup>. Insomma, a favore del provvedimento sembrò schierarsi solo il Movimento popolare, che giudicò invece severamente il comportamento del Pci e del Pri, che avevano dimostrato «una volta di più che sui temi delle vere libertà costituzionali certe forze politiche ed economiche stentano a sintonizzarsi»<sup>583</sup>. «Il sottosuolo della scuola brontola e trema», scriveva intanto Giovanni Ferrara su «Repubblica», in una sorta di *j'accuse* contro il

---

tra centri statali e parificati significa superare una concezione statalista della stessa scuola»: *Parità tra privato e pubblico*, «Repubblica», 2 agosto 1988.

<sup>579</sup> E. Cirese, «Sono solo provvisorio cara Dc, ora pensaci tu», *ivi*, 25 febbraio 1988.

<sup>580</sup> Cfr. *Id.*, *Galloni non trova alleati*, *ivi*, 14 settembre 1988; sulle posizioni comuniste si veda *Id.*, *Scuola, confronto Galloni – Occhetto*, *ivi*, 24 aprile 1988.

<sup>581</sup> *Id.*, *Sono solo provvisorio*, *cit.*

<sup>582</sup> «Vere riforme»: anche i presidi contro Galloni, «Repubblica», 21 settembre 1988.

<sup>583</sup> Cirese, *Galloni non trova alleati*, *cit.*

ministero e l'amministrazione (specchio della perdita di centralità della Dc e di tutto l'apparato partitico)<sup>584</sup>:

La scuola è indubbiamente il settore più instabile dell'intero sistema statale. Nessuno è mai riuscito, finora, a risolvere i suoi problemi almeno per quel che basterebbe a darle stabilità e certezza. Non va dimenticato, peraltro, che accanto (e sopra) la scuola in senso proprio, c'è l'amministrazione che la governa, il ministero della Pubblica Istruzione con le sue diramazioni locali; e da tempo anche il ministero è particolarmente travagliato da lotte interne, anche non lontano dal vertice, con voci di sempre più scarso rispetto per le regole, e di crescenti intromissioni partitiche (specie del partito assolutamente preminente, la Dc), movimentiste, clientelari. Una situazione di disordine che ha ben rilevabili riflessi sulla scuola, mai come oggi priva di orientamenti e direttive chiare ed utili a chi deve operare sul campo (presidi, direttori didattici, professori, maestri)

Neanche gli aspetti più chiaramente corporativi delle proteste sindacali allora in corso potevano distogliere l'attenzione dai veri responsabili dello stato di malessere della scuola italiana:

Chi giustamente si scandalizza del perenne tumulto e movimentismo imperversante nel vasto aggregato delle varie sigle, più o meno ufficiali, del sindacalismo della scuola, con le lotte interne ed esterne per l'egemonia e la tutela di interessi consolidati o in formazione, con gli intrighi per ottenere maggiore udienza, per influire sulla legislazione e sui contratti, non deve mai dimenticare che queste manifestazioni patologiche sono in ultima analisi il frutto dell'insicurezza e dell'instabilità della scuola e della sua amministrazione. Le riforme necessarie e tuttavia mancate (vedi scuola secondaria superiore), i rinvii e incertezze in materia di stato giuridico, le oscillazioni continue, tra durezza e cedimenti, nel comportamento dell'autorità politica, l'inefficacia dei piani pluriennali, l'oscurità delle prospettive dell'autonomia scolastica, l'incapacità (o non volontà) di decidere una volta per tutte la questione del precariato e delle supplenze: tutto ciò e altro ancora sembra fatto apposta per alimentare irrequietezza, demagogia e sfiducia.

Fu in questo clima che Galloni istituì nel febbraio del 1988 una commissione allo scopo di formulare nuovi programmi per il biennio delle scuole superiori, che prese il nome dall'allora sottosegretario all'istruzione, il democristiano Beniamino Brocca<sup>585</sup>. La commissione Brocca è stata definita da D'Amico come «un misto tra un laboratorio, un

---

<sup>584</sup> G. Ferrara, *Ma per la scuola è ancora caos*, «Repubblica», 1 novembre 1988, da cui traggio le citazioni seguenti.

<sup>585</sup> Nato in Piemonte ma romano d'adozione, docente di scuola superiore, Brocca fece parte della commissione istruzione fin dalla sua prima elezione, nel 1976: D'Amico, *Storia e storie della scuola*, cit., pp. 611-4.

parlamento privato del ministro e un “ufficio” formato da ben 40 persone [...] che intratteneva consultazioni incrociate con almeno altre 500 persone scelte»<sup>586</sup>.

L’idea di avviare una riforma tramite “programmi” non era nuova: in realtà, essa riprendeva la strategia operata per la riforma delle elementari entrata in vigore proprio nel 1990, e anticipata nel 1985 dall’emanazione dei nuovi programmi elementari. Quello che distingue il lavoro della commissione è semmai lo stile.

Si trattò di un lavoro mastodontico di sintesi, che coinvolse un’ampia cerchia di personalità delle diverse culture pedagogiche e politiche, come a voler richiamare il valore fondativo riconosciuto a commissioni precedenti: quasi un tentando (maldestro) di rilanciare un’impossibile riedizione del fronte progressista che ormai vent’anni prima aveva prodotto la Biasini. Al contrario, è stato giustamente notato come il prevalere tra i membri e i consulenti della commissione di «competenti proposti dalla società civile, a garanzia di un approccio tecnico all’istruzione», mostrasse in realtà quanto fosse ormai grave la crisi della politica<sup>587</sup>.

Inizialmente istituita per formulare nuovi programmi per il biennio delle scuole superiori, in vista del prolungamento dell’obbligo allora in discussione, la commissione Brocca vide estendere successivamente le proprie competenze anche sulla messa a punto di nuovi programmi sperimentali per il triennio, che furono pubblicati nel 1992. I suoi risultati (e i futuri propositi) convogliarono nella Conferenza nazionale sulla scuola del 1990. Fino al 1994, che con l’inizio del primo governo Berlusconi aprì la stagione della cosiddetta seconda Repubblica, alla commissione spettò il compito di promuovere i progetti sperimentali ad essa ispirati.

Proprio con l’inizio del dibattito sull’autonomia e lavori Commissione Brocca, cominciò una fase di “stretta” sulla sperimentazione autonoma, costrette via via ad adeguarsi ai progetti ministeriali esistenti e, a partire dai primi anni Novanta, soprattutto dei nuovi progetti Brocca. Nel 1990, due mesi dopo la Conferenza nazionale sulla scuola, si svolse un altro convegno all’ITC Pesenti di Cascina, in provincia di Pisa: l’istituto era l’erede di un biennio unitario promosso direttamente dal ministero negli anni Settanta, e all’incontro parteciparono molte sperimentazioni globali storiche e molte figure che

---

<sup>586</sup> Ivi.

<sup>587</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit., pp. 309-11. Cfr. B. Brocca, *In punta di penna. Tra gli assunti della pedagogia generale*, Trento, Erickson, 2007, pp. 176-7.

abbiamo incontrato in queste pagine. Nell'introdurre i lavori, il preside del Pesenti riassume il pensiero di tutti i presenti, sottolineando la necessità di unirsi per rispondere

al persistente immobilismo politico e al tentativo ministeriale di attuare, da una parte, una riforma silenziosa della scuola attraverso le così dette sperimentazioni guidate e di razionalizzare, dall'altra la proliferazione incontrollata di queste su tutto il territorio nazionale.<sup>588</sup>

---

<sup>588</sup> Si veda l'intervento di M. G. Bracci in apertura a ITC Pesenti et al, *Sperimentazione: realtà e prospettive*, cit.





## 4. LA PARTECIPAZIONE STUDENTESCA

### Fuori da scuola

#### *Dal '68 all'85*

Fu nell'autunno dell'85 che – come si è già accennato - gli studenti delle scuole superiori tornarono a manifestare dopo almeno cinque anni di silenzio. Il cosiddetto “movimento dell'85” (o «movimento dei ragazzi dell'85»)<sup>589</sup>, che riportò in piazza tra l'ottobre del 1985 e l'aprile del 1986 migliaia di studenti, colse tutti di sorpresa<sup>590</sup>.

Gli osservatori rimasero sconcertati. Erano cinque anni che gli studenti non protestavano più nelle scuole: chi erano costoro – ci si chiedeva - che contraddicevano l'immagine dei giovani cinici e apolitici degli anni Ottanta? Cosa Volevano? E perché proprio allora?

Nel drammatico clima che caratterizzò il passaggio agli anni Ottanta la scuola sembrava ormai “pacificata” ai più. In anni definiti di «riflusso», schiacciati tra lo scontro in atto tra lotta armata e Stato, la crescente disoccupazione e la drammatica diffusione dell'eroina, effettivamente i giovani sembrarono mettersi in cerca di nuove vie di “salvezza” individuali, abbandonando il piano dell'azione collettiva: ma ciò non significò lasciar perdere totalmente l'idea dell'impegno e della partecipazione, seppure in forma individuale<sup>591</sup>. Sembra dimostrarlo la crescita del volontariato in quegli anni<sup>592</sup>, come rileva Daniela Saresella contestando l'interpretazione che Crainz dà degli anni Ottanta esclusivamente come «negazione dei valori collettivi» del decennio precedente<sup>593</sup>. Ciò pare

---

<sup>589</sup> Pare che la denominazione provenga da un articolo del quotidiano «Reporter» sulle prime manifestazioni che si svolsero in ottobre a Milano e Napoli: F. Ferragni, *La protesta: diagnosi e terapie*, «Tuttoscuola», 218-219, 4-20 dicembre 1985, p. 5.

<sup>590</sup> Si vedano a titolo d'esempio: G. Benedetti, *Il Movimento degli studenti ha scelto la via pacifica*, «Corriere della sera», 14 novembre 1985; E. Cirese, *Si riaccende la scuola*, «la Repubblica», 7 dicembre 1985.

<sup>591</sup> Ancora una volta, è la letteratura a rendere in maniera più efficace lo spirito che animò i giovani tra la seconda metà degli anni Settanta e i primi anni Ottanta: si vedano L. Rastello, *Piove all'insù*, Torino, Bollati Boringhieri, 2006 e A. De Carlo, *Due di due*, Milano, Mondadori, 1989.

<sup>592</sup> Daniela Saresella, ad esempio, contesta l'interpretazione che Crainz dà degli anni Ottanta esclusivamente come «negazione dei valori collettivi» del decennio precedente proprio a partire dai dati sulla crescita del volontariato, all'insegna di valori solidaristici: un impegno che crebbe molto anche grazie al mondo dell'associazionismo cattolico e che trasse linfa «dalla disillusione della politica, dal non riconoscersi nei suoi canoni e valori», preferendo «l'azione agli equilibrismi del potere», e che si indirizzò verso i temi dell'emarginazione sociale, del terzo mondo, della pace e dell'ambiente. Saresella, *Cattolici a sinistra*, cit., pp. 165-9.

<sup>593</sup> Proprio a partire dai dati sulla crescita del volontariato, Saresella tratteggia un impegno all'insegna di valori solidaristici, in questo aiutato dalla forte presenza dell'associazionismo

avvalorato anche dagli ultimi studi sul percorso del movimento punk in Italia, che, per lo meno in determinati contesti, ha rappresentato in un certo senso un ponte culturale «tra le novità degli anni Ottanta e le eredità dei movimenti sociali e delle controculture dei decenni precedenti»<sup>594</sup>.

È proprio facendo leva su indizi e suggestioni di questo tipo che si può andare oltre una visione manichea di quegli anni e di categorie interpretative come quella di «riflusso».

fu allora infatti che iniziò un processo di mutamento delle forme partecipative giovanili che, di fatto, venne mano a mano legandosi con l'attenzione alla scuola intesa come luogo di confronto dei problemi della società civile. Si pensi ad esempio a ciò che accadde al momento del grande terremoto dell'Irpinia del novembre 1980, giustamente considerato da Crainz come paradigmatico della deriva che stava prendendo il paese, tra appalti truccati, interessi clientelari e infiltrazioni della criminalità organizzata<sup>595</sup>. Solo due giorni dopo l'evento, il ministero della Pubblica istruzione s'era visto costretto ad inoltrare una circolare nelle scuole superiori (C.M. n. 1874 del 25 novembre 1980) per disciplinare «la disponibilità degli studenti a partecipare come volontari alle operazioni di soccorso», visto il numero straordinario di richieste per «prestare la propria opera a favore delle popolazioni colpite» dal terremoto che il Ministero aveva ricevuto<sup>596</sup>. I cronisti presenti in quei giorni registrarono infatti l'arrivo di migliaia di studenti, «spesso classi e insegnanti al completo», a darsi il cambio nel prestare soccorso alle popolazioni terremotate:

---

cattolico e «dalla disillusione della politica, dal non riconoscersi nei suoi canoni e valori». Agli «equilibrismi del potere», i giovani preferirono l'associazionismo e il volontariato, che si indirizzò verso i temi dell'emarginazione sociale, del terzo mondo, della pace e dell'ambiente. Saresella, *Cattolici a sinistra*, cit., pp. 165-9.

<sup>594</sup> Masini, *L'Italia del «riflusso»*, cit., pp. 190 e sgg. Secondo l'autrice i caratteri prevalenti dei movimenti degli anni '80 furono «pragmatismo, universalismo, azione non violenta e associazionismo di base»: ivi, p. 200. Su queste *resistenze innaturali* degli anni Settanta, secondo Beppe De Sario, si costituì in Italia il movimento dei centri sociali che caratterizzò la seconda metà degli anni Ottanta in alcune realtà metropolitane del Centro-Nord, come Milano, Torino e Bologna: De Sario, *Resistenze innaturali*, cit., pp. 9-14.

<sup>595</sup> Crainz, *Il paese reale*, cit., pp. 46-7 e 102-3.

<sup>596</sup> Lo spiegò l'allora sottosegretario all'istruzione Claudio Lenoci rispondendo all'interrogazione parlamentare del democristiano Costante Portadino. *AP*, VIII legislatura, Camera dei deputati, Bollettino della Commissione istruzione, seduta del 18 dicembre 1980, pp. 36-7. Cfr. N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 579-80.

Ad accorrere erano, in una gara di altruismo per il trionfo della vita, la nuova generazione di quegli studenti “politicizzati”, di destra e di sinistra, che tanta diffidenza avevano destato nel Paese<sup>597</sup>.

### *Media e prodotti culturali*

La trasformazione delle forme della partecipazione giovanile iniziata nel passaggio di decennio segnalava in realtà mutamenti più generali nei consumi, nella terziarizzazione e nell'espansione dei media, ecc.<sup>598</sup>.

I “ragazzi dell’85” erano cresciuti infatti in una realtà formativa e informativa che si faceva sempre meno centrata nelle scuole per il progressivo espandersi dell’universo dei media. La televisione, *in primis*: non è un caso che proprio nel 1984 fosse emanato il cosiddetto “Decreto Berlusconi”, le cui polemiche evidenziarono anche quanto fosse ormai espansa la galassia televisiva in Italia e quale fosse il suo impatto sulle culture del paese<sup>599</sup>.

Per quanto riguarda la scuola, il rapporto con il mezzo televisivo aveva ormai una storia ventennale. Negli anni Sessanta alcune inchieste della Rai registrarono ad esempio gli effetti del boom economico sulla scuola milanese, entrando in classi elementari piene di figli di immigrati meridionali dove, attraverso i diversi dialetti, si esperiva la profonda varietà di un paese che allora cominciava a conoscersi sui banchi di scuola. Nacquero allora anche i primi tentativi di utilizzare le potenzialità del mezzo come strumento

---

<sup>597</sup> D’Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 580. D’altronde, è sempre D’Amico a ricordarlo, i giornalisti che per primi arrivarono nella zona del disastro «notarono subito crocchi di bambini accovacciati attorno a giovani uomini e giovani donne, i loro maestri e le loro maestre, raccolti con le loro classi nella più drammatica scuola serale che la fantasia potesse immaginare. E i genitori, fiduciosi, a guardare, lì vicino quegli incredibili insegnanti che rasserenavano i bambini raccontando favole e storie sotto impassabili stelle. Gli stessi che nei giorni successivi avrebbero trasformato in aule le tende prese in prestito dalla Croce Rossa e dall’esercito».

<sup>598</sup> P. Ortoleva, *Un ventennio a colori. Televisione privata e società in Italia 1975-1995*, Firenze, Giunti, 1995.

<sup>599</sup> Con “Decreto Berlusconi” si intendono i tre decreti-legge emanati da Craxi tra il 1984 e il 1985 e trasformati in legge il 1° agosto 1985, con cui le tre reti della Fininvest poterono trasmettere su tutto il territorio nazionale. Cfr. G. Gozzini, *La mutazione individualista. Gli italiani e la televisione 1954-2011*, Bari, Laterza, 2011, pp. 129-40. Per una ricostruzione critica del rapporto tra società e sviluppo del sistema televisivo si veda il sempre ottimo P. Ortoleva, *Un ventennio a colori: televisione privata e società in Italia (1975-1995)*, Firenze, Giunti, 1995. Gervasoni, da parte sua, ha parlato di una «rivoluzione sensoriale» per gli effetti della televisione commerciale sull’immaginario degli italiani e capace di avviare quasi una mutazione antropologica senza confronti in Europa: Gervasoni, *Storia d’Italia degli anni Ottanta*, cit., p. 13.

pedagogico, e non solo come semplice sussidio audiovisivo<sup>600</sup>. Talvolta, gli influssi della televisione si presentarono sotto forma di cultura televisiva: come quel professore che, nel 1956, tentò di migliorare i risultati della classe allestendo una cabina in stile “Lascia o raddoppia?”, con tanto di premi in denaro ai più meritevoli<sup>601</sup>. In generale, però, l’istituzione-scuola risultò abbastanza restia ad aprirsi ad un suo utilizzo (consapevole o meno) e, nello scontro che divise il paese tra *apocalittici e integrati* nel giudizio sugli effetti della televisione sulla società nel complesso, essa scelse decisamente il primo gruppo<sup>602</sup>.

A metà degli anni Ottanta la televisione era ormai diventata un oggetto imprescindibile nelle case degli italiani, e a ciò aveva contribuito la peculiarità dello sviluppo delle emittenti locali e la nascita della neotelevisione, che permise a Milano di riprendersi lo scettro di «capitale della TV»<sup>603</sup>. Pensare di poter evitare un confronto non solo con l’utilizzo del mezzo, ma anche con la mentalità da esso sviluppata era impensabile, tanto più che già agli inizi del decennio si moltiplicarono le discussioni sul suo utilizzo da parte dei giovani e giovanissimi e sull’apprendimento attraverso le immagini<sup>604</sup>.

Non solo. In un certo senso, nel corso degli anni Ottanta fu la scuola stessa *ad andare in tv*, e in un senso molto più profondo delle esperienze condotte fino ad allora. Nel 1983, ad esempio, fece scalpore la decisione del ministero di sospendere un programma televisivo della Rai - “Maschio e femmina a scuola” - cancellato all’ultimo momento per

---

<sup>600</sup> Si pensi a programmi come “Non è mai troppo tardi”, con cui il maestro Alberto Manzi tentò di insegnare a leggere e scrivere agli adulti analfabeti che ancora costituivano una parte cospicua del paese: cfr. R. Farné, *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro*, Bologna, Bonomia University Press, 2011.

<sup>601</sup> L’episodio è citato in Foot, *Milano dopo il miracolo*, cit., p. 112.

<sup>602</sup> Il riferimento è ovviamente a Umberto Eco e al suo saggio del 1964, poi integrato e ristampato più volte nei decenni seguenti: U. Eco, *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 1964. Eco era conscio di utilizzare i due termini come concettifeticcio, due poli che tentavano di descrivere però una realtà molto più plastica. Sempre John Foot ricorda come «gli effetti della TV furono spesso molto più "micro" e complessi di quanto riconoscano le interpretazioni generali», provocando «effetti contraddittori in tutti i campi della vita culturale ed economica»: Foot, *Milano dopo il miracolo*, pp. 104-5.

<sup>603</sup> Ivi, pp. 118-21.

<sup>604</sup> R. Di Nubila, *Il bimbo sta male. Soffre di “Goldrakite” acuta*, «Tuttoscuola», 126, 2 settembre 1981, pp. 22-3. Il Decreto Berlusconi nacque anche dalle molte proteste arrivate da madri che si erano viste oscurare i canali dove i propri figli guardavano i cartoni animati: per questo alcuni osservatori parlarono anche di decreto “salva Puffi”, in riferimento al cartone animato ispirato alla creazione del fumettista belga Peyo nel ‘58, prodotto tra 1981 e 1990 dalla statunitense Hanna-Barbera production e trasmesso in Italia fin dal 1983 dalle reti Fininvest. Sull’espansione della programmazione televisiva nella fascia 4-14 anni si veda Gozzini, *La mutazione individualista*, cit., pp. 135-40.

alcune recensioni che avevano allarmato alcuni genitori. A provocare sgoamento era soprattutto la puntata “Parlano i corpi”, in cui veniva mostrato un progetto teatrale scolastico di danza a Milano, in cui due giovani studenti di sesso diverso mimavano un rapporto amoroso attraverso una danza, fino a sfiorarsi sul palco<sup>605</sup>.

Ma, ancora di più, ne è esempio la trasmissione “Tandem”, in onda nelle ore pomeridiane sul secondo canale Rai tra il 1982 e il 1987. Il format, ideato da Marco Dané (e trampolino di lancio di un giovane Fabrizio Frizzi), si rivolgeva principalmente agli studenti delle scuole superiori: ogni puntata venivano invitate le rappresentative di due scuole che si sfidavano nel corso della trasmissione con giochi di cultura generale e, per la prima volta, anche introducendo sfide ai videogiochi<sup>606</sup>. Facendo rapide ricerche *online* è possibile trovare alcuni spezzoni o intere puntate della trasmissione. Ce n'è ad esempio una del 1985 in cui furono invitati anche i ragazzi del Giotto Ulivi - il liceo scientifico sperimentale di Borgo San Lorenzo più volte citato - che offre uno spaccato interessante dei mutamenti generazionali in atto e del rapporto di quegli studenti con la loro scuola, a cominciare proprio dalla sperimentazione<sup>607</sup>. Sollecitata dal conduttore Doné a parlare del loro istituto, una studentessa descrive il liceo nel seguente modo:

---

<sup>605</sup> A. Pozzoli, *I docenti spiegano «Maschio e femmina a scuola», la trasmissione televisiva sospesa dal ministro*, «Corriere della sera», 12 marzo 1983. Al progetto aveva partecipato anche l'ITTSOS di via Pace. D'altronde, due anni prima aveva fatto scalpore a Milano la decisione del preside del liceo Einstein di sospendere per 15 giorni due alunni “beccati” a baciarsi. Contro la decisione si erano schierati subito contro sia il consiglio d'istituto sia una professoressa che ne pagò le conseguenze con un “declassamento” alle classi del biennio: A. Po (Antonio Pozzoli), *Il preside e la professoressa: storia d'un litigio che blocca le lezioni al liceo «Einstein»*, «Corriere della sera» (edizione milanese), 28 settembre 1981.

<sup>606</sup> A. Pachetti, *Enrico Bianchi, i videogiochi di Super G a Tandem*, reperibile sul sito «Quattro bit» all'indirizzo <https://quattrobit.blogspot.com/2017/01/enrico-bianchi-i-videogiochi-di-super-g.html> (url consultato il 3 settembre 2019). Come si può leggere nel sito, la *mission* della pagina web è «studiare, descrivere e analizzare la fase di nascita del videogioco in Italia e, di conseguenza, l'informatica personale, l'*home computing* e l'evoluzione delle consolle nel mercato locale tra la fine degli anni Settanta e la metà degli Ottanta»: grazie alla qualità dei suoi interventi, nel 2016 il sito diviene fonte primaria per un saggio sulla storia dei videogiochi in Italia nell'ambito di un progetto di ricerca sulla Storia dei Media.

<sup>607</sup> La puntata in questione è reperibile quasi per intero su Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=4o81ZABomAU> (url consultato il 3 settembre 2019). Alla puntata prese parte in realtà la III A del Liceo scientifico tradizionale: gli altri compagni, tra cui anche quelli degli indirizzi sperimentali, parteciparono ad «una specie di audizione» aperta a tutti gli studenti, come ricorda uno dei protagonisti di allora sul periodico locale «Il Filo del Mugello», in un articolo pubblicato sull'edizione online del giornale. *Il “Giotto Ulivi” a Tandem con Fabrizio Frizzi. Siamo nel 1985*, «Il Filo del Mugello», 31 marzo 2018: <https://www.ilfilo.net/il-giotto-ulivi-a-tandem-con-fabrizio-frizzi-siamo-nel-1985/> (url consultato il 3 settembre 2019).

il nostro liceo Giotto Ulivi prende il nome dal letterato e, precisamente, è un liceo che ha due aule: una del liceo scientifico normale ed una invece di un liceo sperimentale, *in quanto è costituito come sarà la riforma scolastica, e quindi per indirizzi* [corsivo mio].<sup>608</sup>

Invitati a spiegare meglio la specificità della sperimentazione, i ragazzi evidenziarono con i loro discorsi la percezione di *provvisorietà* e *ambiguità* che caratterizzava una scuola sperimentale: in particolare, le difficoltà nella ricerca di lavoro, di fronte ad aziende che continuavano a preferire i diplomati delle scuole tradizionali; ma anche la provvisorietà del corpo docente che avrebbe dovuto condurre la sperimentazione, e che subiva un forte ricambio ogni anno per la volontà di molti insegnanti di spostarsi verso Firenze.

Ma anche altri canali, come i fumetti e l'estetica delle riviste underground (dalle *fanzine* del movimento punk a «Frigidaire») o le vignette satiriche (si pensi al successo delle caricature di Forattini, solo per fare un esempio), contribuirono ad allargare l'orizzonte formativo informale dei giovani, entrando sempre più stabilmente nel loro immaginario.

Colse bene l'affermarsi di questi prodotti culturali Pier Vittorio Tondelli che, guardando un corteo del movimento dell'85, vide sfilare insieme a loro «tutti i personaggi dei fumetti»:

da Lupo Alberto ai personaggi di Forattini, da Bobo a Charlie Brown, ma soprattutto, a farla da padrona, era l'immagine agrodolce, a suo modo cattiva e impertinente, terribilmente saggia, della Mafalda di Quino.<sup>609</sup>

Ma, forse, lo colse anche «Tuttoscuola», riportando i risultati delle elezioni degli organi collegiali nel novembre 1986: *Ha vinto la goliardia*, titolava l'articolo di Lavinia Rivara che, oltre alla continua crescita dei votanti tra gli studenti, annotava la crescente diffusione di liste dai riferimenti apolitici; mentre il trafiletto *Kim Basinger a valanga* riportava la notizia della vittoria della lista "Fetens" nel liceo classico Galilei di Firenze<sup>610</sup>.

Sono aspetti che richiederebbero studi specifici, che tengano conto anche delle possibilità di fruizione di tali nuovi prodotti culturali nei diversi contesti locali. Appare lampante, ad

---

<sup>608</sup> In realtà, Giotto Ulivi (1820-1892) fu un sacerdote cultore dei classici e apicoltore, famoso soprattutto per i suoi studi sulle api: è indicativa, quindi, la scelta del nome per un liceo che aspirò a coniugare gli studi umanistici con la realtà agricola del Mugello.

<sup>609</sup> P. V. Tondelli, *Ragazzi dell'85*, 1985, in Id., *Un weekend postmoderno*, cit.

<sup>610</sup> Entrambi in «Tuttoscuola», 231, 15 novembre 1986, pp. 53-5.

esempio, come l'influsso delle produzioni *underground* fosse più presente in realtà come Milano o Bologna, dove la scena controculturale era più sviluppata<sup>611</sup>.

Ciò non toglie che riviste come «Frigidaire» (o anche altre meno “impegnate”) anticipassero argomenti, temi e mode che sarebbero arrivati al grande pubblico tramite i media “tradizionali” soltanto alcuni anni dopo: le frodi informatiche negli Stati Uniti<sup>612</sup>; le analisi sulle trasformazioni – economiche e non solo - che avevano attraversato la criminalità organizzata<sup>613</sup>; cosa fosse il *cancer gay*, di cui in Italia non si seppe pressoché nulla fino all'estate del 1985, quando cominciarono a circolare maggiori informazioni sull'acronimo Aids<sup>614</sup>; sulle proteste in Europa, da quelle contro la riforma Savary in Francia a quelle tedesche contro la società del controllo, toccando persino argomenti spinosi come la repressione dei movimenti pacifisti in Urss<sup>615</sup>. L'interesse per l'Europa venne confermato da un numero doppio speciale, preparato in collaborazione con otto riviste analoghe in tutto il continente, e uscito in contemporanea nei vari paesi nell'autunno dell'83 con il titolo *Speciale Europa*: sulla copertina, in fondo, campeggiava la scritta «testi, grafica, idee, musica, ritratti, politica, invenzioni da un continente che è tornato vivo»<sup>616</sup>.

La rivista «Frigidaire» rappresenta proprio uno dei *fil rouge* tra la controcultura degli anni Settanta e Ottanta: essa, come racconta un articolo sul sito specializzato Fumettologica, nacque nel 1980

dalle ceneri di «Cannibale», l'(a-)periodico inventato nel 1977 da Stefano Tamburini con la complicità di Massimo Mattioli, sulle cui

---

<sup>611</sup> Oltre agli studi di Beppe De Sario, si veda ora A. Masini, *Siamo nati da soli. Punk, rock e politica in Italia e in Gran Bretagna (1977-1984)*, Pisa, Pacini, 2019.

<sup>612</sup> M. Torrealta, *White collar crime*, «Frigidaire», 3, gennaio 1981. Torrealta era stato uno dei fondatori di Radio Alice a Bologna e autore, tra gli altri, di *Bologna Marzo 1977...fatti nostri...* (Bertani, 1977). Dal 1979 viveva a New York, collaborando con diverse riviste musicali e controculturali.

<sup>613</sup> M. Costantini, T. D'Elia (a cura di), *Dossier Calabria: i due volti della vendetta e Palermo 1982: lo spettacolo della morte*, ivi, 1982.

<sup>614</sup> P. Brogi, *Cancer gay*, ivi, 27, febbraio 1983.

<sup>615</sup> Nell'ordine: L. Rossi, *La fine o il principio?*, ivi, 31, giugno 1983; C. Bertolazzi, *Il rinvio*, ivi, 30, maggio 1983; P. Cimò, *L'elefante e la formica*, ivi, 38, gennaio 1984.

<sup>616</sup> *Speciale Europa*, ivi, 35-36, ottobre-novembre 1983. Alla rivista collaborarono: Actuel (Francia), El Vibora (Spagna), ETC (Svezia), Mais (Portogallo), OOR (Olanda), The Face (Inghilterra), Tip (Germania), Wiener (Austria). Nella versione italiana era presente anche un altro articolo sulla mafia di Pino Cimò, con un'intervista a Giovanni Falcone: P. Cimò, *Die Mafia, The Mafia, La Mafia*, ivi.

pagine erano poi approdati per cooptazioni successive Filippo Scòzzari, Andrea Pazienza e Tanino Liberatore. [...]. Per sbarcare il lunario [...] gli ex-cannibali iniziano a collaborare a «Il male», il settimanale satirico allora sulla cresta dell'onda, nella cui redazione conoscono il giornalista Vincenzo Sparagna.<sup>617</sup>

Il composito gruppo iniziale rappresentava il gotha del nuovo fumetto italiano degli anni Settanta e proprio per questo la testata si caratterizzò da subito per uno stile innovativo che, sulla scia dell'ala creativa del movimento del Settantasette e della rivista francese «Actuel», fuse in modo originale fumetti, racconti e reportage. Per gli ideatori, la rivista doveva essere «un contenitore in cui stivare materiali presi dai luoghi più disparati e sorprendenti, quasi alieni e perturbanti, come fosse un frigorifero»: da qui la scelta del nome, proposto da Tamburini e subito fatto proprio da Sparagna<sup>618</sup>. La rivista ha vissuto la sua “età dell'oro” nella prima metà del decennio: i problemi economici (e politici) e, soprattutto, la morte di Stefano Tamburini nel 1986 e di Andrea Pazienza due anni più tardi – entrambi stroncati da un'overdose di eroina, il vero “cancro” degli anni del riflusso - decretarono nei fatti la fine dell'esperienza iniziale, anche se Sparagna ha continuato a portarne avanti la pubblicazione tra mille difficoltà fino al 2008.

Ma a metà decennio, quando esplosero le mobilitazioni studentesche, era ancora nel pieno delle sue forze e interessata a quello che la stampa e il mondo politico hanno ribattezzato «con paternalistica e deficiente ironia “i ragazzi dell'85”», come dimostra «Thermos», l'inserto-giornale di movimento ideato per l'occasione<sup>619</sup>. Sparagna intervenne sulla questione della strumentalizzazione politica in atto a suo parere contro il movimento:

La verità è che si vuole nascondere che il movimento nato nel 1985 è forte perché è effettivamente autonomo [...] e perché è circondato da una vera solidarietà di altri gruppi sociali, da reti di informazione

---

<sup>617</sup> M. Tonon, *Andrea Pazienza e la Golden Age di “Frigidaire”*, «Fumettologica», 17 maggio 2016: <https://www.fumettologica.it/2016/05/andrea-pazienza-frigidaire/>. La storia della rivista è stata narrata in un libro dello stesso Vincenzo Sparagna: *Frigidaire: l'incredibile storia e le sorprendenti avventure della più rivoluzionaria rivista d'arte del mondo*, Milano, Rizzoli, 2008.

<sup>618</sup> «Coerentemente, Tamburini propone “Frigidaire” come nome di lavorazione, passibile di eventuali modifiche (in seguito dirà con cinica schiettezza romanesca che avrebbe potuto suggerire “Cassetta de frutta” e per lui sarebbe stato lo stesso). Il nome proposto esercita un'immediata fascinazione su Sparagna [...]. Inoltre, nel termine stesso “Frigidaire”, che da nome proprio della prima casa produttrice di frigoriferi è divenuto per antonomasia una categoria merceologica, vede la parodia delle marche pubblicitarie in un mondo sempre più mercificato. E quindi “Frigidaire” rimane»: *ivi*.

<sup>619</sup> V. Sparagna, *Thermos. Inserto giornale di movimento*, «Thermos», n.u., 1985: ANS Fiore, Milano 1985.



indipendenti (*noi siamo una tra le tante*), insomma da coloro che sanno distinguere bene le differenze tra la signora Falcucci e una studentessa delle medie. E sanno anche capire che la presa in giro dell'unanimità non regge. Gli studenti e i giovani che si sono mossi in questo bellissimo autunno di pioggia e di speranza sono un altro soggetto sociale e politico che travolge quelli precedenti, crea intorno a sé polarizzazioni e manovre.

Non è facile capire la reale diffusione di riviste del genere. La loro fruizione, per lo meno nei primi anni Ottanta, doveva essere ancora abbastanza limitata, dato il costo, anche se è facile immaginare che ogni copia passasse per più mani<sup>620</sup>. Nel presentare il numero speciale europeo, il direttore di «Frigidaire» Vincenzo Sparagna poteva comunicare che sarebbe stato letto «da oltre cinque milioni di europei, essendo stato distribuito in un milione e mezzo di esemplari» in tutte le sue versioni: il che fa supporre che si aspettassero almeno tre lettori per copia venduta<sup>621</sup>.

Comunque sia, «Thermos» riportava ampi e numerosi stralci di interviste agli studenti, capaci di rendere un quadro composito della realtà del movimento<sup>622</sup>. Sandro, diciottenne del Liceo Archimede di Roma, si dimostrò compiaciuto per l'interesse di «Frigidaire» e, al contrario, molto arrabbiato per l'innalzamento delle tasse<sup>623</sup>. Massimo invece, diciassettenne che frequentava il PTG di Bari e membro del locale coordinamento degli studenti medi, ribadiva la natura politica del movimento allontanando però con sdegno i paragoni con il Sessantotto<sup>624</sup>. Marco e Antonella, adolescenti di Catania, rimasero da parte loro l'importanza di quell'esperienza nell'allargare la partecipazione anche agli studenti meno impegnati rispetto a chi, negli ultimi tempi, si era già attivato sul tema della

---

<sup>620</sup> L'articolo di Tonon parla di una tiratura media di 20 mila copie: Tonon, *Andrea Pazienza e la Golden Age di "Frigidaire"*, cit.

<sup>621</sup> Sparagna, *Thermos*, cit. Tutta l'operazione, come l'argomento in sé, non erano cosa banale, in quanto le riviste, «per il fatto stesso di esistere, per la dimostrata capacità di osservare piuttosto i confini del presente che il suo retroterra conosciuto», erano «una prova che in Europa qualcosa si sta muovendo».

<sup>622</sup> Le interviste, insieme ad alcuni materiali prodotti dalle diverse realtà locali del movimento, sono riportate nella sezione *Situazioni, facce, lotte, casini, botte, schifezze, problemi, ivi*.

<sup>623</sup> «Mi sono rotto le scatole di questa situazione nella quale paghiamo sempre noi che i soldi non ce li abbiamo. Qua sembra che tutti, si possano comprare il motorino o il Commodore, come se poi i soldi ce li avessero tutti. [...] Ci ha fatto bene movimentarci, a scuola abbiamo cominciato a parlare. Non p più come prima che si cercava di studiare solo».

<sup>624</sup> «Questo movimento non sarà come il '68 per molti motivi. Ad esempio nessuno di noi si sogna di andarsi a leggere il *Capitale* e di fare lo scemo in giro, però nel momento del bisogno siamo tutti pronti».

mafia<sup>625</sup>. Non tutti erano però d'accordo sulla natura politica di quel movimento. Katia e Giuliana, adolescenti milanesi, ci tennero a ribadire ad esempio che quello era solo «un movimento studentesco, per la scuola, per i problemi che ci sono»: un «movimento nostro, di studenti, che riguarda la scuola e nient'altro»<sup>626</sup>.

### *Femminilizzazione*

Un altro aspetto del movimento che non sfuggì all'attenzione degli osservatori coevi fu l'ampia partecipazione delle ragazze: una partecipazione che rifletteva la realtà di una scuola superiore sempre più femminile, sia nell'utenza che nel corpo docente.

Non furono pochi gli articoli che, a caldo, si soffermarono sull'ampia presenza di giovani studentesse, in prima fila nelle mobilitazioni dell'autunno. Tondelli cominciò il suo pezzo sul movimento dell'85 proprio partendo da loro:

qui, nella grande parata romana di tutte le tribù giovanili italiane, le ragazze, queste ragazze dell'85, hanno dato il segno più concreto, e non solo a livello di immagine, della novità del terzo movimento giovanile che il paese abbia conosciuto dal dopoguerra a oggi. Le ragazze, queste ragazze, hanno alzato la voce e, a sorreggere gli striscioni dei vari istituti scolastici, sono sempre apparse loro<sup>627</sup>.

Le «decine di migliaia di Mafalde» presenti alla manifestazione nazionale a Roma provenivano da tutta Italia: esse

hanno gridato, ballato, cantato sotto la pioggia, da Piazza Esedra a Piazza del Popolo, apparivano ora bambine acqua e sapone, ora giovincelle aggraziate dagli orecchini e dal trucco, ora sbarbine abbigliate alla maschiaccio, ora pulzelle terribilmente sprovvolute e limpide come in una sfilata dello *Zecchino d'oro*, ora pavoncelle variopinte raccolte nei gruppi punk che, per qualche istante, hanno riproposto, nel pieno centro di Roma, quadri e sequenze berlinesi.

*È una scuola al femminile*, titolava un articolo di «Repubblica»: «la scuola secondaria superiore è sempre più frequentata [...] soprattutto dalle donne che nel giro di sei anni sono aumentate del sei per cento»<sup>628</sup>, mentre sul «Corriere» si sottolineava come esse

---

<sup>625</sup> «Anche l'anno scorso ci sono state due grandi manifestazioni contro la mafia con migliaia di studenti – dice Antonella – Però è vero, rispetto a due-tre anni fa c'è qualcosa di nuovo».

<sup>626</sup> Se la prima specificò come fosse «fuori da tutte le esperienze politiche passate», la seconda spiegò come quella fosse stata la prima volta che si muoveva per ragioni che riguardavano direttamente gli studenti: «prima avevo partecipato a manifestazioni più generiche rispetto alla pace».

<sup>627</sup> Tondelli, *I ragazzi dell'85*, cit.

<sup>628</sup> V. Barengi, *È una scuola al femminile*, «Repubblica», 5 dicembre 1985. Cfr.

fossero state sempre «in prima fila nelle manifestazioni, nelle autogestioni, nell'organizzare iniziative e dibattiti, magari indossando gli abiti di Madonna o tenendo sotto il cuscino la fotografia di Simon Le Bon»<sup>629</sup>. A porre in rilievo la questione, ancora una volta, fu il rapporto del Cisem sulla situazione scolastica e formativa italiana. Le ricerche condotte allora tesero a sottolinearne le tendenze «più progressiste» rispetto ai compagni, sia nell'impegno sociale che sui rapporti tra i generi<sup>630</sup>; oppure a rimarcare i migliori risultati scolastici<sup>631</sup>. Ma, soprattutto, emerse come le ragazze non si sentissero discriminate dall'altra metà del cielo, perlomeno a scuola:

«non vogliamo la parità perché l'abbiamo già ottenuta. Io non mi sento diversa dai ragazzi», ci dice Alessandra, diciassettenne del liceo Virgilio; «In questo momento ci interessa cambiare l'istituzione-scuola», continua la sedicenne Elisabetta, «il femminismo è stato certamente un fenomeno che ha dato molto negli scorsi anni e noi oggi ne stiamo raccogliendo i frutti».<sup>632</sup>

Per questo il Cisem espresse l'idea che

il «bene istruzione» è oggi per la donna un obiettivo specifico, qualche cosa che va di pari passo con la parità sociale e con la conquista della parità sul lavoro, un «valore» e un «diritto» come altri valori e altri diritti che hanno visto le donne protagoniste. Insomma, una «riappropriazione», per usare un termine femminista.<sup>633</sup>

In realtà, la partecipazione della componente femminile ai movimenti degli studenti era una realtà anche nel Sessantotto e negli anni Settanta: essa aveva riguardato soprattutto gli indirizzi in cui, tradizionalmente, si era canalizzata la scolarizzazione secondaria femminile: istituti e scuole magistrali; le ex scuole professionali femminili, che proprio dagli anni Sessanta avevano iniziato a trasformarsi in istituti professionali e tecnici (femminili, per lo più. Adesso, invece, il dato pareva generalizzato in tutte le scuole superiori.

---

<sup>629</sup> E. Men., *Cosa dicono le studentesse dell'86*, «Corriere della sera», 4 febbraio 1986.

<sup>630</sup> G. Battistini, *Vecchie ambizioni e nuove paure. Così sono cambiati i sedicenni*, «Repubblica», 2 gennaio 1986.

<sup>631</sup> «Studiano di più. Leggono di più. Invadono corsi e rincorrono diplomi tradizionalmente riservati ai maschi. Dopo aver raggiunto la parità numerica, oggi si mostrano superiori anche in profitto. Più dei maschi, avvertono il legame studio-professione, al punto da considerare scuola e lavoro quasi un unico terreno di emancipazione e di inserimento sociale»: M. Nava, *Scuola, sono più brave le ragazze*, «Corriere della sera», 14 giugno 1987.

<sup>632</sup> E. Men., *Cosa dicono le studentesse dell'86*, cit.

<sup>633</sup> Nava, *Scuola, sono più brave le ragazze*, cit.

Analizzando il cambiamento senza riforma avvenuto nella scuola superiore nei decenni precedenti, Marcello Dei si soffermò nei primi anni Novanta sul fenomeno della femminilizzazione della popolazione secondaria, che ha seguito di poco lo stesso processo avvenuto nel corpo docente. A stupire non era solo «il forte incremento della presenza femminile che in un quarto di secolo ha portato il nostro paese ad allinearsi a quelli economicamente più avanzati»<sup>634</sup>: più interessante era il «marcato mutamento» nelle scelte degli indirizzi, che avevano contribuito ad ottenere «una distribuzione più bilanciata delle femmine» nei diversi rami dell'istruzione<sup>635</sup>. Secondo Dei, quindi, la scuola stava rappresentando un canale attraverso il quale il genere femminile stava cambiando il suo più generale ruolo sociale:

Se il flusso della scolarizzazione femminile si fosse sviluppato entro gli argini codificati dalla tradizione [...] avrebbe potuto essere assorbito senza produrre conseguenze sui modelli di carriera e sulla divisione sociale dei ruoli. Le donne hanno invece imboccato la via dell'istruzione tecnica, i cui sbocchi rendono possibile la competizione con i maschi in settori occupazionali remunerativi e importanti, e quella dei licei, che sono il santuario della preparazione agli studi universitari.

In realtà, ha scritto lo stesso Dei, «convinzioni e convenzioni» diverse continuavano «ad integrare l'istruzione delle donne negli spazi che i modelli tradizionali consentono», come mostravano i dati sull'università e sulla situazione nel mercato del lavoro<sup>636</sup>. Secondo l'analisi del Cisem, la femminilizzazione pronunciata della scuola superiore spiegava però «il forte processo di “terziarizzazione” della scuola» allora in atto, con il crescente peso assunto dai tecnici commerciali e l'ascesa dei tecnici per il turismo.

Tuttavia, le sperimentazioni attuate negli istituti tecnici femminili – che proprio in quegli anni si aprirono anche ai maschi – e dagli istituti magistrali, rimarcano l'ambiguità di questo processo: si pensi alla predominanza femminile degli indirizzi linguistici, spesso

---

<sup>634</sup> Le femmine nelle scuole superiori rappresentavano nel 1970 il 41,5% degli iscritti: nel 1980 rappresentavano il 48,5%, arrivando nel 1986 al 49,5%, in pratica la metà: Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit., p. 102.

<sup>635</sup> Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit., pp. 103-5. La presenza femminile crebbe soprattutto nei professionali (da un terzo alla metà circa degli iscritti) e nei tecnici (soprattutto nei commerciali, dove superarono quella maschile); anche nei professionali la crescita fu molto accentuata, e nei classici rovesciò completamente il rapporto (passando dal 46 al 64% degli iscritti).

<sup>636</sup> Ivi. Per un'analisi degli iscritti all'università che tenga conto degli aspetti di genere si veda M. Gattullo, *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria superiore e università. Le indagini speciali ISTAT*, «Scuola e città», 1, gennaio 1989.

sperimentati tramite l'art. 3 del DPR 419/74 dagli istituti magistrali (privati e non), o alle nuove figure professionali formate negli ex tecnici femminili, come le dietiste, e che rimandano a ruoli lavorativi ancora ben definiti dal punto di vista del genere.

### *Nodo violenza*

Anche sulla presunta apoliticità del movimento dell'85 ci sarebbe molte cose da dire.

L'evento, come abbiamo visto, occupò per almeno due mesi le cronache nazionali. Opinionisti, politici e specialisti si posero questi interrogativi, anche se alla fine a prevalere fu un atteggiamento opportunistico da parte del mondo adulto nei confronti dei giovani: pochi sembrarono infatti interessati a capire le ragioni profonde della protesta e a dare spazio alla voce degli studenti, affinché essi stessi potessero spiegare i motivi che li avevano spinti a tornare in piazza<sup>637</sup>.

In particolare, le analisi e le discussioni portate avanti dai media si soffermarono su prevedibili paragoni con i giovani e i movimenti degli anni Settanta, rimanendo però per lo più imbrigliate in griglie ideologiche ormai logore, vincolate al giudizio sul decennio che si voleva alle spalle, ma che ancora segnava memoria e comportamenti della società italiana<sup>638</sup>.

È evidente, ad esempio, la tendenza dei quotidiani a porre in risalto la presenza di "autonomi" ogni qual volta nascevano contrasti o riemergeva una qualche forma di conflittualità. Certo, dopo le prime mobilitazioni, alcuni protagonisti della stagione precedente di lotte tentò di avvicinarsi ai manifestanti. Divenne emblematico il caso di Mario Capanna, uno dei protagonisti del Sessantotto milanese: l'allora segretario nazionale di Dp entrò in un turbine di polemiche quando fu invitato al liceo classico

---

<sup>637</sup> D'altronde, notava due anni più tardi Adriano Ballone in un articolo sul rapporto tra giovani e storia, una delle difficoltà insite nello studio dei rapporti tra generazioni è proprio il peso eccessivo del punto di vista adulto sulla lettura della realtà giovanile: Cfr. A. Ballone, *Giovani e storia, oggi. Un confronto fra docente e studenti*, «Rivista di Storia Contemporanea», 3, luglio 1987, pp. 344-76.

<sup>638</sup> Proprio a metà decennio, era giunto al suo culmine nel paese il dibattito sull'uscita dal clima di emergenza innescato alla fine del decennio precedente dalla lotta all'eversione di sinistra: sul tema si rimanda a Galfré, *La guerra è finita*, cit. Secondo Fausto Colombo, però, nello stesso periodo si diffuse anche una «interpretazione monolitica» degli anni Sessanta e Settanta, che liquidava tale ventennio con «una *damnatio memoriae* generata non già dal silenzio, ma dall'efficacia di nuovi discorsi, nuove speranze, e soprattutto da una rilettura costante, sotterranea ed operosa, che cancellava sistematicamente i momenti pure importanti del periodo della contestazione e della partecipazione, esaltando invece - a contrario - gli splendori degli anni Ottanta, visti come un momento di crescita, di benessere collettivo e di riappropriazione della felicità»: F. Colombo, *Il paese leggero. Gli italiani e i media tra contestazione e riflusso*, Roma-Bari, Laterza, 2012, p. VIII.

Orazio di Roma durante l'autogestione dell'istituto per parlare degli eventi di cui era stato protagonista nel Sessantotto. Alcuni studenti lo accolsero con uno striscione - «Fuori i fantasmi del '68, via Capanna non abbiamo bisogno della mamma» - e i media ne approfittarono subito per rimbalzare la notizia, facendone un caso<sup>639</sup>. Talvolta, in luoghi come Milano e Roma, quando gli sparuti gruppi e collettivi sopravvissuti agli anni Settanta si avvicinarono ai manifestanti ne nacquero pure scontri con giovani della Fgci o di altre formazioni politiche (anche dell'estrema destra)<sup>640</sup>. Ma, in generale, si trattò di episodi isolati, decisamente pochi per giustificare le voci allarmistiche su un possibile ritorno della conflittualità del decennio precedente: talvolta, la parola "autonomo" veniva utilizzata anche quando i diretti interessati non si definivano tali. Ad esempio, in occasione della visita della Falcucci al liceo Mamiani di Roma autogestito da tre giorni, la giornalista di «Repubblica» Vanna Barengi, di fronte agli sparuti fischi diretti al ministro, non ebbe dubbi nell'identificare gli autori dei disordini:

Non sono però mancate le contestazioni gridate (oltre a quelle espresse al microfono): alcuni "autonomi" (i quali non vogliono che li si definisca così ma non si sa come altro chiamarli) ogni tanto, un po' a freddo, scandivano rabbiosamente: "Se-non-cambierà-lotta-dura-sarà".<sup>641</sup>

Eppure, neanche la Barengi nascose come si trattasse di pochi giovani «sparsi qua e là per sembrare di più» in un'assemblea di centinaia di persone: «erano appena una ventina e venivano subito zittiti dagli studenti del "Mamiani"».

In realtà, nel confronto tra il movimento del Sessantotto e quello dell'85 c'è tutta la distanza che separa due generazioni e due decenni profondamente diversi. Innanzitutto, il nodo della violenza come strumento politico, che aveva percorso il Novecento fino almeno al movimento del Settantasette, stando all'interpretazione di Luca Falcicola<sup>642</sup>. Ripudiato dai giovani dell'85 che preferirono rivolgersi agli strumenti e ai repertori della

---

<sup>639</sup> E. Cirese, *Si riaccende la scuola*, cit.: cfr. Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p. 286.

<sup>640</sup> Ad esempio, a Milano si verificarono scontri all'assemblea che chiuse la manifestazione del 22 ottobre del 1985, che si svolse all'università Statale. Secondo la stampa e la stessa Dp, i tafferugli erano nati per colpa di alcuni provocatori autonomi che, chiamati in causa, ribaltarono le accuse, leggendo in quegli scontri «la risposta di numerosi studenti esasperati dalla presenza repressiva e provocatoria di varie organizzazioni e partiti politici» (tra cui anche Dp). Comunicato stampa a firma Centro Autonomo Occupato di via dei Transiti, Collettivo comunista Antigone, Collettivo editoriale Calusca e Collettivo compagni del Ticinese: ANS Fiore, Milano 1985.

<sup>641</sup> V. Barengi, «*Vogliamo fatti non parole*», «Repubblica», 14 dicembre 1985.

<sup>642</sup> Cfr. Falcicola, *Il movimento del 77 in Italia*, cit.

nonviolenza, tale nodo sembrò terrorizzare più le istituzioni o la stampa nazionale, segno delle difficoltà a confrontarsi con quel periodo recente della storia italiana che aveva lasciato tante cicatrici e non poche ferite ancora aperte.

Proprio per questo, non mancarono prese di posizione contro l'uso che i media facevano di questi episodi, che avevano solo l'effetto di distogliere l'attenzione dai reali problemi sollevati dagli studenti. Il comunista Mussi, su «Riforma della scuola», sottolineò i diversi «tentativi di strumentalizzazione» dei giovani operati dai media e dal mondo politico, portando avanti «paragoni impropri» con la contestazione del decennio precedente, e la «tristezza» di vedere Scalfaro e Capanna che si davano del «violento» e del «reazionario» in televisione<sup>643</sup>.

Lo stesso Vinciguerra richiamò la necessità di una visione lucida su un fenomeno che «tutta una letteratura giornalistico-sociologica [...] tende ad assolutizzare», proponendo «frettolosi confronti con il '68 e il '77». Le cose, metteva in guardia il direttore di «Tuttoscuola», non sono mai uguali a sé stesse e, nel caso specifico, si assisteva ad un «casuale confluire di tensioni diverse che solo l'imprevidenza o la lentezza di diversi centri sociali può contribuire a rendere simultanei». Nelle proteste di quei giorni – continuava Vinciguerra - erano presenti motivazioni diverse: «dalla mancanza di aule, agli odi ideologici tra i gruppi residui di Autonomia e di Democrazia proletaria; dalla protesta per le tasse di iscrizione all'Università, alla lamentela per la mancanza di case per studenti fuori sede»; eppure, tendenzialmente, il mondo giovanile «rifugge dagli ideologismi»<sup>644</sup>.

È evidente la paura di molti osservatori come Vinciguerra di tornare agli ultimi anni Settanta e alle tensioni di allora: per questo egli si schierò contro i tentativi di strumentalizzare i giovani portati avanti da «qualche vecchia ciabatta del radicalismo» e,

---

<sup>643</sup> Mussi, *Studenti in prima pagina*, cit. Secondo il membro della direzione del Pci, i paragoni con il '68 ormai servivano, come il '48 del secolo precedente, ad evocare «fatti confusi, disordinati, sovversivi...»: Mussi identificava la responsabilità di questa confusione non tanto nel «naturale noto moderatismo del senso comune», quanto in «una cultura che lo ha così elaborato, anche attraverso la lunga catena di abiure e pentimenti per gli eccessivi ardori giovanili di quella stagione politica», mentre, in modo analogo a quanto stava succedendo ora, quegli eventi nacquero «sul terreno concretissimo della scuola e degli apparati culturali e dell'informazione, allargandosi poi in direzione dello Stato, della democrazia, dei sistemi politici»: essi furono, cioè, «una concreta espressione politica del punto di massimo sviluppo e di inedite contraddizioni raggiunto dallo Stato sociale, che si era ininterrottamente evoluto, ad altissimi ritmi, a partire dalla fine della guerra».

<sup>644</sup> A. Vinciguerra, *Ma quale '85?*, «Tuttoscuola», 216–217, 6 novembre 1985, p. 5.

ovviamente, dal Pci e dai sindacati<sup>645</sup>. Questi ultimi, in particolare, andavano a suo parere considerati la causa di molte ragioni della protesta, viste le politiche «imposte» alla scuola dalle loro strategie. Ma Vinciguerra ce l'aveva anche con Ci e altri esponenti dell'integralismo cattolico - che rifuggivano «sdegnosamente da un fenomeno che rappresenta legittimamente uno stato d'animo diffuso in tutta l'area giovanile»; né mancarono strali velenosi verso l'estrema destra, il «reducismo sessantottardo», i socialisti presi dalle loro strategie di potere, e così via.

La sinistra radicale – i “reduci” degli anni Settanta – tennero da parte loro un atteggiamento oscillante tra una genuina curiosità (mista a speranza) per le nuove forme assunte dalla partecipazione giovanile e il sospetto verso una generazione che sembrava essere ormai completamente assuefatta all'esistente e incapace di ribellarsi alla società dei consumi e della “Milano da bere”, negli anni che videro emergere il cosiddetto «secondo miracolo economico» italiano<sup>646</sup>. Tale generazione era cresciuta stretta tra il diffondersi delle teorie neoliberiste e un rinnovato integralismo cattolico, di cui erano espressione i due maggiori partiti di governo e associazioni come Comunione e liberazione, il Movimento Popolare e le altre nate dalla frammentazione dell'Azione cattolica che, ormai dal '79, avevano praticamente egemonizzato gli organismi rappresentativi universitari e scolastici. Nel 1985 un editoriale di «Terzonda», rivista (e collettivo) del Settantasette bolognese, si chiese se quel movimento esistesse veramente, o fosse solo «scopertissimamente una operazione mediatica, la suscitazione mediatica di un'onda»:

Guardate come la cosa si è svolta: giornali e tivù hanno prodotto un oggetto dichiarandolo esistente, ne hanno suscitato le caratteristiche descrivendole con sicurezza. Hanno detto: bravi che scioperate per avere le aule. E giù centomila persone a scioperare per le aule. Hanno detto: bravi che gridate questo e gridate quello. E giù centomila persone a gridare questo e gridare quello [...]. Il mondo non ha più alcuna altra funzione che quella di confermare e restituire l'immagine che i media hanno prodotto.<sup>647</sup>

---

<sup>645</sup> A. Vinciguerra, *Protesta e risposta*, «Tuttoscuola», 218-219, 4-20 dicembre 1985, p. 4.

<sup>646</sup> Gli studi più recenti sui consumi in Italia sembrano indicare come la loro crescita caratterizzi più che altro la seconda metà del decennio: con il biennio di crisi del 1983-1984, infatti, essi calarono fino ai livelli del '75, e ripresero a salire proprio a partire dal 1985, facendo registrare il «maggior incremento dei consumi della nostra storia recente». P. Capuzzo, *I consumi tra economia e cultura nell'Italia del “dopo boom” (1973-2008)*, in Asquez et al., *Il mutamento sociale*, cit., p. 179.

<sup>647</sup> *Esiste?*, «Terzonda», s.d. [ma 1985], ANS Fiore, Bologna 1985.



A Firenze, intanto, nasceva la rivista «Atropa», ad opera di un collettivo che si ispirava alle letture dell'area autonoma, con l'obiettivo di avvicinare quei giovani, in cui «la confusione di idee è tanta». Fin dal primo numero, le nuove forme assunte dalla partecipazione giovanile venivano lette attraverso due figure stereotipate di studenti medi - «bibì» e «cocò» - per rimarcare negativamente i due poli su cui si erano attivati i giovani: da un lato quello «perbenista», figlio della cultura neoliberale e consumistica degli anni Ottanta, rappresentato da bibì, studente di Posillipo o della Statale di Milano, «dotto perbenista» che esige «la ristrutturazione di tutti i banchi e delle scuole»; dall'altro il polo proletario ma disimpegnato rappresentato da cocò, che sembrava riemergere dopo anni ad ingerire «slogans parsifaliani, anche sulla rete del Berlusca», ma che lottava solo per un «diritto allo studio» corporativamente inteso<sup>648</sup>.

La difficoltà a confrontarsi con tale movimento, del resto, sembra confermata dallo scarso peso attribuito ad esso non solo dalla storiografia, ma anche dalla memoria della Sinistra antagonista e degli stessi studenti che ne furono protagonisti<sup>649</sup>. Nel pezzo *Vera*, contenuto nel disco d'esordio della band emiliana «Spartiti» del 2016, l'autore dei testi e voce Max Collini narra in modo autobiografico l'esperienza di un «aspirante geometra con l'esame di maturità alle porte» di fronte alla mobilitazione dell'85, «il movimento studentesco più de-politicizzato della storia del nostro sistema...solare»<sup>650</sup>. Nel testo in questione, emergono molte immagini efficaci per descrivere il mutamento generazionale dei nuovi contestatori rispetto alla generazione precedente: «ricordo le parole d'ordine di

---

<sup>648</sup> *Bibì e Coco*, «Atropa. Giornale degli studenti per il comunismo», dicembre 1985, conservato presso A68, fondo *Centro di documentazione*, b. «MS studenti medi» (d'ora in avanti A68 C.D., Medi), fasc. «Atropa».

<sup>649</sup> Ad oggi non esistono studi specifici sul movimento dell'85. Oltre ad alcuni cenni presenti nel libro di Monica Galfré (*Tutti a scuola*, cit.) e al capitoletto dedicato da Marco Gervasoni alla partecipazione negli anni '80 (Gervasoni, *Quando eravamo moderni*, cit., pp. 143-8), esiste un'analisi delle lettere di giovani e studenti pervenute ai giornali tra i primi anni Ottanta e l'85: N. Siciliani De Cumis, A. Fersini (a cura di), *Lettere dagli studenti d'Italia: parlano i protagonisti dell'85*, Bari, Dedalo, 1986. Qualche anno fa, si è cimentato con un tentativo di storia dei movimenti - a partire dal 1977 fino ad arrivare al nuovo millennio - Pino Casamassima: in esso trovano spazio anche i ragazzi dell'85, come tutti quei movimenti «pressoché invisibili sul piano mediatico» in quanto privi di caratteri violenti. *Movimenti. Dagli indiani metropolitani agli indignati: le mille stagioni della rivolta globale*, Milano, Sperling & Kupfer, 2013.

<sup>650</sup> *Spartiti*, *Vera*, album «Austerità», prodotto da Woodworm label e distribuito da Audioglobe nel marzo 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=qWu7ayyIAiI>. Il duo, composto da Jukka Reverberi dei Giardini di Mirò (musiche) e Max Collini degli Offflaga Disco Pax (voce e testi), si caratterizza per i suoni minimali e la centralità della parola che, nelle loro performance, diventano veicoli per la narrazione di idee ed eventi espressione delle culture politiche e musicali di quell'Emilia da cui entrambi gli artisti provengono.

assemblee roventi e piene di spleen rivoluzionario [...] “Dateci la scala antincendio, l’interrogazione programmata e il distributore di coca cola”». Il problema del carattere apolitico della protesta emerge con forza, tanto che il protagonista deve far finta di non essere politicizzato per poter rimanere all’interno del movimento:

mentre sto scrivendo un volantino che non facesse capire ai miei colleghi studenti che il collettivo aveva perfino qualche militante di sinistra al suo interno - una cosa considerata troppo di parte e pericolosa per gli obiettivi ambiziosissimi da raggiungere (tipo un bagno nuovo e una palestra con le docce) - suona il telefono di casa...

D’altronde, è interessante notare come molto del materiale che sono riuscito a reperire sulla partecipazione giovanile di quegli anni provenga da fondi personali di docenti e presidi sindacalizzati, che avevano vissuto in prima persona (dalla cattedra o dai banchi) il Sessantotto e gli anni Settanta: professori come i protagonisti degli scritti di Domenico Starnone, per intenderci, che proprio dal confronto con il movimento dell’85 ebbero la spinta finale a tracciare «il declino dell’insegnante postsessantottesco» e delle sue utopie di trasformazione della società attraverso la scuola, contribuendo forse alla lettura completamente a-politica della protesta studentesca degli anni Ottanta<sup>651</sup>.

Il confronto, in buona sostanza, costituì infatti il metro di giudizio principale con cui cercare di interpretare una partecipazione diversa, certamente meno conflittuale: una partecipazione che, anche negli anni immediatamente seguenti al 1985, fu interpretata ricorrendo ad etichette e stereotipi semplicistici sui giovani degli anni Ottanta. Miti utili, nel bene o nel male, a rimarcare la distanza con la partecipazione e la conflittualità degli anni Settanta, e che contribuirono a fissare nella memoria l’immagine di un movimento composto da «paninari» e utenti, più che studenti<sup>652</sup>. Ma la realtà, come spesso accade, è più complessa e difficilmente riducibile a quella sola chiave di lettura.

Ad uno sguardo più ravvicinato infatti emerge quanto, ad un’effettiva sfiducia nei confronti delle “grandi riforme”, delle grandi parole d’ordine e battaglie di partiti politici degli anni Settanta, i giovani sostituissero in quegli anni un’attenzione a tematiche

---

<sup>651</sup> D. Starnone, *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2017 (4° edizione), pp. 7 e sgg. Del movimento dell’85 parla più specificatamente in Id., *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Milano, Feltrinelli, 1995.

<sup>652</sup> C. Oliva, *Solo un movimento di utenti?*, «Il Manifesto», 19 marzo 1988.

specifiche – la pace, la questione della criminalità organizzata, l’inclusione dei deboli e dei diversi - fino a quel momento sottaciute sotto il grande mantello dell’uguaglianza.

Per quanto non riuscisse ad acquisire dimensioni di massa analoghe a quelle dei suoi predecessori, in effetti un’attenta rilettura di quel movimento può aiutarci a gettare luce su una categoria (più giornalistica che storica) come quella di «riflusso», che rischia di nascondere la diversità di direzioni, pratiche e significati che prese la partecipazione sociale e civile nel drammatico clima della fine degli anni Settanta<sup>653</sup>.

Nei primi anni del nuovo decennio, infatti, la scuola sembrava ormai “pacificata” ai più. Schiacciati tra lo scontro in atto tra lotta armata e Stato, la crescente disoccupazione e la drammatica diffusione dell’eroina, effettivamente i giovani sembrarono mettersi in cerca di nuove vie di “salvezza” individuali, abbandonando il piano dell’azione collettiva: ma ciò non significò lasciar perdere totalmente l’idea dell’impegno e della partecipazione, seppure in forma individuale<sup>654</sup>.

Nello specifico, l’attivismo giovanile più che rifluire sembrò ad esempio “scomparsi” in direzioni diverse che si svilupparono all’inizio principalmente all’*esterno* della scuola, e che, a partire dal movimento dell’85, tornarono a manifestarsi anche al suo *interno*.

Sia pure senza alcuna pretesa di esaustività, ho ritenuto che fosse utile soffermarsi su quello che a me pare un cruciale processo di trasformazione delle forme della partecipazione giovanile: un processo che si potrebbe sintetizzare con il titolo di un testo relativo alla storia del movimento antimafia, *dalla lotta di classe all’impegno civile*<sup>655</sup>, e che passò anche attraverso un mutamento della percezione di cosa significasse in concreto “pubblico”, forse avvicicabile all’affermazione del paradigma del *bene comune*, di cui ha

---

<sup>653</sup> Per una veloce sintesi sulla storia del concetto di «riflusso» e il suo utilizzo in sede storiografica (e non solo), si veda A. Masini, *L’Italia del «riflusso» e del punk (1977-84)*, «Meridiana», 92, 2018, pp. 187-90. Anche secondo Giovanni Gozzini, sulla fortuna del termine pendeva fin dall’inizio l’ipoteca “politica” del decennio precedente: «quello che i media chiamano “riflusso” - sbagliando, perché continuano a vedere la realtà con gli occhiali deformanti della politica - è in realtà un “flusso” che alla fine degli anni Settanta abbandona la politica (incapace di vere grandi riforme) e si proietta sulla scena dell’autoimprenditoria». Gozzini, *La mutazione individualista*, cit., p. VI.

<sup>654</sup> Ancora una volta, è la letteratura a rendere in maniera più efficace lo spirito che animò i giovani tra la seconda metà degli anni Settanta e i primi anni Ottanta: si vedano L. Rastello, *Piove all’insù*, Torino, Bollati Boringhieri, 2006 e A. De Carlo, *Due di due*, Milano, Mondadori, 1989.

<sup>655</sup> U. Santino, *Storia del movimento antimafia: dalla lotta di classe all’impegno civile*, Roma, Editori Riuniti, 2000.

scritto Fulvio De Giorgi<sup>656</sup>. Attraverso un'analisi di questo genere, si vuole anche dare conto di quell'ampliamento dell'orizzonte formativo giovanile cui il sistema pubblico integrato teorizzato nel corso degli anni Ottanta avrebbe dovuto rispondere: se la documentazione prodotta dalle scuole non riesce a restituirci la "voce" degli studenti, allora è fuori di essa che dobbiamo provare le ragioni e il "senso" della protesta.

#### *Nuovi orizzonti di riferimento*

Il movimento dell'85 fu il risultato di trasformazioni che riguardarono tutte le società a struttura complessa nel loro passaggio a quella che, con sguardo occidentale, si è soliti definire la "postmodernità", e che in Italia trovarono ulteriore alimento e ragion d'essere nella deriva del sistema dei partiti, incapace di correlarsi ai problemi reali del paese. Secondo il sociologo Andrea Millefiorini, ad esempio, se il prevalere di comportamenti orientati all'ambito privato risulta un «dato costante» nel corso degli anni Ottanta, l'emergere e il diffondersi di forme diverse di partecipazione pubblica contrastano con una lettura del decennio incentrata solo sul ritorno al privato. Le mobilitazioni e la partecipazione giovanile degli anni Ottanta si caratterizzarono per l'«attenzione rivolta verso tematiche non più provenienti dalla tradizionale agenda industrialista, tutta incentrata su questioni economiciste, ma tematiche aventi invece a oggetto problemi legati a opzioni di valore» e per la «netta presa di distanza da forme di militanza politica all'interno di agenzie istituzionalizzate», conseguenza della «progressiva perdita di fiducia verso gli strumenti tradizionali della partecipazione dentro i partiti politici»<sup>657</sup>. In sostanza, alla sfiducia nei confronti delle grandi riforme e delle grandi parole d'ordine e battaglie di partiti politici, i giovani sostituirono un'attenzione specifica ai deboli, ai diversi, e ad altri temi che emersero nel corso della prima metà degli anni Ottanta.

Questo carattere emerge fin dalle mobilitazioni pacifiste e antinucleari che si svilupparono sull'onda dell'acuirsi della tensione internazionale nel passaggio di decennio (1981-1983), a cui seguì un'accresciuta attenzione per la questione della criminalità organizzata (1982-1984). Ciò è evidente anche nell'ampliarsi del fenomeno del volontariato e della cooperazione sociale, cui è legato il diffondersi di un'etica

---

<sup>656</sup> Cfr. De Giorgi, *L'istruzione come bene comune*, cit.

<sup>657</sup> A. Millefiorini, *La partecipazione politica in Italia: impegno politico e azione collettiva negli anni ottanta e novanta*, Roma, Carocci, 2002, pp. 22-4. Cfr. D. Della Porta, *Movimenti collettivi e sistema politico in Italia, 1960-1995*, Roma, Laterza, 1996.

dell'inclusività verso gli "ultimi" della società italiana, che ebbe ripercussioni anche nella scuola, ad esempio sulla questione dell'integrazione dei disabili<sup>658</sup>.

Sembra dimostrarlo la crescita del volontariato in quegli anni<sup>659</sup>, come rileva Daniela Saresella contestando l'interpretazione che Crainz dà degli anni Ottanta esclusivamente come «negazione dei valori collettivi» del decennio precedente<sup>660</sup>. Attraverso il volontariato, molte tematiche inerenti alla *solidarietà* e *l'inclusività* cominciarono poi a diffondersi tra i giovani: problemi come la diffusione della droga o l'integrazione degli handicappati ponevano questioni sul ruolo della scuola non solo come agenzia educativa in sé, quanto come possibile spazio di *socializzazione* e *integrazione*, in grado di reinserire i soggetti problematici nel tessuto civile del paese<sup>661</sup>.

Ciò pare avvalorato anche dagli ultimi studi sul percorso del movimento punk in Italia, che, per lo meno in determinati contesti, sembra aver rappresentato un ponte culturale

---

<sup>658</sup> Secondo i dati presenti in uno studio promosso dall'Irpet e dalla Regione Toscana nel 2005, se tra anni Cinquanta e Ottanta il numero di organizzazioni definite come nonprofit in Italia passò da 10.225 a 36.966, nel decennio successivo esse crebbero fino a 49.865 organizzazioni censite nel 1990. Le cooperative sociali, invece, aumentarono dalle 366 del 1980 alle 1.741 del 1990. S. Iommi (a cura di), *La cooperazione sociale nel sistema di welfare toscano. 1° rapporto*, Firenze, IRPET, 2005, p. 22.

<sup>659</sup> Daniela Saresella, ad esempio, contesta l'interpretazione che Crainz dà degli anni Ottanta esclusivamente come «negazione dei valori collettivi» del decennio precedente proprio a partire dai dati sulla crescita del volontariato, all'insegna di valori solidaristici: un impegno che crebbe molto anche grazie al mondo dell'associazionismo cattolico e che trasse linfa «dalla disillusione della politica, dal non riconoscersi nei suoi canoni e valori», preferendo «l'azione agli equilibrismi del potere», e che si indirizzò verso i temi dell'emarginazione sociale, del terzo mondo, della pace e dell'ambiente. Saresella, *Cattolici a sinistra*, cit., pp. 165-9.

<sup>660</sup> Proprio a partire dai dati sulla crescita del volontariato, Saresella tratteggia un impegno all'insegna di valori solidaristici, in questo aiutato dalla forte presenza dell'associazionismo cattolico e «dalla disillusione della politica, dal non riconoscersi nei suoi canoni e valori». Agli «equilibrismi del potere», i giovani preferirono l'associazionismo e il volontariato, che si indirizzò verso i temi dell'emarginazione sociale, del terzo mondo, della pace e dell'ambiente. Saresella, *Cattolici a sinistra*, cit., pp. 165-9.

<sup>661</sup> Come mostra la storia di Maurizio, raccontata dagli studenti e da alcuni docenti dell'IPAS di Rimini nel 1983: ex tossico del riminese che, dopo un periodo in comunità, era riuscito a riacquistare una certa serenità mettendo su famiglia e tornando a scuola, Maurizio ebbe nuovi problemi con la giustizia per fatti avvenuti quando era ancora eroinomane. Alla prigione e alla logica della giustizia formale, studenti e docenti opposero però il valore della scuola nel recupero della persona, richiedendo che potesse frequentare normalmente le lezioni insieme a loro: IPAS Rimini - Gli studenti ed alcuni insegnanti, *Maurizio deve tornare con noi*, comunicato ciclostilato del 10 novembre 1983, ANS, *Mangianti*, fasc. 6.22.

«tra le novità degli anni Ottanta e le eredità dei movimenti sociali e delle controculture dei decenni precedenti»<sup>662</sup>.

È proprio facendo leva su indizi e suggestioni di questo tipo che si può andare oltre una visione manichea di quegli anni e di categorie interpretative come quella di «riflusso»: fu allora infatti che iniziò un processo di mutamento delle forme partecipative giovanili che, di fatto, venne mano a mano legandosi con l'attenzione alla scuola intesa come luogo di confronto dei problemi della società civile. Si pensi ad esempio a ciò che accadde nella scuola al momento del grande terremoto dell'Irpinia del novembre 1980, giustamente considerato da Crainz come paradigmatico della deriva che stava prendendo il paese, tra appalti truccati, interessi clientelari e infiltrazioni della criminalità organizzata<sup>663</sup>. Solo due giorni dopo l'evento, il ministero della Pubblica istruzione s'era visto costretto ad inoltrare una circolare nelle scuole superiori (C.M. n. 1874 del 25 novembre 1980) per disciplinare «la disponibilità degli studenti a partecipare come volontari alle operazioni di soccorso», visto il numero straordinario di richieste per «prestare la propria opera a favore delle popolazioni colpite» dal terremoto che il Ministero aveva ricevuto<sup>664</sup>. I cronisti presenti in quei giorni registrarono infatti l'arrivo di migliaia di studenti, «spesso classi e insegnanti al completo», a darsi il cambio nel prestare soccorso alle popolazioni terremotate:

Ad accorrere erano, in una gara di altruismo per il trionfo della vita, la nuova generazione di quegli studenti “politicizzati”, di destra e di sinistra, che tanta diffidenza avevano destato nel Paese<sup>665</sup>.

---

<sup>662</sup> Masini, *L'Italia del «riflusso»*, cit., pp. 190 e sgg. Secondo l'autrice i caratteri prevalenti dei movimenti degli anni '80 furono «pragmatismo, universalismo, azione non violenta e associazionismo di base»: ivi, p. 200. Su queste *resistenze innaturali* degli anni Settanta, secondo Beppe De Sario, si costituì in Italia il movimento dei centri sociali che caratterizzò la seconda metà degli anni Ottanta in alcune realtà metropolitane del Centro-Nord, come Milano, Torino e Bologna: De Sario, *Resistenze innaturali*, cit., pp. 9-14.

<sup>663</sup> Crainz, *Il paese reale*, cit., pp. 46-7 e 94-103.

<sup>664</sup> Lo spiegò l'allora sottosegretario all'istruzione Claudio Lenoci rispondendo all'interrogazione parlamentare del democristiano Costante Portadino. AP, Camera dei deputati, VIII legislatura, Bollettino della Commissione istruzione, seduta del 18 dicembre 1980, pp. 36-7. Cfr. N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 579-80.

<sup>665</sup> D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 580. D'altronde, è sempre D'Amico a ricordarlo, i giornalisti che per primi arrivarono nella zona del disastro «notarono subito crocchi di bambini accovacciati attorno a giovani uomini e giovani donne, i loro maestri e le loro maestre, raccolti con le loro classi nella più drammatica scuola serale che la fantasia potesse immaginare. E i genitori, fiduciosi, a guardare, lì vicino quegli incredibili insegnanti che rasserenavano i

Anche il pacifismo e l'ecologia furono tematiche che si diffusero nel corso del decennio, e non solo fra i giovani. Il debutto delle prime liste verdi avvenne in Italia proprio nel 1985, in occasione delle elezioni regionali.

Ad alimentare l'interesse per i temi della pace e dell'ambiente era stato il ritorno di tensione tra i blocchi a fine anni Settanta e la scelta della Nato di installare gli "euromissili" anche in Italia, e per la precisione a Comiso, in Sicilia<sup>666</sup>. Il rischio concreto di un conflitto in Europa ebbe però l'effetto di creare tra il 1981 e il 1983 una «vasta mobilitazione transnazionale» intorno alle questioni della pace, del disarmo nucleare e dell'ambiente<sup>667</sup>. In Italia tali mobilitazioni esplosero tra l'estate e l'autunno dell'81, trascinandosi fino ai primi mesi del 1984, quando i nuovi missili cominciarono ad essere operativi: Comiso divenne allora simbolo ed emblema dell'opposizione all'*escalation* nucleare.

Più che un vero movimento, fu «ondata di manifestazioni, di *mobilitazioni per la pace*»<sup>668</sup>. I pochi studi esistenti concordano nel sottolineare quanti fattori - repertori d'azione, attori e promotori, le stesse visioni culturali - contraddistinti da una «profonda e irriducibile eterogeneità» - impedirono al fronte pacifista di tramutarsi in un vero e proprio movimento di massa<sup>669</sup>. Ciò nonostante, alla manifestazione del 22 ottobre 1983 a Roma, che si svolse in contemporanea ad altre manifestazioni analoghe nelle principali città

---

bambini raccontando favole e storie sotto impassabili stelle. Gli stessi che nei giorni successivi avrebbero trasformato in aule le tende prese in prestito dalla Croce Rossa e dall'esercito.

<sup>666</sup> il parlamento aveva votato a favore nel dicembre del 1979. Cfr. Nuti, *L'Italia e lo schieramento dei missili*, cit., pp. 119-154.

<sup>667</sup> A. Baglio, V. Schirripa, "Tutti a Comiso". *La lotta contro gli euromissili in Italia 1981-1983*, «Italia contemporanea», 276, 2014, pp. 448-475.

<sup>668</sup> G. M. Ceci, L. Cigliani, *Gli italiani, le guerre e la pace: dalla crisi degli euromissili alla Seconda guerra in Iraq*, in Pons et al., *Fine della guerra fredda e globalizzazione*, cit., p. 281 e sgg.

<sup>669</sup> Gli autori sopracitati fanno riferimento ad una lista davvero variopinta di movimenti e attori collettivi che si incrociarono in quelle mobilitazioni: dai partiti di sinistra alle associazioni del cattolicesimo organizzato; da componenti non violente ed ecologiste a quelle radicali, comprese reti e collettivi degli anni Settanta sopravvissuti al passaggio di decennio; dagli «studenti indipendenti» alle «neofemministe»: ivi, p. 281; Baglio, Schirripa, *Tutti a Comiso*, cit., pp. 451 e sgg. Furono organizzate due manifestazioni nazionali (ottobre 1981 e ottobre 1983), marce, raccolte firme, meeting internazionali (come quelli organizzati al presidio di Comiso), fino alla scelta di alcune amministrazioni locali di proclamarsi "zona denuclearizzata". A. Santagata, "Invece dei missili". *I cattolici e la "profezia" della pace: dalla campagna per il Vietnam alla protesta di Comiso*, «Italia contemporanea», 276, 2014, pp. 423-47.

europee, a sfilare contro i pericoli del riarmo nucleare e per la pace erano presenti circa mezzo milione di persone<sup>670</sup>.

D'altronde la questione non lasciava indifferente l'opinione pubblica: la paura per un eventuale *day after*, sollecitata anche dal peso crescente dell'universo dei media, contribuì infatti a creare un'opposizione forte e diffusa agli euromissili anche nella popolazione meno attiva politicamente<sup>671</sup>. L'espressione *Day after*, che stava ad indicare i possibili effetti di una guerra nucleare sulle società umane, entrò nell'uso comune italiano con l'uscita tra la fine del 1983 e i primi mesi del 1984 dell'omonimo film americano<sup>672</sup>: le discussioni e le critiche che accompagnarono il film, secondo l'insegnante e collaboratore di «Scuola e città» Paolo Cardoni, contribuirono ad amplificare le paure (anche irrazionali) per la possibilità dello scoppio di una guerra nucleare<sup>673</sup>. Ci scrisse su un pezzo per «Frigidaire» anche Maurizio Torrealta. Al contrario di Cardoni (e Visalberghi), egli sembrò esaltare le capacità *positive* del film nel promuovere una cultura di massa contraria al nucleare:

Prodotto dalla ABC, il film *The Day After* ha scosso la coscienza, alimentato la paura, infranto il silenzio complice dell'opinione pubblica americana sul problema della corsa all'armamento nucleare. In queste pagine vi presentiamo la storia per immagini di questo eccezionale esperimento televisivo e cinematografico che interessa non solo gli americani, ma tutta l'umanità<sup>674</sup>

Se questo era l'orizzonte spaventoso che sembrava palesarsi oltre i confini, un'altra questione di ambito nazionale contribuì a innescare processi partecipativi direttamente nelle scuole, incrociando nuovi fermenti presenti nella società civile: con gli inizi degli

---

<sup>670</sup> D'altronde il pacifismo, pur acquisendo un peso importante in determinati momenti della storia repubblicana, non riuscì mai a divenire un movimento di massa: A. Martellini, *La strada troppo stretta. La nonviolenza nella società e nella politica dell'Italia repubblicana*, «Parolechiave», 2, luglio-dicembre 2008, p. 171.

<sup>671</sup> Come mostrarono diversi sondaggi svolti tra il 1981 e il 1983, da cui risultò che oltre il 50% della popolazione era contraria all'installazione dei missili e a favore del movimento per la pace: Ceci, Cigliani, *Gli italiani, le guerre e la pace*, cit., p. 282.

<sup>672</sup> P. Rosa, *The day after: che lo veda soprattutto chi comanda*, «Repubblica», 12 febbraio 1984.

<sup>673</sup> P. Cardoni, *Pubblicistica, mass media ed educazione alla pace...noterelle di attualità*, «Scuola e città», 2, febbraio 1984, pp. 93-6 e Id., *Mass media e educazione alla pace. Altre noterelle di attualità*, ivi, 9, settembre 1984, pp. 397-401.

<sup>674</sup> M. Torrealta, *The Day After*, «Frigidaire», 37, dicembre 1983, pp. 8-12.



anni Ottanta, infatti, il tema della mafia e della criminalità organizzata in generale cominciò ad attrarre sempre più l'attenzione dell'opinione pubblica.

Alcuni eventi in particolare sembrano aver contribuito a far assumere carattere nazionale a quello che, ancora allora, veniva percepito come un problema locale, tutt'al più meridionale. Innanzitutto, l'uccisione in rapida sequenza, nel 1982, di Pio La Torre e del generale dei carabinieri Carlo Alberto Dalla Chiesa in Sicilia<sup>675</sup>; ma, soprattutto, la strage del Rapido 904, avvenuta la sera del 23 dicembre 1984 nello stesso luogo dove, dieci anni prima, un'altra bomba aveva devastato il treno Italicus. Tali eventi erano il culmine di mutamenti intercorsi nella criminalità organizzata con il passaggio di decennio, che avevano portato ad un salto di qualità nell'utilizzo della violenza (ora anche contro le stesse istituzioni) e nella strutturazione dei propri traffici, in linea con i processi di internazionalizzazione allora in corso nell'economia mondiale<sup>676</sup>. Presentando l'intervista di Cimò a Falcone nel numero speciale europeo del 1983, la redazione di «Frigidaire» volle mettere in luce una verità scomoda a molti, ma già all'epoca chiara ai giudici del neonato pool antimafia:

con la crescita vertiginosa dei profitti da eroina, la mafia siciliana ha cominciato ad estendere la sua attività a tutta l'Europa. Non solo la raffinazione e lo smercio di eroina hanno permesso di creare sezioni e uffici di corrispondenza nelle maggiori città europee, ma dei non-siciliani, degli stranieri sono stati reclutati e per la prima volta sono entrati a pieno titolo nell'ambito delle famiglie, un tempo rigorosamente siculo-americane. Ma questo è solo un aspetto della crescita mafiosa. Perché il vero punto di forza della nuova mafia sono le attività legali, messe in piedi con il denaro ricavato dal traffico della droga. È qui che l'espansione mafiosa fuori dell'isola e dell'Italia è stata più clamorosa.<sup>677</sup>

### *Scuola e impegno civile*

#### *L'integrazione dei disabili: il caso Salvi*

Il tema dell'integrazione del diverso in realtà era già esploso negli anni Settanta, rientrando in quel più ampio processo di critica alla scuola della "selezione" che aveva caratterizzato

---

<sup>675</sup> Il primo, all'epoca segretario regionale del Pci in Sicilia, era da tempo profondamente impegnato nella lotta alla mafia, mentre il secondo era stato nominato prefetto di Palermo ad aprile dopo la sua esperienza nell'antiterrorismo.

<sup>676</sup> Un classico imprescindibile sul tema rimane S. Lupo, *Storia della mafia: dalle origini ai giorni nostri*, Roma, Donzelli, 1996 (2a edizione); si veda anche J. Dickie, *Cosa nostra: storia della mafia siciliana*, Roma, Laterza, 2007. Sulla storia della camorra si veda invece G. Di Fiore, *La camorra e le sue storie: la criminalità organizzata a Napoli dalle origini alla paranza dei bambini*, Torino, Utet, 2016.

<sup>677</sup> Cimò, *Die Mafia, The Mafia, La Mafia*, cit. Il pool fu istituito il 16 novembre del 1983.

il rapporto tra Sessantotto e scuola in Italia, soprattutto a livello di scuola dell'obbligo: da *Lettera a una professoressa* alla pedagogia attiva, passando per le lotte degli studenti degli istituti per ciechi<sup>678</sup> o a favore delle minoranze linguistiche fino ad arrivare al recupero dei "matti", la scuola aveva cominciato ad essere vista come il luogo in cui ricomporre – o attenuare - le differenze attraverso l'individualizzazione dell'insegnamento e, soprattutto, la socializzazione dei ragazzi all'interno della classe, costruendo in tal modo una reale eguaglianza di opportunità per tutti.

«Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali», avevano sottolineato i ragazzi di Barbiana nel 1967<sup>679</sup>, e lo spirito di quell'ammonimento aveva percorso tutto il decennio successivo fino ad approdare agli anni Ottanta. Era in quel clima che erano maturate le conclusioni della Commissione Falcucci del '75 e la legge 517/1977 con cui, tra le altre cose, furono abolite le classi differenziali, e con cui si sancì – per lo meno nella scuola dell'infanzia e dell'obbligo – oltre al diritto all'istruzione, la possibilità di realizzarlo nel medesimo gruppo classe dei normodotati. Insomma, il nuovo decennio, che si apriva con l'«Anno Internazionale delle Persone Handicappate», trovò un paese sensibilizzato al problema, perlomeno nella scuola dell'obbligo. E infatti, lo ricorda Sergio Scala, l'inserimento degli handicappati nella scuola italiana fu una tra le poche sperimentazioni entrata «presto a regime»<sup>680</sup>.

A ciò contribuirono sia l'andamento demografico decrescente, che permise di pensare ad un utilizzo più flessibile del personale<sup>681</sup>, sia l'apporto di associazioni come il Movimento di cooperazione educativa, che mise a disposizione degli insegnanti anni di esperienza nella ricerca pedagogica attiva<sup>682</sup>.

Per le scuole superiori, però, le cose non andarono in modo così lineare. In quel settore scolastico la materia era disciplinata ancora da una legge del 1971 (Legge 118/71) che

---

<sup>678</sup> M. Lanfranco, S. Neonato (a cura di), *Lotte da orbi, 1971: una rivolta*, Genova, Erga, 1996.

<sup>679</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967, p. 55.

<sup>680</sup> Scala, *Storia d'Italia attraverso l'istruzione*, cit., pp. 98 e 103 e sgg.

<sup>681</sup> Si veda G. Martinez Y Cabrera, *Linee generali di intervento nei paesi comunitari*, in *Evoluzione demografica e sistema scolastico. Problemi e prospettive*, «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 21, 1982, pp. 11-7.

<sup>682</sup> Si veda ad esempio il bel progetto portato avanti dall'Indire, che ha raccolto numerose testimonianze orali di insegnanti che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, hanno lavorato nella scuola dell'obbligo sul tema dell'inclusività: il materiale e le informazioni sul progetto sono reperibili su <http://www.indire.it/progetto/memorie-magistrali/>.

sanciva soltanto la possibilità di una frequenza «facilitata», e le circolari successive non bastarono certamente a superare le difficoltà materiali e gli scarsi entusiasmi (se non proprio chiusure) di presidi e professori, poco intenzionati a sobbarcarsi le difficoltà della gestione di questi studenti “difficili”<sup>683</sup>.

In effetti, ci volle una sentenza della Corte costituzionale (3 giugno 1987, n. 215) perché il diritto ad una frequenza assicurata fosse garantita per tutte le disabilità e per l'intero percorso scolastico<sup>684</sup>: e il caso che ne era stato all'origine rappresenta in modo paradigmatico il ruolo della scuola in questo cammino, sia in positivo che in negativo.

Nel 1983, infatti, una prima dell'IPC Garrone di Roma decise di disertare le lezioni in segno di protesta per la presenza di una diciassettenne con «handicap di media entità», Carla Salvi, accusata di creare problemi in classe<sup>685</sup>. Il gesto fece scalpore e fu seguito con grande interesse dall'edizione locale del «Corriere della sera», soprattutto perché all'origine del fatto sembravano essere proprio le giovani compagne della ragazza. Fin da subito, però, si scoprì che nella loro reazione avevano pesato le pressioni degli insegnanti<sup>686</sup>. Non era la prima volta che un istituto allontanava la ragazza: l'anno precedente i genitori si erano visti rispondere dal preside di un professionale alberghiero che «i soldi dello Stato vanno spesi per i capaci e i meritevoli». Dopo aver scritto lettere al presidente Pertini, al Papa, al ministro Falcucci, al provveditore e allo stesso sindaco di Roma, e dopo che neanche il richiamo del provveditore e il responso sanitario erano riusciti a superare «il rifiuto alla giovane ad assistere alle lezioni»<sup>687</sup>, i genitori decisero infine di fare ricorso al TAR del Lazio.

---

<sup>683</sup> Per la verità, anche nella scuola dell'obbligo continuavano ad essere segnalate resistenze verso «handicappati ed i bambini “difficili”», avvertiti come «un problema più serio e minaccioso» della stessa «programmazione didattica»: L. Genovese, S. Kanitzsa, *Maestri, famiglie, handicappati nella scuola*, «Scuola e città», 5-6, maggio-giugno 1984.

<sup>684</sup> *La Corte tutela gli handicappati*, «La Repubblica», 9 giugno 1987. La sentenza fece leva proprio sulla lettura estensiva dell'art. 3 della Costituzione di cui si erano già serviti Regioni ed Enti locali per interpretare le proprie competenze in materia di assistenza scolastica e diritto allo studio.

<sup>685</sup> *Una classe diserta le lezioni: «No all'handicappata in aula»*, «Corriere della sera» (edizione romana), 21 gennaio 1983.

<sup>686</sup> «Per qualcuno, però, lo sciopero delle ragazze sarebbe stato fomentato dagli insegnanti – continuava l'articolo sopracitato - gli stessi che ora preferiscono tacere sul “caso Salvi” per non suscitare quello che chiamano un «dannoso scandalismo»: ivi. In realtà, tale atteggiamento sembra fosse diffuso in gran parte del corpo docente, che si dimostrava per lo più restio a prendersi in carico casi del genere.

<sup>687</sup> Sentenza Corte costituzionale 3 giugno 1987, n. 215.

La vicenda scosse il mondo scolastico romano. Con la ripresa delle lezioni nel gennaio 1984, infatti, gli studenti del Liceo Aristofane - erede del Liceo unitario sperimentale di via della Bufalotta - decisero di entrare in azione per denunciare il problema degli handicappati. A tal fine chiesero di organizzare un'assemblea d'istituto sul tema, invitando per l'occasione per l'appunto un handicappato da tempo impegnato con la madre in una battaglia civile per denunciare gli ostacoli che si frapponavano ad una integrazione piena degli handicappati, Mauro Cameroni: dalle barriere architettoniche disseminate per città e edifici pubblici, alle resistenze culturali che ancora caratterizzavano il corpo docente e che impedivano il dispiegarsi di una cultura del "diverso" fra i giovani<sup>688</sup>. L'iniziativa del liceo Aristofane si tenne, ma dovette superare varie esitazioni e reticenze del Consiglio d'Istituto, dimostrando come il caso Salvi non fosse un'eccezione: se la vicenda aveva avuto «una grande eco tra gli studenti più sensibili della capitale», con decine di interventi di solidarietà da parte dei licei romani e una nuova assemblea con Cameroni anche al Liceo Scientifico Nomentano, il mondo adulto sembrava mostrare molto meno la sollecitudine dei ragazzi.

Erano sempre più numerosi, fra loro, coloro che si schieravano a favore di una scuola «diversa dall'attuale», che avesse il compito di «socializzare e contribuire alla formazione di una cultura non emarginante», «contro una cultura dei sani e dei forti, per una cultura di solidarietà»<sup>689</sup>: all'allora provveditore di Roma, Giovanni Grande, una delegazione studentesca portò una serie di proposte e richieste che andavano dall'abbattimento delle barriere architettoniche presenti nelle scuole all'elaborazione di programmi sperimentali e verifiche differenziate. Si chiese inoltre di avviare corsi di aggiornamento per i docenti per renderli capaci di affrontare le difficoltà di insegnamento del genere, ma anche di prevedere apposite figure in grado di sostenere l'handicappato in classe e, in loro

---

<sup>688</sup> Impegno che si era tradotto nel 1983 nella pubblicazione di un libro: M. Cameroni, *L'handicap dentro e oltre*, Milano, Feltrinelli, 1983. Proprio in seguito alla pubblicazione del libro, egli divenne un punto di riferimento per la trattazione del tema e cominciò a comparire in televisione – ad esempio, nel programma "Linea diretta", intervistato da Enzo Biagi – e a scrivere sui quotidiani: M. Cameroni, *Scuola difficile per i «diversi»*, «Corriere della sera» (edizione romana), 17 luglio 1985; l'intervista di Biagi a Cameroni e alla madre è visibile su Youtube all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=RzabrC0SQIE> (url consultato il 16 settembre 2019).

<sup>689</sup> M. Marazziti, *Gli alunni del «Nomentano» presentano una proposta*, «Corriere della sera» (edizione romana), 13 maggio 1984. Come ebbe a spiegare lo stesso Cameroni durante l'assemblea al "Nomentano", la mobilitazione che si stava creando era volta a «superare una mentalità razzista e corporativa» che faceva dire agli insegnanti che il loro contratto non obbliga «a farsi traumatizzare dalla presenza degli handicappati»: la scuola avrebbe dovuto invece svolgere il compito «di socializzare e contribuire alla formazione di una cultura non emarginante».

alternativa, di accettare la presenza degli obiettori di coscienza che già si occupavano di loro attraverso il volontariato<sup>690</sup>. Cominciò inoltre a riemergere un'attenzione specifica al tema del "diritto allo studio", che aveva giocato un ruolo importante nella temperie degli anni Settanta e che sarebbe tornato ad emergere nelle manifestazioni del movimento dell'85. Il problema degli handicappati, infatti, richiamava altre questioni generali come la necessità di affrontare «radicalmente il problema dei trasporti», delle condizioni materiali degli edifici scolastici e delle attrezzature a disposizione nelle scuole. Le azioni degli studenti portarono ad «una sempre più ampia riflessione cittadina per trovare nuovi spazi, anche legislativi, per migliorare l'inserimento di studenti handicappati nelle scuole superiori»<sup>691</sup>. Nell'immediato, invece, il provveditore Grande ricordò come in settembre fosse stata diramata una circolare nelle scuole per rimuovere le barriere architettoniche, invitando i docenti «a deliberare progetti di sperimentazione» («secondo l'art. 3, legge 419/74», ovviamente): la sperimentazione, cioè, si rivelava ancora una volta «l'unico spazio legislativo possibile» per modificare gli ordinamenti vigenti, scaricandone però ogni responsabilità sugli istituti stessi<sup>692</sup>.

L'attenzione pubblica che si creò in quel momento intorno al tema portò ad alcuni primi successi<sup>693</sup>. Ma, come si è detto, per sancire il diritto del diverso ad essere integrato nel gruppo classe in ogni ordine scolastico si dovette aspettare la sentenza della Corte costituzionale. D'altronde, anche in tempi recenti la questione dell'inserimento dei disabili nelle scuole superiori è tornata all'attenzione pubblica per i casi di dirigenti scolastici che, «nell'ansia di far apparire un istituto privo di problemi, pronto a fornire la migliore didattica senza impacci con gli adolescenti stranieri o i ragazzi bisognosi di sostegno», usano promuovere la scuola alle famiglie rimarcando l'assenza di casi difficili, con rapporti di autovalutazione «classisti» e da «censura»<sup>694</sup>. Ciò sembra segnalare

---

<sup>690</sup> Ivi.

<sup>691</sup> Id., *Il Provveditorato invita le scuole a suggerire «piani» per handicappati*, ivi, 11 maggio 1984.

<sup>692</sup> Marazziti, *Il provveditorato invita le scuole*, cit. L'anno successivo il Provveditorato sottoscrisse un documento d'impegno con l'Amministrazione comunale per approntare un piano d'azione congiunto visto che, nelle grandi aree metropolitane, «il problema non è mai semplicemente scolastico. È un problema di generale condizione giovanile»: G. Benedetti, *La scuola a Roma in regola al 50 per cento*, «Corriere della sera» (edizione romana), 10 settembre 1985.

<sup>693</sup> Ad esempio, a Milano si cercò di eliminare le barriere architettoniche che impedivano agli handicappati di utilizzare la metropolitana: E. Bon., *Metrà, hanno vinto gli handicappati*, «La Repubblica», 4 settembre 1984.

<sup>694</sup> C. Zunino, «*Qui niente poveri né disabili*»: le pubblicità discriminatorie dei licei, «Repubblica», 7 febbraio 2018.

l'esaurimento della spinta a sinistra della scuola iniziata nel corso degli anni Settanta, mentre non pochi docenti tornano ad essere «vestali» della maggioranza silenziosa.

### *Pacifismo*

D'altronde la questione non lasciava indifferente l'opinione pubblica: la paura per un eventuale *day after*, sollecitata anche dal peso crescente dell'universo dei media, contribuì infatti a creare un'opposizione forte e diffusa agli euromissili anche nella popolazione meno attiva politicamente<sup>695</sup>. L'espressione *Day after*, che stava ad indicare i possibili effetti di una guerra nucleare sulle società umane, entrò nell'uso comune italiano con l'uscita tra la fine del 1983 e i primi mesi del 1984 dell'omonimo film americano<sup>696</sup>: le discussioni e le critiche che accompagnarono il film, secondo l'insegnante e collaboratore di «Scuola e città» Paolo Cardoni, contribuirono ad amplificare le paure (anche irrazionali) per la possibilità dello scoppio di una guerra nucleare<sup>697</sup>. Ci scrisse su un pezzo per «Frigidaire» anche Maurizio Torrealta. Al contrario di Cardoni (e Visalberghi), egli sembrò esaltare le capacità *positive* del film nel promuovere una cultura di massa contraria al nucleare:

Prodotto dalla ABC, il film *The Day After* ha scosso la coscienza, alimentato la paura, infranto il silenzio complice dell'opinione pubblica americana sul problema della corsa all'armamento nucleare. In queste pagine vi presentiamo la storia per immagini di questo eccezionale esperimento televisivo e cinematografico che interessa non solo gli americani, ma tutta l'umanità<sup>698</sup>

Se l'eterogeneità dei diversi attori che composero il fronte pacifista fu probabilmente la prima causa di debolezza di tali mobilitazioni, che non riuscirono a fermare l'installazione dei missili, la paura per i possibili effetti di una guerra nucleare rimase sottotraccia nell'opinione pubblica pronta a riemergere alla prima occasione. Ciò divenne evidente in occasione dell'incidente alla centrale nucleare di Chernobyl nell'86: la vittoria schiacciante

---

<sup>695</sup> Come mostrarono diversi sondaggi svolti tra il 1981 e il 1983, da cui risultò che oltre il 50% della popolazione era contraria all'installazione dei missili e a favore del movimento per la pace: Ceci, Cigloni, *Gli italiani, le guerre e la pace*, cit., p. 282.

<sup>696</sup> P. Rosa, *The day after: che lo veda soprattutto chi comanda*, «Repubblica», 12 febbraio 1984.

<sup>697</sup> P. Cardoni, *Pubblicistica, mass media ed educazione alla pace...noterelle di attualità*, «Scuola e città», 2, febbraio 1984, pp. 93-6 e Id., *Mass media e educazione alla pace. Altre noterelle di attualità*, ivi, 9, settembre 1984, pp. 397-401.

<sup>698</sup> M. Torrealta, *The Day After*, «Frigidaire», 37, dicembre 1983, pp. 8-12.

del fronte abrogazionista nel referendum che si svolse l'anno successivo dimostra infatti quanto il tema fosse avvertito nella società, per quanto “gonfiato” dalla tragicità dell'evento e dalle sue possibili, estese conseguenze<sup>699</sup>.

E i giovani? Essi in effetti mostrarono presto di riconoscersi nelle tematiche pacifiste. Già prima del movimento dell'85 alcuni studenti cominciarono ad interessarsi e a partecipare alle varie iniziative sorte intorno al tema fin dal 1981. A Bologna, ad esempio, il coordinamento degli studenti medi gestì nel 1983 la diffusione tra i compagni degli istituti secondari del referendum autogestito promosso dal Coordinamento nazionale dei Comitati per la pace in merito all'installazione dei missili a Comiso, coinvolgendo (a loro dire) 8000 giovani della provincia<sup>700</sup>; molti giovani, poi, avevano preso parte in maniera autonoma alle manifestazioni nazionali e alla marcia della pace Perugia-Assisi del 1981<sup>701</sup>. Organizzata dal Comitato per la pace umbro in occasione del ventennale della prima marcia, essa coincise con l'esplosione della questione euromissili, riuscendo così a richiamare tra le 50 mila e le 70 mila persone.

Secondo la Fgci di Bologna, la questione della pace e del nucleare stava riuscendo nell'impresa di creare un movimento giovanile internazionale:

Gruppi di giovani, i più diversi, organizzazioni politiche, culturali, associazioni stanno costruendo oggi in Europa, in Inghilterra, in Germania, in Olanda, in Belgio nei Paesi Scandinavi..., un grande movimento unitario per il disarmo e per la pace, dove a prevalere è

---

<sup>699</sup> *Paura nucleare sull'Europa* titolò la prima pagina del «Corriere della sera» del 30 aprile 1986, dedicato quasi interamente alla vicenda. Per una lettura delle posizioni del Pci e del Psi sulla questione del nucleare, da porre in relazione con le politiche per uscire dalla crisi energetica del paese, si veda: P. Pelizzari, *Socialisti e comunisti italiani di fronte alla questione energetico-nucleare 1973-1987*, «Italia contemporanea», 259, 2010, pp. 237-61.

<sup>700</sup> Ne parla un volantino a firma del coordinamento degli studenti medi di Bologna, distribuito allo sciopero studentesco che si svolse in città il 20 ottobre 1983 e conservato presso ANS, Pezzi, fasc. 277. Il coordinamento raggruppava i comitati studenteschi di sedici istituti secondari bolognesi: a partire dall'81, grazie anche all'interesse della sezione locale della Fgci, si era fatto promotore di varie iniziative e assemblee nelle scuole «per la pace, contro gli armamenti, per l'immediato smantellamento dei missili in Europa all'Est e all'Ovest»: *Sciopero degli studenti*, volantino ciclostilato dell'assemblea degli studenti medi riunita il 31 ottobre, s.d. [ma 1981], ivi, fasc. 277.

<sup>701</sup> Le tre marce per la pace che si svolsero tra il 1978 e il 1985 portano già nei titoli il peso assunto dalla tematica pacifista nel clima della “seconda guerra fredda”: “*Mille idee contro la guerra*”(1978); “*Contro la guerra: a ognuno di fare qualcosa*” (1981); “*Contro il riarmo, blocchiamo le spese militari*” (1985), che si diede un obiettivo politico più esplicito ed ebbe l'appoggio anche del Pci e delle Acli.

l'unità sugli obiettivi: il no ai Missili alla bomba N, la richiesta delle trattative subito.<sup>702</sup>

I movimenti pacifisti e antinucleari sembravano veicolare poi una maggiore attenzione ad altri temi, come l'ecologia e l'ambiente<sup>703</sup>, ma anche, sia pure in misura minore, una certa sensibilità animalista. All'ITTSOS di via Pace a Milano ad esempio, durante l'autogestione (che si svolse la prima settimana del dicembre 1985), gli studenti decisero di organizzare un corso sulla vivisezione animale: l'iniziativa, promossa per «sensibilizzare l'opinione pubblica su certi aspetti della ricerca scientifica, quando essa impiega animali nei laboratori», ebbe molto successo tra gli studenti, come raccontarono loro stessi scrivendo ai giornali<sup>704</sup>. In questo clima cominciò ad essere messa in discussione dai giovani la caccia in generale e, soprattutto, come attività sportiva<sup>705</sup>

In generale, però, la partecipazione giovanile si mantenne principalmente su base individuale, senza coinvolgere strutture studentesche organizzate o l'intero istituto (il coordinamento bolognese, in questo senso, sembra rappresentare un'eccezione). Semmai, si fece strada l'idea che alla scuola spettassero nuovi compiti pedagogici, tra cui, come dissero Visalberghi e Cardoni, anche quello di farsi promotrice di una vera «cultura di pace», intesa come «educazione alla tolleranza» e allo «spirito di eguaglianza», che sviluppasse il valore della cooperazione in vista di un «bene comune planetario», in modo da porsi come filtro tra i messaggi potenti ma ambigui provenienti dal mondo dei media e una società ancora troppo acerba per coglierne criticamente i risvolti<sup>706</sup>. Visalberghi, come il già citato Paolo Cardoni (che del libro fu collaboratore), tornò più volte sull'argomento sulle pagine di «Scuola e città»: entrambi si mostrarono particolarmente

---

<sup>702</sup> Fgci Bologna, *Mille culture mille idee per la pace*, volantino, ANS Pezzi, fasc. 320. Per questo la Fgci invitò gli studenti a partecipare alla marcia del 1981.

<sup>703</sup> D'altronde, nel presentare la puntata di "Tandem" con i ragazzi del Giotto Ulivi, Marco Doné ricordò come avrebbero avuto il collegamento con lo «spot ecologico» di Tg2 Ambiente: «Tg2 Ambiente anche quest'oggi continua la sua campagna per migliorare e sensibilizzare l'opinione pubblica su tutti i problemi dell'ambiente, sull'ecologia». <https://www.youtube.com/watch?v=4o81ZABomAU>.

<sup>704</sup> Un gruppo di studenti dell'Itsos (Milano), *Vivisezione nell'anla*, «Corriere della sera», 20 dicembre 1985.

<sup>705</sup> Lo fecero ad esempio gli studenti del "Cecioni" di Livorno: S. Angeli, *Le colline sono di tutti ma di più... dei cacciatori. Contestate dai giovani le battute di caccia al cinghiale*, «Il Tirreno», 1986 (l'articolo, fotocopiato, è stato conservato dal preside storico del "Cecioni", Luciano Castelli, che ne ha annotato l'anno ma non la data completa).

<sup>706</sup> Cfr. A. Visalberghi (a cura di), *Scuola e cultura di pace: suggerimenti e spunti per gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.



preoccupati di quanto i media, servendosi principalmente di una narrazione incentrata sul *day after*, passassero un messaggio educativo in realtà sbagliato, perché non volto a “prevenire” il pericolo di una guerra nucleare<sup>707</sup>.

Era un'altra piega dei mutamenti che il paese stava attraversando nel suo peculiare cammino verso la post-modernità.

Alla scuola veniva assegnato proprio questa funzione di filtro e trasmissione di valori civili collettivi di fronte alle nuove problematiche emerse dalla fine degli anni Settanta in poi<sup>708</sup>. La pressione in tal senso venne direttamente dalla società: dai genitori in primis, che dovevano far fronte a nuove paure per la sorte dei propri figli, in un mondo che cambiava velocemente; ma anche dagli stessi studenti dimostrarono di avere coscienza del bisogno di procurarsi nuovi strumenti per comprendere la loro quotidianità e intervenire sulla realtà sociale<sup>709</sup>.

Persino i “reduci” degli anni Settanta, pur critici verso forme di mobilitazione che rinunciavano ad un'analisi marxista della società, furono costretti a tenere in considerazione le nuove tematiche, nel momento in cui queste sembrarono interessare i più giovani membri dei collettivi. Lo mostra già nei primi anni Ottanta il giornale prodotto da alcuni studenti dell'istituto tecnico per il turismo di Firenze, vicini all'area della sinistra antagonista come gli autori della rivista «Atropa». Oltre alle solite analisi sulla «decentralizzazione produttiva», sulla società consumistica, ecc., il giornale mostrava un'apertura, talvolta anche contraddittoria, alle tematiche giovanili: da recensioni positive ad un testo non propriamente marxista come *Il gabbiano Jonathan Livingston* di Richard Bach – che ispirava un'idea di libertà come «ricerca della crescita personale» - ad articoli

---

<sup>707</sup> Oltre agli articoli di Cardoni già citati, si veda A. Visalberghi, *educazione alla pace: problemi e prospettive*, «Scuola e città», 11, novembre 1982, pp. 499-504 e *La pace tra passato e futuro*, ivi, 10, ottobre 1984, pp. 454-60.

<sup>708</sup> Problematiche come la salute, l'ambiente, una corretta alimentazione, e via di seguito. Il tema principale, però, fu la prevenzione di devianze sociali, come la droga (e, dalla metà del decennio, l'Aids) la criminalità nelle sue diverse forme (da quella organizzata a quella caratteristica delle grandi metropoli).

<sup>709</sup> Ad esempio, dopo l'incidente di Chernobyl gli studenti dell'ITI “Fermi” di Roma - istituto specializzato in fisica atomica, protezionistica ed impianti nucleari – elaborarono con i loro docenti un progetto per «incentivare i rapporti con la Protezione civile, l'Enea, il Cnr, l'Istituto superiore di Sanità» e «inserire la scuola nella rete nazionale di rilevamenti della radioattività ambientale», diventando «parte attiva nell'esame e nella difesa operativa contro il pericolo nucleare»: L. Lombardi, *Chernobyl, terra contaminata: assemblee all'Enrico Fermi*, «Corriere della sera», 17 maggio 1986.

sull'obiezione di coscienza e sulla pace; dai reportage sulle visite scolastiche ai campi di concentramento alle recensioni di film, testi musicali e tutto ciò che formava l'orizzonte culturale di quei giovani<sup>710</sup>.

D'altronde, lo stesso processo di apertura alle nuove tematiche si ebbe anche da parte delle organizzazioni giovanili dei partiti, come la Fgci e la Fgsi, per non rischiare di scomparire<sup>711</sup>. Talvolta, la necessità di non perdere i contatti con la realtà giovanile costrinse tali associazioni a prendere posizioni anche contrarie a quelle dei partiti di riferimento<sup>712</sup>.

Non va poi dimenticato come, proprio nel corso degli anni Settanta, si fosse diffusa all'interno di alcuni collettivi universitari di facoltà scientifiche un'attenzione particolare al tema del nucleare. Esso rappresenta un *fil rouge*, che percorre le lotte di quel decennio e approda poi negli anni Ottanta, legandosi alla nuova sensibilità ecologica dei giovani.

Questi eventi, comunque sia, mostrano anche come il loro orizzonte internazionale di riferimento stesse mutando: un internazionalismo diverso da quello che aveva animato le lotte contro la guerra in Vietnam e il movimento pacifista, e che ora si rivolgeva ad altri luoghi come il centro America, nuova espressione dell'imperialismo americano; o il Libano, che inaugurò l'era delle «missioni umanitarie e di stabilizzazione», con la partecipazione di un contingente di soldati italiani alle forze d'intermediazione dell'Onu presenti sul posto<sup>713</sup>.

---

<sup>710</sup> Si veda «Moloch. Giornale degli studenti dell'I.T.T.» del novembre 1982 e del gennaio 1983, conservati presso A68, C.D., Medi, fasc. “Moloch”.

<sup>711</sup> Secondo Daniele Cartone, presidente nazionale della Fgsi, questo dipendeva dalle difficoltà dimostrate dai partiti nel cogliere le «mutazioni culturali delle forme di socializzazione giovanile», come disse alla Conferenza programmatica dei giovani socialisti che si svolse ad Ancona nel 1984: Daniele Cartone a Craxi, 28 giugno 1984, AFC Craxi, serie 13 “Corrispondenza”, anno 1984, 795 bis.

<sup>712</sup> La Fgci, che aveva cominciato un processo di ripensamento fin dal 1982, tre anni dopo dichiarava addirittura la sua «autonomia formale dal Pci», trasformandosi «in un'organizzazione federativa formata da sei “leghe” e “centri di iniziativa tematica” operanti in ambiti diversi - l'ambientalismo, il genere, i diritti civili, la pace, e così via» - e riuscendo a riavviare un processo di crescita dopo il tonfo di iscritti dei primi anni Ottanta, che l'aveva portata dai 42 mila iscritti dell'85 ai 50 mila dell'88: C. Capelli, “*Il coraggio di essere giovani*”: un progetto sulla Fgci di Modena degli anni Ottanta, «E-Review», 3, 2015. Due anni dopo, addirittura, decise di aderire all'Internazionale Giovanile Socialista sollevando non pochi malumori nel partito. M. Matteotti, *I piedi in due staffe*, «L'Umanità», 8 ottobre 1987.

<sup>713</sup> L. Tosi, *La riscoperta della forza. L'Italia tra missioni di pace, interventi umanitari e ricerca di un nuovo ruolo internazionale*, in Pons et al., *Fine della guerra fredda e globalizzazione*, cit., pp. 243 e sgg.

Ma, soprattutto, divenne centrale l'Europa e i movimenti giovanili dell'Est: realtà che avevano fatto parte dell'orizzonte dei movimenti degli anni Settanta solo di sfuggita, e che ora, a metà anni Ottanta, tornavano centrali. In quella direzione guardavano riviste come «Frigidaire», ma anche band come i Cccp che, intervistati da Tondelli, dicevano di sentirsi «europei dall'intelligenza più piena all'ignoranza più bestiale»: in opposizione a «tutto questo vivere all'americana, di mode americane e cose del genere», il gruppo emiliano (ma nato a Berlino) proponeva «l'Est per ragioni etiche ed estetiche»<sup>714</sup>. Certo, tutti questi orizzonti rimanevano per lo più tali: erano ancora lontani i tempi dell'Erasmus e dei voli *low cost*, e anche «Frigidaire» confermava che almeno il 70% degli italiani non era mai uscito dai propri confini. Ciò nonostante, anche dalle statistiche risulta come i giovani si muovessero molto più di prima, anche se per lo più su «direttrici usuali»<sup>715</sup>.

### *Mafie*

Gli omicidi di La Torre e Dalla Chiesa e la strage del Rapido 904, però, stimolarono nella società civile l'acquisizione di una nuova consapevolezza sulla gravità del problema e sulla carenza di strumenti di analisi capaci di interpretarlo: nasceva allora un «movimento antimafia» nel paese.

Secondo Marco Ravveduto, un ruolo centrale in questo processo fu giocato dagli studenti delle superiori, oltre che dai sindacati, dal Pci e dall'associazionismo che in varia misura faceva ancora riferimento al dissenso cattolico. Ciò diventò evidente quando, nell'ottobre del 1982, gli studenti medi palermitani parteciparono alla manifestazione nazionale indetta per il 16 del mese<sup>716</sup>. Alle assemblee palermitane erano presenti anche studenti napoletani: furono loro a dare il via ad iniziative analoghe in Campania, attraverso un processo induttivo che nacque «dalla percezione dell'esistenza di un soggetto, culturalmente unitario ma organizzativamente plurale (le mafie), che limita la vita democratica in una società assediata dalla violenza»<sup>717</sup>.

---

<sup>714</sup> «All'effimero occidentale preferiamo il duraturo; alla plastica l'acciaio. Che futuro per un'Europa che non può ammettere che Pankow, Varsavia, Praga sono città europee a tutti gli effetti?»: *Cccp*, novembre 1984, in Tondelli, *Un weekend postmoderno*, cit. Il gruppo, formato da Giovanni Ferretti, Massimo Zamboni e Umberto Negri, si era costituito nel 1982.

<sup>716</sup> Secondo Ravveduto, se il Pci ha rappresentato «il riferimento politico» dei giovani, la Chiesa ne era stata quello «morale»: ivi. Cfr. i saggi di Antonino Blando (*L'antimafia come risorsa politica*), e Charlotte Moge (*La Sicile, laboratoire de la mobilisation citoyenne contre la mafia*) in Moge et al. (a cura di), *Sans recourir à la violence*, cit.

<sup>717</sup>

La collaborazione tra i giovani avrebbe portato alle prime manifestazioni contro mafia e camorra che, in un crescendo di iniziative e marce, sfociarono poi l'11 febbraio del 1983 in un grande corteo a Napoli (circa 100 mila persone) con delegazioni di studenti provenienti da tutta Italia. Come segnala Ravveduto, questo aspetto è uno dei due caratteri originali del movimento anticamorra e antimafia rispetto alle mobilitazioni per la pace e contro il nucleare. L'altra novità era la presenza dei familiari delle vittime, segnale di quel «familismo morale» segnalato da Benedetta Tobagi come caratteristica del risveglio della società civile negli anni Ottanta, ma è proprio la partecipazione della scuola «come istituzione» a colpire gli osservatori:

Se molti presidi e professori, infatti, si oppongono alla presenza degli alunni alle manifestazioni, molti altri aderiscono stimolando l'adesione degli studenti. Del resto, il provveditore agli studi della Provincia di Napoli, Pasquale Capo, a più riprese dichiara che «bisogna far entrare il tema della lotta alla camorra [...] nei programmi scolastici». Mai come in questo momento la scuola si propone come luogo di formazione civile per una generazione che vuole raggiungere la libertà camminando sulle proprie gambe. È grazie agli studenti se il movimento acquista protagonismo sociale e visibilità mediatica. Sono la faccia pulita della «questione giovanile». <sup>718</sup>

Anche l'impegno e il percorso di Nando Dalla Chiesa sono emblematici dell'intreccio che venne a crearsi tra scuola e impegno della società civile: dopo la morte del padre, egli si attivò in prima persona per diffondere nel paese il messaggio della lotta alla mafia e, grazie anche all'appoggio ricevuto da alcuni professori (in particolare a Milano), riuscì a far entrare la tematica nella scuola <sup>719</sup>. *Giovani in lotta per la salvaguardia della democrazia, perché sia fatta verità e giustizia sulle stragi*, come titolò un volantino degli studenti riminesi, anch'essi

---

<sup>718</sup> Ravveduto, *«Voi siete la schifezza di Napoli»*, cit. Secondo Ravveduto gli osservatori stessi si accorsero di quanto attraverso tale esperienza i giovani impararono «il valore della politica che si fonda sullo stare insieme, sulla rappresentanza e sull'organizzazione numerica», avvertendo però un sempre più profondo divario tra la società civile e il sistema dei partiti.

<sup>719</sup> Dalla Chiesa, *Lotte civili a Milano*, cit. Nel giro di incontri nelle scuole organizzate da Dalla Chiesa, oltre a Milano e il suo hinterland, finiscono anche gli istituti tecnici e professionali “Aldini-Valeriani” e “Sirani” di Bologna, come mostra un volantino dei comitati studenteschi delle due scuole del 28 dicembre 1984 (proprio dopo la strage del Rapido 904), con cui gli studenti invitarono a prendere coscienza di un «problema che non coinvolge solo le regioni meridionali, ma che si allarga ad aree assai più vaste, minando la democrazia del nostro paese»: ad esso rispose un volantino a firma di «alcuni studenti medi» - *Da Piazza Fontana al Rapido 904 continua la strage di stato* – critico invece verso l'attività di Dalla Chiesa perché «funzionale a propositi elettorali e di stabilità di governo». ANS, Pezzi, fasc. 277; si veda anche *A tutte le forze politiche, sociali, culturali, associative...*, volantino a firma Comitato studentesco dell'IPSA di Sasso Marconi, ivi, e il volantino a firma del coordinamento studenti medi di Bologna *Appello del coordinamento studenti medi di Bologna per una giornata nazionale di mobilitazione da tenersi il 23 gennaio 1985*, ANS, Pezzi, fasc. 320.

impegnati nella partecipazione alla grande manifestazione nazionale che fu organizzata per il 23 gennaio dell'84, ad un mese dalla strage del Rapido 904: una manifestazione «contro la mafia, la camorra, la 'ndrangheta, il mercato della droga», segnale della genesi di un'avanguardia «che ristrutturava l'impegno politico intorno a temi specifici e concreti di alto contenuto civile». La scuola, l'ambiente, la qualità della vita, la droga, la pace, le mafie: tutte entravano dentro

un «senso comune» in cui «c'è meno ideologia e più etica, più tensione ideale, più ricerca della propria identità». Sono i promotori di «un nuovo rapporto» tra la politica e «la vita concreta di ogni giorno»<sup>720</sup>.

Sulla scia di questi eventi, nel dicembre dell'85 Nando Dalla Chiesa dette vita poi all'esperienza di «Società civile». L'associazione, che presto cominciò a stampare anche un omonimo mensile, proponeva «contro lo strapotere dei partiti e i tanti guasti del Belpaese» una nuova «ricetta» politica basata su cinque parole chiave: «la tolleranza, l'onestà, il rigore, la correttezza, la verità»<sup>721</sup>. La nascita di Società civile va messa in correlazione con ciò che intanto succedeva dall'altra parte dello Stivale, a Palermo. Là, nella città segnata dallo svolgersi del «maxiprocesso» contro Cosa nostra, diventava sindaco Leoluca Orlando. Con la sua prima amministrazione prendeva vita un altro esperimento politico, volto a ripulire il sistema dei partiti siciliano dalle incrostazioni che lo pervadevano, e da cui si sviluppò negli anni seguenti la cosiddetta «primavera di Palermo» e, nei primi anni Novanta, la nascita de La Rete<sup>722</sup>. Sull'asse Milano-Palermo, quindi, sarebbe cresciuta nella seconda metà degli anni Ottanta un'area politica che tentò di rappresentare una concreta alternativa ai guasti del sistema partitico che, di lì a poco, sarebbe imploso con Tangentopoli.

Fu in questo clima che le marce iniziate nell'84 si protrassero, fino ad incrociare nell'ottobre dell'anno seguente la nascita del movimento dell'85. Il 17 del mese, infatti, si svolse una manifestazione a Napoli per l'assassinio di Giancarlo Siani: la morte del giovane reporter (precario) che aveva denunciato le storture della sua città, avvenuta in settembre, portò in piazza 7 mila studenti, in gran parte studenti medi. Lo aveva detto anche Antonio, diciassettenne di un istituto professionale dell'area metropolitana di

---

<sup>720</sup> Ravveduto, «Voi siete la schifezza di Napoli», cit.

<sup>721</sup> F. Vernice, *Contro la corruzione nasce "Società civile"*, «Repubblica», 4 dicembre 1985.

<sup>722</sup> Su Leoluca Orlando e la «primavera di Palermo» si veda Blando, *L'antimafia come risorsa politica*, cit.

Napoli, in una delle interviste apparse su «Thermos» nel 1985. Il movimento napoletano non era nato «sulle orme di quello del nord», come sembrava emergere dalle cronache nazionali:

è da tempo che si fanno manifestazioni per la scuola e per il lavoro, ma i mass-media non si sono mai accorti di noi, loro vogliono dire che a Napoli esiste solo la camorra, il resto è sempre passato sotto silenzio. Forse poiché abbiamo sempre manifestato civilmente non abbiamo mai attirato l'attenzione della stampa.<sup>723</sup>

Come fu sottolineato da uno studente sul mensile d'informazione universitaria napoletana «Atenapoli», se la scintilla della protesta studentesca dell'85 era stato l'ennesimo taglio all'istruzione contenuto nella legge finanziaria,

in questa esperienza sono confluite tensioni ed esperienze che in questi anni erano maturate altrove. La stagione delle lotte contro il riarmo atomico, contro i missili, la lotta per un lavoro e per una qualità diversa di questo, la solidarietà e l'attenzione verso le lotte di autodeterminazione dei popoli sono state le tematiche su cui si è discusso e ci si è mobilitati in questi anni; [...] esse hanno seminato un vissuto ed un clima che oggi si ritrova in vitro dentro le scuole e le università. Come spiegare altrimenti il diverso atteggiamento nei confronti della Politica (quella con la "P" maiuscola) o la rinnovata voglia di partecipare in prima persona se non in una caratteristica peculiare dei grandi movimenti europei.<sup>724</sup>

Insomma, quella che si mostra con l'inizio del nuovo anno scolastico sembra essere in potenza una «nuova generazione politica»<sup>725</sup>: una generazione diversa dalle precedenti «dal punto di vista fisico come da quello cognitivo e affettivo»<sup>726</sup>, molto più simile ai coetanei europei per quanto riguarda orizzonti culturali, simbolici e pratiche partecipative, che «distingue nettamente tra impegno sociale ed impegno politico, ma le cui valenze indirettamente politiche sono nitide ed evidenti»<sup>727</sup>.

---

<sup>723</sup> *Situazioni, facce, lotte, casini, botte, schifezze, problemi, cit.*

<sup>724</sup> M. Franco, *Ancora con la voglia di lottare*, «Atenapoli», ottobre 1985, conservato in ANS, Fiore, b. 4, fasc. 3. Lo studente continua: «questo movimento nelle forme più avanzate ci sta indicando alcuni terreni su cui cimentarci e riprovare tutt'insieme... si tratta solo, e non è semplice, di riappropriarci delle forme della politica, della comunicazione orizzontale e di battere noia e rassegnazioni indotte» dal mondo politico e dalla galassia dei media.

<sup>725</sup> A. Cavalli, *Una nuova generazione politica?*, «Scuola e città», 5–6, maggio-giugno 1984, pp. 252–55.

<sup>726</sup> Maragliano, Vertecchi, *È rimasto qualcosa della riforma della secondaria superiore?*, cit., p. 6.

<sup>727</sup> Cavalli, *Una nuova generazione politica*, cit., p. 255.

D'altronde, secondo Vincenzo Sparagna, la scuola non era un argomento da prendere alla leggera né da dare adito a presunte patenti di apoliticità:

La scuola è un problema che riguarda da vicino gli studenti di oggi, che vogliono risolvere i loro problemi oggi, se non vogliono finire nella pagliacciata dei “fregati dell’85”, come i terremotati del Belice, quelli friulani, quelli napoletani. Ma la scuola è anche un problema che riguarda lo sviluppo generale. Che cosa bisogna studiare e perché? Come riciclare, innovare, approfondire la stessa capacità di insegnamento dei “fregati del cosiddetto ‘68” (che adesso fanno spesso gli insegnanti con la puzza al naso)? Sono questioni troppo serie, signora Falcucci e potente Vettino, perché le si lasci nelle mani incapaci di quelli che al governo ci sono sempre stati, che all’opposizione ci sono sempre stati, che in parlamento e nella vita ci sono sempre stati... Ma possibile non vi accorgete che Kossiga vi ha davvero portato sfiga, e che il vento è cambiato? Intanto scottatevi con Thermos!

## Ritornare alla scuola

### *Le continuità: democrazia scolastica e diritto allo studio*

Ma se tematiche e approcci dei giovani alla partecipazione sono diversi - e diverso è il linguaggio usato<sup>728</sup> - non possiamo certo ignorare quanto importanti siano le continuità. Temi come la democrazia scolastica, l’edilizia scolastica e il più generale diritto allo studio furono in fondo le parole d’ordine del movimento degli studenti medi nel Sessantotto<sup>729</sup>.

Certo, i comportamenti dei giovani erano cambiati rispetto a prima. A metà anni Ottanta, come rileva Starnone nascondendosi dietro il suo alter/ego letterario, gli studenti

tengono i poster delle star (Vasco Rossi), di gran lunga più amate degli insegnanti; usano una lingua italianaletale sempre più estranea a quella della scuola, dei docenti; sanno già, di elettronica, nel 1985-86, quello che i loro professori ignorano del tutto o non riescono ad apprendere; risultano irraggiungibili sia con i programmi tradizionali che con le didattiche tutte impegno, attualità e, come estremo rimedio,

---

<sup>728</sup> Sui mutamenti linguistici dei giovani tra anni Settanta e Ottanta si veda la ricerca compiuta da due insegnanti del liceo scientifico Archimede di Roma e di quello di Guidonia nell’a.s. 1983-84: L. Grossi, R. Russo, *Graffiti in una scuola. Confronto tra scritte di due periodi*, «Riforma della scuola», 6, giugno 1985, pp. 23-7. Secondo le due professoresse, «la lingua usata nelle scritte è, a volte, una mescolanza di codici (lingua italiana e lingua inglese: “Foscolo is magic”), spesso una combinazione di registri, quello formale e quello intimo familiare, e di sottocodici linguistici, da quello televisivo, pubblicitario, calcistico e musicale a quello gergale giovanile e, ricorrente nelle prime scritte, il “sinistrese”».

<sup>729</sup> Per il tema si rimanda a Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit., pp. 15 e sgg. Lo ricordava anche Capanna nella sua lettera aperta ai giovani dell’85, sottolineando che il Sessantotto aveva avuto origine da analoghi «obiettivi parziali, quasi “corporativi”»: Capanna, *Lettera agli studenti*, cit.

consumi alla moda; hanno, quando li hanno, spazi e interessi culturali veri solo fuori della scuola...<sup>730</sup>

Nell'a.s. 1983-84 due insegnanti del liceo scientifico Archimede di Roma e di quello di Guidonia avevano condotto una ricerca sui mutamenti linguistici dei giovani delle due scuole tra anni Settanta e Ottanta. Le due docenti avevano analizzato i graffiti e le scritte che erano state fotografate sui muri degli edifici scolastici dopo la fine del movimento del Settantasette, comparandole a quelle riapparse in poco tempo dopo la decisione della presidenza di ritinteggiare le pareti nei primi anni Ottanta. Secondo loro, entrambe le serie di scritte avevano in comune la fluidità dei registri (da formale a «intimo familiare») e «la mescolanza» di codici e sottocodici linguistici utilizzati: sia combinando lingue diverse («Foscolo is magic»), sia i linguaggi specialistici, come «quello televisivo, pubblicitario, calcistico e musicale [e] quello gergale giovanile». Il codice linguistico più «ricorrente» nelle prime scritte, e che invece sembrava ormai assente nelle ultime, era invece «il “sinistrese”»<sup>731</sup>.

Le parole di Starnone e la ricerca delle due docenti fotografano in realtà con lucidità estrema la velocità dei mutamenti intercorsi in pochi anni nei giovani studenti. Troppo spesso, però, tale immagine viene usata in modo piatto e liquidatorio, attraverso una grossolana lettura “pasoliniana” del mondo giovanile e del loro rapporto con l'avvento della società consumista post-boom economico<sup>732</sup>.

Se i cambiamenti ci furono, a cominciare dalla maggior disinvoltura nel linguaggio dei giovani in classe e nell'utilizzo degli spazi interni all'edificio scolastico (come “girellare” per i corridoi e “imboscarsi” nei bagni), essi vanno forse messi in relazione a mutamenti più generali intervenuti nei rapporti tra generazioni e nel ruolo genitoriale, che permettevano agli adolescenti di ritagliarsi più ampi spazi di autonomia, sia in casa che nella società dei servizi che si stava allora sviluppando (e che, tra l'altro, fa tutt'oggi di loro un *target* di mercato in continua espansione).

---

<sup>730</sup> Starnone, *Ex cattedra*, cit., p. 19.

<sup>731</sup> L. Grossi, R. Russo, *Graffiti in una scuola. Confronto tra scritte di due periodi*, «Riforma della scuola», 6, giugno 1985, pp. 23-7.

<sup>732</sup> Anche Starnone è conscio di sovrapporre agli studenti in carne ed ossa con cui si è confrontato da docente un *topos* tipico del genere letterario, «il complotto [...] dei Franti e dei Lucignolo contro l'Istituzione e l'Educazione»: *Ex Cattedra*, cit., pp. 19-21; cfr. M. Polacco, «E quell'infame sorriso». *A proposito di somari scolastici e della loro rappresentazione*, «Between», 6, novembre-dicembre 2013, pp. 1-20.



Ma è bene ricordare come i nuovi spazi di autonomia “guadagnati” nel mondo esterno alla scuola trovassero solo in parte riscontro in classe: nella quotidianità scolastica lo studente rimaneva (e rimane) subalterno a quella gerarchia di ruoli tra mondo adulto e giovanile rispettata anche dagli organi collegiali della scuola superiore, come già aveva segnalato Luciano Corradini nel '74. E infatti, in un articolo comparso nel 1986 sul bollettino degli studenti medi bolognesi «Una crepa sul muro», una ragazza sottolineava ad esempio l'importanza per gli studenti di «cessi (e corridoi imboscati)» presenti nella scuola perché rappresentavano spazi di socializzazione

dove i professori e il preside, troppo schizzinosi mettono piede raramente, poiché igienicamente e strutturalmente inagibili [...] il solo luogo, dentro la scuola, anche se umido, freddo, sporco, puzzolente, dove lo studente è libero [e può] fare amicizia con gli altri, parlare senza peli sulla lingua, sfogarsi e manifestare la sua creatività.<sup>733</sup>

### *Democrazia scolastica*

Ma un caso in particolare, mi sembra in grado di illuminare la questione della democrazia scolastica in molte delle sue sfaccettature, mettendo in rilievo alcuni stereotipi diffusi sulla questione dell'autoritarismo/autorevolezza nella scuola dopo il Sessantotto: i diverbi nati tra la preside Maria Antonietta Maceri, arrivata all'ITC Marconi di Bologna proprio nell'estate dell'85, e le altre componenti scolastiche dell'istituto, dai docenti agli studenti e ai loro genitori.

Per capire il contesto in cui si svolsero gli eventi, però, dobbiamo partire da un antefatto. Per tamponare la crisi degli organi collegiali, chiara già alla fine degli anni Settanta, in alcune aree del paese le autorità competenti cercarono di attenuarle inventandosi soluzioni autonome. Proprio nel bolognese, ad esempio, le lotte condotte dagli studenti durante il dicastero di Bodrato avevano permesso ad alcune scuole di ottenere “nuovi” organismi - i comitati studenteschi – che, in stretto contatto con il locale coordinamento degli studenti medi, avevano tentato in qualche modo di riequilibrare i rapporti interni alla scuola, coinvolgendo realmente gli alunni nella sua gestione<sup>734</sup>. Secondo un volantino

---

<sup>733</sup> Alessandra, *La socializzazione nei cessi!!!*, «Una crepa sul muro», aprile 1986, ANS, fondo Movimenti studenteschi, b. “Studenti medi anni 80 (BO)” (d'ora in avanti, ANS Mov. Stud., Medi Bologna).

<sup>734</sup> Non è un caso che, a quanto pare, a farsi carico di questa lotta fossero due istituti professionali “storici” come l'Aldini-Valeriani, erede delle Scuole Tecniche Bolognesi istituite nel 1844 dopo un lascito al comune, e il Sirani, fondato nel 1865 dalla “Società operaia” di Bologna: due istituti non statali, quindi, gestiti direttamente dagli enti locali, con cui gli studenti potevano confrontarsi in modo diretto.

firmato dal Coordinamento studenti medi di Bologna, riunito in assemblea al Sirani nel 1982, gli organi collegiali non avevano fatto «passi avanti» dai decreti delegati. Soprattutto, i consigli d'istituto erano stati votati sette anni prima, e comunque il potere effettivo rimaneva del tutto in mano al collegio docenti, «allontanando così gli studenti dalla scuola». Per questo gli studenti del Sirani e dell'Aldini avevano «condotto una lotta per la riforma sostanziale di questi organismi»:

attraverso una vertenza con il Consiglio Comunale si è riusciti ad ottenere una nuova forma di partecipazione gli studenti mediante la formazione del COMITATO STUDENTESCO. Esso dispone del 10% del bilancio e dell'orario delle lezioni autogestite. Questo Comitato è eletto direttamente dalle classi e non più attraverso il meccanismo delle liste [...]. Anche in un paio di Istituti Statali si sono presentate liste proposte dai collettivi studenteschi unitari. È il caso delle Manfredi dove questa lista a partire da un giudizio assolutamente negativo sul C.d.I si presenta con una piattaforma rivendicativa molto precisa: apertura della scuola al pomeriggio; gestione di un monte ore.

Le loro richieste, concludevano, vertevano quindi su questioni «di sostanza»: «democrazia scolastica, potere di decisione degli studenti, organizzazione degli studi, sperimentazione, gestione della scuola al pomeriggio»<sup>735</sup>.

Questo tipo di organismo, che risulta presente nell'85 anche all'ITC Marconi e in altri istituti del bolognese, permetteva agli studenti una maggior autonomia anche su questioni più prosaiche della vita scolastica: come, ad esempio, l'utilizzo della fotocopiatrice e, in generale, del materiale e degli spazi dell'istituto. Fu proprio la fotocopiatrice la causa scatenante dello scontro tra gli studenti e la preside Maceri. Lo narra la giornalista di «Repubblica» Paola Cascella, in un articolo uscito nel settembre del 1987, a vicenda ancora in corso. Il caso del Marconi - «una vera patata bollente per tutti, amministratori, sindacati e politici, via via coinvolti nella vicenda» - si protrasse infatti per tutta la durata delle agitazioni dell'85. L'anno successivo, grazie all'intervento del sindacato in cui militava (lo Snals), la preside ottenne un distacco, ma al suo rientro le polemiche si erano subito riaccese<sup>736</sup>. Si arrivò persino ad una interrogazione parlamentare nel 1988,

---

<sup>735</sup> Volantino a firma del Coordinamento Studenti medi nell'assemblea svoltasi al Sirani, s.d. [ma 1982], ANS Pezzi, fasc. 277, sotto-fascia Aldini-Sirani. Gli istituti tecnici comunali avevano avuto problemi per avviare gli organi collegiali: la legge delega da cui emersero i decreti delegati, infatti, valeva solo per la scuola statale inizialmente. Cfr. Richiesta di autorizzazione progetto organi collegiali Istituto tecnico industriale leg. Riconosciuto Aldini-Valeriani, 1974, ACS, MPI, Gabinetto, Malfatti, b. 4, fasc. 105.

<sup>736</sup> P. Cascella, *Il prof incrocia le braccia contro la 'Preside di ferro'*, «La Repubblica», 4 settembre 1987.

indirizzata all'allora ministro Galloni: ma «l'agnello democristiano», come lo definisce Nicola D'Amico, rispose che della vicenda si era occupato l'organo competente, il Consiglio nazionale della Pubblica istruzione (Cnpi), dando parere sfavorevole ad un trasferimento per motivi ambientali<sup>737</sup>.

Da uno degli strumenti simbolo della rivoluzione tecnologica della seconda metà degli anni Ottanta - insieme al fax e ai primi personal computer - partì quindi un confronto che coinvolse tutta la scuola e le autorità competenti, e che, tramite le diverse interpretazioni date al ruolo del preside, ci aiuta a comprendere meglio le diverse idee di scuola compresenti negli stessi istituti, e le difficoltà nel tratteggiare i reali spazi di autonomia delle scuole e delle sue diverse componenti in relazione al sistema scolastico.

Il 12 ottobre dell'85, infatti, quando a Milano già si erano viste le prime avvisaglie del movimento dell'85 (e poco prima che a Napoli succedesse altrettanto), il provveditore agli studi di Bologna Enzo Martinelli si premurava di avvertire la segreteria territoriale della Cgil scuola e la preside Maceri di aver «incaricato un Ispettore Tecnico Periferico di acquisire ogni utile elemento sui fatti denunciati da codesta organizzazione sindacale e su quelli segnalati dalla Preside»<sup>738</sup>. Dopo l'incidente della fotocopiatrice, infatti, la scuola aveva «vissuto autoritarismi e rigide applicazioni di leggi morte e sepolte», con tanto di impedimento a riunirsi delle commissioni miste, che in quell'istituto «sovrintendevano alla programmazione, agli acquisti, all'orientamento»<sup>739</sup>.

L'incontro tra una delegazione degli studenti e l'ispettore tecnico, avvenuto il giorno seguente allo sciopero del 14 ottobre 1985, aveva portato ad una prima battuta d'arresto della protesta, a fronte della promessa di un intervento diretto del funzionario del ministero presso la preside per risolvere il contrasto<sup>740</sup>.

Ma i problemi con la preside in realtà continuarono. Il 18 novembre un comunicato dei sindacati locali della scuola attaccò frontalmente le politiche del provveditore Martinelli: secondo il comunicato, egli aveva «tentato una sistematica espulsione dal mondo della

---

<sup>737</sup> AP, Camera dei deputati, X Legislatura, Risposta ad interrogazione scritta, 25 gennaio 1988, p. 579. Su Galloni cfr. D'Amico, *Storia e storie della scuola*, cit., p. 616.

<sup>738</sup> Telegramma del Provveditorato agli Studi di Bologna, 12 settembre 1985: ANS Pezzi, fasc. 277.

<sup>739</sup> Cascella, *Il prof incrocia le braccia*, cit.

<sup>740</sup> Gli studenti promotori dello sciopero, *Oggi a scuola*, volantino ciclostilato, 15 ottobre 1985, ANS Pezzi, fasc. 277.

scuola di tutti gli apporti che provenissero dalle altre realtà sociali, politiche ed amministrative», conducendo «tagli di classi nelle superiori» che avevano creato «difficoltà verso alcune esperienze innovative e qualificate della scuola dell'obbligo». Inoltre, il suo appoggio incondizionato all'«autoritarismo di alcuni presidi» aveva nei fatti «mortificato il potere contrattuale del sindacato»<sup>741</sup>. Dopo poco più di dieci giorni, il 29, il comitato studentesco dell'istituto rivolse un appello ai docenti e ai genitori per chiedere il trasferimento della preside e che

dopo oltre due mesi di scuola venga formulato un orario definitivo che sostituisca quello attuale fatto in modo irrazionale; che la convocazione dei consigli di classe sia aperta a tutte le componenti come prassi consolidata da anni nell'istituto con un calendario e un orario programmato in modo logico che non crei dei problemi ad alcuna componente; che le assemblee di classe vengano utilizzate secondo la prassi consolidata nell'istituto; che qualsiasi atto di autoritarismo, di cui siamo stati testimoni, venga a cessare immediatamente.<sup>742</sup>

La preside, da parte sua, si era sempre difesa sostenendo «di essere la vittima di una manovra politica ai danni dei presidi bolognesi», e di «essere presa di mira perché meridionale e irremovibile nell'applicare le leggi»<sup>743</sup>. Ma, secondo il personale del Marconi, era lei la responsabile del «collasso dell'attività dell'Istituto». A parere loro, alla Maceri non era chiara la natura del Marconi: si trattava infatti di una scuola «innovativa» sotto molti aspetti, dal rapporto con il mercato del lavoro (borse di studio estive, stages aziendali) agli scambi culturali (tramite i sempre più numerosi gemellaggi); la sua propensione alle innovazioni metodologico-didattiche era riconosciuta del resto dal ministero, che l'aveva scelta come «scuola pilota per la sperimentazione del corso di ragioniere-programmatore»<sup>744</sup>. Una scuola sperimentale, in altre parole: e d'altronde, gli studenti del bolognese erano avvezzi a pretendere, tra le altre cose, anche il *diritto alla sperimentazione*. Come quando, nel 1984, all'TTC di Castel Maggiore (l'attuale IIS Keynes) fu invitata a partecipare ad un'assemblea sul tema della sessualità una prostituta,

---

<sup>741</sup> Cgil scuola, Federscuola Cisl, Uil scuola, *Lavoratori della scuola, studenti, cittadini*, comunicato su sciopero generale della scuola del 25 novembre, 18 novembre 1985, ANS, Mov. Stud., Medi Bologna.

<sup>742</sup> Comitato studentesco, *Gli studenti del Marconi*, volantino ciclostilato, 29 novembre 1985, ivi.

<sup>743</sup> Cascella, *Il prof incrocia le braccia*, cit. Lo confermavano a suo dire alcune registrazioni in suo possesso.

<sup>744</sup> Comunicato dell'assemblea del personale dell'TTC Marconi, 2 dicembre 1985: ANS Pezzi, fasc. 277. La sperimentazione è segnalata anche in Direzione generale Istruzione tecnica, *Elenco sperimentazioni attive a.s. 1980-81*, cit.

sollevando un vespaio a livello nazionale. In tale contesto, un'assemblea di studenti medi non ebbe dubbi nel dichiarare, di fronte «[al]la sclerosi e l'obsolescenza della scuola italiana» e la sua incapacità a uscire da canoni e schemi «ormai inadeguati», la necessità di una riforma e la volontà di

affrontare ogni problematica, senza tabù e ipocrisie, con serenità e possibilità di confronto delle diverse posizioni. Il tema della sessualità è una di queste problematiche: questione sessualità come problema culturale e d'informazione. La prostituzione è una realtà esistente nella nostra società coi problemi che essa pone, con gli interrogativi che suscita, pertanto non va ignorata.<sup>745</sup>

Al suo ritorno a scuola, quindi, le tensioni ripresero. Galloni, nel rispondere all'interrogazione parlamentare, aveva detto di aver fatto tutto ciò che era in suo potere per procedere d'ufficio al trasferimento, ma che nulla poteva contro il parere del CNPI. Per gli studenti fu una profonda frustrazione. D'altra parte, i comitati studenteschi si diffusero in altre scuole bolognesi, risultando attivi anche nelle lotte contro l'ora di religione<sup>746</sup>.

#### *Edilizia scolastica*

Uno dei temi più toccati fu quello dell'edilizia scolastica, come dimostrava anche il caso del II Liceo artistico di Milano, apripista del movimento. Se il problema non era stato superato negli anni Settanta, il calo di iscrizioni che si verificò nel passaggio al nuovo decennio contribuì probabilmente ad impedire eccessive tensioni: anche se nel 1983, sempre a Milano, le diverse componenti della scuola e gli organi collegiali del liceo scientifico Severi denunciarono con un duro comunicato i problemi di «edilizia scolastica» e di «doppi turni» che «attanaglia[va]» il loro istituto<sup>747</sup>. E si tratta di Milano, probabilmente la provincia (e la metropoli) con la più bassa percentuale di doppi turni

---

<sup>745</sup> Assemblea degli studenti medi bolognesi, *Il diritto alla sperimentazione*, volantino ciclostilato, Bologna, 7 gennaio 1984, ANS Mov. Stud., Medi Bologna. Anche al Cecioni di Livorno uno dei fattori scatenanti della protesta dell'85 era legato alla sperimentazione: l'ennesima chiusura del ministero rispetto alla possibilità di allargarla a più prime classi per rispondere all'ampia richiesta cittadina. F. Calamati, *Sperimentale, 3 classi in meno. E' scontro con il ministero*, «Il Tirreno», 12 settembre 1985.

<sup>746</sup> Lega studenti medi "Copernico", *Liceo Copernico: una questione (non solo) di principio*, volantino stampato, Bologna, s.d. [ma 1986-1987] e Comitato studentesco "Fioravanti", Anno scolastico 1986-'87 tutti i problemi della scuola in Italia e a Bologna sono più aperti che mai, volantino ciclostilato, ottobre 1986: entrambi in ivi.

<sup>747</sup> Comunicato stampa del liceo "Severi" di Milano, a firma Assemblea degli studenti, Consiglio d'Istituto, Collegio dei docenti, Assemblea dei genitori, settembre 1983, ANS Fassina, fasc. "Liceo F. Severi".

d'Italia, nonostante l'altissimo numero di studenti che facevano riferimento a quel provveditorato<sup>748</sup>. Proprio a partire dal 1983, però, il tasso di iscrizione riprese a salire velocemente, rendendo nuovamente esplosiva la situazione, in particolare negli istituti tecnici e professionali e nel meridione, ma non solo. L'aumento delle tasse previsto dalla finanziaria dell'85 fece il resto.

Nel Riminese, ad esempio, fu l'IPC Einaudi a muoversi principalmente sulla questione edilizia: lo conferma un nutrito dossier sullo stato edilizio e il contesto dell'istituto nell'a.s. 1985-86<sup>749</sup>. L'inchiesta, svolta dal comitato studentesco del professionale, evidenziava le «gravi carenze dell'istituto», una «storia vecchia che per le nuove iscrizioni è divenuta insostenibile»: l'anno scolastico si apriva infatti con 1.522 studenti, quasi un centinaio in più dell'anno precedente; dal '76, la popolazione studentesca era raddoppiata. Cresceva inoltre il tasso di passaggio ai corsi post-qualifica, che era arrivato quell'anno al 70% degli alunni che avevano finito il triennio iniziale. Il vero problema, però, era il frazionamento della scuola: la sede centrale si trovava in un ex convento, la succursale in un ex condominio, mentre una classe aveva trovato posto in una stanza del Cescot<sup>750</sup>; vennero anche censite sette classi «volanti», cioè «in sostanza i doppi turni mascherati»<sup>751</sup>. A rendere più esplosiva la situazione era poi il fatto che l'istituto serviva per un terzo studenti della provincia: erano proprio loro, segnalava lo studio, ad aver contribuito all'innalzamento degli iscritti<sup>752</sup>. E proprio le trasformazioni del territorio (e le risposte date ad esse dall'istituto) erano alla radice dei mutamenti in atto:

La progressiva affermazione del processo di terziarizzazione unitamente alle difficoltà di collocamento nel mercato del lavoro hanno orientato la domanda di istruzione verso una professionalità spendibile a diversi livelli (qualifica o diploma) in mansioni amministrativo-contabili collegate al settore dei servizi, dell'artigianato e della piccola e media industria. Questi bisogni, espressione di sempre

---

<sup>748</sup> A. Pozzoli, *Rapporto del provveditore sullo stato della scuola*, «Corriere della sera» (edizione milanese), 9 luglio 1986.

<sup>749</sup> IPC Einaudi, *Documento sullo stato dell'Einaudi in rapporto alla struttura edilizia delle due sedi, dossier stampato, s.d. [ma 1986], ANS Mangianti, fasc. 6.23.*

<sup>750</sup> Il Centro Sviluppo Commercio Turismo e Servizi è un organo costituito nel 1982 da Confesercenti nel 1982 per promuovere lo sviluppo e l'innovazione delle piccole e medie imprese nel settore del commercio, turismo e servizi.

<sup>751</sup> Ma l'ITIS di Rimini dichiarò l'anno successivo di essere «la scuola messa peggio», divisa com'era in quattro succursali: ITIS Rimini, *5 dicembre: sciopero perché!*, dicembre 1986, ANS Mangianti, fasc. 6.24

<sup>752</sup> I pendolari risultavano il 30% degli studenti, proveniente in gran parte dal circondario: su 1.521 iscritti, infatti, 1.360 risiedevano in provincia di Rimini.

più vasti strati sociali presenti nel nostro territorio, hanno trovato una risposta nella capacità dell'Istituto di adeguare i propri servizi e le proprie attrezzature alle trasformazioni indotte dalle nuove tecnologie. Va aggiunto che nel nostro Istituto è in atto una sperimentazione strutturale triennale (operatore elaborazione dati) che ha recepito sia le linee innovative dei progetti di riforma della Secondaria Superiore che la valorizzazione della professionalità legata all'informatica.

Nel dicembre del 1986, in occasione di una manifestazione nazionale indetta per il 5 del mese, diverse scuole scrissero volantini analoghi a quello con cui l'IPC Einaudi invitava la popolazione a protestare «insieme agli studenti di Rimini e del circondario». Gli studenti, infatti, si dichiaravano

stanchi di una scuola che ci considera semplicemente come contenitori di nozioni, da promuovere o da bocciare non in base a ciò che apprendiamo ma a ciò che sappiamo ripetere, di una scuola che non ci dà cultura e non ci prepara ad affrontare una società complessa che richiede sempre più professionalità e competenze. La scuola pubblica italiana è messa male: frequentarla è un'attività a rischio, i programmi sono pezzi d'antiquariato, gli insegnanti, frustrati e delusi, stentano ad uscire dalla logica degli aumenti di stipendio (non tutti per fortuna!).<sup>753</sup>

L'origine di molti problemi veniva addossata al ministro Falcucci, «incapace, arrogante, (ed a quanto pare inamovibile)»: un ministro che, invece di occuparsi dei problemi della scuola pubblica, cercava «in tutti i modi di peggiorarli (forse per favorire la scuola privata-confessionale)». Ma il vero problema, ripetevano, era lo stato dell'edilizia e, soprattutto, la «democrazia nella scuola»:

Vogliamo delle strutture migliori (laboratori, palestre, mense, ecc...) dei programmi e dei metodi di insegnamento più moderni, vogliamo degli organismi più democratici dove, come studenti, possiamo contare di più.

#### *Diritto allo studio*

Queste tematiche si legarono quindi alla vecchia questione della selezione scolastica e del diritto allo studio. Anche su questo tema, al di là di stereotipi duri a morire sul “diploma facile”, i dati sulla dispersione scolastica erano inequivocabili: i problemi non si verificavano più l'ultimo anno, è vero, ma negli anni precedenti sì. Il già citato studio del Cisem aveva mostrato ad esempio come, nel quinquennio 1976-1981, si fosse avuto «il più alto livello di dispersione scolastica» degli ultimi decenni, a fronte della continua

---

<sup>753</sup> IPC Einaudi, 5 dicembre: *sciopero perché!*, dicembre 1986, ANS Mangianti, fasc. 6.24.

crescita degli iscritti al primo anno<sup>754</sup>. Tale dispersione, particolarmente forte nel Milanese, cominciò però a mutare forma proprio da allora in poi: se gli abbandoni cominciarono a diminuire, crescevano le ripetenze, concentrate nel biennio iniziale della scuola. Secondo il direttore del Cisem Giorgio Franchi, le ricerche svolte fino ad allora e gli sviluppi del fenomeno nel decennio dimostravano anche come all'abbandono scolastico non conseguisse «un abbandono, una volta per tutte, delle strutture formative»: occorreva, cioè,

prendere atto di un fenomeno straordinariamente complesso e ricco, non immediatamente riducibile ad unitarietà. La versione secca che l'abbandono corrisponda sostanzialmente a coloro che non ce la fanno, a mio avviso, ci dice troppo poco e ci impedisce di capire l'essenza molto articolata e complessa di un problema all'interno del quale, tra l'altro, la soggettività degli individui ed i singoli comportamenti giocano un ruolo molto forte e determinante.<sup>755</sup>

D'altronde, ricorda Dei, lo sviluppo dei bienni post qualifica dei professionali che si era verificato a partire dalla fine degli anni Sessanta aveva dimostrato

non certo che la domanda presente sul mercato crea l'offerta di cui ha bisogno inducendola anche alla flessibilità [...]. È vero semmai il contrario, e cioè che l'offerta esuberante cerca di rendersi appetibile con una formazione scolastica prolungata che le permette di competere con il prodotto di altri istituti.<sup>756</sup>

Quale che fosse il *prinus*, il problema era molto sentito da parte degli studenti, specie in certi contesti. Ad esempio, il tema del diritto allo studio fu al centro delle rivendicazioni delle manifestazioni regionali toscane del novembre '85, che denunciarono un governo capace di istituire una «selezione su base censitoria [sic]»<sup>757</sup>.

Secondo quanto riporta una pubblicazione locale sulle lotte nelle scuole, a Siena il movimento studentesco aveva assunto un peso che andava ben oltre le «grandi manifestazioni», grazie al lavoro svolto dagli studenti anche negli organi collegiali, che

---

<sup>754</sup> A. Po. (Antonio Pozzoli), *Indagine sulle superiori: molti iscritti ma troppo pochi che arrivano al diploma*, «Corriere della sera», 8 aprile 1983.

<sup>755</sup> 7. Commissione permanente, *La dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno*, cit., p. 7.

<sup>756</sup> Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit., p. 114.

<sup>757</sup> Coordinamento studenti medi fiorentini, *Diritto allo studio*, comunicato ciclostilato, A68 C.D., Medi '85.



permise di coinvolgere anche i genitori e parte della cittadinanza<sup>758</sup>. In questo modo, la locale protesta studentesca si era tradotta in

impegno negli organi collegiali della scuola secondaria superiore per ottenere dei corsi di recupero, dei corsi di informazione sessuale, delle esperienze di alternanza scuola-lavoro, dei corsi per l'aggiornamento degli insegnanti, dei corsi di orientamento scolastico, delle diverse ripartizioni del bilancio, e così via [e] richiesta di sperimentazione per rispondere alle nuove esigenze che le rivoluzioni tecnologiche impongono.

Il comitato studentesco cittadino riuniva gli studenti dell'ITI Sarrocchi, dell'istituto d'arte Buoninsegna, e dell'ITF Monna Agnese. Esso – sempre «in prima fila nelle questioni interne e internazionali» - aveva dimostrato grande capacità «contrattuale e anche informativa», pubblicando «centinaia di manifesti» e «migliaia e migliaia di ciclostilati», volti a propagare le parole d'ordine del movimento: «il diritto allo studio, il diritto al lavoro»<sup>759</sup>. Le tre scuole erano istituzioni storiche per Siena: l'istituto Monna Agnese aveva anche avviato una maxisperimentazione a partire dal 1977, aprendo i tre indirizzi «linguistico sperimentale, [...] psico-pedagogico-sociologico e storico artistico»<sup>760</sup>.

Anche il Coordinamento degli studenti medi fiorentini decise di convergere insieme agli altri studenti toscani sul tema del «diritto allo studio»<sup>761</sup>. Alla ripresa delle lotte dopo la pausa natalizia, esso si trovò poi a dover fare i conti con il tema dell'insegnamento della religione, che andò a sommarsi alle richieste sull'edilizia scolastica e per il diritto allo studio. Tra gli obiettivi polemici del coordinamento, però, non c'era solo il governo o il ministro Falcucci, «che ha preso una decisione arbitraria, imponendo di fatto l'insegnamento della religione, ad ogni livello scolastico»:

Nella nostra situazione specifica a Firenze, vogliamo denunciare la politica dello “scaricabarile” tra il Provveditorato ed il Comune che hanno “passato” la soluzione dei nostri problemi alla Provincia, la quale, prima di due interi mesi, non esaminerà per niente le nostre rivendicazioni e richieste. Ciò ci appare francamente inaudito e

---

<sup>758</sup> Si veda l'introduzione a D. Finucci, *Il movimento studentesco a Siena*, Siena, Piericcioli, 1988.

<sup>759</sup> Ivi.

<sup>760</sup> Si vedano le pagine web dei tre istituti: <http://oldsite.sarrocchi.it/CMpro-v-p-2.html>; <https://liceoartisticosiena.com/la-storia/>; <http://www.monagnese.it/la-storia-del-monna/65-la-storia-del-qmonnaq.html>.

<sup>761</sup> Lo racconta un volantino del Coordinamento studenti medi fiorentini, *Studenti, rilanciamo e sviluppiamo le nostre lotte!*, 17 gennaio 1986: A68 C.D., b. “MS 14 Studenti Universitari e Medi (1978-1990”, fasc. “Medi ‘85” (d’ora in avanti, A68 C.D., Medi ‘85).

inammissibile, perché così si vuol ignorare la volontà espressa dagli studenti fiorentini con le loro iniziative di protesta.

Anche altre mobilitazioni sorte nel 1985 si riaccessero l'anno successivo per le polemiche sull'ora di religione. Molte delle tematiche che caratterizzarono il movimento dell'85, e che furono argomento nel corso di autogestioni e di assemblee, finirono infatti per diventare quelle proposte per le attività alternative all'ora di religione che misero in crisi i collegi docenti, e che portarono il più delle volte a scelte "surrogate" rispetto alle aspettative degli studenti. Basta dare uno sguardo alla varietà dei temi scelti dai ragazzi non avvalenti segnalati dalla già citata relazione del provveditore di Torino del 1987, da quelli più comuni alle proposte «più atipiche e singolari»: la violenza nella società (mafia, terrorismo, razzismo, discriminazioni ideologiche e religiose); i problemi dell'uomo (crisi energetica, rapporto genitori-figli, ruolo della donna, comunicazione e mass-media, occupazione giovanile); le attività artistico-espressive (pittura e disegno artistico, recitazione e teatro) ma anche discussioni in comune su opere contemporanee o sull'attualità; e poi storia della matematica, musica e danza, psicologia, credenze ed idee religiose, miti e leggende, e via così di seguito<sup>762</sup>. Proposte che erano già passate attraverso la mediazione - al ribasso, dal punto di vista dello studente - dei collegi docenti: una mediazione che contribuiva ad aumentare sia la frustrazione del docente, chiamato *dall'alto* a adempiere a compiti che mettevano ulteriormente in crisi la sua identità professionale, che quella dello studente, soggetto alle decisioni *dall'alto* del collegio docenti e del consiglio d'istituto, sempre al ribasso rispetto alle richieste avanzate dagli allievi<sup>763</sup>. Al liceo Severi di Milano si verificò anche il caso di un professore di religione che fu allontanato dal suo posto su «comunicazione dell'Ufficio Catechistico Diocesano» per aver «sostenuto la proposta della maggioranza degli studenti per un corso di Educazione Sessuale, interno alla Scuola, gestito dal Consultorio di Zona 6»<sup>764</sup>. Il

---

<sup>762</sup> Comunicato del provveditore di Torino, 30 aprile 1987, cit.

<sup>763</sup> Si veda ad esempio il volantino del comitato studentesco del liceo Copernico di Bologna che si lamentò di come il collegio dei docenti avesse approvato «solo due» delle materie proposte dagli studenti durante l'assemblea del 6 ottobre del 1986. Al momento della scelta per l'ora alternativa, questi ultimi non furono neanche avvertiti delle decisioni del collegio, con il risultato che circa due terzi dei ragazzi scelsero l'ora di religione, mentre gli astenuti furono «costretti dal preside» a fare una scelta a caso tra le due materie scelte dagli insegnanti o lo studio individuale: comitato studentesco Copernico (Bologna), *Oggi sciopero*, ANS, Mov. Stud., fasc. 3.12, sottofasc. "Studenti liceo Copernico Bologna".

<sup>764</sup> Alcuni studenti del Liceo Severi di Milano, *Sei per la democrazia! Licenziato*, volantino ciclostilato, s.d., ANS, Fassina, fasc. "Liceo Severi".

professore, Renato Pomari, era l'allora segretario nazionale della Lega obiettori di coscienza. Probabilmente, nell'allontanamento dal posto di lavoro fu più importante il processo per diserzione che ha dovuto affrontare nel 1984 per aver abbandonato il servizio civile e aver raggiunto il presidio della sua organizzazione a Comiso, l'anno precedente<sup>765</sup>. Ciò nonostante, la proposta dei ragazzi non fu fatta lo stesso per la presa di posizione del preside che, contro la volontà del collegio dei docenti, aveva «imposto, all'interno del corso, la presenza di un esperto del Movimento per la Vita con lo scopo di curarne la parte morale ed educativa»<sup>766</sup>. Sembra di rivedere il preside della scuola narrata da Starnone, entrato in classe durante la riunione per materie già citata nel momento in cui il professor Marini si lamentava per le «crisi puberali» dei ragazzi:

proprio allora – scrive Starnone – è comparso il preside. Da uomo pratico ha tagliato corto: professori - ha esclamato - non facciamo poesia. Cooperare allo sviluppo psicofisico degli studenti è cosa delicata. C'è già l'insegnante di religione che fa il suo dovere, basta e avanza. Poi ci ha ricordato di ritirare il registro personale: efficienza, dedizione, buon lavoro.<sup>767</sup>

### *Movimenti di studenti o di utenti?*

#### *La questione del lavoro*

Precarietà: questa parola è centrale per comprendere gli anni Ottanta. Proprio a partire dalla metà del decennio, però, l'affermarsi di quello che Eloisa Betti chiama il «paradigma della flessibilità» comportò l'eclissi dell'ampia riflessione che era stata avviata sul tema negli anni Settanta: e questo a fronte della proliferazione di forme di lavoro precario che aveva contraddistinto, ad esempio, alcuni settori pubblici come la scuola e la sanità<sup>768</sup>. Per questo, può essere utile soffermarci su quegli aspetti delle proteste studentesche della seconda metà del decennio che, più di altri, si legarono al tema del lavoro.

Dopo il 1985 infatti, seppure in modo carsico, le mobilitazioni studentesche continuarono. In alcune aree del paese, anzi, la loro continuità fece sì che in qualche modo esse entrassero a far parte della normalità della vita scolastica: una *news* d'autunno per la stampa, in modo analogo ai problemi di avvio dell'anno scolastico.

---

<sup>765</sup> *Codice militare anche per il servizio civile? Deciderà la Corte*, «Unità», 5 luglio 1984. Il volantino degli studenti del Severi non ha data, per cui risulta difficile stabilire il giusto ordine di causa-effetto.

<sup>766</sup> *Sei per la democrazia! Licenziato*, cit.

<sup>767</sup> Starnone, *Ex cattedra*, cit., p. 41.

<sup>768</sup> Betti, *Precari e precarie*, cit., pp. 138-45.

Che si trattasse di una questione tutt'altro che secondaria, in una fase congiunturale di crescente difficoltà a trovare una occupazione, lo dice l'importanza che assunse nel corso dell'85, anche se esso riuscì solo in parte ad entrare nelle riflessioni generali del movimento. Tuttavia, la "Marcia sul lavoro" organizzata in dicembre fu un'occasione per riportare l'attenzione sul tema, ribadendo il carattere politico delle mobilitazioni. All'assemblea che si svolse al Mamiani con la presenza del ministro, il presidente dell'assemblea e leader del movimento romano Francesco Pelosi sottolineò come bastassero «i duecentomila della marcia per il lavoro a dimostrarlo»<sup>769</sup>. Quando la marcia passò da Roma, il 7 dicembre, scesero in piazza ad accoglierla trentamila studenti:

i veri protagonisti del corteo sono stati gli studenti delle scuole di Roma e della provincia (fatta eccezione per quegli istituti che hanno preferito non interrompere, con la manifestazione, le autogestioni). Le prime a sfilare sono state le studentesse del Piaget con il loro striscione variopinto che diceva: "Studenti, lavoratori, disoccupati, vinceremo organizzati". [...] "Falcucci, Falcucci, attenta a John Belushi", gridavano i ragazzi del liceo scientifico di Fregene intitolato all'attore americano scomparso. Il nome per la scuola lo hanno trovato loro, prima non aveva nemmeno quello. Tutti in fila dietro allo striscione con Paperino (il povero tassato) e Paperon de' Paperoni (il ricco privilegiato).<sup>770</sup>

In una lettera inviata a «Paese sera» gli studenti del liceo di Fregene, in provincia di Roma, così raccontavano la situazione del loro istituto:

Siamo divisi in due sedi peraltro comunque insufficienti ad ospitarci [...]. La sede centrale è ospitata nella scuola elementare Marchiafava con cui divide "fraternamente" i locali e le disfunzioni varie. La sede succursale è in aperta campagna, in un piccolo edificio, sorto come asilo infantile e che ci è gentilmente concesso in prestito, solo la mattina, dalla parrocchia di Maccarese. Essa è priva di acqua potabile: quella che esce dai rubinetti dei bagni proviene dall'Arrone, il torrente che funge da canale di scarico della zona; scarafaggi e svariati altri animali ci impegnano ogni tanto in appassionanti partite di caccia grossa. [Lottiamo per] la mancanza di laboratori scientifici, della palestra - naturalmente - e di qualsiasi altra attrezzatura sportiva (ci piacerebbe tanto anche un'aula magna!). Vista la situazione, abbiamo provocatoriamente intitolato il nostro istituto a John Belushi: la stessa mancanza di intitolazione, infatti, è espressione della *situazione di precarietà* nella quale ci sentiamo e, ahì noi, ci troviamo [corsivo mio].<sup>771</sup>

---

<sup>769</sup> Barengi, *Vogliamo fatti non parole*, cit.

<sup>770</sup> M. d'A., *Trentamila studenti in corteo*, cit.

<sup>771</sup> L'articolo è citato in Siciliani de Cumis, Fersini (a cura di), *Lettere dagli studenti d'Italia*, cit., p. 60.

Ancor prima dell'esplosione del movimento invece, un editoriale della rivista «Fuori controllo», prodotta dagli studenti medi del Coordinamento nazionale per l'organizzazione rivoluzionaria della gioventù, rispondeva così alle parole rassicuranti della classe politica sullo stato del paese:

Chissà che ne pensano quelli di noi che sono in cerca di lavoro? E sono in tanti! Chissà che ne pensano le donne che continuano a subire la violenza quotidianamente ed hanno visto 600 parlamentari bocciare una legge che avevano sottoscritto in 300.000? Chissà che ne pensano i giovani i cui padri, accettando mille sacrifici, si sono trovati, dopo tante promesse, licenziati o in cassa integrazione? Chissà che ne pensano quelli di noi che studiano con doppi turni e senza strutture, che si trovano con un 7 in condotta ed alla fine avranno un bel pezzo di carta che non serve a niente?<sup>772</sup>

Sempre nel 1986-87, con il fenomeno Cobas e il ritorno del sindacalismo autonomo tornava alla ribalta anche il corpo docente, alle prese con una profonda crisi d'identità professionale e stipendi tra i più bassi d'Europa, almeno rispetto alle diverse competenze che la società intera sembrava richiederli<sup>773</sup>. Senza entrare troppo nel merito di un fenomeno ancora tutto da studiare, basti qui ricordare che almeno una parte del successo del sindacalismo autonomo stava nel maggior peso assegnato ad un'idea flessibile del tempo di lavoro, in linea con quanto affermato da Eloisa Betti nel suo studio storico sulla precarietà<sup>774</sup>. L'unico aspetto che sembra unire le piattaforme sindacali di sigle per il resto molto diverse come lo Snals e le due federazioni dei Cobas (Cobas e Cobas Gilda) è infatti l'attenzione riposta agli spazi di autonomia del docente e al tempo spendibile per formazione, aggiornamento e ricerca che ogni insegnante avrebbe potuto chiedere di svolgere anche in modo autonomo, senza rientrare per forza nel circuito istituzionale dei provveditorati e degli Irrsae<sup>775</sup>. Proprio per questo, in occasione dello scontro tra i Cobas

---

<sup>772</sup> Coordinamento nazionale per l'organizzazione rivoluzionaria della gioventù, *Editoriale*, «Fuori controllo», marzo 1985: conservato presso A68 C.D., b. "MS 18 studenti medi" (d'ora in avanti A68 C.D., MS 18), fasc. "Fuori controllo". La rivista veniva distribuita a Roma, Genova, Firenze e Milano.

<sup>773</sup> *Insegnanti ultimi della classe*, «Sole24Ore», 23 gennaio 1988. Secondo l'articolo, nel 1987 gli insegnanti italiani guadagnavano in media la metà dei colleghi tedeschi e meno dei "cugini" spagnoli e francesi.

<sup>774</sup> Betti, *Precari e precarie*, cit., pp. 146 in poi. D'altronde, sempre l'autrice ricorda come «la centralità assunta dalla questione della scala mobile e dal problema della disoccupazione giovanile» a metà decennio oscurasse in seguito «le riflessioni critiche sull'impatto della flessibilità, rendendole del tutto secondarie nel dibattito politico-sindacale dell'epoca».

<sup>775</sup> Come si può leggere nel bollettino stampato dai comitati di base di Firenze, «Trevirgolanove» che sintetizza il «dibattito presente nel C.d.B. di Firenze ed espresso nelle assemblee provinciali»

e il ministro Falcucci nella primavera-estate del 1987, Alfredo Vinciguerra aveva provato a rilanciare l'ipotesi di introdurre nuove tipologie contrattuali *full-time* e *part-time* per i docenti, giudicata l'unica soluzione possibile per concedere gli aumenti salariali richiesti, «certamente giusti ma impossibili da comminare a tutto il corpo docente», arrivato ormai a contare oltre 800 mila insegnanti<sup>776</sup>.

Con l'inizio del governo Goria e la mancata risoluzione delle controversie, le tensioni presenti nel corpo docente ripresero. Nei primi mesi del 1988 si aprì quindi una nuova vertenza, da cui scaturì un lungo blocco degli scrutini che ebbe l'effetto di creare tensioni con parte del corpo studentesco. I giornali s'inventarono un nuovo nome – il «movimento delle pagelle» - e, proprio in quell'occasione, Carlo Oliva parlò espressamente di «movimenti di utenti» per i giovani post-'85.

### *Il movimento delle pagelle*

Il movimento delle Pagelle fu un evento paradigmatico delle contraddizioni della partecipazione studentesca, in riferimento alla questione del lavoro.

Dalle fonti che ho potuto visionare non risulta chiara l'origine di tale mobilitazione: il primo articolo che ne parlava, su «Repubblica», uscì il 4 marzo<sup>777</sup>. Da subito emerse però una sua caratteristica: esso sembrò trovare risponderne soprattutto nelle città di provincia o, comunque, nelle aree più periferiche del paese. Certo, alcuni cortei del cosiddetto movimento si svolsero anche a Roma e Milano: ma le città da cui era partita la protesta erano Isernia, Grosseto, Novara, Rho. Lo segnalava ad esempio un articolo dell'«Europeo» che, parlando del capoluogo molisano, ricordava come

da dieci giorni ormai, tutti gli alunni delle medie superiori del più piccolo capoluogo di provincia italiano (20 mila abitanti) sono in sciopero. Mai, neanche nel '68, gli studenti da queste parti avevano disertato le lezioni così a lungo. E Isernia, per una volta nella vita, è stata l'avanguardia, la miccia di un movimento che dal Molise in pochi giorni si è esteso a tutta Italia: quello degli studenti che reclamano i

---

nei primi mesi del 1988: il bollettino non riporta la data, ma i materiali riportati al suo interno arrivano fino all'aprile di quell'anno. La copia da cui ho tratto le notizie è conservata in A68, fondo Numeri Unici, serie «Pubblico impiego scuola», b. Q 3.3 (d'ora in avanti N.u., Q 3.3).

<sup>776</sup> A. Vinciguerra, *Dopo il ciclone*, «Tuttoscuola», 239, 1 giugno 1987, p. 5. Per due analisi autorevoli «a caldo» sull'ascesa del sindacalismo autonomo come segno della crisi del movimento sindacale storico si veda: M. Mafai, «*Deregulation*» nella scuola, «Repubblica», 13 giugno 1987 e G. Giugni, *Sindacato in crisi e nascono i Cobas*, ivi, 21 novembre 1987.

<sup>777</sup> *Studenti in sciopero contro i docenti*, «Repubblica», 3 marzo 1988.

voti. Che vogliono le pagelle. Che scioperano contro gli scioperi dei Cobas.<sup>778</sup>

Da lì la protesta si era poi estesa ad altre città:

da Grosseto, da Foligno, da Benevento (dove i ragazzi rifiutano di farsi interrogare) a Novara: duemila giovani in corteo. Settemila a Rho (Milano): non si era visto neanche nell'85. Piazza Libertà, a Magenta, occupata da mille studenti. Il liceo Manzoni, a Milano, si è svegliato: "I soldi per i prof prendeteli dalle spese militari", propongono i ragazzi dell'88. "Contro nessuno, ma solo per noi stessi vogliamo i nostri voti, non siamo mica fessi", urlano a Isernia. E dalla Lombardia rispondono: "Pagelle belle o brutte, le vogliamo tutte!". *Sit in* allo scientifico Casiraghi di Cinisello. Una compostezza disarmante: solo dalle 8.30 alle 11.30. "Poi si torna in classe a fare lezione: così non pensano che è una drittata per saltare scuola".

L'idea di «un movimento di studenti in lotta contro i diritti dei lavoratori», scrisse Oliva (all'epoca preside al Parini di Milano), «come prospettiva fa davvero paura»: anche se va aggiunto che gli studenti si preoccuparono di ribadire in più occasioni che le loro proteste erano contro il ministero e non contro i professori. Ma

è difficile sfuggire all'impressione che questi "ragionevoli" punti di vista, siano un po' sovrapposti, come petizioni di principio, a una realtà diversa. Che chi va in piazza ci va contro il blocco e contro chi blocca. Basta una scorsa a interviste, volantini e dichiarazioni. Con qualche (ovvia) ingenuità, quei giovani rivendicano i loro diritti di utenti [...] e infatti chiedono gli scrutini: chiedono di essere giudicati e selezionati. E con efficienza. La cultura, la formazione, sanno benissimo che si possono (si devono?) cercare altrove.<sup>779</sup>

Mentre, sempre sul «Manifesto», Anna Pizzo scriveva:

la pagella, la tradizionale e fatale linea di demarcazione tra alunni diligenti e "asini", simbolo del potere degli insegnanti, diventa ora, per gli studenti, un diritto irrinunciabile, quasi un documento di identità. "La pagella serve per essere assunti", c'era scritto sul cartello di un giovane milanese.<sup>780</sup>

Secondo l'autrice dell'articolo, quindi, se la scuola era rimasta immobile «in compenso è andata modificandosi, e molto, la percezione che i giovani e le loro famiglie ne hanno»:

---

<sup>778</sup> M. Suttora, M. Terragni, *Gli studenti dell'88*, «Europeo», 25 marzo 1988.

<sup>779</sup> Oliva, *Solo un movimento di utenti?*, cit.

<sup>780</sup> A. Pizzo, *Di qua e di là della cattedra*, «Il Manifesto», 16 marzo 1988.

lo studio era un modo «per sopravvivere», «per non diventare dei disoccupati»; ma anche gli insegnanti erano nella solita situazione.

La Fgci, i Cobas e lo Snals si adoperarono non poco per superare questa contraddizione. Se i sindacati autonomi organizzarono diversi incontri per confrontarsi sulle rispettive posizioni, la Fgci precisò «i termini della vertenza», inserendo «la mancata compilazione delle pagelle nella più complessa situazione della scuola italiana»<sup>781</sup>. La strategia della Fgci, volta alla costituzione di una sorta di “sindacato degli studenti”, ottenne un qualche successo, ma non riuscì ad eliminare completamente l’ambiguità della situazione<sup>782</sup>: a metà marzo i numeri della protesta crebbero, portando in piazza migliaia di ragazzi in decine di città («persino in Val di Chiana») «contro il degrado della scuola pubblica»; ma la questione della pagella continuò a far parte della protesta studentesca<sup>783</sup>.

Non tutti gli studenti sembrarono convinti dell’idea di costituirsi in sindacato<sup>784</sup>, ma ad alimentare la protesta contro il blocco degli scrutini si direbbe che fosse soprattutto la diffusa sensazione di abbandono, lasciati in balia degli eventi anche da parte dei loro professori. A chi cercava di chiarire le posizioni dei docenti, gli studenti rispondevano di capire i loro problemi, e di essere anche in parte d’accordo. Ma «il loro disagio i professori in sciopero se lo sono tenuto, lo hanno amministrato in modo separato, non ne hanno parlato nelle classi, non hanno cercato solidarietà»: «insomma – concludeva Anna Pizzo

---

<sup>781</sup> *Studenti in sciopero contro i docenti*, cit. Cfr. M. Cartosio, *Cinquemila studenti in corteo: Vogliamo i voti, ma non solo*, «Il Manifesto», 16 marzo 1988 e A. Po (Augusto Pozzoli), *In marcia «per una scuola migliore» non contro il blocco degli scrutini*, «Corriere della sera», 19 marzo 1988. Sulle iniziative dei sindacati si veda: Cobas, *Lettera aperta dei Cobas agli studenti*, «Manifesto», 15 febbraio 1988; L. Nigro, *E ora Gilda fa la corte agli studenti*, «Repubblica», 16 marzo 1988; *Una lezione sul blocco. Dai Cobas agli studenti*, *ivi*, 18 marzo 1988. *Gianfranco Benzi della Cgil scuola provò a spiegare come la piattaforma unitaria dei sindacati volesse «investimenti per cambiare la scuola, facendo della valutazione formativa una verifica permanente e partecipata», sollecitando «tutti i docenti a incontrarsi con gli studenti nelle giornate delle loro mobilitazioni per discutere della qualità della didattica e della valutazione»: A. Bianchi, 7 giorni in piazza “La scuola non è solo pagella”*, *ivi*, 18 marzo 1988.

<sup>782</sup> Non tutti gli studenti sembrarono convinti dell’idea di costituirsi in sindacato. Si veda, ad esempio, la lettera pubblicata dal «Manifesto» dei rappresentanti studenteschi del consiglio d’Istituto del liceo Genovesi di Napoli, contrari alla proposta della Fgci: *Ciro Esposito, Luca Persico, Aioscia Hamma, Sindacato degli studenti?*, «Il Manifesto», 23 marzo 1988

<sup>783</sup> *Bianchi, 7 giorni in piazza*, cit.

<sup>784</sup> Si veda, ad esempio, la lettera dei rappresentanti studenteschi del consiglio d’Istituto del liceo Genovesi di Napoli, contrari alla proposta della Fgci: *Ciro Esposito, Luca Persico, Aioscia Hamma, Sindacato degli studenti?*, «Il Manifesto», 23 marzo 1988



- molti studenti non hanno dimenticato di essere stati lasciati soli durante il “movimento” dell’85, di non aver scosso più di tanto le coscienze sopite, o ciniche, degli insegnanti»<sup>785</sup>.

Anche altri sottolinearono questo aspetto. Secondo Rita Gagliardi, ad esempio, ciò che stava succedendo poteva aiutare a capire la situazione reale della scuola italiana attuale:

La prima questione è se la scuola sia ancora “una”, se abbia ancora senso parlare del sistema scolastico italiano e dei suoi protagonisti, studenti e insegnanti, come fossero una sola grande realtà istituzionale, e quindi soggettiva. In parallelo a quel frantumarsi di compattezze sociali e culturali che ha segnato gli anni ‘80, anche qui, forse, son venute crescendo le differenze – le diverse caratterizzazioni strutturali, e quindi i rapporti, gli usi e le ambivalenze [...]: ed ecco che tornano a farsi forti quelle che chiamavamo “discriminanti di classe”, fra i giovani che vanno a scuola per naturale destino, e i giovani per i quali un diploma, purchessia, è un assicurazione minima contro il vuoto e la miseria. Per questi ultimi, chissà, la pagella può rovesciarsi in un simbolo positivo [...] C’è molta ambiguità in un disagio che prende questa forma, in un malessere che – in varie parti d’Italia – assume perfino le sembianze di un contro-sciopero. Ma, forse, anche questo è solo un pretesto [...]. Gli studenti, del resto, sono soli – da anni. Quanti anni è che nessuno parla loro di una prospettiva che non sia una fittizia promozione sociale? Quali *altri* valori sono riconoscibili in una scuola che non offre più sicurezze, e in compenso continua a fare da macchina selezionatrice?<sup>786</sup>

Eppure, continuava, la pagella poteva diventare anche una occasione storica:

per uno di quei paradossi a cui la storia ci ha abituato, questa maledetta pagella [...] potrebbe conquistarsi un merito quasi del tutto inedito: far discutere, per la prima volta, studenti e insegnanti – farli scontrare ancor più apertamente di quel che sta avvenendo, ma farli agire insieme, non più come monadi isolate e conflittive di una stessa cellula. Chissà quante cose potrebbero trovare da dirsi – studenti e insegnanti – se prendessero il toro-scuola per le corna.

Dunque, ad essere contestata era in primo luogo la modalità di lotta scelta dai docenti, che ricadeva ancora una volta di più sulla componente scolastica più debole: quella studentesca. L’articolo dell’«Europeo» citato riporta alcuni episodi particolarmente illuminanti sulle divisioni interne agli studenti, come quello dell’ITC di Civitanova Alta, in provincia di Isernia:

qui sta un Istituto tecnico commerciale con 831 studenti che è balzato all’onore delle cronache perché la preside, Silvana Colavito, ha sospeso “con obbligo di frequenza” (ha “consegnato”, si direbbe nell’esercito)

---

<sup>785</sup> Pizzo, *Di qua e di là della cattedra*, cit.

<sup>786</sup> R. Gagliardi, *La pagella*, «Manifesto», 20 marzo 1988.

i 700 ragazzi che avevano scioperato contro lo sciopero dei professori. Il che è piuttosto strabiliante: gli utenti di un servizio pubblico obbligati a usufruirne. Paolo e Cristiano, 14 anni, primo anno, sciopero non l'hanno fatto: "Tanto i voti li conosciamo, non c'è bisogno delle pagelle". Li attaccano le loro compagne di classe Annarita e Annalisa: "Abbiamo lavorato, adesso vogliamo vedere il risultato. Per questo abbiamo scioperato". "Ieri in Tv c'era uno sciopero vero, quello dell'Italsider a Napoli", ribattono i maschi, "voi invece siete andate a casa". "Che c'entra? Che direste se a vostro padre non dessero la busta paga a fine mese? *Per noi la pagella è un documento che ci dà soddisfazione* [corsivo mio]. E poi la preside ci ha anche annullato la gita a Firenze, e non si può più scendere in cortile". "La sospensione non se l'è inventata essa, ci sarà una legge del provveditore", rispondono i due legittimisti. "Vogliamo proprio vedere se adesso metteranno sette in condotta a tutti", concludono tranquille le ragazze, fiduciose nel "mal comune mezzo gaudio".<sup>787</sup>

Gli studenti di Grosseto, nei loro interventi sottolinearono a più riprese come ce l'avessero anche con i professori:

non ci interessa assolvere o condannare la vertenza tra insegnanti e governo che si esprime attraverso il blocco degli scrutini. Certo, anche il blocco ci danneggia, ma non vogliamo contrapporci alle rivendicazioni dei docenti. Il risultato comunque è che ancora una volta sono gli studenti a pagare lo scotto di contrasti, ritardi e cattiva volontà nei confronti della scuola. Una scuola tradita da chi aveva il compito di risolvere i problemi della carenza delle aule e degli istituti e di varare le riforme<sup>788</sup>.

Allo stesso tempo, essi provarono a proporre soluzioni per unire le lotte degli uni e degli altri, per esempio dando insieme «un voto alla scuola»; o portando avanti una critica generale alla «idea della valutazione come un semplice atto burocratico», cercando «di farla diventare momento di un percorso di crescita collettiva»<sup>789</sup>. Alla fine, le proteste rientrarono da ambo i lati prima della fine dell'anno, e non se ne parlò più. Rimasero nell'aria le parole "utenza" e "servizio", a dominare la discussione sulla natura e il ruolo della scuola e a sottolineare l'affermarsi delle ragioni dell'economia e del mondo del lavoro su quelle della politica.

Proprio ripensando a ciò che era appena accaduto, Pietro Folena provava a dare un senso al ritorno dei «moti studenteschi». Per farlo, si doveva a suo parere tornare al rapporto

---

<sup>787</sup> Suttora e Terragni riportano Suttora, Terragni, *Gli studenti dell'88*, cit.

<sup>788</sup> g.bor., *Ma a pagare per tutti siamo sempre noi studenti*, «Repubblica», 4 marzo 1988.

<sup>789</sup> Bianchi, *7 giorni in piazza*, cit.

tra la Sinistra e il movimento dell'85<sup>790</sup>, che come uno «spettro» si aggirava «tra le scrivanie della sinistra», «scomodo e ingombrante», «ibrido e deforme», estraneo agli schemi schemi della sinistra italiana, ma certamente «radicale e progressista». Esso – scriveva Folena - aveva capito qualcosa che il Pci, la Cgil, ma anche Dp ancora faticavano a comprendere:

Da più di un ventennio gli apparati formativi - più in generale: gli apparati di riproduzione della forza lavoro, dei rapporti sociali, delle idee, del consenso – hanno assunto nelle società avanzate un ruolo strategico [...] perché questa rivoluzione industriale si sta giocando attorno allo snodo sapere/lavoro [...] il sapere come fonte della ricchezza, come moderno fattore produttivo.

Quella mobilitazione non era affatto (o non ancora, o non del tutto) «filoliberista», come molti continuavano a pensare. A caratterizzarla era stata piuttosto l'importanza data al «riconoscimento della persona», con una valenza decisamente emancipatoria. In questo processo di emancipazione, certo, finivano molte culture, ideologie ed istituzioni che avevano fatto parte della democrazia dei partiti, e le organizzazioni giovanili che lo avevano capito – come la Fgci - avevano “sbancato” le ultime elezioni degli organi collegiali del febbraio 1988, scalzando l'egemonia pluriennale di formazioni come Cl.

Le risposte date dal mondo adulto ai bisogni espressi dai giovani studenti italiani erano state invece esclusivamente di natura quantitativa (più scuole, più professori, più offerta formativa) e non qualitativa: su questo equivoco si erano affermati alcuni assunti neoliberalisti, come il discorso sulla meritocrazia, ma dentro a quella che si configurava sempre più chiaramente come «una moderna legge della giungla».

L'innalzamento delle tasse dell'85 andava letto in questo quadro, e la risposta studentesca dimostrava quanto i giovani fossero ormai consapevoli che «le differenze nella nostra società non sono più solo tra “chi ha” e “chi non ha”, ma anche tra “chi sa” e “chi non sa”», rimettendo al centro del discorso una riflessione su «sapere e la critica al sapere».

Nella “finestra” temporale aperta nel 1985 (non a caso anno di uscita del film di Zemeckis *Ritorno al futuro*) era stata data una *chance* alla sinistra italiana: quella di recuperare una concezione di studente come «cittadino e forza-lavoro in formazione» e del professore come «pedagogo di una macchina culturale fatta di molti soggetti» interagenti diversi<sup>791</sup>.

---

<sup>790</sup> P. Folena, *Lo scomodo spettro del Movimento dell'85*, «Manifesto», 16 marzo 1988.

<sup>791</sup> Proprio questo, secondo Folena, giustificava «l'idea di un sindacato – o unione, confederazione, associazione, non è questo il punto – degli studenti»: una «forma che organizza

Non a caso, queste tematiche sarebbero state di lì a poco al centro di un altro e più fortunato movimento studentesco: quello della Pantera, che tra la fine dell'89 e l'estate del 1990, tra la caduta del muro di Berlino, Tangentopoli e la fine della Guerra fredda, non avrebbe avuto problemi a definirsi «politico, ma apartitico», «di sinistra e antifascista», e che della critica al sapere (e all'utilizzo della tecnologia) avrebbe fatto il centro della propria riflessione. È giusto, allora, concludere questo paragrafo con le parole di un volantino, distribuito da alcuni studenti e studentesse di Dp a Roma nelle mobilitazioni del marzo '88, in cui sembrano tornare riflessioni che già avevano percorso i movimenti studenteschi medi di vent'anni prima:

oggi, gli studenti delle medie superiori, si muovono su una base di contenuti forti e nuovi: chiedono il cambiamento dei vecchi programmi di studio ministeriali, vogliono un insegnamento *qualificato*, la possibilità di usare le strutture di cui le scuole sono dotate (es. laboratori) per iniziative *autogestite dagli studenti e finanziate dallo Stato*, pretendono l'abolizione del voto e della pagella in favore di prescrutini di valutazione che si attuino in un contesto collegiale, nel quale professori e studenti discutano del giudizio sul singolo e sulla classe.

---

questa figura centrale del mondo moderno, che ne promuova la coscienza di sé, che la difenda, la tuteli; la rappresenti. Che usi il sapere come leva della trasformazione della società secondo finalità di eguaglianza e di libertà per tutti».

## 5. UNA NUOVA DOMANDA FORMATIVA

### Sperimentazione diffusa, certo, ma quale sperimentazione?

#### *Un'ansia di rinnovamento scolastico*

Fu nel contesto di metà decennio che ho cercato fin qui di descrivere, quindi, che prese il via una nuova espansione della sperimentazione, che caratterizzò gli anni seguenti fino alla fine dei lavori della commissione Brocca: una *sperimentazione diffusa*, dai caratteri però diversi rispetto a quella avviata dopo i decreti delegati.

I dati quantitativi forniti dal Ministero coglievano un mutamento, iniziato a partire dall'anno scolastico 1983-84. Allora, infatti, le richieste di autorizzazione cominciarono a moltiplicarsi, provocando peraltro un deciso riequilibrio della distribuzione territoriale dei progetti. I dati ufficiali, che considerano maxisperimentazioni, minisperimentazioni e progetti assistiti (cioè le sperimentazioni che, in varia misura, si basavano sull'art. 3 del DPR 419/74), ci dicono che tra il 1983 e il 1986 i progetti sperimentali passarono da 546 a 1252: ma nel meridione, nello stesso arco temporale essi quasi triplicarono (da 120 a 324)<sup>792</sup>. Alla fine degli anni Ottanta i dati complessivi erano ancora più impressionanti, con 4.127 progetti sperimentali distribuiti in 2.874 istituti secondari superiori<sup>793</sup>. Accanto a questo processo – e nel quadro di una congiuntura positiva nell'economica – altri fattori sembravano sostenere questa tendenza: come la crescita degli iscritti dall'83 in poi, e perfino un alto tasso di partecipazione complessiva alle elezioni degli organi collegiali, che sembrava segnalare un rinnovato interesse dell'opinione pubblica per la scuola<sup>794</sup>.

---

<sup>792</sup> I dati sono tratti da A. Lerra, *Stato e finalità delle sperimentazioni, in Italia ed in Basilicata*, «Scuola e territorio. Bollettino dell'IRRSAE della Basilicata», 3, maggio-giugno 1987, pp. 35-6.

<sup>793</sup> I dati sullo stato della sperimentazione negli anni scolastici 1988-89 e 1989-90 sono presi dalle appendici degli atti del convegno organizzato dall'istituto tecnico Pesenti di Cascina e dalla Provincia di Pisa nel 1990. Tali dati erano stati preparati dal ministero per la Conferenza nazionale sulla scuola del 1990 e forniti ai presenti al convegno dall'ispettrice ministeriale Laura Serpico Persico: L. Serpico Persico, *La sperimentazione come forza animatrice della scuola nel suo divenire, nella sua realtà attuale e nel prossimo futuro, anche alla luce della riforma della Scuola Secondaria Superiore*, in ITC Pesenti, *Sperimentazione: realtà e prospettive*, cit., pp. 10-7.

<sup>794</sup> Il tasso di scolarità era arrivato al 52% nell'a.s. 1979-80, quando iniziò a mostrare una (lieve) flessione; il tasso di conseguimento del diploma e di passaggio all'università, scesi già nel biennio precedente, quell'anno erano rispettivamente al 46,8% e al 58,5%. Nell'a.s. 1982-83 il tasso di scolarità e di conseguimento del diploma davano già segnali di recupero (grazie alla crescita della componente femminile), mentre il passaggio all'università era calato di 10 punti percentuali. Dal 1983 in poi - a parte l'eccezione del dato sul conseguimento del diploma (crollato al 40% nell'estate dell'85) - tutti i valori ripresero a salire e, nel giro di pochi anni, ridussero il divario esistente con i maggiori paesi europei: nel 1990 gli iscritti totali furono 2 milioni e 860 mila circa

Ma questo molteplice universo delle sperimentazioni, che fortuna aveva? Come si differenziava? I dati ministeriali segnalavano certo una crescita importante del processo di rinnovamento della scuola superiore, ma cosa possiamo ricavare da queste informazioni?

Gli oltre 4 mila progetti presenti a fine decennio, infatti, più che il risultato di una elaborazione continua iniziata con l'emanazione dei decreti delegati e la politica dei bienni unitari, furono il risultato del sovrapporsi di diverse strategie giustapposte, messe a fuoco in diversi momenti, segnati da differenti idee di scuola, frutto dell'interazione fra le politiche scolastiche del governo e del ministero e delle molteplici e frammentarie aspettative riposte in essa dalla popolazione.

Se fin dal 1984 le richieste e le conseguenti autorizzazioni a procedere riguardarono principalmente i progetti assistiti elaborati dalla Direzione generale tecnica, a partire dal 1986 era cresciuto enormemente il peso di quelle che facevano riferimento al Piano nazionale informatico. In generale, al 1989, sugli oltre 4000 progetti sperimentali avviati più di 900 erano progetti assistiti, a cui vanno aggiunte le 747 minisperimentazioni (che, lo ricordiamo, riguardavano esclusivamente mutamenti nei piani di studio, sia nei licei che nei tecnici) e i quasi 2000 progetti riconducibili al Piano nazionale informatico, avviato nel 1985<sup>795</sup>. Le sperimentazioni globali invece, che avevano costituito il modello su cui si era basato il processo sperimentale nella sua prima fase espansiva, erano 415 e rappresentavano quindi poco più del 14% dei progetti sperimentali attivi alla fine degli anni Ottanta<sup>796</sup>.

Su questo risultato pesò certamente anche la scelta dell'amministrazione scolastica di puntare sulla sperimentazione assistita. La preoccupazione di perdere il controllo sulla struttura ordinamentale della scuola superiore emersa con l'inizio della IX legislatura,

---

(400 mila iscritti in più del '79) con un tasso di scolarità ormai al 67%; il tasso di conseguimento del diploma era arrivato al 51,3%, mentre quello di passaggio all'università al 70%. Istat, *L'Italia in 150 anni*, cit.

<sup>795</sup> Cfr. Cogliati Dezza, *A viale Trastevere preferiscono le mini*, cit.

<sup>796</sup> Serpico Persico, *La sperimentazione come forza animatrice della scuola*, cit.: il dato acquisisce ancora maggior peso se si pensa che, se facciamo conto degli istituti titolari di una pluralità di progetti in corso, le scuole ad aver attivato *esclusivamente* un progetto assistito, una minisperimentazione o il PNI furono rispettivamente 388 (il 13,5% del totale delle sperimentazioni), 239 (8,3%) e 1000 (34,9%); mentre gli istituti titolari solo di maxisperimentazioni erano invece appena 166 (5,8%).

unita alla prospettiva di riforma portata avanti dal ministro Falcucci durante i governi Craxi, si tradusse infatti in una stretta sulla sperimentazione autonoma di cui pagarono lo scotto proprio le sperimentazioni “storiche”, come quelle che nel 1984 avevano provato a fare fronte comune al convegno di Lerici, soprattutto se avevano provato ad uscire dal “solco” culturale e burocratico che divideva i tre rami dell’istruzione secondaria superiore, ritrovandosi magari con i piedi in due staffe tra la direzione liceale e quella tecnica.

Del resto, il fatto che il ministero continuasse ad autorizzare la sperimentazione autonoma nelle scuole non statali sembra avvalorare l’opinione che, nella visione della Falcucci (e dei direttori generali Cammarata e Caruso) la scuola superiore statale dovesse rinnovarsi nella tradizione, lasciando a quella non statale il compito di rispondere ai mutamenti della domanda formativa degli studenti e della società<sup>797</sup>. Nel 1989, però, il docente e rappresentante del personale direttivo delle scuole non statali monsignor Ferdinando Frison richiamò un documento inviato ai provveditorati e ai consigli scolastici provinciali dal CNPI in data 4 febbraio 1989, in cui il supremo organo del ministero lamentava il diffondersi di una sperimentazione priva di meccanismi di «controllo preventivo» in tutti gli ordini e gradi di scuola, «con particolare rilevanza anche nella scuola non statale», come dimostravano le 44 richieste delle scuole non statali presentate all’Irrsae Veneto per quell’anno. Esse, infatti, indicavano a suo parere «più che la vitalità della scuola un certo nervosismo, che va superato, a mio parere con scelte ispirate a vere necessità e a ponderate innovazioni», invece di rischiare azzardi «che finirebbero con il cambiare la natura e la finalità di certe istituzioni scolastiche fondamentali, che hanno uno scopo e una finalità ben precisa»<sup>798</sup>.

Certamente, la crescita complessiva delle richieste va correlata anche ad un diverso atteggiamento dei giovani e dei loro genitori verso la sperimentazione. Lo notava all’inizio dell’anno scolastico 1985-86 il giornale locale di Livorno, «Il Tirreno», commentando l’andamento delle iscrizioni nelle scuole cittadine<sup>799</sup>: la paventata flessione demografica

---

<sup>797</sup> Cfr. Fabio, *Sperimentazione ex at. 3.*, cit.

<sup>798</sup> E concludeva: meglio «un Liceo Scientifico ad un indirizzo scientifico, un Liceo Artistico ad un indirizzo artistico, un Liceo Linguistico ad un indirizzo Linguistico, in Istituto Tecnico Commerciale ad un indirizzo giuridico-economico, innestato su una scuola di natura e finalità diverse». Il parere di Frison è allegato a Irrsae Veneto, *Trasmissione pareri sperimentazione anno scolastico 1989-90*, ASI-IRRE Veneto, fasc. “Trasmissione pareri sperimentazione a.s. 1989-90”.

<sup>799</sup> F. Calamati, *Più studenti al Vespucci e allo Sperimentale Cecioni*, «Il Tirreno», 30 agosto 1985: le citazioni che seguono sono prese dall’articolo.

«attesa da un anno all'altro» anche nella fascia postobbligatoria tardava ad arrivare e, anzi, l'anno in corso mostrava una crescita consistente delle iscrizioni. Il dato più interessante, però, era che tale crescita riguardava «solo quelle scuole» in cui esistevano «corsi sperimentali», sia che fossero appena nati sia che fossero attivi già da molti anni. Si palesava l'esistenza di

una richiesta estremamente vasta di un tipo di scuola nuovo, più attento agli sviluppi della cultura contemporanea, una scuola che sia capace di fornire agli studenti preparazione e requisiti efficacemente spendibili all'università in un mercato del lavoro congestionato come quello attuale.

Susanna Bertoli, sul solito quotidiano, fotografava quella tendenza generale poco prima che il movimento del 1985 cominciasse a riempire le cronache nazionali, riassumendo le aspettative dell'utenza verso la scuola superiore e la sperimentazione:

ormai, oltre ai disagi legati agli insegnanti ed ai ritardi della burocrazia, c'è la frustrazione di non rientrare nella classe sperimentale o di essere tagliati fuori dal corso che include informatica... Sono esclusioni che parlano chiaro, che indicano sì il sogno ingenuo dell'informatica come «assicurazione per un lavoro» ma indicano anche un disorientamento che nasce sulla base di un'arretratezza del nostro ordinamento scolastico ormai storica. [...] La questione dei corsi sperimentali, o comunque nuovi, è di quelle destinate a durare. Se il liceo scientifico «Cecioni» si trova nelle condizioni di dover dire no a cento alunni, al professionale per il commercio «Colombo» si sono formate le due classi concesse dal ministero sulla base del sorteggio pubblico. Così 50 ragazzi sono stati accontentati nel loro desiderio di diventare «operatori elaborazione dati» mentre altri 8 sono stati dichiarati riserve ed altri 26 dovranno ripiegare su un corso di studi non sperimentale. [...] Fra i ragazzi livornesi, ha un gran fascino [...]. È certo il fascino di un'avventura delle idee ma è anche la ricerca di un "passpartout" che apra le porte del mondo del lavoro. Così, da un lato ci sono i "creativi", quelli che si orientano su studi artistici o linguistici, dall'altro un vero e proprio esercito di aspiranti operatori di computer. Il boom del corso sperimentale "Igea" all'istituto tecnico Vespucci (dove s'insegna a diventare ragionieri usando le nuove tecnologie) ed il grande successo dell'ITC Calamandrei dove al corso tradizionale si è aggiunta l'informatica sono alcuni esempi incontestabili.<sup>800</sup>

La crescita di iscrizioni nelle scuole sperimentali era da tempo un dato di fatto. Anche nel passaggio tra anni Settanta e Ottanta, di fronte al generale calo di iscrizioni che colpì le scuole superiori, gli istituti sperimentali furono gli unici a segnalare una crescita degli

---

<sup>800</sup> S. Bertoli, *Primo giorno di scuola con il computer che non c'è. Problemi, speranze e novità per 16.600 ragazzi*, «Il Tirreno», 12 settembre 1985. Il corso IGEA è il progetto assistito pensato dalla Direzione generale tecnica per il ramo commerciale e quello in ragioneria.



iscritti<sup>801</sup>. Talvolta, la sperimentazione rappresentò una salvezza per quelle tipologie d'istituto, come i tecnici femminili e i magistrali, che con la loro collocazione prettamente “di genere” rischiarono in molti casi di scomparire. Lo specificò ad esempio la preside dell'ITF di Campobasso, la professoressa Alfonsina Paltrinieri, che, in un consiglio d'istituto convocato per proporre il progetto sperimentale elaborato dal collegio docenti, sottolineò come la ragione di tale progetto risiedesse nei «motivi che hanno determinato la contrazione delle frequenze di alunne»: per questo, vennero istituiti un indirizzo linguistico e uno socio-sanitario «misto per frequenza, in omaggio alla parità dei sessi»<sup>802</sup>.

D'altronde, proprio sui “tetti” imposti alle iscrizioni alle classi sperimentali genitori, studenti e le stesse scuole si trovarono spesso a fare fronte comune contro il ministero: era proprio il caso del Cecioni, «liceo sperimentale per antonomasia»<sup>803</sup>, che fin dalla sua istituzione nel 1974 aveva dovuto lottare con il ministero per poter aumentare il numero di prime classi sperimentali e poter così rispondere alle numerose richieste d'iscrizione che gli pervenivano ogni anno<sup>804</sup>. Luciano Castelli, ricordando nei primi anni Ottanta il successo del liceo sperimentale fin dalla sua apertura, sottolineò quanto «il favore incontrato da questa scuola presso i genitori [sia stato] un fatto interessante (qualcuno, il primo giorno delle iscrizioni, è andato a fare la fila a notte fonda)», anche se si trattava di un atteggiamento dalle molte ragioni.

---

<sup>801</sup> Ad esempio, in provincia di Milano nell'anno scolastico 1980-81, di fronte ad un decremento totale di più di un migliaio di iscritti, soltanto gli istituti sperimentali registrarono una crescita in controtendenza sul dato locale e nazionale, arrivando a rappresentare il 5,3% del totale degli studenti: A. Pozzoli, *Campanello d'allarme nelle scuole. Anche tecniche e commerciali perdono millecento iscrizioni*, «Corriere della sera», 8 agosto 1980. Come specificò il sottotitolo dell'archivio, la crescita delle sperimentali era dovuto principalmente al ruolo dell'ITTSOS di via Pace, nato su iniziativa della Società Umanitaria e diventato autonomo dal 1978.

<sup>802</sup> Estratto del verbale del consiglio d'istituto n. 57 dell'11 gennaio 1982, conservato in ASI-IRRE Molise, b. “Progetti sperimentali, comunicazioni, circolari (1980-1982)”, fasc. “Progetto di sperimentazione ITF di Campobasso” (d'ora in avanti, ASI-IRRE Molise, 1980-1982, ITF Campobasso). Dai dati ricavabili dal materiale contenuto nel fascicolo risulta che tra il 1976 e il 1980 l'istituto aveva più che dimezzato il numero di iscritti, passando da 239 a 118 studenti in cinque anni.

<sup>803</sup> Così lo definisce una giovane Concita De Gregorio, impegnata agli inizi del 1986 in un'inchiesta nei diversi istituti superiori livornesi sulle tracce del movimento dell'85: l'articolo, fotocopiato da Castelli e conservato nel suo archivio personale, non riporta data e nome della testata. C. De Gregorio, «*Enriques*» e «*Cecioni*», *due modi diversi di essere Liceo Scientifico*, s.d. [ma febbraio 1986], CASTELLI, fasc. “Rassegna stampa”. Nel 1985 la De Gregorio cominciò a lavorare nella redazione del «Tirreno»: è quindi molto probabile che l'articolo fosse pubblicato per quel quotidiano.

<sup>804</sup> F. Calamati, *Sperimentale, 3 classi in meno. È scontro con il ministero*, «Il Tirreno», 12 settembre 1985.

Molti hanno indirizzato i figli presso il biennio sperimentale nella convinzione che si trattasse di una scuola migliore, o per lo meno più in linea coi tempi; altri perché già orientati presso certe attività di studio che non trovano posto per ora nelle altre scuole cittadine (per es. la biologia, l'indirizzo artistico o linguistico); altri invece perché, ancora incerti nel tipo di studi da seguire, hanno pensato, con l'iscrizione al biennio sperimentale, di rimandare la scelta di due anni; altri ancora per la convinzione, non molto fondata, che questa scuola sia più facile delle altre (o per lo meno sia quasi assicurata, la promozione di prima in seconda).<sup>805</sup>

Tali motivazioni - «di varia natura, proprie e improprie, negative e positive» - avevano reso la popolazione scolastica decisamente composita: «il che – concludeva - non è però uno svantaggio ai fini della sperimentazione».

Il favore incontrato dalla sperimentazione spinse l'istituto già nei primi anni Ottanta ad indagarne il motivo: genitori e alunni venivano attratti da percorsi scolastici che a livello provinciale esistevano solo nell'area “sperimentale” (linguistico e artistico), e anche tramite il passa-parola che si creò tra i genitori sulla nomea della scuola<sup>806</sup>. Certamente, questo favore riscosso tra i genitori fu decisivo in molte occasioni per preservare la sperimentazione nei numerosi contrasti che si crearono negli anni con il ministero<sup>807</sup>. Anche il Giotto Ulivi di Borgo vide crescere costantemente l'utenza: una ricerca promossa dall'istituto nella seconda metà del decennio mostrò come la scelta della scuola fosse motivata principalmente dalla possibilità di cambiare all'interno del biennio le scelte per i futuri indirizzi (l'82,3% degli intervistati), dalla possibilità di evitare il pendolarismo verso Firenze (il 43,8%) e dalla buona preparazione fornita dalla scuola (il 37,7%)<sup>808</sup>.

Ma anche per altri istituti sperimentali si hanno varie testimonianze relative a una netta virata nell'atteggiamento dei genitori verso la sperimentazione. Nel corso degli anni

---

<sup>805</sup> Estratto della relazione finale sullo stato della sperimentazione a.s. 1975-76, in Castelli, *L'attività sperimentale nel 2° Liceo*, cit., pp. 134-5, da cui traggio questa e le citazioni successive.

<sup>806</sup> Ivi, p. 134.

<sup>807</sup> Come quando, in occasione dei contrasti sorti nell'estate dell'83, i genitori degli alunni dei corsi sperimentali inviarono il seguente telegramma al ministero: «assemblea genitori alunni corsi sperimentali liceo scientifico "Cecioni" respinge fermamente prevista riduzione classi e indirizzi, rifiuta ogni soluzione compromesso, invita ministero riesaminare accuratamente produttività corsi sperimentali funzionanti, sottolinea assoluta necessità prosecuzione indirizzi attualmente esistenti. Chiede revoca provvedimento n. 217»: il testo del telegramma fu riportato su «La Nazione» dell'8 settembre 1983, nelle pagine locali (*Il "Cecioni" non molla. L'assemblea tutta contro le riduzioni*).

<sup>808</sup> L'intervento di Paolo Bassani sull'esperienza del Giotto Ulivi di Borgo San Lorenzo è riportato in ITC Pesenti, *Sperimentazione: realtà e prospettive*, cit., il dodicesimo intervento (il secondo, tra le scuole).

Settanta, essa era riuscita solo con difficoltà a togliersi di dosso una certa immagine di precarietà, che mal si prestava ad alleviare il bisogno di sicurezza e affidabilità dei genitori. Nonostante che ancora nel 1985 non fosse risolta la questione della corrispondenza dei diplomi, vista l'assenza della faticosa riforma, molti segnali mostravano come invece l'etichetta "sperimentale" fosse percepita come un valore aggiunto: l'indicazione di una distinzione dalla scuola tradizionale, sempre in crisi, che poteva dare migliori *chance* per il mercato del lavoro ma anche, più in generale, per il futuro del figlio.

Da tale atteggiamento sembra emergere una nuova attenzione parentale verso le scelte formative dei figli. Forse, possiamo spingerci a considerarlo un primo segnale di quella «parentocracy» di cui parla Phillip Brown per caratterizzare i sistemi scolastici della cosiddetta «third wave»: quei sistemi, per capirsi, che si affermarono propriamente a cavallo fra gli anni Ottanta e Novanta, all'insegna dell'ideologia neoliberista e della «scelta parentale»<sup>809</sup>. Una lettera risalente al 1987, scritta dai genitori di una ragazza non accettata all'istituto sperimentale Volta di Bagno a Ripoli e rinvenuta nell'archivio della scuola rende bene il senso di questo cambiamento<sup>810</sup>. I genitori scrissero infatti di aver scoperto che la figlia, per decisione del provveditorato, era stata iscritta all'ITC Peano di Firenze. Tale istituto li aveva informati in estate della possibilità «di iscriversi al nuovo corso linguistico autorizzato presso la loro sede», ma, per loro «personale preferenza», avevano comunque scelto la scuola di Bagno a Ripoli, nonostante il Peano tornasse meglio per questioni di distanza:

abbiamo scelto il linguistico di Bagno a Ripoli poiché, dai dati in ns. mani, illustrati nella pubblicazione «Dopo la scuola dell'obbligo», risultava il più idoneo alle esigenze ed alle caratteristiche di ns. figlia e rispondeva alle ns. preferenze per un indirizzo più umanistico che scientifico sia pure mirato ad un futuro lavoro. Un trasferimento d'autorità rispondente a criteri di sapore burocratico e non di assoluta necessità (si spostano il giorno precedente l'inizio della scuola sette alunni soltanto) ci sembra inammissibile in quanto lesivo del diritto del singolo alla libera scelta dello studio.

Alla lettera fu addirittura allegato un prospetto preparato da loro stessi, in cui venivano comparate il numero di ore letterarie, scientifiche e legali complessive nei due istituti:

---

<sup>809</sup> «The 'third wave' can be characterised in terms of the rise of the ideology of parentocracy. This involves a major programme of educational privatisation under the slogans of 'parental choice', 'educational standards' and the 'free market': Brown, *The Third Wave*, cit., p. 67.

<sup>810</sup> Lettera dei coniugi Stefani alla presidenza dell'ITC sperimentale Volta, 19 settembre 1987, AGV, Protocollo 1987, fasc. C.29°, da cui traggio le citazioni.

un'attenzione insolita per un aspetto – il curriculum – che aveva acquisito centralità proprio nel corso degli anni Ottanta, come abbiamo visto in rapporto alla politica della sperimentazione assistita<sup>811</sup>. In generale, i genitori intervennero sempre di più anche in altri aspetti della vita scolastica, come le composizioni delle classi e le richieste di maggior «continuità didattica», e non per forza passando attraverso gli organi collegiali<sup>812</sup>.

Il fenomeno, che avveniva nel momento in cui più forti si facevano i segnali di una ripresa economica, non sfuggì né alle direzioni generali né agli Irrsae meridionali, per essere poi evidenziato anche dal Censis. L'istituto di ricerca aveva registrato questo mutamento nel corso del decennio attraverso i suoi rapporti annuali: in essi di parlò di «big bang formativo», di «festa formativa» e di una «scuola dei paradossi» e, nel *XXII Rapporto sulla situazione sociale del paese*, si evidenziò la contraddizione esistente tra il dibattito politico (centrato sulla questione dell'insegnamento della religione, sul rapporto pubblico-privato, sulle retribuzioni dei docenti), mentre emergeva invece una «fortissima domanda di qualità del sistema, in termini di contenuti, di didattica, di organizzazione, di strumentazione, di valutazione, espressa dagli studenti, dalle famiglie, dagli insegnanti, dalla società civile, dal mondo produttivo»<sup>813</sup>. Il monitoraggio del processo sperimentale diventò meno discontinuo, e si avvale anche del nuovo sistema di raccolta dati sviluppato dalla Biblioteca Pedagogica di Firenze<sup>814</sup>.

La rinnovata pressione sociale verso le sperimentazioni non dipese quindi solo dalle trasformazioni negli interessi e nelle forme della partecipazione giovanile che ho cercato

---

<sup>811</sup> A loro parere, l'indirizzo linguistico del Volta aveva un taglio più liceale per il numero maggiore di ore letterarie nel corso dell'anno rispetto al Peano (4.500 contro 3.600) che, da parte sua, privilegiava quelle scientifiche e legali (quasi il doppio di quelle del Volta: 1.320 a 870 le prime, e 720 a 330 le seconde).

<sup>812</sup> Genitori alunni classe II D M-I (Matematico-Informatico), *Formazione future classi terze matematico informatico dell'istituto sperimentale di Bagno a Ripoli*, raccomandata, 25 giugno 1987, AGV Protocollo 1987, fasc. C.41.

<sup>813</sup> Cfr. A. Bondi, *Tra incertezze ed opportunità: note in margine al dibattito sulla sperimentazione ex art. 3*, in Bondi, Tassinari, *L'innovazione visibile*, cit., p. 5. Cfr. M. P. Lopes, *Sistema educativo e sperimentazione*, «Funzione docente», 1-2, 1986, pp. 7-13. A. Lerra, *Stato e finalità delle sperimentazioni, in Italia ed in Basilicata*, «Scuola e territorio», 3, maggio-giugno 1987, pp. 35-7.

<sup>814</sup> Giorgi (a cura di), *Dal museo nazionale della scuola all'INDIRE*, cit., pp. 115-6. La necessità di corredare la documentazione necessaria per le richieste e i rinnovi con la «scheda di rilevazione predisposta da MPI e BDP» compare sicuramente a partire dalla C.M. 5 febbraio 1986, n. 42, prot. n. 834 *Attività di sperimentazione ex art. 3 del D.P.R. n. 419 del 1974 nelle scuole di ogni ordine e grado*. È questa la scheda di rilevazione che utilizza la catalogazione in mini e maxi sperimentazioni, e tra i diversi progetti assistiti su cui si basano i dati ufficiali ministeriali più attendibili.

di descrivere in precedenza. Alla metà degli anni Ottanta, infatti, nuove sfide si affacciavano all'orizzonte, incrociando una realtà scolastica già in mutazione.

Alla pressione dei genitori e degli stessi studenti infatti si sovrapposero gli effetti, da un lato, dell'accelerazione impressa al processo di integrazione europeo dalla stesura dell'Atto unico che seguì il Consiglio europeo di Milano del giugno 1985 – e che aprì la strada a Maastricht e alla nascita della Comunità Europea - e, dall'altro, della generale “sfida tecnologica” imposta al paese a metà decennio dalle trasformazioni intercorse nel settore produttivo e dall'introduzione sempre più massiva dell'informatica.

L'accelerazione del processo di integrazione europea rendeva impellente la necessità di avvicinare i profili professionali per favorire gli spostamenti tra i paesi della Comunità: di conseguenza, diveniva urgente poter comparare i diversi sistemi scolastici per facilitare equipollenze e, possibilmente, avviare un graduale processo di convergenza sui curricula. Non è un caso che, nel 1986, il responsabile del settore scuola e cultura di Confindustria Giancarlo Lombardi ricordasse alle autorità competenti come il nuovo mercato del lavoro che andava affermandosi alla metà del decennio richiedesse *in primis*

un *processo di internazionalizzazione* del nostro sistema scolastico e formativo da avviare e portare a compimento in tempi stretti [...] il mercato del lavoro non conosce più frontiere, ma soprattutto il mercato delle conoscenze ha spezzato per sempre gli orti chiusi della scienza». <sup>815</sup>

Proprio allora, inoltre, nacquero le prime forme di finanziamento europeo diretto alle scuole, tramite il Fondo Sociale, che crearono un ulteriore sottolivello nella *governance* dei sistemi scolastici europei, anche se ancora in forma embrionale. Già a fine decennio, ad esempio, gli enti regionali dell'Emilia Romagna, del Veneto e del Friuli firmarono un trattato specifico con l'Unione Europea, partecipando ai Programmi Integrati Mediterranei (PIM) che, tra le altre cose, fornivano finanziamenti e metodologie d'intervento per progetti specifici in campo sociale e culturale<sup>816</sup>. Il condizionamento e l'influenza del Fondo sociale europeo sulle scelte dei singoli sistemi scolastici nazionali costituiscono un processo complesso e ancora tutto da studiare, ma emerse presto come tali finanziamenti andassero poi a finire quasi esclusivamente nel campo della formazione

---

<sup>815</sup> G. Lombardi, *Il ruolo della tecnologia del sapere nel sistema dell'impresa*, «Scuola e città», 5-6, maggio-giugno 1986, p. 265

<sup>816</sup> Su questi aspetti si veda G. Gallizioli, *I fondi strutturali delle Comunità europee*, Padova, Cedam, 1992.

professionale in senso stretto: non solo a causa dell'origine (e della natura) essenzialmente economica della Comunità, che aveva posto fin dall'inizio la formazione professionale al centro delle politiche educative, ma anche per la

catena di interessi nazionali che lo stesso Fondo sociale europeo aveva contribuito a far nascere. In particolare, grazie ai flussi finanziari comunitari, stava cominciando a prosperare un ampio e variegato mercato della formazione professionale che non aveva alcuna intenzione di rinunciare a parte delle risorse a cui attingeva a vantaggio del mondo della scuola.<sup>817</sup>

D'altra parte, le trasformazioni nel mondo della produzione imponevano un nuovo sguardo verso il futuro e un nuovo tipo di cultura, come sostenevano Lombardi e Confindustria. «Per un sistema industriale sostenuto dall'innovazione – scrisse Lombardi - la conoscenza è un imperativo sociale», e la ripresa del dibattito sulla riforma della scuola superiore nell'85 rappresentava un'occasione da non perdere per intervenire su un sistema che avrebbe dovuto assicurare in futuro «una permanente attività di progettazione e manutenzione dei curricula». Secondo Lombardi, occorre quindi «programmi nazionali per l'alfabetizzazione all'informatica, alla telematica, all'automazione, programmi che assicurino un balzo di qualità in tempi ristretti nella cultura nazionale»<sup>818</sup>.

### *Tra «computerimania» e piani nazionali sperimentali*

Il tema dell'informatica avrebbe percorso tutto il decennio. La sfida posta alla scuola dall'introduzione e dalla diffusione dei computer - «uomo dell'anno» nell'82, secondo la rivista «Time» - fu, ad esempio, un *leitmotiv* di «Tuttoscuola». La rivista seguì con attenzione il tema e avviò una sua personale campagna a favore di quella che il direttore Vinciguerra chiamò «la scuola dello shuttle»<sup>819</sup>. L'immagine serviva a richiamare l'urgenza di una risposta del sistema formativo italiano alla «sfida tecnologica» posta dai tempi: la corsa allo spazio - che di lì a poco avrebbe vissuto un brusco risveglio con la tragedia del Challenger del 1986 - veniva posta come una nuova «frontiera» per l'umanità che avrebbe visto il paese in un ruolo marginale, se la scuola non si fosse preparata per tempo ad

---

<sup>817</sup> Paoli, *Il sogno di Erasmo*, cit., p. 144.

<sup>818</sup> Lombardi, *Il ruolo della tecnologia*, cit., p. 266. In generale, erano le ricerche e le inchieste sul mercato del lavoro condotte da istituti come l'Isfol a sottolineare l'importanza di discipline come l'informatica e la telematica per il mercato del lavoro del futuro: V. Spinaci, *Ma intanto orientiamoli verso i "nuovi mestieri"*, «Tuttoscuola», 200-201, 2 gennaio 1985.

<sup>819</sup> A. Vinciguerra, *La scuola dello shuttle*, «Tuttoscuola», 140, 7 aprile 1982.

affrontarla<sup>820</sup>. All'ottimismo di Vinciguerra rispondeva polemicamente Santoni Rugiu che, alla retorica dello sviluppo tecnologico, contrapponeva invece l'analisi dei «nodi reali» del sistema scolastico italiano ancora da risolvere, a cominciare da quello degli Irrsae e del ruolo che gli enti avrebbero dovuto giocare nel rinnovamento «reale» della scuola<sup>821</sup>. Ma anche Giorgio Bocca, presente al convegno di Confindustria che si svolse a Torino a fine novembre dell'85, espresse i suoi dubbi per la retorica presente sul tema nel mondo industriale, sempre più dimentica del valore dell'essere umano:

mi è parso [...] di cogliere nei vari interventi una idolatria della tecnica e dei suoi centri mondiali che potrebbe essere altrettanto provinciale che la corruzione spicciola e le belle lettere di cui si nutre la nostra anacronistica classe politica [...]. Ora siamo alla ubriacatura tecnotronica, a Umberto Colombo che consiglia i calcolatori anche ai lattanti, al perverso vecchietto Leontief che vorrebbe costruire le culle con i transistor, alla *ratatouille* delle *merchant bank* e delle *joint ventures*.<sup>822</sup>

Ciò non toglie che a metà decennio i dati sui consumi mostrassero un evidente innalzamento delle vendite di prodotti tecnologici, tra i quali i primi personal computers, a prova del forte interesse presente nel paese. Lo confermava nel 1984 anche Carmen Bertolazzi su «Frigidaire». Se inizialmente – e cioè «appena due anni fa» - il computer appariva agli italiani «come un cubo misterioso», in breve tempo l'atteggiamento della gente s'era completamente ribaltato:

Notti nevrotiche, frustrazioni, gioie improvvise, milioni di nuovi scolari del *Basic* e del *Pascal*, milioni di apprendisti, migliaia di venditori, di commercianti (e di bidonisti), di artigiani: tutti a succhiare dal cubo misterioso. E naturalmente posti di lavoro che se ne vanno e nuove professioni che emergono.<sup>823</sup>

L'articolo segnalava diverse esperienze in atto nel paese che dimostravano come l'informatica stesse velocemente penetrando nelle vite di tutti, modificando usi e costumi, didattici e non. Come nella scuola media di Pistoia dove, a giugno, gli iscritti andarono

---

<sup>820</sup> Oltre all'articolo di Vinciguerra citato, si veda V. Spinaci, *La "sfida" del computer ha colto tutti impreparati*, ivi, 180, 1 febbraio 1984, pp. 17-20 e A. Vinciguerra, *Un futuro per la scuola*, «Tuttoscuola», 250, 16 febbraio 1988, p. 13.

<sup>821</sup> A. Santoni Rugiu, *Secondo me i nodi della scuola ignorano lo «space-shuttle»*, ivi, 143, 19 maggio 1982, pp. 72-3.

<sup>822</sup> G. Bocca, *Ma l'uomo dov'è?...*, «Repubblica», 1 dicembre 1985.

<sup>823</sup> C. Bertolazzi, *Computopie*, «Frigidaire», 47, ottobre 1984, da cui prendo anche le citazioni successive.

«per due settimane a scuola di computer»<sup>824</sup>. Oppure, come un ventenne fiorentino, «musicista» diplomato al conservatorio, che s'era reinventato nelle sue passioni, e per comporre era passato dalla chitarra all'«Apple II»:

il computer lo aiuta anche nella sua seconda attività, la produzione di disco-music. E non lo fa per campare ma perché gli piace veramente. In questo campo è conosciuto come Alexander Robotnik, nome del protagonista delle sue canzoni. Un robot profugo russo che parla il francese, già processato per stakanovismo, con un passato presso un circo mongolo, finito in Alaska e poi a New York, città in cui viene riprogrammato per diventare uno dei maggiori produttori di discomusic. Il suo primo LP (*Materiali sonori*, collana Fuzz dance) ha già venduto diecimila copie in America e sta per essere lanciato sul mercato italiano.

Sempre a Milano, ricordava la Bertolazzi, esistevano fin dal 1983 corsi per il pubblico non specializzato (dai 15 anni in su), organizzati dal “Gruppo di interesse nuove tecnologie”: una «struttura di raccordo tra diverse associazioni culturali che si occupano di questo settore» - fra cui la Lega Informatica milanese, nata nell'aprile dell'83 come struttura dell'Arci - con l'obiettivo «di puntare su applicazioni informatiche “non tradizionali”». D'altronde, se l'ubriacatura informatica era un fenomeno generale nel paese, essa assunse particolare intensità nella “capitale” della modernità tecnologica: quella Milano che, scriveva Bocca nei primi anni Ottanta, *parla Basic e programma in digitale*<sup>825</sup>. «Luogo simbolo» dell'Italia del decennio, regno delle televisioni private, della pubblicità e della moda, Milano aveva praticamente già subito quella trasformazione da «centro industriale e finanziario che operava all'interno di uno sviluppo straordinario» negli anni del boom economico, a «conurbazione di servizi/affari, la cui economia è costruita sulla mobilità e la flessibilità», come del resto è ancora oggi<sup>826</sup>.

D'altronde, nella città meneghina proliferava un mercato di corsi di formazione informatica già alla fine degli anni Settanta, segnalati nelle pagine del Corriere dedicate all'offerta formativa della città<sup>827</sup>.

---

<sup>824</sup> «Programmi didattici, giochi divertenti ma non cretini, redazione di un giornale. I ragazzini imparano più velocemente degli insegnanti invertendo i rapporti di potere. E si scopre che l'ultimo della classe, lo svogliato e l'irrequieto, ci sa fare».

<sup>825</sup> G. Brocca, *Ora Milano parla Basic e programma in digitale*, «Repubblica», 23 dicembre 1983.

<sup>826</sup> Foot, *Milano dopo il miracolo*, cit., p. 87.

<sup>827</sup> Martella, *E per chi sceglie le sperimentali*, «Corriere della sera», 20 maggio 1978.



Per descrivere la velocità e l'estensione del settore informatico nella città nel passaggio di decennio, Bocca utilizzò come immagine «una carica di bufali, un'alluvione che moltiplica i prodotti e ha ritorni rapidissimi negli investimenti»<sup>828</sup>. A Segrate, che già negli anni Sessanta ospitava la sede nazionale della Ibm, erano presenti nei primi anni Ottanta altre aziende leader mondiali del settore come la Microsoft e la Symantec, ma si erano sviluppate anche «centinaia di piccole e medie imprese dell'industria così come del terziario avanzato»<sup>829</sup>.

Proprio il forte sviluppo del comparto, del resto, privava le scuole sperimentali di docenti esperti nella materia, date le possibilità di lauti stipendi che dava il settore privato: nel gennaio 1983 gli studenti dell'ITC sperimentale Zappa, che sotto la guida del preside Federico Procino aveva avviato il corso in ragionieri programmatori, si lamentarono per non aver quasi mai potuto contare su «insegnanti competenti»<sup>830</sup>; del resto, questo valeva per tutte le materie tecniche più innovative che, negli anni, furono introdotte nei licei scientifici e negli istituti tecnici<sup>831</sup>. Ma non sembra casuale che, in Italia, il primo collegamento e la prima trasmissione di dati tramite computer tra una scuola e un provveditorato avvenisse proprio a Milano nel 1986, e che ad esserne protagonista fosse l'ITTSOS di Cernusco sul Naviglio, «una scuola sperimentale dove c'è più spazio per tenersi al passo coi tempi»<sup>832</sup>.

Ma la necessità di adeguarsi al nuovo che avanza era avvertita in realtà in tutto il territorio nazionale. La fiammata di passione informatica si tradusse anche in un maggior interesse ministeriale e nella decisione della Falcucci di investire risorse materiali e intellettuali per introdurre gradualmente ma in modo diffuso le applicazioni informatiche nel sistema scolastico. Per far questo, furono elaborati due piani sperimentali nazionali: il Piano nazionale informatico (Pni), lanciato nel 1985, e il Progetto '92 per l'istruzione

---

<sup>828</sup> Bocca, *Ora Milano parla Basic*, cit.

<sup>829</sup> B. Cousin, "La città dei numeri uno". *Berlusconi e l'invenzione dei nuovi quartieri borghesi di Milano*, «Zapruder», 35, settembre-ottobre 2014, pp. 9 e sgg.

<sup>830</sup> Gli studenti inviarono una lettera di lamentela, *Informatica senza specializzazione*, pubblicata dall'edizione milanese del «Corriere della sera» l'11 gennaio 1983.

<sup>831</sup> Così riferivano i provveditori lombardi riuniti a Monticello (provincia di Como) per fare il punto sulla situazione d'inizio anno, e che spiegarono ai giornalisti che quei docenti erano infatti «contesi da un mondo dell'industria che offre stipendi più alti e carriere più interessanti»: F. Ge., *Scuole sperimentali senza docenti*, «Corriere della sera» (edizione lombarda), 20 ottobre 1989.

<sup>832</sup> A. Po (Augusto Pozzoli), *Un computer nella scuola milanese*, «Corriere della sera», 17 aprile 1986.

professionale che, a partire dal 1988, avrebbe modificato radicalmente (anche sul piano culturale) l'impostazione del settore.

Concentriamoci sul primo piano. Presentato ufficialmente nel maggio del 1985 ad un convegno promosso dalla Cee a Bologna, il Pni rappresenta «il coronamento» di un «lungo e articolato percorso» iniziato nell'anno scolastico 1967-68, quando la Direzione generale dell'istruzione tecnica avviò le prime sperimentazioni legate all'informatica con l'istituzione di alcune sezioni per ragioniere-programmatore (nei tecnici commerciali) e per elettronico-informatico (in quelli industriali)<sup>833</sup>. Secondo il direttore generale Caruso, infatti, il «susseguirsi di scenari ai quali assistiamo e nei quali siamo coinvolti», caratterizzati dalla «innovazione scientifico-tecnologica» e dall'affermazione del terziario avanzato tipico delle società complesse, non poteva che portare la scuola ad interessarsi di una disciplina come l'informatica, «agente centrale» di questi processi<sup>834</sup>. Proprio per questo, già dal 1982 una circolare ministeriale aveva incoraggiato gli Irrsae a «favorire indirizzi a carattere elettronico-informatico» rispetto ad altre sperimentazioni, segno dell'interesse del ramo tecnico-professionale di fornire figure in possesso dei requisiti richiesti da un mercato del lavoro in rapida trasformazione<sup>835</sup>.

L'«urgenza di introdurre nel breve termine ed in modo diffuso l'informatica e le nuove tecnologie dell'informazione nella scuola italiana» giustificò un piano di investimenti sicuramente ingente (270 miliardi nei primi tre anni), tenuto conto delle risorse di cui dispose generalmente il ministero dell'istruzione negli anni Ottanta<sup>836</sup>. Tale processo, in realtà, fu in parte dovuto al «passaggio di attribuzioni e competenze al potere locale» avviato con la regionalizzazione: il contributo dello Stato, attraverso le erogazioni delle Amministrazioni centrali, era «andato progressivamente diminuendo» (80% nel 1970,

---

<sup>833</sup> Così scrive il direttore generale Caruso nella presentazione a Ministero della Pubblica Istruzione, *L'informatica nella scuola*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», 32, 1985, pp. VII-VIII.

<sup>834</sup> Ivi. All'epoca in cui scrive, erano coinvolti in tali sperimentazioni «oltre mille classi con più di 26.000 alunni, frequentanti 509 classi di periti elettronico-informatici e 543 classi di ragionieri programmatori»: gli istituti tecnici coinvolti erano 243 (99 ITI e 144 ITC), a cui andavano aggiunte le ultime sezioni attivate nel corso dell'anno (13 per gli ITI e 37 per gli ITC).

<sup>835</sup> La C.M. 370 del 2 dicembre 1982 faceva riferimento in particolare ai progetti AMBRA per i tecnici, e AMUEE e MECASTRONICO per i professionali.

<sup>836</sup> MPI, *L'informatica nella scuola*, cit. Cfr. F. Latrofa, *Piano nazionale per l'informatica. Dati, linee di sviluppo, note e considerazioni*, «I.R.R.S.A.E. di Puglia. Bollettino di ricerca sperimentazione e aggiornamento», 9, 1988, pp. 50-2. I dati sugli investimenti si riferiscono però alla scuola in generale, e non solo alle risorse allocate alla scuola superiore.

70,4% nel 1984), lasciando il restante carico di spesa a Regioni (5,4%), Province (3,8%) e Comuni (20,4%)<sup>837</sup>. Ma il dato riguardava principalmente le scelte sulla scuola dell'obbligo, visto che solo le Province avevano ereditato competenze specifiche sull'istruzione secondaria. D'altronde, se ancora mancano studi e dati puntuali sull'evoluzione della spesa pubblica negli ultimi decenni del Novecento, la diminuzione della percentuale di spesa in istruzione sul Pil, passata tra la seconda metà degli anni Settanta e il 1984 dall'11% al 7,6%, sembra avvalorare la lettura di un'effettiva riduzione dell'impegno finanziario nel settore dell'istruzione<sup>838</sup>. In questo quadro, il Pni rappresentò in effetti uno degli interventi complessivi più impegnativi assunti nei confronti della scuola superiore, se si escludevano gli ultimi piani di edilizia scolastica che però risalivano alla metà dei Settanta<sup>839</sup>. Anzi. Viene quasi il sospetto che l'innalzamento delle tasse universitarie e scolastiche che costituì la miccia del movimento dell'85 fosse giustificato proprio dalla necessità di trovare risorse per il piano.

Caruso, nel presentare i dati di verifica dopo i primi cinque anni di applicazione del piano, spiegò con la sua solita enfasi come, «nella storia dell'istruzione pubblica, esso costituisse

un impegno senza precedenti per l'empito culturale di innovazione di contenuti e metodologie; grande e prolungato è stato anche lo sforzo organizzativo che ha coinvolto scuole secondarie superiori di ogni ordine e tipo, dall'istruzione professionale a quella tecnica e classica, superando invisibili ma forti paratie tradizionali.<sup>840</sup>

La verifica aveva infatti dimostrato quanto il processo innovativo promosso avesse incontrato l'interesse di allievi e famiglie, al di là delle cautele e dei sospetti degli addetti ai lavori, e si fosse diffuso nella scuola:

L'informatica è oggetto di insegnamento, i laboratori sono funzionanti e, nella maggior parte degli Istituti, vengono utilizzati per un congruo

---

<sup>837</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana negli anni Ottanta*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», 36, 1986, p. 56.

<sup>838</sup> Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit., p. 110.

<sup>839</sup> Cfr. G. Ciullini, *La politica di edilizia scolastica e i suoi provvedimenti legislativi (1945-1975)*, in Gattullo, Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, cit., pp. 294-310. Ciò nonostante, il piano fu accolto con un certo scetticismo in area comunista: l.b., *Informatica: il piano Falucci*, «Riforma della scuola», 5, maggio 1985, p. 38. Al contrario, «Tuttoscuola» pubblicò un articolo entusiasta del direttore generale Caruso, per presentare l'avvio del piano: E. Caruso, *Informatica a grandi dosi dall'anno scolastico 1985-'86*, «Tuttoscuola», 209, 15 maggio 1985, pp. 7-10.

<sup>840</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *La verifica del Piano nazionale per l'informatica nelle scuole secondarie superiori*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», 55, aprile 1991, pp. V-VII.

numero di ore settimanali secondo quanto testimoniano presidi, docenti e studenti.<sup>841</sup>

Esso prevedeva di stanziare i finanziamenti necessari per dotare gli istituti coinvolti di un laboratorio d'informatica, e di intervenire poi sulla didattica attraverso un vasto piano di formazione e aggiornamento dei docenti<sup>842</sup>. Per utilizzare le parole degli autori dello studio, l'introduzione di questa nuova disciplina avveniva quindi

nel contesto di un più ampio processo innovativo che si è concretizzato in una profonda modifica dei programmi di matematica e fisica assumendo la forma della sperimentazione prevista dall'art. 3 del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419.<sup>843</sup>

Se al suo primo anno di applicazione il piano aveva coinvolto 240 istituti (il 5,9%), a fine decennio esso aveva ormai raggiunto l'89% delle superiori, coinvolgendo il 90% degli insegnanti di Matematica e Fisica in ruolo. Al 1989 risultavano pronti ad avviare il Pni 184 istituti su 299 nel ramo artistico, 1241 su 1490 in quello liceale, 1335 tecnici su 1424 e tutti gli 842 professionali presenti sul territorio, per un totale di 3.602 istituti coinvolti su un totale di 4.055 (ma un quarto di essi non aveva ancora attivato effettivamente la sperimentazione).

Va rilevato che rispetto ad altre esperienze, a cominciare dagli altri piani assistiti, la sua diffusione "a scaglioni" negli anni sembra aver seguito davvero quella programmazione razionale degli interventi tanto ricercata nei decenni precedenti. Il primo passo era stato quello di «sensibilizzare ed informare i docenti distaccati presso gli IRRSAE ed i Capi d'Istituto delle scuole progressivamente coinvolte»: un passo necessario per la fase due,

---

<sup>841</sup> Così gli autori della ricerca, gli stessi che avevano elaborato il piano. Il gruppo era composto dagli ispettori tecnici Marta Genovì de Vita, Marisa Semeraro Jacotti, Lucia Ciarrapico Manna, Mario Fierli, Gianfranco Bernardi: Ivi, p. 1. La verifica sugli aspetti didattici e gestionali del piano aveva coinvolto 127 presidi, 587 docenti e quasi 5.000 studenti. I dati che cito ora e in seguito sulla diffusione del Piano e sulla formazione e aggiornamento dei docenti sono tratti dalle tabelle riportate a pp. 12-6; 77.

<sup>842</sup> Il piano prevedeva un finanziamento per l'acquisto di otto computer e due stampanti: Latrofa, *Piano nazionale per l'informatica*, cit., p. 52.

<sup>843</sup> Ivi, p. 11. In pratica, anche il Pni quindi rientra nelle minisperimentazioni, prevedendo un semplice aggiustamento di orario per aumentare le ore delle materie in oggetto.

e cioè per «preparare i formatori» e i materiali necessari per i futuri corsi di aggiornamento<sup>844</sup>.

Ovviamente, in questa prima fase giocarono un ruolo importante gli istituti più «coinvolti» nella «disseminazione di cultura informatica»: oltre ai tecnici commerciali e industriali impegnati nelle sperimentazioni ministeriali di fine anni Sessanta, quindi, tutti gli istituti sperimentali che, passati attraverso la sperimentazione autonoma, erano approdati ai progetti assistiti, se non erano addirittura dei loro “co-autori”, come il Cobianchi di Verbania<sup>845</sup>.

La fase due, iniziata l'anno scolastico successivo, portò a coinvolgere circa 20 mila docenti di ruolo dei bienni nei corsi di aggiornamento predisposti nelle «70 scuole-polo» identificate sul territorio nazionale, per poter così attivare la sperimentazione dei nuovi programmi nelle classi: si trattò, quindi, di un'iniziativa di aggiornamento del corpo docente secondario che, «per l'entità numerica dei docenti aggiornati e degli indirizzi coinvolti», non aveva precedenti «nella storia passata o recente della scuola italiana»<sup>846</sup>.

Nell'immediato e negli anni seguenti, la questione dell'introduzione dell'informatica divise gli operatori scolastici come il paese tra *Apocalittici e integrati*, per riprendere il titolo del saggio di Umberto Eco sulla cultura di massa<sup>847</sup>: anche se, salvo qualche entusiasta, anche i più “integrati” tra i docenti sembrarono conservare non pochi dubbi sulla svolta rappresentata dal Pni.

A questo proposito, può essere utile analizzare alcuni interventi degli operatori degli Irrsae del meridione, dove la difficile situazione del mercato del lavoro produsse una vera e propria mania per l'informatica, che si tradusse in un'altissima richiesta di tali sperimentazioni. In Sicilia, ad esempio, molti si convinsero che la crescita del settore avrebbe portato un'alta richiesta di personale specializzato: almeno una «cinquantina di diplomati» all'anno, e qualcuno vociferava di una richiesta di 5 mila specializzati da lì a

---

<sup>844</sup> In questa fase furono svolti 60 seminari con circa 3.000 persone nei 4 centri nazionali scelti allo scopo: il CILEA di Milano, il CINECA di Bologna, il CEDUIC di Perugia e il CSATA di Bari.

<sup>845</sup> MPI, *L'informatica nella scuola*, cit., p. 52: «gli effetti si sono manifestati nei corsi sperimentali in cui, accanto agli insegnamenti in indirizzi specialistici, la *progettazione dell'area comune* ha sovente preso in considerazione l'opportunità di inserire l'informatica come ulteriore materia di insegnamento [corsivo mio]».

<sup>846</sup> MPI, *La verifica del Piano nazionale*, cit., p. 11.

<sup>847</sup> Eco, *Apocalittici e integrati*, cit.

tre anni<sup>848</sup>; nei professionali, invece, la «corsa al titolo di programmatore» era trainata dalla presenza di enti statali come l'Enel, la Sip, o altre società simili<sup>849</sup>. Di fronte a tanto ottimismo per un possibile rilancio dell'economia attraverso le grandi aziende (statali o meno), c'era anche chi preferiva invitare alla calma, come i professori Lorenzo Passafiume e Nina Trapani, comandati all'Irrsae siciliano:

Ci auguriamo che ciò possa accadere; tuttavia siamo più propensi a credere che gli studenti di tali istituti abbiano scelto un corso di studi in prospettiva europea e che in tale direzione le sperimentazioni siano state promosse. Diversamente dovremmo rilevare che tali sperimentazioni non si inseriscono opportunamente nel territorio né possono incidere - a breve tempo - per un processo di industrializzazione del territorio stesso. Sarebbe doloroso se *i miti dell'elettronica e del computer*, confrontati con la realtà, dovessero dar luogo a delusioni [corsivo mio].

A loro parere, un «rapido sguardo agli annunci economici dei quotidiani isolani» avrebbe chiarito subito quanto i sogni di trasformazione dell'isola verso un fantasmagorico terziario avanzato fossero ingenui e quali fossero in realtà le richieste di un mercato del lavoro in cerca dopotutto di

esperti aziendali, finanziari, di operatori economici e di addetti ai servizi del/nel terziario. Ciò suggerisce - ci pare - l'opportunità, almeno, di promuovere maggiormente nel territorio dell'Isola progetti di tipo Igea, piuttosto che quelli di tipo industriale, come, di fatto, avviene.<sup>850</sup>

I due operatori dell'Irrsae mettevano le mani avanti rispetto ad un processo che, in Italia, pagava un netto ritardo tecnologico e problemi di costi non indifferenti, oltre ad aver creato un isterismo collettivo acritico verso una materia, l'informatica, che sembrò diventare d'un tratto la panacea di tutti i mali della scuola. Non mancò neanche chi criticò i nuovi mercati che andavano creandosi intorno ai rapporti tra educazione e calcolatore<sup>851</sup>.

---

<sup>848</sup> L. Passafiume, N. Trapani, *Per una panoramica della sperimentazione in atto in Sicilia*, «Funzione docente», 1-2, 1986, pp. 35-6.

<sup>849</sup> Ivi, p. 35. Come al II IPSIA di Palermo dove, nel 1986, fu avviato un corso di qualifica sperimentale in Addetto alla manutenzione di unità di elaborazione elettronica (AMUEE) per l'informatica «hardware-orientata»: A. Bongiorno, *Maxisperimentazione al II IPSIA*, ivi, pp. 53-4

<sup>850</sup> Passafiume, N. Trapani, *Per una panoramica*, cit., p. 36. Il piano assistito IGEA riguardava gli istituti tecnici commerciali.

<sup>851</sup> Milazzo parlò ad esempio di «una sorta di neoherbertismo» montante, «tanto più sostenuto dai venditori di software didattico in quanto permette le soluzioni meno care e più rapide che sono le condizioni necessarie - ai loro occhi - per conquistare il mercato. Il colonialismo esiste anche in pedagogia?». Milazzo, *Informatica e processi formativi nella scuola*, cit., p. 71.

Uno dei delegati siciliani presenti alla conferenza dei presidenti Irrsae che si svolse nel 1985, Antonio Giordano, non apprezzò l'insistenza con cui il ministro Falcucci richiamò in quell'occasione la necessità di una specializzazione dei docenti e della scuola, facendo riferimento «quasi esclusivamente» all'informatica: per questo espresse il suo

dissenso contro una “computerimania” che può interessare una fascia di studenti, seppur congrua, ma che non affronta intanto il problema delle esigenze di specializzazione di tutti gli indirizzi di scuola o, si vuole, di tutte le aree e i gruppi di insegnamento.<sup>852</sup>

L'Irrsae della Puglia, invece, parlò del Pni come dell'intervento «più qualificato espresso dal Ministero per la scuola secondaria superiore, sia «per ideazione, progettazione e mezzi finanziari» che «per l'organizzazione e la rapidità di attuazione»<sup>853</sup>.

Il fatto era che permaneva una grossa discrepanza tra il rapporto del corpo docente con una novità come l'informatica e le sue applicazioni e la facilità con cui invece le nuove generazioni si avvicinavano alla disciplina. Un ragazzo di un istituto romano ospite a “Tandem” nel 1988, rispondendo ad una domanda della conduttrice, Di avere un ottimo rapporto con i computer, quasi «un rapporto di amicizia», perché, tra le altre cose, ci preparava «progetti per la scuola»<sup>854</sup>.

L'ispettore tecnico Fierli, intervenendo in qualità di esperto ad un seminario dell'Irrsae siciliano parlò di una «tempesta informatica» che si era abbattuta sugli istituti scolastici dell'isola e del resto del paese, ma avvertiva: essa stava muovendo «solo la superficie» dei processi educativi reali, mentre «la massa fluida della scuola (come sistema culturale-didattico-amministrativo)» rimaneva soggetta «a lenti movimenti inerziali più che a improvvisi rivolgimenti»<sup>855</sup>. Lo stesso direttore generale Caruso ammise che, sul piano didattico, c'era ancora molto da fare<sup>856</sup>.

---

<sup>852</sup> A. Giordano, *Teatro e scuola: una sperimentazione anomala*, «Funzione docente», 1-2, 1986, p. 55.

<sup>853</sup> Latrofa, *Piano nazionale per l'informatica*, cit., p. 52. D'altronde, nel 1988 la regione ospitava quattro scuole-polo (a Bari, Cerignola, Lecce e Taranto) e la maggioranza degli insegnanti era stata aggiornata, anche se con un coinvolgimento «solo marginale dell'Irrsae».

<sup>854</sup> Lo spezzone della puntata, andata in onda nel 1988 ma senza data segnalata, si trova su: <https://www.youtube.com/watch?v=Ijjh0LbaAYk>.

<sup>855</sup> G. Milazzo, *Informatica e processi formativi nella scuola. Introduzione al seminario I.R.R.S.A.E. per l'attivazione del progetto IRIS*, «Funzione docente», 4, ottobre-dicembre 1986, pp. 66-71.

<sup>856</sup> «Il Piano, è vero, si poneva anche altri e più ambiziosi obiettivi, quali la completa ristrutturazione dei programmi di matematica e fisica e l'adozione generalizzata di una didattica

Secondo Passafiume e la Trapani, il problema reale era che i nuovi piani di studio e l'aggiornamento di per sé non potevano bastare a innescare la diffusione di una reale "cultura informatica". Le uniche scuole superiori che sembravano aver avviato nel migliore dei modi il Pni in Sicilia erano state infatti quelle che portavano avanti sperimentazioni «che, pur nel rispetto della normativa in vigore presentano carattere di originalità e/o di riflessione iniziale e di studio *in itinere*»: in sostanza, le scuole che avevano avviato una sperimentazione autonoma. Infatti, rispetto alla sperimentazione assistita, esse poggiavano su un lavoro prolungato negli anni, portato avanti nel tentativo di rispondere «ai bisogni dell'ambiente in cui si sviluppano e ne determinano cambiamenti migliorativi»<sup>857</sup>.

### *Un unico assente. La riforma*

A differenza che negli anni '70, la fase sperimentale di metà anni Ottanta si diffuse e attecchì su tutto il territorio nazionale e in particolare al sud, che recuperò in termini quantitativi il ritardo con il centro-nord del paese. Era la prova di un paese ormai «moderno», ormai alla pari con gli altri paesi d'Europa, soprattutto grazie all'espansione dei consumi di massa?<sup>858</sup>

Da quanto abbiamo visto, appare abbastanza evidente come la prospettiva unitaria di Frascati e della commissione Biasini fosse infine andata perduta.

Se Malfatti, come materiale informativo, faceva inviare alle scuole interessate le conclusioni di quella commissione, negli anni Ottanta alla singola scuola veniva presentata invece sulla carta un'ampia panoramica di possibilità di scelta attraverso la sperimentazione assistita, molto più facile da attivare e programmare anche laddove i collegi docenti mancavano di una spiccata propositività. Nel concreto, però, tale scelta rimaneva nella logica della struttura a canne d'organo della scuola superiore, e riuscì solo

---

più avanzata che sono stati raggiunti solo parzialmente, ma pensare di farlo in breve tempo sarebbe stato poco realistico»: MPI, *La verifica del Piano nazionale*, p. VI.

<sup>857</sup> Passafiume, N. Trapani, *Per una panoramica*, cit., p. 36.

<sup>858</sup> È la lettura, ad esempio, che ne dà Marco Gervasoni, *Storia d'Italia degli anni Ottanta. Quando eravamo moderni*, Venezia, Marsilio, 2010.



in parte ad accorpare le aree di indirizzo per ridurre le decine di sotto-indirizzi che avevano sempre caratterizzato il ramo tecnico-professionale.

La sperimentazione assistita nelle sue diverse forme, infatti, si concentrò esclusivamente sulla questione dei profili professionali (il curriculum, come insegnava l'Europa), mentre le minisperimentazioni agivano per natura principalmente su percorsi formativi pre-esistenti.

Da un lato, infatti, la direzione classica finì per prospettare una «quadripartizione liceale» simile a quella proposta ormai più di vent'anni prima dall'allora ministro Gui, attraverso l'elaborazione di un liceo nuovo – il Liceo Pedagogico – simile a quello esistente negli altri ordinamenti europei («ai quali la scuola italiana [doveva] sintonizzarsi, avvicinandosi il 1992») e sostitutivo di istituti e scuole magistrali<sup>859</sup>. Dall'altro, la politica dei progetti assistiti della direzione tecnica, iniziata attraverso un serrato confronto con scuole che avevano maturato una certa esperienza sperimentale, finì per essere una strategia di risposta immediata alle diverse problematiche che si accavallarono nel corso degli anni, finendo per far proliferare una quantità considerevole di progetti (e quindi di indirizzi) diversi<sup>860</sup>. La frammentazione del tessuto ordinamentale, in altre parole, fu *anche e soprattutto* causa della sperimentazione assistita.

Inoltre, come abbiamo visto, la crescita sperimentale nel meridione e in tutta Italia riguardò principalmente il Pni e i progetti assistiti della direzione tecnica, nella generale speranza che ciò aumentasse le possibilità di trovare un lavoro. Si trattò dunque di un processo importante di rinnovamento, ma tutto interno alla necessità di aggiornare le competenze e i profili professionali in uscita. L'attivazione di un progetto assistito non incentivava automaticamente l'avvio di una riflessione coordinata da parte del collegio

---

<sup>859</sup> Come emerse dalle parole di Romano Cammarata al seminario di studi sulla sperimentazione pedagogica in atto negli istituti e nelle scuole magistrali statali che si svolse a Cisternino, in provincia di Brindisi, dal 4 al 7 maggio del 1987. Organizzato dalla Direzione liceale e dall'Irrsae della Puglia, il seminario rientrava in quelle operazioni di verifica dei bienni e delle sperimentazioni avviate dall'amministrazione scolastica quell'anno. La proposta del seminario fu che il nuovo liceo potesse sostituire «trascendendoli il vecchio Istituto magistrale la vecchia Scuola magistrale»: A. Carbonara, *Istituto magistrale e scuola magistrale: essere o non essere?*, «Scuola e territorio. Bimestrale dell'Irrsae Basilicata», 3, maggio-giugno 1987

<sup>860</sup> Secondo i dati riportati dall'ispettrice Serpico Persico al convegno tenuto all'istituto Pesenti, gli indirizzi della scuola superiore nei tre rami erano 179 nel 1989: altrettanti erano quindi i corrispettivi titoli rilasciati, tra diplomi e qualifiche.

docente sulla didattica, anche per il fatto di agire all'interno delle discipline e delle classi di concorso esistenti.

La mancanza di un'indagine a tappeto sulle metodologie didattiche impiegate ci impedisce di avere un quadro completo delle trasformazioni intervenute nella didattica in classe e di trovare correlazioni generali tra esse e i dati sulla sperimentazione autonoma e assistita. Ciò nondimeno, è evidente come il discorso sulla scuola e sul ruolo della comunità educante nella trasformazione dei rapporti centro-periferia e città-campagna, che, in qualche modo, aveva contraddistinto gli anni Settanta, avesse lasciato il posto alla questione fagocitante dei rapporti tra scuola e lavoro.

Lo spiegò a metà decennio - in maniera limpida e con «aria di dinamismo ed efficienza» - Maria Grazia Nardiello Bardi, caposezione presso la Direzione tecnica, in un'intervista concessa a «Riforma della scuola» nell'estate dell'85. Il grande successo dei progetti assistiti e delle minisperimentazioni del ramo tecnico stava nel non modificare «l'assetto occupazionale del personale insegnante né il titolo di studio, per cui *il rapporto col territorio e col mondo del lavoro è più lineare e programmabile a livello nazionale* [corsivo mio]». Ergo: il rapporto del sistema scolastico con il territorio non doveva più passare attraverso quella «comunità educante» immaginata a Frascati che i decreti delegati avevano provato a concretizzare, per pensare, come in passato, ad una programmazione nazionale «lineare» e investire in essa senza mutarne i lineamenti. Ma, per quanto utili, i nuovi curricula ministeriali rimanevano all'interno dei percorsi tradizionali del triennio, inibendo la riflessione della scuola militante sul tema del nuovo asse culturale che avrebbe dovuto reggere la scuola superiore<sup>861</sup>. In altre parole, il piano culturale (e politico, forse, perché no) esplicito nella scuola prospettata dalla commissione Biasini lasciava il passo a quello «professionalizzante», come del resto segnalava tutto il dibattito sulla scuola della seconda metà del decennio<sup>862</sup>.

Nel 1989 Aldo Bondi - un docente passato anche per il Giotto Ulivi che svolse un ruolo molto importante per la sperimentazione toscana all'interno dell'Irrsae - faceva capire come la scusa della «sperimentazione selvaggia» fosse stata utilizzata negli anni proprio

---

<sup>861</sup> Cogliati Dezza, *A viale Trastevere preferiscono le mini*, cit. La funzionaria concludeva l'intervista ricordando che «Bisogna comunque considerare che i progetti «assistiti» si muovono solo all'interno degli indirizzi già esistenti, non rientra nei loro obiettivi creare nuovi profili».

<sup>862</sup> F. Vecchi, *Tra scuola e lavoro un divorzio da annullare*, «Tuttoscuola», 200-201, 2-16 gennaio 1985, pp. 7-8.

per tenere sotto controllo l'iniziativa spontanea delle scuole, giustificando il rinnovato protagonismo delle Direzioni generali e del Ministero:

Se il bisogno di innovazione si è incanalato sempre più nell'alveo dei cambiamenti limitati e pilotati è anzitutto perché la politica scolastica di questi ultimi anni, mentre ha cercato di scoraggiare le iniziative di sperimentazione globale, ha chiaramente favorito le richieste per i progetti preconfezionati. A giustificazione di questa scelta può essere addotta l'esigenza di introdurre il cambiamento evitando, da un lato, la frammentarietà e, talvolta, l'improvvisazione dello 'spontaneismo' e dall'altro, i rischi connessi all'assenza di una programmazione delle innovazioni e della loro distribuzione territoriale.

Secondo Bondi, però, la sperimentazione assistita non era riuscita a sopperire all'assenza di un vero e proprio piano organico di riforma: infatti,

è discutibile che un'operazione così delicata e complessa possa essere delegata alle singole Direzioni generali senza un quadro di riferimento comune e senza l'elaborazione di un piano organico. Come è stata ed è discutibile la metodologia seguita nell'approntare e nel realizzare molti progetti 'assistiti'. Intendo dire che l'impostazione seguita per il "Progetto '92", per il Piano nazionale di informatica e, in precedenza, per l'IGEA, non è comune a tutte le sperimentazioni guidate.<sup>863</sup>

A questa frammentazione fece da contraltare l'idea abbastanza condivisa da tutte le parti in causa della necessità di un generale aggiornamento culturale per tutti i rami della scuola superiore. L'esigenza di identificare un nuovo asse culturale comune che sostituisse la tradizione umanistico-gentiliana potenziando la cultura scientifica del paese percorse tutto il processo sperimentale, e, d'altronde, si tradusse nel «passaggio di testimone» tra il liceo classico e quello scientifico<sup>864</sup>. Se nel 1971 l'ex preside dell'ITC di Cecina Luciano Merlini parlò del bisogno di un «nuovo umanesimo scientifico», il Pni degli anni Ottanta preferì evitare di immettere l'informatica come disciplina a sé, tentando di puntare su una «cultura» della nuova disciplina, in grado di penetrare le altre senza snaturarne il senso: per questo il piano prevedeva essenzialmente un intervento su Matematica e Fisica. Ma la verità è che la stessa natura frammentaria della sperimentazione assistita non permise di trovare realmente un nuovo asse culturale condiviso attorno a cui far ruotare il rinnovamento delle materie e caratterizzare il "senso" della scuola superiore.

---

<sup>863</sup> A. Bondi, *Le sperimentazioni parziali*, in Bondi, Izzo (a cura di), *L'innovazione visibile*, cit., p. 350.

<sup>864</sup> Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit., p. 96.

È in questo quadro che s'inserì poi la commissione Brocca, con il compito di sistematizzare le linee di tendenza che si erano affermate nel corso degli anni - come per l'appunto il liceo pedagogico - con l'illusione di poter riproporre attraverso un intervento sui programmi un'idea culturale forte e aggregativo come quella che, in qualche modo, aveva attraversato la commissione Biasini.

Il risultato più tangibile di quello sforzo è il rafforzamento del carattere culturalista che caratterizzò il biennio di tutti i rami dell'istruzione secondaria, e che spesso viene riduttivamente descritto come una *licealizzazione* della scuola superiore.

In realtà, si trattò di un processo duplice, che perlomeno nei bienni contribuì ad aumentare il peso delle materie umanistiche e di quelle scientifiche, ma anche l'utilizzo del laboratorio e di didattiche mutate dall'insegnamento tecnico<sup>865</sup>. Allo stesso tempo, era andata però perduta una visione d'insieme dell'impianto culturale che, pur tra le diverse opinioni che si possono avere sul Sessantotto e gli anni Settanta, dal punto di vista educativo fu uno dei lasciti più intriganti di quella stagione di discussioni e dibattito.

Il dibattito ormai si era orientato verso la necessità di prolungare l'obbligo in qualche modo e concentrare tutta l'attenzione sulla questione del collegamento al mondo del lavoro nel triennio, attraverso una nuova visuale sulla formazione professionale.

Come disse Antonio Augenti, l'ex direttore dell'ufficio AIM ma ancora funzionario della direzione liceale, gli studi condotti sul tema della formazione professionale erano tutti concordi nel ritenere che

la professionalità di base, quale aspetto terminale degli studi secondari superiori, non può essere ritenuta un obiettivo generico, né approssimativo, ma va riferita ad obiettivi reali di conoscenze e capacità specificamente orientate [...]. Il completamento della formazione potrà avvenire in sedi successive, o all'interno dello stesso sistema scolastico, o nelle strutture della formazione professionale regionale, o in quelle dello stesso mondo lavorativo.<sup>866</sup>

---

<sup>865</sup> Anche se i licei riuscirono solo in parte e con una certa difficoltà a rinunciare «a quell'impostazione storico-umanistica che li contraddistingue e che risponde alle esigenze di una più ampia formazione di carattere culturale generale»: Ministero della Pubblica Istruzione, *Il biennio della scuola secondaria superiore*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», 38, 1988. In generale, si veda tutta la parte II, *La ricerca sperimentale*, pp. 79-149.

<sup>866</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Indirizzi di studio e fabbisogni formativi*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», 37, 1986, pp. V-VII.

Il biennio, in sostanza, andava considerato un *ciclo breve* non per forza unitario per tutti ma, al contrario, capace di aprirsi anche al mondo del lavoro, in particolare nei professionali.

All'elevazione dei contenuti culturali e scientifici richiesti alla scuola secondaria superiore rispetto all'attuale ipertrofia di indirizzi e alla ridondanza degli aspetti applicativi e specifici – scriveva il direttore Caruso - corrisponde una universale richiesta di più alta scolarizzazione: occorre più cultura, più sapere, più metodo e capacità di apprendimento per tutte le attività lavorative di ogni livello, e per ciò, e niente affatto per spinte demagogiche, un ulteriore segmento formativo dopo gli otto anni dell'obbligo.

Proprio per questo, lo scopo del Progetto '92 e della nuova politica sulla formazione professionale era quella di dare ai giovani i requisiti minimi richiesti dal mondo produttivo contemporaneo: «lo sviluppo tecnologico del sistema produttivo – scriveva nell'88 il direttore dell'istruzione professionale Giuseppe Martinez - esige una professionalità più robusta nei suoi supporti culturali, generali e specifici, caratterizzata da un raggio di utilizzabilità più ampio nel tempo e nello spazio, ed utile ad una vasta gamma di abilità specifiche»<sup>867</sup>.

D'altronde, le stesse Regioni stavano spostando la loro attenzione «dallo snodo con l'ordinamento scolastico a quello col mondo del lavoro, in linea del resto con l'evolversi in tal senso della politica scolastica comunitaria e della stessa legislazione nazionale»: in questo quadro, quindi, l'istruzione professionale doveva collocarsi in un'ottica di «educazione permanente» - e quindi non per forza legarsi alla scuola - per «fornire quelle capacità ed abilità che consentano al giovane di apprendere qualsiasi nuova professione, di sapersela inventare, di cambiare, riconvertirsi, crescere - anche col persistente aiuto della scuola - durante tutta la sua vita lavorativa». Da qui, la necessità di elaborare il biennio come un «ciclo breve», cui la tradizione dell'istruzione professionale poteva dare un forte contributo:

Il superamento del contrasto tra la cultura del fare e quella del sapere, con la mediazione della crescente rilevanza della dimensione culturale dello sviluppo tecnologico, sta rendendo la sfida accettabile e la soluzione possibile. [...] in questo sforzo è necessario recuperare il meglio della tradizione dell'istruzione professionale. I corsi di qualifica possono aiutare a riconsiderare l'ipotesi della costruzione d'un canale

---

<sup>867</sup> Questa e le citazioni seguenti di Giuseppe Martinez sono tratte dall'introduzione a Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione professionale. Una formazione per il futuro*, ivi, pp. VII-X.

di ciclo corto; ipotesi forse sino ad oggi troppo frettolosamente respinta anche per il sospetto d'una selezione classista.

In questa visuale, quindi, gli istituti professionali dovevano essere considerati «centri-servizi aperti ad un ampio ventaglio di istanze formative», partecipando all'elevazione culturale dei giovani «ma con i piedi ben saldi, radicati, nel mondo della produzione e nelle sue esigenze».

Gli studi del Cisem sui mutamenti intervenuti nella selezione scolastica (il *drop out* nella scuola) confermavano che il biennio era la fase più delicata per l'abbandono scolastico, ma che si traduceva solitamente nella ricerca di altri percorsi "esterni" (sia nel privato che nella formazione professionale): quindi, il Progetto '92 introduceva elementi culturali nel biennio dei professionali sia per avvicinarli agli altri bienni, sia per intercettare i "fuoriusciti" dalla scuola superiore. Ciò rientrava d'altronde nel quadro della strategia avviata dalla commissione Brocca, si voleva così ottenere un avvicinamento dei bienni attraverso i programmi (un "surrogato" del biennio unitario?).

Gli operatori scolastici delle sperimentazioni globali espressero non pochi dubbi sulla concezione di "professionalità" della scuola superiore che era andata affermandosi, come sulla strategia sperimentale portata avanti dal ministero. Luciano Castelli, ad esempio, aveva espresso già nei primi anni Ottanta i vantaggi che, in questo campo, poteva dare la sperimentazione globale, tentando di mantenere il suo impianto unitario:

è questa componente unitaria, secondo cui si abbracciano vari settori nel campo della secondarietà, che distingue questa sperimentazione [...] da buona parte delle scuole sperimentali, le quali per lo più si limitano a presentare modelli più nuovi o aggiornati di un solo tipo di scuola, [...] di solito secondo il tipo della scuola "madre", come se fosse nella logica della riforma la razionalizzazione dell'esistente. Così pure non è nella logica della riforma la tesi, che di tanto in tanto riaffiora, di una area comune differenziata per ogni tipo di indirizzo che, una volta realizzata, riprodurrebbe, con non sostanziali varianti, la situazione attuale.<sup>868</sup>

Al convegno che si svolse nel 1990 all'ITC Pesenti di Cascina sempre Castelli, questa volta in veste di rappresentante dell'Irrsae toscano, intervenne sulla questione delle sperimentazioni globali e dell'area comune, rimarcando l'importanza del fattore della socializzazione in classe, scomparsa nei progetti assistiti:

---

<sup>868</sup> Castelli, *La sperimentazione al 2° Liceo scientifico*, cit., pp. 145

Le scuole che, nel triennio, presentano ancora un'area comune frequentata dagli alunni di vari indirizzi si riducono ad undici, e quasi tutte fra quelle di più antica data e quindi più legate alla cultura della riforma secondo la quale ad alunni che frequentano indirizzi disciplinari diversi giova molto, per la loro crescita culturale e sociale, seguire una parte del percorso formativo in comune: in tal modo infatti si favorisce lo scambio di linguaggi e esperienze, e si pone un ostacolo a quella settorializzazione della cultura che è facile conseguenza di una precoce canalizzazione. La canalizzazione (o curricoli monoindirizzo omogenei alla scuola madre) sembra ora invece la formula più gradita negli ambienti ministeriali.<sup>869</sup>

Ancora più chiaro fu Aldo Bondi. Nell'introduzione al primo volume de *L'innovazione visibile*, studio promosso dall'Irrsae toscano sulla realtà sperimentale regionale<sup>870</sup>, egli puntò il dito su due *topoi* che stavano alla base della maggior parte delle critiche mosse alle sperimentazioni e alla scuola in generale – quello «razionalistico», usato dai pedagogisti, e quello della «*realpolitik*» che caratterizzò l'azione del ministero e delle direzioni generali<sup>871</sup>. Secondo Bondi, invece, la concezione più corretta di sperimentazione stava proprio «nella lettera e nelle pieghe del D.P.R. 419/1974», perché esso

ha i caratteri della flessibilità e della adattabilità che ad un disegno riformatore complessivo (appena partorito sarebbe già vecchio) mancherebbero comunque e, per di più, permette agli operatori scolastici di essere in qualche misura protagonisti del cambiamento. È vero che numerose sperimentazioni ex art. 3 hanno una genesi 'spuria', fastidiosa agli occhi sensibili dei puristi, ma cosa sarebbe la scuola italiana, in particolare la secondaria superiore, se non si fosse ricorsi all'art. 3 per colmare i ritardi più gravi? [...] La realtà, con l'esplosione di tanti problemi, ha richiesto e richiede un uso strumentale, ma

---

<sup>869</sup> Id., *Sintesi dei dati trasmessi alle scuole*, in ITC Pesenti, *Sperimentazione: realtà e prospettive*, cit., il decimo intervento del convegno.

<sup>870</sup> Le citazioni di Bondi che seguiranno sono prese in realtà dall'introduzione al primo volume della pubblicazione, dedicato alla sperimentazione nella scuola dell'obbligo: A. Bondi, *Tra incertezze ed opportunità: note in margine al dibattito sulla sperimentazione ex art. 3*, p. 1-21, in Id., G. Tassinari (a cura di), *L'innovazione visibile. La sperimentazione educativa ex art. 3 in Toscana: scuola materna elementare e secondaria di primo grado*, Firenze, Irrsae Toscana, 1989, pp. 1-21.

<sup>871</sup> Il primo *topos* criticava «l'uso strumentale, spontaneistico o burocratico-formale, che si viene facendo della sperimentazione in Italia», che aveva fatto della sperimentazione «un processo degenerativo che ha originato numerosi equivoci e, paradossalmente, ha contribuito a consolidare le resistenze della scuola italiana ad accogliere la cultura dello sperimentalismo»; il secondo, da parte sua, era teso a sottolineare il carattere «conservativo» proprio della scuola, che trovava il suo scopo principale nel trasmettere un patrimonio collettivo di conoscenze e valori alle nuove generazioni, cercando al contempo di stare al passo con le trasformazioni della società introducendo «processi di rinnovamento (o adeguamento)» alla realtà sociale.

legittimo, della sperimentazione e, a dispetto del rigore scientifico, ha ricevuto in qualche modo delle risposte.

Tutto questo era stato merito dei decreti delegati, che hanno provocato volenti o nolenti un «radicale mutamento di rotta nella politica scolastica italiana»:

Per la prima volta il potere politico e quello amministrativo rinunciavano alla prerogativa, gelosamente custodita da sempre, di determinare gli ordinamenti e le strutture del sistema scolastico. [...] Per la prima volta veniva riconosciuta all'autonomia dei docenti una funzione propositiva, da esercitare non più soltanto nell'ambito metodologico-didattico (terreno preferito dagli studiosi e dai pedagogisti [...]), ma da estendere anche a innovazioni strutturali, a modificazioni relative ai piani di studio e alle condizioni organizzative e di funzionamento della scuola.

Al di là dei pregiudizi, invece, il dinamismo mostrato dai processi reali nella scuola mostrava le «divaricazioni esistenti» tra essi e il livello normativo-istituzionale e il dibattito politico-legislativo. Tale dinamismo, infatti, non stava assumendo «forme coerenti», accentuando «i già profondi squilibri (tra nord e sud, tra città e campagna, tra centro e periferia)» e determinando «un sistema frammentato di microrealtà che difficilmente può essere controllato e governato con le vecchie “regole”». Se tali processi, per usare le parole del Censis, dimostravano l'esistenza di una «fortissima domanda di qualità del sistema» da parte della società<sup>872</sup>, il vero problema a parere di Bondi non era stata la sperimentazione in sé quanto l'«artificiosa distinzione del disposto legislativo fra art. 2 e art. 3»: ciò aveva portato all'equivoco di fondo «di intendere la sperimentazione di ordinamenti e strutture separata dal rinnovamento metodologico – didattico», da cui era scaturita «l'infondata opinione che la ricerca e la sperimentazione non costituiscono un elemento costitutivo della professionalità docente, ma siano un 'di più' volontaristicamente esigibile e prestato». Per questo, concludeva,

il proliferare delle sperimentazioni ha dato luogo a una parcellizzazione di iniziative, che si è creduto di poter omogeneizzare con l'offerta di prodotti confezionati dalle singole Direzioni generali, anziché tentando la via di un piano che permettesse a tutti i soggetti deputati istituzionalmente alla sperimentazione ec art. 3 una serie di interventi organici finalizzati al coordinamento e alla realizzazione. Nell'attuale assetto della scuola italiana è probabile che questa scelta accentui il primato del profilo burocratico - formale su quello progettuale - scientifico e che rafforzi elementi di rigidità del sistema.

---

<sup>872</sup> Censis, *XXII Rapporto 1988 sulla situazione sociale del paese*, Milano, FrancoAngeli, 1988, p. 145.



## Docenti in crisi d'identità

### *I "pionieri" della sperimentazione*

Dopo quanto detto, possiamo provare a chiederci come reagì in generale il corpo docente alle sollecitazioni provenienti dalla società e dall'amministrazione scolastica, e in che termini visse il suo rapporto con la sperimentazione.

Tra il 1951 e il 1987 gli insegnanti della media superiore passarono da 45 a 277 mila, eguagliando il trend di crescita del corpo studentesco. Anche il corpo docente secondario, come quello studentesco, aveva subito un importante processo di femminilizzazione fin dagli anni Settanta, come dimostravano le ricerche del Censis<sup>873</sup>. Lo Iard aveva rilevato che, nel 1980, le professoresse rappresentavano ormai il 52% del corpo docente secondario<sup>874</sup>. Tale processo venne letto, da un lato, come prova della perdita di prestigio della professione e, dall'altro, come segno di «un più generale rientro delle donne nel mercato del lavoro»<sup>875</sup>. Certamente, esso incideva sulla necessità generalmente avvertita all'interno del corpo docente di ripensare la propria professione, in modo da superare un diffuso senso di inadeguatezza verso le richieste a loro poste dalla società.

Nel 1984 Maria Pia Cavalieri consegnava su «Scuola in prospettiva», il bollettino quadrimestrale dell'Irrsae dell'Abruzzo, un ritratto grigio della condizione insegnante in quella metà di decennio: «smarrito e deluso» per le sollecitazioni continue e diverse provenienti dal mondo circostante, il docente

deve suo malgrado, ogni volta constatare che la sua preparazione non è funzionale ai compiti che la società gli delega. Non ha, peraltro, più certezze che lo sorreggono nella sua professione, considerato che anche l'aggiornamento sui temi più attuali risulta presto obsoleto per l'intervento di ulteriori innovazioni. Il tentativo di tener testa al cambiamento fallisce grazie alla logica stessa del mutamento che rende presto vecchio ciò che appariva giovane. In questa rincorsa della scuola la vera vittima potrebbe diventare l'insegnante soprattutto nel

---

<sup>873</sup> L. Vecchi, *Il professore è... una professoressa*, «Tuttoscuola», 1, 2 dicembre 1975, pp. 202.

<sup>874</sup> Cit. in G. Abbiati, *Bilancio di 50 anni di ricerca sugli insegnanti della scuola italiana. Principali risultati e nuove tendenze*, «Scuola democratica. Learning for Democracy», 3, settembre-dicembre 2014, p. 506. L'Istituto Iard (Identificazione e Assistenza Ragazzi Dotati) era nato nel 1961 e, dal 1983, pubblica ogni quattro anni un rapporto sulla condizione giovanile e, da qualche tempo, anche un rapporto sulle condizioni di vita e lavoro degli insegnanti.

<sup>875</sup> Ivi, p. 507.

momento in cui non sarà più in grado di dimensionare la preparazione in ragione delle effettualità.<sup>876</sup>

La crisi dell'identità professionale del docente veniva però da lontano.

Con la scolarizzazione di massa l'istruzione secondaria fu costretta a mutare le sue finalità, passando da un ruolo principalmente *selettivo* ad uno *orientativo*: una rivoluzione copernicana per il sistema scolastico italiano, che aveva mosso i primi passi con l'istituzione della media unica nel 1962.

L'emanazione dei decreti delegati accelerò questo processo anche nella scuola superiore: intervenendo su finalità e strutture della scuola e introducendo nuove forme di rappresentanza (gli organi collegiali), i decreti tentarono di rendere la scuola una *comunità educante* in grado di interagire «con la più vasta comunità sociale e civica» e di indirizzare i vari attori, interni ed esterni alla scuola, a lavorare su obiettivi comuni in modo *collegiale*.

Una scuola del genere, però, per realizzarsi aveva bisogno di un corpo docente adeguato e capace di stare al passo con tale mutamento. Già la scuola media unica aveva mostrato le difficoltà degli insegnanti a ripensare la propria categoria con schemi diversi da quelli tradizionali, legati com'erano al ruolo di funzionari statali e depositari di un sapere da comunicare all'alunno in modo unidirezionale. Non è un caso che proprio alla fine degli anni Sessanta, mentre la prima leva di alunni della media unica faceva il suo ingresso nelle scuole superiori e si preparava il terreno per lo scoppio del Sessantotto in quel livello scolastico, uscissero due libri che affrontavano direttamente il tema, seppur da punti di vista molto diversi, come *Lettera a una professoressa* e *Le vestali della classe media*<sup>877</sup>.

L'esplosione del Sessantotto mise definitivamente in crisi tale modello e avviò un processo di ripensamento generale del proprio ruolo e l'avvio di una faticosa ma appassionante ricerca di nuove metodologie e di un nuovo rapporto educativo con i giovani, non più improntate a forme di autoritarismo e di trasmissione acritica del sapere.

In altre parole, la questione del rapporto tra il docente e il «somaro» - per usare l'espressione utilizzata da Pennac in *Diario di scuola*<sup>878</sup> - fu centrale ancora per tutti gli anni

---

<sup>876</sup> M. P. Cavalieri, *L'innovazione scolastica*, «Scuola in prospettiva», 1, dicembre 1984, pp. 11-21.

<sup>877</sup> M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969.

<sup>878</sup> D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.

Settanta, incidendo sia sul dibattito parlamentare e le proposte di riforma dei partiti sia sul lavoro portato avanti nelle sperimentazioni scolastiche.

La tensione ideale (e ideologica) che attraversò il decennio contribuì poi a promuovere una nuova cultura negli insegnanti, che il ricambio subito dal corpo docente nel passaggio al decennio successivo non fece che approfondire<sup>879</sup>. Rispetto ai caratteri che avevano sempre contraddistinto la categoria in precedenza, infatti, ricerche coeve e successive mostrarono quanto i docenti risultassero nel corso degli anni Settanta molto più politicizzati e sindacalizzati, rivelando un inedito spostamento a sinistra e un'accezione diffusa delle nuove finalità della scuola, perlomeno formale<sup>880</sup>.

L'inedito processo di sindacalizzazione vissuto dalla categoria, di cui è emblema la nascita della CGIL scuola nel 1967 e il suo veloce sviluppo negli anni seguenti, affondava le radici nelle condizioni in cui si trovò ad operare un corpo docente cresciuto in modo impetuoso di pari passo con i processi di scolarizzazione di massa. L'assenza di un quadro adeguato di reclutamento, infatti, portò alla «proliferazione di un ampio e variegato precariato intellettuale» e, all'alba dello Statuto dei lavoratori, la Cgil scuola denunciava nella sola scuola secondaria la presenza di «150.000 insegnanti fuori ruolo, licenziati e riassunti ogni anno, spostati da una scuola all'altra, sottoposti al continuo ricatto derivante dal potere discrezionale dei presidi»<sup>881</sup>. Un vero e proprio “esercito” precario alla ricerca della stabilità lavorativa che, proprio per questo, finì per costituire un soggetto importante della conflittualità sociale degli anni Settanta, in particolare nella seconda metà del decennio. Tra 1975 e 1983, «ogni forma di reclutamento» venne infatti sospesa, proprio nel momento in cui

migliaia di giovani di ogni estrazione sociale, che avevano frequentato la scuola superiore, per la prima volta in Italia in un numero così elevato, si erano laureati e aspiravano a svolgere quel lavoro per cui avevano studiato e faticato. Tra questi progetti di vita c'era anche quello di fare l'insegnante [...] per passione e convinzione ideale, nella speranza di contribuire in piccola parte a quel cambiamento sociale e

---

<sup>879</sup> C. Crivellari, *I precari di ieri: giovani supplenti nella scuola degli anni Settanta e Ottanta*, in Bellina, Boschiero, Casellato (a cura di), *Quando la scuola si accende*, cit., pp. 245-72.

<sup>880</sup> Si vedano IREF, *Colpiti dalla riforma. Insegnanti e partecipazione nella secondaria*, Roma, Coines, 1976; A. Cobalti, M. Dei, *Insegnanti: innovazione e adattamento: una ricerca sociologica sugli insegnanti della secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1979; M. Gattullo et al (a cura di), *Dal Sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna, Il Mulino, 1981.

<sup>881</sup> E. Betti, *Precari e Precarie*, cit., pp. 91 e 117-119.

culturale che molti avevano perseguito come studenti, in altri come possibilità di accesso ad un impiego fisso.<sup>882</sup>

La figura del docente come “funzionario dello Stato” cominciò ad entrare in crisi e il nuovo statuto giuridico introdotto con i decreti delegati fu il primo passo di una trasformazione della sua identità professionale, seguito nel 1980 dall’abolizione del giuramento dei docenti alla Repubblica<sup>883</sup>.

Dalla seconda metà degli anni Ottanta la presa di coscienza sui processi di femminilizzazione in atto spinse alcune docenti ad avviare una riflessione sulla natura di una scuola “al femminile” e sulle sue ripercussioni pedagogiche e sociali generali nel paese:

veniva posto individualmente un interrogativo centrale: quale rapporto esiste tra l’impegno lavorativo, la professionalità educativa e l’immagine del femminile evocata e incarnata in ognuna. Si chiedeva di fatto una scrittura d’esperienza che chiamava in gioco il desiderio, la passione, le frustrazioni legate alla professionalità.<sup>884</sup>

Tali frustrazioni, d’altronde, erano legate anche alle trasformazioni intervenute nel mondo giovanile e alle richieste sempre più numerose e pressanti della società: una pressione duplice che, in mancanza di consistenti occasioni di aggiornamento, non potevano che aumentare il senso di inadeguatezza del corpo docente. Il fenomeno Cobas e il ritorno del sindacalismo autonomo vanno calati quindi in questo contesto.

A ciò si aggiunga che, come s’è visto, la scuola cominciò ad essere investita da sempre più numerose proposte di progetti sperimentali. Non è dunque inutile cercare di capire quale ruolo giocarono gli operatori scolastici nelle richieste e nell’attuazione di quei progetti. Quale fu in generale il rapporto degli insegnanti con la sperimentazione e quali furono le

---

<sup>882</sup> Crivellari, *I precari di ieri*, cit., p. 256.

<sup>883</sup> Galfré, *Tutti a scuola*, cit., pp. 281-2.

<sup>884</sup> Sono parole di Adriana Longo, ex alunna della scuola di avviamento industriale (e poi ITF) Vendramin Corner di Venezia negli anni Sessanta, divenuta insegnante dello stesso istituto a partire dal decennio successivo: A. Longo, *Incursioni nella soffitta della memoria*, in M. T. Segà (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Ediciclo, 2002, pp. 181-204. La Longo fa riferimento nel suo saggio ad un progetto nato nei primi anni Novanta su iniziativa dell’IRRSAE del Veneto - *Lettera di una professoressa* - che invitò nel ‘94 professori e, soprattutto, professoresses a scrivere una lettera che toccasse le parole chiave del pensiero e del vissuto femminile.

forme di aggiornamento e formazione messe in atto per preparare il corpo docente ad affrontarla?

La questione del rapporto tra area comune e d'indirizzo, fulcro della ricerca di un giusto equilibrio tra sapere e saper fare (nonché dell'asse culturale portante che avrebbe dovuto sorreggerlo), fu il terreno su cui si giocò per tutti gli anni Settanta il confronto tra ministero e istituti sperimentali sulla struttura del biennio e, dalla metà del decennio, dei trienni pluricomprendivi.

Sulle finalità orientative del biennio, pur nella diversità di esperienze realizzate nel corso degli anni, non ci furono molti dubbi e si registrò anzi una tendenziale convergenza nelle scelte operate dai gruppi di lavoro che avevano elaborato i progetti assistiti negli anni Ottanta: il biennio unitario non avrebbe dovuto essere lo spazio «della sola informazione memorizzata e riprodotta meccanicamente», ma anche un «luogo d'incontro, di interscambio personale, di maturazione di poteri critici, di apprendimento significativo di automisurazione, di orientamento circa le proprie attitudini e capacità, senza peraltro pretendere di esaurire i compiti formativi»<sup>885</sup>. La scuola superiore - si legge nel libretto prodotto dal liceo Capece di Maglie sulla propria esperienza sperimentale - doveva strutturarsi in modo da stimolare e favorire lo sviluppo della personalità degli allievi legando il processo di formazione «alla realtà concreta dell'ambiente sociale», attraverso una struttura unitaria «capace di fornire una preparazione di base comune a giovani di indirizzi diversi» pur mantenendo «dinamicamente congiunti i due poli della formazione generale e dell'acquisto di competenza specifica»<sup>886</sup>. Le differenziazioni per ampie aree di professionalità, si legge sul bollettino dell'Irrsae siciliano, dovevano essere rinviate al triennio: la selezione sarebbe avvenuta così non più «in termini di esclusione, ma di orientamento, che si realizza nell'ambito di tutte le discipline e particolarmente in quello della tecnologia»<sup>887</sup>.

Come abbiamo visto, la differenza principale tra progetti assistiti e sperimentazione autonoma risiedeva più nell'importanza riservata da quest'ultima al "gruppo classe" come

---

<sup>885</sup> R. Di Chio, *La sperimentazione del liceo scientifico "Federico II di Svevia" di Melfi*, «Scuola e territorio. Bimestrale dell'Irrsae Basilicata», 3, giugno 1987, pp. 27-32.

<sup>886</sup> Liceo Classico Capece, *Un decennio di sperimentazione*, cit., pp. 6-8

<sup>887</sup> *Proposta per una sperimentazione nei licei classici, istituti tecnici commerciali e tecnici e professionali per l'agricoltura: il biennio*, «Funzione docente. Bollettino dell'Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Sicilia», ottobre 1982, pp. 5-21.

fattore di *socializzazione e inclusione*, che nel numero di ore formali in cui erano divise le discipline anno per anno nei diversi piani di studio: ogni progetto assistito, infatti, era monoindirizzo, ma ogni istituto poteva attivare più progetti insieme, conservando la funzione di orientamento, culturale e professionale della scuola superiore; solo i trienni pluricomprendivi, però, preservavano l'unità della classe per l'intero percorso quinquennale almeno per l'area comune.

L'esigenza di razionalizzare il sistema delle scelte delle materie opzionali fin dal biennio, mantenendo comunque una struttura unitaria, fu al centro della riflessione delle sperimentazioni fin dalla seconda metà del decennio: su quel piano, almeno inizialmente, si concentrò l'attenzione dei docenti per tentare di sciogliere il nodo del rapporto tra cultura generale e professionale.

Il lavoro sul biennio, però, rese presto coscienti gli insegnanti dei limiti di un lavoro sulla struttura scolastica che non prendesse in considerazione, al contrario, l'importanza che rivestiva tutto ciò che ricadeva nell'alveo dell'art. 2 del DPR 419/74: come la *programmazione*, una delle novità introdotte dai decreti delegati che ha incontrato maggiori difficoltà ad affermarsi nella quotidianità del lavoro docente. Del resto, nel 1987 la preside del Giotto Ulivi di Borgo San Lorenzo ricordava che il ruolo orientativo del biennio unitario veniva comunque vanificato dalla realtà concreta dell'utenza e del territorio:

Infatti si è constatato che le materie opzionali sono scelte dagli alunni, molto spesso con il suggerimento della famiglia, quasi sempre, se non sempre, perché preparano all'accesso ad un determinato indirizzo (ossia al conseguimento di un determinato titolo di studio) già programmato in partenza, anziché essere utilizzate, come era nelle intenzioni degli estensori del piano originario, per verificare l'effettiva attitudine di ciascuno in relazione alla scelta dell'indirizzo e quindi della professionalità futura.<sup>888</sup>

Luciano Castelli segnalò come, dopo una fase dedicata principalmente alla ricerca e all'elaborazione di una nuova struttura *orientativa*, l'interesse dei docenti del Cecioni si

---

<sup>888</sup> A. Bich, *Evoluzione storica della sperimentazione e del piano di studi*, in Liceo Scientifico Sperimentale "Giotto Ulivi", *Sperimentazione nel territorio del Mugello. Nascita e sviluppo di una esperienza iniziata 14 anni fa*, «Bollettino del Centro di documentazione della Provincia di Firenze», settembre 1987, pp. 13-28: «i correttivi didattici – continuava la Bich - non sono facili da reperire, in quanto, poiché le materie opzionali, una volta scelte, fanno parte integrante dei curricula, esse sono sottoposte alla normativa generale sul passaggio da una classe all'altra che non prevede interventi vincolanti dei consigli di classe, ove essi deliberino la promozione dell'alunno alla classe successiva tali da subordinarle alla scelta di un indirizzo determinato».

fosse spostato già a fine anni Settanta verso la questione della programmazione, delle metodologie didattiche, nonché della spinosa questione della valutazione<sup>889</sup>.

Nel 1980, la relazione finale sullo stato della sperimentazione al Cecioni presentava i risultati del lavoro portato avanti dal collegio per la valutazione degli studenti, in stretto rapporto con quello svolto parallelamente sulla programmazione:

In particolare – scrive Castelli nella relazione - si è cercato di individuare il grado di preparazione raggiunto dagli studenti sia sul piano delle informazioni sia sul piano della logica; si è cercato anche di controllare se la nuova impostazione data ai programmi di alcune materie avesse effettivamente fornito gli studenti di maggiori capacità di eseguire indagini sperimentali su problemi scientifici; nel caso che le verifiche interessassero corsi paralleli, si è voluto osservare il grado di uniformità o diversità nello sviluppo dei programmi; si è anche tentato di coinvolgere nelle verifiche i corsi del liceo scientifico tradizionale, per potere disporre di maggiori termini di confronto.

Ma anche la questione della programmazione non fu facile da risolvere: il diverso modo di intendere obiettivi e metodi da parte dei singoli docenti, superabile solo con «maggiore esperienza»; la forte differenziazione nei programmi delle discipline delle aree opzionali e di indirizzo, che portavano a prove molto diverse tra loro, «riducendo di molto le possibilità di confronto»; l'impostazione diversa dei corsi tradizionali, in cui si riscontra anche «una certa resistenza di qualche docente». Pur sottolineando il valore positivo di questo approccio e i grandi risultati raggiunti, lo stesso Castelli non nascose le numerose difficoltà incontrate nel corso degli anni:

non sempre la realizzazione ha corrisposto ai programmi, non sempre la tendenza all'azione individuale, sempre latente per tradizione nei docenti, è stata effettivamente e da tutti superata; e non sempre gli strumenti che avrebbero dovuto attuare il coordinamento (consigli di classe, di materie affini, di gruppi di materie, commissioni, ecc.) hanno raggiunto, anche per ragioni organizzative, o difficoltà di tempo e d'orario, risultati di piena soddisfazione. [...] E' in atto quindi in tutta la "sperimentazione" [...] uno sforzo per assicurare il massimo coordinamento fra l'attività didattica dei singoli docenti nell'ambito della classe, fra le classi parallele, fra le classi in direzione verticale, fra l'area comune e l'area opzionale o di indirizzo ecc.; un coordinamento che, come già è stato detto nella relazione dello scorso anno non è solo di contenuti, ma anche di obiettivi e di metodi; e i risultati di questo sforzo, in vari settori della scuola sperimentale, cominciano ad

---

<sup>889</sup> «Risolti i problemi di struttura, l'attenzione dei docenti si è spostata sui programmi (o meglio, sulle linee programmatiche generali per ogni disciplina in base alle quali i docenti possono articolare i loro programmi operativi) che, impostati provvisoriamente all'inizio dei cicli, non avevano ricevuto una completa e organica rielaborazione»: *Relazione sullo stato della sperimentazione all'a.s. 1978-79*, cit. in Castelli, *L'attività sperimentale nel 2° Liceo*, cit., pp. 154.

essere visibili. Occorre però avvertire che in altri settori sono meno visibili, in altre si notano chiaramente discordanze e incoerenze di metodi o di programmi, e quindi, per raggiungere un livello soddisfacente, c'è ancora molta strada da fare.<sup>890</sup>

Al Liceo Capece di Maglie la programmazione di ogni disciplina era affidata alla «linea programmatica personale ed autonoma» dei singoli docenti: essa, però, doveva essere poi adottata insieme «al consiglio di classe, in specifiche riunioni di programmazione, che di norma si tengono all'inizio di ogni anno scolastico». Ai nuovi arrivati veniva consegnato quindi «un apposito fascicolo contenente tutti i programmi di massima» concordati su alcuni punti fondamentali che tutti gli insegnanti avrebbero dovuto rispettare:

fatta salva la indicata libertà di scelte a proposito dei contenuti, si ritiene infatti che proprio in una scuola sperimentale sia indispensabile procedere nell'iter didattico in piena armonia per quel che riguarda le finalità educative, che, pertanto, sono stabilite in linea di principio.<sup>891</sup>

Al Capece la questione della valutazione degli alunni fu un problema ampiamente discusso, fonte di un «dibattito molto costruttivo» sul suo valore. Essa doveva servire a «verificare costantemente» l'intero processo educativo dello studente «individualmente considerato», per stimolarne le capacità di autoanalisi: una valutazione quindi

promozionale, cioè orientativa, riferita allo sviluppo della personalità sotto l'aspetto individuale e sociale, al tipo di intelligenza e ai ritmi di apprendimento, alla maturazione del giudizio, ai risultati conseguiti, all'impegno, al comportamento nel gruppo [...] [che chiarisca] al discente in ogni momento che cosa fa, il come e il perché, così da avviarlo a raggiungere obiettivi più elevati, o, in caso negativo, a ripercorrere il cammino compiuto evitando gli errori del passato.

La questione della valutazione degli alunni si scontrò spesso con la realtà dell'esame di maturità (anch'esso tra l'altro “sperimentale” ormai dal 1969). Varie circolari tentarono di normare le modalità di composizione delle commissioni, nonché le disposizioni per il suo svolgimento, ma con scarso successo. Di essi si parlò fin dagli incontri organizzati dal ministero negli anni Settanta, ma risultò difficile superare quello che tutt'oggi si pone come problema: si giudica i risultati di un test, o il processo complessivo di crescita di un alunno?

---

<sup>890</sup> Castelli, *L'attività sperimentale nel 2° Liceo Scientifico*, cit., pp. 138-9.

<sup>891</sup> Liceo Classico Capece, *Un decennio di sperimentazione*, cit., pp. 17 e sgg. da cui traggio le citazioni seguenti.



Secondo Castelli, proprio nelle norme che avrebbero dovuto guidare l'esame negli istituti sperimentali era possibile identificare due novità positive, utili per una sua revisione complessiva, in modo da poterlo generalizzare a tutta la scuola superiore:

La prima, che è esplicitamente richiesto uno stretto coordinamento fra i consigli di classe e la commissione esaminatrice (che a tale scopo si riunisce quattro giorni prima e si incontra anche con i consigli di classe); la seconda, che è abolito il gioco a sorpresa sulle materie di esame e quelle no, ma viene meglio fatta salva, sia pure con varie cautele a garanzia del candidato, la globalità e l'organicità della cultura.<sup>892</sup>

L'esame non si distingueva da quello tradizionale per il numero di materie da portare (sempre quattro), ma per la possibilità del collegio docenti di impostare la valutazione insieme alla commissione esaminatrice che, tra l'altro, avrebbe dovuto essere composta anche da professori di istituti sperimentali. L'interrogazione avrebbe dovuto svolgersi con un'ottica interdisciplinare che legasse i contenuti di studio dell'ultimo anno con i "dossier" preparati dai ragazzi con i temi e i lavori approfonditi negli anni precedenti. Nella realtà, però, le cose non andarono proprio così. Intanto, a quanto risulta, non fu possibile (o non si volle) formare commissioni con professori di altre esperienze sperimentali: ma a pesare maggiormente fu l'incapacità dimostrata in più occasioni dalle commissioni di modulare il proprio lavoro sulla peculiare situazione in cui si trovarono volta volta ad operare. Come hanno scritto i professori del Capece,

era utopia credere che la scuola italiana (qual è) potesse esprimere commissioni di esaminatori capaci di staccarsi dalla routine dell'interrogatorio nozionistico e di condurre un "colloquio" che spaziasse entro tutti i contenuti di studio dell'ultimo anno, ma "organicamente" collegandoli ad argomenti che fossero stati oggetto di approfondimento "documentato" [...] di ciascun maturando.<sup>893</sup>

Proprio nel 1985, ad esempio, il presidente della commissione aveva esplicitamente sostenuto «che i collegamenti organici sono impossibili e il disposto del decreto ineseguibile»: ma, d'altronde, i dossier dei ragazzi spesso non venivano neanche presi in considerazione «per un preconetto giudizio di inautenticità, o letti con spirito

---

<sup>892</sup> L. Castelli, *Esami di maturità*, bozza intervento, luglio 1981, CASTELLI.

<sup>893</sup> Liceo Capece, *Un decennio di sperimentazione*, cit., p. 20.

antagonistico e con la pretesa di trovarvi una originalità critica superiore al livello liceale»<sup>894</sup>. Per questo, concludevano «con amarezza»,

una delle due: o si pone particolare oculatezza nella formazione delle commissioni, o si fanno fare anche agli alunni degli sperimentali gli esami orali che si fanno fare a tutti gli altri, e che vertono, nella realtà effettuale, su due sole materie, non di rado pronosticate fin dall'inizio dell'anno. Temiamo che gli inconvenienti indicati non si verifichino solo in questa scuola.<sup>895</sup>

E in effetti, se si esclude il commento di Castelli alle commissioni esaminatrici della maturità del Cecioni del 1981<sup>896</sup>, Domenico Izzo doveva laconicamente sentenziare nell'introduzione al volume dell'Irrsae toscano curato con Bondi chela sperimentazione doveva porre limiti precisi alle innovazioni culturali «perché deve garantire agli studenti il superamento di una prova d'esame che non è modificabile». Adriana Bich, sempre nel solito volume, lamentò come l'esperienza raggiunta in questo campo dagli istituti sperimentali non fosse stata usata «per acquisire ed estendere i suoi aspetti innovativi all'esame tradizionale», mentre le norme per quelli sperimentali subivano ritocchi ogni anno in cui emergeva l'intenzione di spostare l'accento sulle «scelte arbitrarie dei singoli candidati», piuttosto che sulla verifica del «lavoro dell'intera classe». Secondo la Bich, ciò era paradossale, visto che in realtà i corsi sperimentali ricevevano

un controllo, sia pure empirico, generico, non scientifico, tuttavia certo più utile e convincente, se non per una verifica 'della' scuola, almeno dei risultati dei singoli "nella" scuola, certamente più attendibile di quello che parallelamente avviene al termine dei corsi non sperimentali [...] una acquisizione che sarebbe opportuno non disperdere.<sup>897</sup>

---

<sup>894</sup> Ivi, p. 21, che prosegue: «in questi ultimi due anni sono stati maturati col 60 alunni anche modesti, e il 60 non lo hanno ottenuto alunni ottimi, loro compagni di classe, capitati in altra commissione. Due anni fa la prima commissione ritenne molto ben preparati i candidati delle opzioni classica, scientifica e linguistica, e li valutò in conseguenza; la seconda giudicò e valutò ben diversamente quelli della tecnico-informatica. Quest'anno si è verificato puntualmente, ed in misura abbastanza clamorosa, l'opposto. Gli esami, insomma, così come sono, mortificano i docenti, condizionano e traviano l'attività di sperimentazione, screditano le istituzioni nella stima delle famiglie e degli alunni».

<sup>895</sup> Ivi, p. 22.

<sup>896</sup> Di cui Castelli scrive che avevano seguito gli esami in conformità al D.M. 28-2-1980, e quindi con «disponibilità al dialogo, interventi appropriati, senza traccia di nozionismo, spaziando, secondo l'opportunità, su argomenti pluridisciplinari»: in sostanza, «un nuovo modo di esaminare, un vero esame di maturità». Castelli, *La sperimentazione al 2° Liceo*, cit., p. 122.

<sup>897</sup> Bich, *Le sperimentazioni globali*, cit., pp. 261-2.

D'altronde, a quanto pare il problema non riguardava neanche le maxisperimentazioni in particolare. I docenti del corso IGEA dell'istituto tecnico Duca d'Aosta di Firenze, ad esempio, nel febbraio del 1988 auspicarono un intervento del ministero affinché «in sede di esame di maturità siano salvaguardate le caratteristiche del progetto IGEA»: oltre alla necessità di una «maggiore diffusione dei corsi di aggiornamento», questo era il modo migliore per «superare i problemi della sperimentazione»<sup>898</sup>.

### *Formazione e aggiornamento*

Veniamo appunto ad un problema spinoso: la formazione e l'aggiornamento dei docenti. Come abbiamo visto nel primo capitolo, fino ai decreti delegati il compito della formazione e dell'aggiornamento in servizio del corpo docente era di competenza dei Centri didattici nazionali, posti sotto il controllo delle Direzioni generali<sup>899</sup>. A partire dal dopoguerra furono questi enti gli unici a fornire un servizio che, comunque, rappresentava soltanto un timido e graduale tentativo di superare l'idea radicata nel corpo docente che «chi sa, sa insegnare»: talvolta, potevano essere coadiuvati da iniziative promosse dai provveditorati<sup>900</sup>. Con i decreti delegati, in linea di massima, i loro compiti sarebbero dovuti passare agli Irrsae, ma fino a quando questi ultimi non entrarono in funzione a fine anni Settanta, i centri didattici conservarono in parte il loro ruolo.

Alcuni enti regionali avevano già cominciato ad interessarsi al problema dell'aggiornamento nei primi anni Settanta, ancor prima di veder riconosciuti il loro ruolo per la formazione professionale: insieme ai sindacati, infatti, furono le Regioni ed enti locali come le Province ad interessarsi del tema delle 150 ore, iniziando a sviluppare esperienze e pratiche che, dalla scuola media, sarebbero poi transitate nella scuola

---

<sup>898</sup> Verbale n. 7, *Riunione in forma collegiale dei docenti delle classi IGEA*, ASDA, Duca d'Aosta, Registro riunioni per materie – verbali corso IGEA.

<sup>899</sup> Centri didattici nazionali, G. Giugni, *Invito a seminario residenziale sulla sperimentazione*, 20 ottobre 1973, AGU, b. "70-75. Circolari varie".

<sup>900</sup> Come il provveditorato di Lecce, che in una sua pubblicazione dei primi anni Settanta, pubblicizzava la buona riuscita di tre corsi di aggiornamento per docenti delle medie che si erano svolti nel '73 su: «materie letterarie e interdisciplinarietà»; «gestione democratica della scuola, la psicologia dell'età evolutiva e l'educazione sessuale»; «formazione docenti di applicazioni tecniche». Il provveditore di Lecce, Luciano De Rosa, pare sia stato molto attento verso i perturbamenti presenti nel mondo scolastico leccese, prendendo spesso le parti degli studenti: come quando i ragazzi dell'IPC Scarambone di Lecce entrarono in agitazione per richiedere le classi aggiuntive sperimentali, trovando il plauso dei docenti dell'istituto e del provveditore stesso. Raccomandata del provveditore di Lecce al ministero della Pubblica Istruzione, 18 novembre 1974, ACS, Gabinetto, Malfatti, b. 14, fasc. 413.

superiore<sup>901</sup>. A Bologna, addirittura, fu proposta l'istituzione di un «ufficio addetto alla sperimentazione didattica» già nel 1971 e, nel 1974, già si svolgevano in città seminari di studio sulle «tecnologie educative per gli handicappati» e sul «problema del libro scolastico»<sup>902</sup>.

Con la nuova normativa che seguì i decreti delegati invece, pur con tutti i suoi limiti, si aprirono spazi inediti per nuovi soggetti. Se alcune Regioni tentarono di accentrare le iniziative portate avanti dalle amministrazioni locali e dagli Irrsae<sup>903</sup>, nel corso degli anni Ottanta si moltiplicarono in realtà le proposte di corsi arrivate alle scuole da gruppi di ricerca universitari, associazioni culturali, sindacali e professionali<sup>904</sup>: soggetti che si muovevano soli o in collaborazione con il ministero, gli enti locali e regionali, gli irrsae stessi e perfino il Censis, a formare un panorama variegato che indicava certo vitalità ma anche una certa dose di incertezza, saltuarietà, precarietà<sup>905</sup>.

Il tutto era aggravato dal ritardo nell'attuazione di quella riforma dell'università che il decreto 382 del 1980 avrebbe dovuto innescare: un passo necessario e non più prorogabile per molti aspetti, tra i quali la necessità di rivedere i percorsi di formazione degli insegnanti un po' per tutti i gradi scolastici. Lo sottolineò con forza Visalberghi, ritornando al quadro paradossale tracciato dalla prima grossa indagine IEA a cui prese parte l'Italia nel 1970, e che quindici anni di non riforma e di continua immissione di

---

<sup>901</sup> L'amministrazione provinciale di Arezzo, ad esempio, risultò molto attiva soprattutto per le pressioni degli istituti del Valdarno: si veda a tal proposito il fascicolo «Richieste corsi 150 ore provincia di Arezzo» in ACS, MPI, Gabinetto, Malfatti, b. 2, fasc. 35. Cfr. P. Causarano, *Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio*, «Italia contemporanea», 278, agosto 2015, pp. 224-46 e A. Lona, A. Boschiero, F. M. Paladini (a cura di), *La scuola delle 150 ore in Veneto*, numero monografico di «Venetica», 1, 2015.

<sup>902</sup> *Proposta di istituzione in Bologna di un ufficio addetto alla sperimentazione didattica*, 1971, ACS, MPI, Gabinetto Misasi, b. 5, fasc. 129; per i seminari di studio bolognesi si veda invece ACS, MPI, Gabinetto Malfatti, b. 4, fasc. 113.

<sup>903</sup> Così è almeno in Emilia Romagna, dove l'ente regionale promosse addirittura l'istituzione di un ente apposito, l'Istituto di Psicopedagogia dell'apprendimento (IRPA), soppresso poi nel 1993: sulla sua istituzione, che preoccupò molto la Dc locale, si veda G. Spada, *Relazione su articolazione regionale di un ufficio tecnico per la sperimentazione nella regione Emilia-Romagna*, 6 giugno 1974, ACS, MPI, Gabinetto, Malfatti, b. 4, fasc. 110.

<sup>904</sup> Per una analisi puntuale della normativa, delle sedi istituzionali, delle scelte politiche e delle realtà in atto nei primi anni Ottanta si veda G. Luzzatto, *L'aggiornamento degli insegnanti: istituzioni, realtà in atto, problemi aperti*, «Scuola e città», 10, ottobre 1983, pp. 444-7.

<sup>905</sup> Il Censis svolse più volte ricerche e sperimentazioni in questo senso su incarico del ministero: D. Zangirolami, *IRRSAE del Veneto: Aggiornamento a distanza su "Programmazione didattica"*, «Scuola democratica», 1, gennaio-marzo 1985, pp. 87-92; A. Vinciguerra, *Ma che bel quadretto*, «Tuttoscuola», 264, 7 novembre 1988, p. 5.

personale *ope legis* avevano solo acuito: «la scuola con gli insegnanti che hanno la preparazione più breve - scrisse riferendosi alle elementari - sembra funzionare meglio della scuola con gli insegnanti che hanno la preparazione più lunga», cioè la scuola superiore<sup>906</sup>. E intanto, proseguiva il pedagogista triestino, di fronte all'inerzia parlamentare e ministeriale la situazione reale dell'aggiornamento degli insegnanti delle superiori rimase «connotata da una larghissima presenza dell'iniziativa privata e particolarmente confessionale nel settore della formazione degli insegnanti». Visalberghi pensava ad associazioni come l'Uciim e l'Aimc, che potevano vantare una lunga tradizione e una presenza capillare sul territorio<sup>907</sup>: ma, a seconda dei luoghi, si rivelarono attivi anche il Cidi, l'Anils, o il Fnism<sup>908</sup>; oppure il più volte citato Cisem, che ricoprì un ruolo decisivo nel milanese, dando origine inoltre ad altre iniziative, come ad esempio la sezione didattica di storia dell'Istituto Storico della Resistenza e del Movimento Operaio (Isrmo), coordinata per tutti gli anni Ottanta da Maurizio Gusso<sup>909</sup>. Soprattutto a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, crebbe poi il ruolo delle università e degli irrsae: questi ultimi però, anche laddove operarono in maniera coordinata con università e associazioni (come ad esempio in Lombardia e Toscana), non riuscirono a superare la cortina di sospetto che ne aveva caratterizzato l'origine e lo sviluppo, rimanendo agli occhi degli operatori scolastici enti misteriosi e misconosciuti<sup>910</sup>.

---

<sup>906</sup> A. Visalberghi, *Problemi di formazione degli insegnanti*, «Scuola e città», 1, gennaio 1984, pp. 1-2: si tratta del testo della relazione da lui presentata al convegno “L'Università italiana tra formazione e aggiornamento degli insegnanti”, organizzato nel maggio del 1983 dall'Istituto di Pedagogia della Statale di Milano.

<sup>907</sup> Cfr. *Attività di aggiornamento IRRSAE in collaborazione con enti e associazioni. Anno finanziario 1987*, «I.R.R.S.A.E. di Puglia. Bollettino di ricerca sperimentazione e aggiornamento», n. 9, 1988, pp. 26-27; L. Castelli, *Relazione su corsi di aggiornamento organizzati da Uciim in provincia di Livorno*, 1991, ALC.

<sup>908</sup> *Attività di aggiornamento IRRSAE*, cit., p. 26; FNISM, “*La formazione iniziale degli insegnanti*”. *Nota critica del gruppo di lavoro organizzato dalla FNISM*, «Scuola e città», n. 1 (gennaio 1985)

<sup>909</sup> M. Gusso, *Le associazioni di didattica della storia. Una risorsa per la formazione storica scolastica*, in C. Fiamingo (a cura di), *Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica*, Milano, Unicopli, 2014, pp. 269-91.

<sup>910</sup> In Toscana, la documentazione disponibile rivela un'intensa attività dell'irrsae regionale nel settore, per lo più in collaborazione con l'università: attività di aggiornamento per la scuola dell'obbligo ma anche per quella superiore, indirizzati all'elaborazione dei profili professionali sperimentali, di nuove metodologie didattiche: per una panoramica toscana della sperimentazione sul campo nelle diverse discipline si veda Bondi, Izzo (a cura di), *L'innovazione visibile. La sperimentazione educativa ex art. 3 in Toscana*, cit., pp. 431-69. D'altro canto, dagli incontri che ho avuto con ex docenti e presidi e dalle carte conservate negli archivi scolastici non risultano mai particolari contatti diretti tra istituti e irrsae, salvo quelli previsti per gli adempimenti burocratici. L'apporto dell'università, invece, risultò al contrario molto più gradito: cfr. Coordinatori

I corsi potevano riguardare aspetti generali dell'insegnamento, come metodologie, metodi di valutazione, aspetti legati alla partecipazione<sup>911</sup>, o singole discipline, come storia, chimica, fisica, ecc.<sup>912</sup>: tra queste ultime, la più richiesta fu certamente Informatica, a riprova della centralità acquisita dall'argomento a metà decennio e delle speranze di riscatto e sviluppo riposte in essa, ma anche dei limiti di un Piano nazionale informatico avviato senza una formazione adeguata dei docenti che avrebbero dovuto metterla in pratica e senza incentivi affinché professionisti del settore percorressero la strada dell'insegnamento<sup>913</sup>.

---

dell'indirizzo di elettronica e informatica, *Proposte di lavoro di progettazione per l'anno scolastico 1987/88*, stampato, AGV, fasc. "Comitato Scientifico Didattico" e Liceo scientifico sperimentale "Cecioni", *Richiesta al Provveditorato agli studi di corsi di aggiornamento per il 1985*, 30 settembre 1985, ALC.

<sup>911</sup> All'Istituto Tecnico Industriale Statale per Meccanici di Termoli, in provincia di Campobasso, nell'86 furono chiesti all'irrsae regionale corsi in Metodologia e Docimologia, mentre l'Istituto "Volta" di Bagno a Ripoli richiese un corso in "Ricerca operativa": verbale del Collegio docenti, n. 45, 10 ottobre 1986, ASI-IRRE Molise, b. "S.M.S. Richieste sperimentazioni (1986-87)", fasc. "I.T.I. speriment. Termoli. Ergon: meccanica industriale. Ergon: termomeccanica. Ambra 2: elettronica. 1987/88" (d'ora in avanti ITI Termoli); *Richiesta attivazione corso di aggiornamento su "ricerca operativa"*, stampato, 1988. AGV, fasc. "Corsi" (d'ora in avanti AGV Corsi). L'irrsae toscano organizzò invece nel 1987 corsi su "Scuola e Partecipazione", "Rappresentanza politica e partecipazione", allo scopo di riportare l'attenzione «dalla realtà politica ed economica alla riscoperta della funzione sociale della scuola»: ASI-IRRE Toscana, fasc. "Scuola e partecipazione".

<sup>912</sup> Irrsae Toscana, *Proposte di attività di aggiornamento nella scuola superiore*, 25 gennaio 1985, ASI-IRRE Toscana, fasc. "Aggiornamento"; *Proposte degli insegnanti che hanno seguito il corso di aggiornamento in "Discipline storiche"*, stampato, 24 maggio 1985, ivi, fasc. "Scuola superiore". Al "Volta" di Bagno a Ripoli nell'88 fu richiesto un corso di aggiornamento in Chimica e Fisica: *Richiesta docenti di scienze per partecipazione a corso di aggiornamento di chimica e fisica*, e *Richiesta attivazione corso di aggiornamento su "ricerca operativa"*, materiale a stampa, 1988, entrambi in AGV Corsi.

<sup>913</sup> Irrsae Toscana, *Proposte di attività di aggiornamento*, cit. e Id, *Convocazione corso di aggiornamento non residenziale sull'Informatica*, stampato, 5 novembre 1985, ASI-IRRE Toscana, "Scuola superiore". Solitamente tali corsi seguivano alla richiesta di attivazione di una sperimentazione del PNI, ma talvolta poteva succedere il contrario: all'ITCS "De Nicola" di Piove di Sacco, ad esempio, i docenti decisero di avviare la sperimentazione dopo aver seguito un corso di aggiornamento sul tema tenuto dall'Università di Padova. Irrsae Veneto, *Richieste sperimentazione a.s. 1989-90*, stampato, 1989, ASI-IRRE Veneto. Oppure, se l'istituto era già stato scelto come scuola "pilota" per l'introduzione dell'informatica (solitamente questo successe a scuole che avevano già esperienza sperimentale nel campo), potevano richiedere aggiornamenti sulle nuove tematiche introdotte nei programmi e sulle nuove metodologie esistenti, come l'IPSIA di Montenero di Bisaccia, in provincia di Campobasso, nel momento in cui richiese l'attivazione del Progetto '92: Istituto Professionale Statale per l'Industria e l'Artigianato di Montenero di Bisaccia, *Richiesta attivazione PROGETTO '92 indirizzo abbigliamento e moda e operatore di moda dell'Istituto Professionale Statale per l'Industria e l'Artigianato di Montenero di Bisaccia (CB)*, stampato, 1988, ASI-IRRE Molise, b. "S.M.S. Richieste sperimentazioni (1986-87)", fasc. "Progetto 92. IPSIA. 1989-90" (d'ora in avanti ASI-IRRE Molise, Progetto 92 IPSIA).

I corsi, poi, non sempre furono soddisfacenti per le esigenze di aggiornamento degli insegnanti: per quanto ritenuti teoricamente indispensabili, essi non affrontavano quasi mai – a detta degli insegnanti stessi – gli aspetti prettamente didattici dell'insegnamento e quelli «più concreti della vita a scuola», risultando per lo più inutili (se non come stimolo personale del docente) e anche «uno spreco di soldi»<sup>914</sup>. Queste sono le opinioni di alcuni insegnanti elementari presenti ad un corso di aggiornamento organizzato nel 1989 dall'Irrsae sardo, in vista dell'attivazione dei nuovi programmi per la scuola elementare. Ma dello stesso tenore furono le risposte dei docenti presenti ad un corso di aggiornamento regionale sulla didattica della storia tenuto in Abruzzo nel febbraio 1992, che annoverò tra i relatori Vittorio Telmon: un'opinione in particolare riassume il senso generale delle critiche, consigliando all'irrsae

di prendere in visione ed analizzare con grande senso di criticità le risposte, molto negative, a questo corso nella sezione di didattica della filosofia che è stata deludente rispetto alle aspettative. Si fa notare che bisognerebbe dedicare una maggiore attenzione, ciò è compito di codesto Istituto, alle problematiche riguardanti l'insegnamento della filosofia; in questo campo si è consolidato un vuoto decennale che rischia di diventare patologico<sup>915</sup>.

In generale comunque, a fronte di un'immagine della categoria in crisi, completamente impreparata di fronte ai mutamenti della società e della scuola superiore, il corpo docente italiano non rimase inerme di fronte alle diverse esigenze formative che arrivavano ora alla scuola. Lo riconobbe anche uno studio sulla professionalità docente del Censis della fine degli anni Ottanta: da esso risultava un quadro generale della preparazione degli

---

<sup>914</sup> *Risposte di valutazione sul corso di aggiornamento tenuto nell'a.s. 1989-90 in Sardegna sui Nuovi programmi per la scuola elementare*, 1989, AIS-IRRE Sardegna. Il fondo sardo, in modo simile a quello calabrese, ha conservato pochissimo materiale precedente agli anni Novanta e nessuno della prima metà degli anni Ottanta: quel che c'è riguarda esclusivamente i corsi di aggiornamento per le scuole elementari, ma è difficile dire se ciò rappresenta la produzione effettiva dell'ente o decisioni inerenti agli scarti a cui il fondo è stato sottoposto.

<sup>915</sup> Si tratta di uno dei questionari allegati alla relazione inviata dal direttore del corso di aggiornamento al presidente dell'Irrsae Abruzzo, professor Antonio Verini: Paglini Raffaella, *Relazione del direttore del corso di aggiornamento sul tema "L'insegnamento della storia e della filosofia oggi"*, stampato (allegato E), 1992, ASI-IRRE Abruzzo. Il corso rientrava in una serie di attività approntate dal 1989 in seguito ad una petizione arrivata all'irrsae da «numerosissimi insegnanti» per chiedergli di «prendere per la prima volta iniziative su un'area didattica, quale quella filosofica, sempre trascurata ed in evidente ritardo» (così uno dei ricercatori dell'Università dell'Aquila inserito nel progetto). Altre risposte furono, ad esempio: «maggiore spazio da destinare agli aspetti della didattica»; «si consiglia all'IRRSAE di continuare con l'organizzazione di corsi di aggiornamento per il futuro prossimo e di preparare un corso sulla Programmazione educativa e didattica di Storia e Filosofia per il prossimo anno scolastico», e altre risposte del genere. Ibidem.

insegnanti italiani «ottimo», ma contrassegnato da «un enorme spreco di risorse ed energie»<sup>916</sup>. Pesò sicuramente la mancanza di un vero e proprio piano di aggiornamento nazionale analogo a quello avviato per i nuovi programmi delle elementari: al di là del successo e della qualità di questi piani nazionali, infatti, risulta evidente come un processo tanto frammentario e disaggregato di aggiornamento in servizio non possa che produrre, prima ancora che una bassa qualità del servizio offerto, una ulteriore diversificazione e frammentazione delle conoscenze didattiche degli insegnanti e, quindi, delle esperienze scolastiche sul territorio nazionale.

In generale, sembra emergere che, per poter portare avanti un progetto sperimentale, i docenti dovessero essere particolarmente e personalmente motivati a farlo: per questo, quando la Falcucci decise di intervenire sulla questione dell'eccezionalità delle disposizioni inerenti alle graduatorie per gli istituti sperimentali, questi ultimi si mostrarono così gelosi dei propri margini di autonomia.

La possibilità di riuscire a mantenere un corpo docente coeso e coinvolto nel progetto sperimentale fu ciò che permise ad alcune esperienze di mantenersi attive nel corso del tempo: questi gruppi “originari” di docenti rappresentarono i “formatori” dei nuovi colleghi che passarono per gli istituti sperimentali negli anni. Ma non sempre per i nuovi arrivati era facile adeguarsi allo stile didattico e organizzativo degli istituti sperimentali, come abbiamo visto per il caso Maceri a Bologna. Il che induce a pensare che la maggior parte del corpo docente e dei presidi non fosse abituato a confrontarsi con il lavoro collegiale: un po' come nella riunione per materie narrata da Domenico Starnone.

Nel materiale conservato da Castelli, alcune carte riportano un caso che ci aiuta forse a capire le difficoltà cui si potevano trovare di fronte docenti ignari del lavoro sperimentale e delle implicazioni che questo poteva avere sulla quotidianità della scuola. Il 18 dicembre del 1984, infatti, i due collaboratori del preside e la vicepresidente, arrivati da poco al Cecioni, rassegnarono le proprie dimissioni per una serie di motivi: intanto, le difficoltà «a far rispettare gli orari ai docenti» che, da parte loro, non accettavano le loro disposizioni; ma, soprattutto, la «disorganizzazione assoluta» della scuola, di cui veniva accusato Castelli, «troppo spesso assente». A loro parere, tali assenze e la «sua incuria di fronte ad ogni problema» avevano causato una serie di problematiche, come la mancata regolamentazione e controllo delle concessioni sui permessi compensativi dei docenti e

---

<sup>916</sup> Vinciguerra, *Ma che bel quadretto*, cit.



sulle loro «frequenti assenze», la disfunzione della segreteria (che ostacolava la comunicazione interna), nonché l'assenza di «organizzazione didattica» e di «controllo su edificio»<sup>917</sup>.

Castelli, almeno stando alle carte conservate, non ebbe bisogno neanche di rispondere ai docenti: lo fecero la segreteria della scuola e i docenti, chiamati in causa dalla lettera di dimissioni dei collaboratori. La prima rispose due giorni dopo che, pur riconoscendo le loro carenze, aveva «sempre dato tutta la collaborazione richiesta sia dai docenti e sia, soprattutto, dai collaboratori», andando spesso oltre le mansioni del «proprio contratto di lavoro»: secondo la segreteria, i disguidi erano imputabili alla carenza di personale, ma soprattutto «alla complessità delle pratiche che si evadono in questa scuola in confronto alle stesse pratiche di un altro liceo non sperimentale»<sup>918</sup>. Un gruppo di docenti, da parte loro, rispose ai loro colleghi «di non essere d'accordo né sulla forma né, in parte, sulla sostanza della lettera stessa», e ricordò loro la natura del Cecioni: un istituto che aveva permesso loro «una crescita culturale ed un allargamento di orizzonti scolastici che difficilmente sarebbe stato possibile ottenere con un preside che avesse avuto come principale obiettivo il corretto funzionamento burocratico della scuola». In quella realtà scolastica, la maggior mole di problemi richiedeva «una forte disponibilità [...] da parte di tutti coloro che operano in questa scuola»: essa aveva «bisogno, dopo essere stata ideata ed attuata, di essere difesa con capacità ed energia, di essere gestita sia dal punto di vista didattico che burocratico ed infine di essere amministrata», contando su un appoggio dei collaboratori del preside per compiti «maggiori che in altre realtà scolastiche»<sup>919</sup>. Di fronte a queste prese di posizione, i collaboratori e la vicepreside ritirarono le loro dimissioni, aprendosi ad un confronto più sereno con i colleghi<sup>920</sup>.

Inoltre, i docenti erano da sempre soggetti a spostamenti, per motivi personali o di carriera, con ripercussioni inevitabili sulla continuità didattica: d'altronde, era per questo che emergevano difficoltà ad ogni avvio dell'anno scolastico. Si tratta di un problema di cui storicamente hanno sofferto soprattutto gli istituti di “provincia” e, d'altronde,

---

<sup>917</sup> Prof. Cateni, Cognetti, Fazzi, Nesti, *Al Preside del Liceo Scientifico F. Cecioni*, stampato, 18 dicembre 1984, CASTELLI.

<sup>918</sup> La segreteria, *Al preside del Liceo Scientifico “F. Cecioni”, ai collaboratori, ai docenti*, stampato, 20 dicembre 1984, ivi.

<sup>919</sup> Andrea Marzocchini, *Ai colleghi del Liceo “Cecioni”*, stampato, s.d., ivi.

<sup>920</sup> Prof. Cateni, Cognetti, Fazzi, Nesti, *Al Preside ed al Collegio dei Docenti del Liceo Scientifico “F. Cecioni”*, stampato, 8 gennaio 1985, ivi.

rimandava ad una questione di lungo periodo della scuola italiana – le «migrazioni» del corpo docente - che solo ultimamente alcuni studi stanno provando ad analizzare dal punto di vista storico<sup>921</sup>. Se però, fin dai primi anni del secolo, la carriera dell'insegnante secondario si traduceva in una migrazione «dalla periferia verso il centro» e dalle medie alle superiori (dove il “sogno” più ambito sono ancora oggi i licei), gli istituti sperimentali diventarono per alcuni di loro un nuovo punto di arrivo.

Senza nessuna pretesa di generalizzazione, e in mancanza di studi complessivi sull'argomento, proviamo a confrontarci con alcune esperienze di docenti del Giotto Ulivi di Borgo San Lorenzo: un istituto di provincia, per l'appunto, e per di più relativamente “giovane” rispetto ad altri licei sperimentali di più lunga e riconosciuta tradizione come, ad esempio, il liceo classico Capece di Maglie.

Purtroppo, non ho potuto ricostruire le vicende del gruppo originario di docenti che avviò la sperimentazione. I nomi che si rincorrono nei ricordi dei testimoni con cui ho potuto parlare non hanno trovato riscontro nelle fonti: tutti, però, concordano nell'indicare un gruppo iniziale di almeno quattro-cinque docenti, quasi tutti residenti a Borgo, che rappresentarono i “maestri” per i nuovi arrivati che negli anni successivi, un po' per caso e un po' per volontà, permisero di portare avanti con una certa continuità l'esperienza.

Per Paolo Bassani ad esempio, insegnante di scienze arrivato a Borgo dal Polesine nel 1972, quella destinazione fu un caso. Come mi ha raccontato lui stesso, l'intenzione iniziale era spostarsi a Firenze:

io stavo in Polesine e nel '71 avevo fatto domanda per avere trasferimento qua, perché avevo conosciuto un professore di Forestale e mi piaceva l'idea di tornare in Università per vedere se si poteva continuare là... Io feci lo sbaglio di chiedere Firenze: chiedendo Firenze fui tagliato fuori e quando andai a lamentarmi col mio rappresentante sindacale, perché allora in commissione c'erano i sindacati che facevano queste cose... Il mio rappresentante sindacale della Cgil che si chiamava Marchese mi disse: “No, per te non c'è posto!”. [...] perché io venivo da fuori e non potevo entrare a Firenze, a Firenze c'erano prima i fiorentini...

---

<sup>921</sup> Ad esempio, il volume recentemente curato da Michele Colucci e Stefano Gallo, *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità. Rapporto 2017 sulle migrazioni interne in Italia*, Roma, Donzelli, 2017.

Di fronte a queste difficoltà e alle chiusure del provveditorato, Bassani decise quindi di fare domanda per un'altra destinazione in provincia. La scelta cadde sul liceo di Borgo San Lorenzo: il motivo non era la sperimentazione, di cui non conosceva l'esistenza, ma «perché credevo che fosse vicino a Firenze»<sup>922</sup>. Alla fine, però, il clima della scuola e le possibilità di poter costruire qualcosa di autonomo insieme a colleghi interessati e appassionati a quell'esperienza rappresentarono uno stimolo importante, che lo convinse a rimanere: attualmente è in pensione, ma guida le scolaresche e i gruppi di giovani a visitare il museo naturalistico allestito nei locali della scuola nel 1989<sup>923</sup>.

Francesco Apergi invece, docente di Lettere, era arrivato a Firenze da Padova in tempo per l'ultimo anno di liceo e la maturità, conseguita nel 1966 al liceo classico Michelangelo. Allora l'istituto era ancora diretto da quell'Arles Santoro che, successivamente, diventò l'ispettore centrale del ministero responsabile per la sperimentazione al Giotto Ulivi: il caso, talvolta, è strano. Laureato in Filosofia all'università di Firenze negli anni della contestazione, Apergi aveva già quasi dieci anni di esperienza d'insegnamento quando arrivò a Borgo nell'81:

quando poi sono entrato a Scuola, dopo l'abilitazione, ho fatto pochissimo, cioè sono entrato dalla strada maestra negli anni '70, cioè senza passare attraverso le supplenze e nessuna forma di precariato, sono entrato avevo già il tempo indeterminato, ho girato per la Provincia, negli Istituti superiori, Tecnici, Professionali, 3 anni e poi mi sono stabilizzato in una cattedra unica, prima era spezzata a Borgo San Lorenzo in un Istituto che allora si chiamava Liceo Sperimentale, non aveva neanche il nome, Liceo Scientifico Sperimentale. [...] Sono entrato nell'81 e fra l'altro sono rimasto là, fino sempre, non mi sono mai allontanato, pur abitando a Firenze, poi ho abitato un po' in Mugello fino alla pensione, che è arrivata nel 2010, quindi quasi 30 anni. Ho seguito tutta la vicenda.

Anche Apergi, come Bassani, seppe della sperimentazione al suo arrivo:

quando io sono entrato nell'81 c'era già un gruppo di lavoro molto vivace e attivo che lavorava su questa ipotesi di sperimentazione che io non conoscevo minimamente, l'ho conosciuta entrando. Le esperienze didattiche che avevo avuto in precedenza riguardavano l'università. Figlio del '68, chiaramente ero molto sensibile alle sperimentazioni a livello universitario, soprattutto per la didattica

---

<sup>922</sup> Intervista a Paolo Bassani, cit. Borgo e Firenze in linea d'aria sono distanti in effetti "solo" 25 km: ma all'epoca i collegamenti tra le città non erano ancora buoni e il viaggio poteva costituire un'epopea degna del Cerri di *Tribolazioni di un insegnante di Ginnasio*.

<sup>923</sup> A. Castrignanò Bich, P. Bassani, *Istituzione di un Osservatorio della Fauna Mugellana*, stampato, 10 gennaio 1989, conservato nella raccolta documentaria di Paolo Bassani (d'ora in avanti BASSANI).

seminariale, [per superare] la didattica frontale, la lezione accademica. [...] La mia infarinatura di sperimentazione un po' confusa, poco sistematica, nasceva soltanto esclusivamente da queste esperienze maturate all'esterno\_delle scuole superiori.<sup>924</sup>

Anche Fabrizio Poli, laureato nel '73 in Chimica biologica a Firenze, arrivò al Giotto Ulivi dopo un lungo percorso tra diverse esperienze nella provincia fiorentina. Dopo alcuni anni nei licei scientifici fiorentini Leonardo da Vinci e Gramsci (allora ancora III Liceo), ottenne un primo incarico annuale alle medie di Vicchio e Barberino Val d'Elsa - «un viaggio continuo», mi dice – per poi approdare ai corsi delle 150 ore organizzati in provincia: lì rimase fino al primo incarico di ruolo in un tecnico per ragionieri, seguito dall'Istituto Tecnico per il Turismo di Firenze (l'attuale Marco Polo). Alla fine, nell'84,

si è presentata l'occasione di andare a Borgo San Lorenzo dove, sapevo, c'era una sperimentazione dove si poteva insegnare Scienze in altre maniere. Era arrivata questa notizia! quindi andiamo a vedere! Mi dicevano: “Ma son tutti matti!”; [...]; “ma perché se puoi insegnare a Firenze vai a Borgo San Lorenzo?”.

Già: cosa poteva spingere un docente ad andare fino a Borgo, seguendo una notizia passata di voce in voce e arrivata chissà come ai diretti interessati?

Questa è la conseguenza di voler rinnovare la scuola, perché è un periodo in cui tutti siamo convinti che la scuola italiana si debba rinnovare. Volontariato a duemila in quel periodo, io te lo posso dire, gente che rimaneva ore e ora a scuola in più. Questo perché, bene o male, negli anni 70 e fino agli anni'80 dai Decreti Delegati in poi si comincia a sentire il bisogno di rinnovare la Scuola italiana, si doveva rinnovare in tutte le maniere, dal basso.<sup>925</sup>

Finora abbiamo fatto riferimento a figure che, in qualche modo, avevano cominciato le prime esperienze di insegnamento negli anni del grande dibattito sulla riforma della scuola superiore e dell'emanazione dei decreti delegati. Maddalena Frascati, invece, appartiene a quella schiera di persone che all'insegnamento ci arrivarono quasi per caso, tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta<sup>926</sup>. Laureata nel '74 in Chimica, il suo desiderio era quello di rimanere all'università. E invece, come molti, dovette cominciare contro voglia il giro delle supplenze: prima in alcune scuole medie di Pontassieve e

---

<sup>924</sup> Esperienze che, lo ha ammesso lui stesso, si sono presto rivelate controproducenti se applicate alle scuole superiori. Intervista a Francesco Aperi, 23 maggio 2018.

<sup>925</sup> Intervista a Fabrizio Poli, 4 maggio 2018.

<sup>926</sup> Cfr. Crivellari, *I precari di ieri*, cit.

Dicomano, in provincia di Firenze, fino ad approdare al Giotto Ulivi con il suo primo incarico alle superiori, nell'a.s. 1980-81.

Prima del Giotto Ulivi avevo tutti incarichi a tempo determinato, iniziavo a lavorare a Natale e poi finivo con l'estate, l'anno dopo mi richiamava il Provveditorato e mi faceva riscegliere e poi a un certo punto ho vinto, ho fatto il corso di abilitazione, che non c'era un concorso, non ho fatto concorso [...]. Sono stata fortunata, ho fatto il corso di abilitazione, e mi sono abilitata alle scuole medie superiori, e quindi ho preso Borgo e non sono voluta andare più via, chiaramente.<sup>927</sup>

I motivi che la convinsero a restare circa vent'anni in quella scuola si colgono meglio dal confronto che ebbe con l'esperienza successiva, iniziata nel nuovo millennio al Liceo scientifico Gobetti di Bagno a Ripoli (dove, tra l'altro, il sottoscritto l'ha conosciuta come sua insegnante di scienze nel triennio). La decisione di cambiare istituto non dipese tanto dalla scuola quanto dall'esigenza di trovare nuovi stimoli. Quando le ho chiesto come avesse vissuto il passaggio tra due scuole così diverse e cosa aveva trovato nel nuovo istituto mi rispose secca: «il vuoto!». La risposta, mi ha spiegato, non dipende tanto dal valore della scuola - il Gobetti - che in realtà era (ed è) un ottimo liceo: le difficoltà dipendevano più che altro dall'impatto con una modalità di lavoro collegiale totalmente diversa. E sì che, in teoria, la programmazione e il lavoro collegiale nella scuola dell'autonomia dovrebbero essere la regola: e invece,

ognuno faceva la sua scatolina, okay? E la faceva bene perché c'erano delle belle teste a insegnare... Ma ognuno la sua scatolina: e io che ero abituata a condividere tutto, anche la correzione dei compiti si correggeva in parallelo (si facevano i compiti in parallelo), ero abituata a lavorare tutto in un altro modo, ho provato a dire cose... Ma dicevano: "questa è di fuori! [...] Sicché mi sono trovata così, tra l'altro lo sapevo perché c'era già stata una mia amica lì: "Guarda Maddalena, non c'è niente, non c'è niente lì per te". [...] Poi non c'erano laboratori, hai visto su a Borgo quanti laboratori ci sono? [...] È per farti capire che era il vuoto, te mi hai chiesto com'era: il vuoto! E anche come programmazione era il vuoto [...].

---

<sup>927</sup> Intervista a Maddalena Frascati, 26 ottobre 2018.



## 6. SPERIMENTAZIONE E TERRITORIO

### Divari regionali e locali

#### *Tra tradizione, sviluppo e memoria*

Fino a qui abbiamo visto come il processo sperimentale abbia attraversato più di quindici anni di storia, intrecciandosi alle dinamiche del dibattito sulla *governance* del paese e ai mutamenti intercorsi nella percezione del ruolo della scuola in una società in rapida trasformazione. Le diverse caratteristiche generali assunte dalla sperimentazione nei due decenni presi in considerazione danno conto della rottura intervenuta con la crisi della fine degli anni Settanta, ma mostrano anche linee di continuità che sfumano quella contrapposizione netta tra i due decenni che domina ancora l'immaginario pubblico e buona parte della storiografia sul tema.

Resta da vedere cosa può dirci un'analisi più dettagliata dello sviluppo del processo sperimentale dal punto di vista del suo rapporto con il multiforme territorio italiano.

La storia del paese e del suo sviluppo è segnata infatti fin dall'Unità dal complesso intreccio che si venne a creare nel corso del tempo tra la dimensione territoriale frammentata e diversificata della penisola e la sua struttura amministrativa statale: l'evoluzione del dibattito sui divari regionali, in cui si snoda la questione della gestione dei rapporti tra Centro e Periferia, rispecchia in un certo senso tale sviluppo. Così, per lungo tempo, a dominare la discussione fu la «questione meridionale». In essa si riflesse quel dualismo che aveva segnato lo sviluppo del paese<sup>928</sup>, e che ebbe fino al secondo dopoguerra il suo perno trainante nell'area del Triangolo industriale (Piemonte, Lombardia e Liguria): una discussione, quindi, centrata sul ruolo che lo Stato avrebbe potuto e dovuto giocare nel contrastare quel dualismo, ostacolo alla costruzione di una solida identità nazionale, sostenendo lo sviluppo delle aree arretrate del Mezzogiorno.

Lo «straordinario processo di convergenza» sperimentato dalle regioni del Nord-Est e del Centro Italia a partire dagli anni Settanta del Novecento, invece, ha messo in crisi una lettura incentrata esclusivamente sul confronto tra Nord e Sud del paese, distinguendo «nel presente come nel passato, territori e contesti dotati di un certo dinamismo» all'interno dei diversi contesti regionali: ne risulta una lettura più complessa ed esaustiva delle dinamiche di sviluppo del paese e dei ritardi del Meridione, ma anche delle sue

---

<sup>928</sup> L. Cafagna, *Dualismo e sviluppo nella storia d'Italia*, Venezia, Marsilio, 1989.

differenziazioni interne<sup>929</sup>. La necessità di assumere una «prospettiva territoriale più estesa e, al tempo stesso, maggiormente diversificata» - con l'affermarsi del tema dei “distretti industriali” - ha posto quindi il problema di allargare l'analisi anche ai fattori culturali di breve o di più lungo periodo - il «capitale sociale», per come venne teorizzato proprio sulla scorta di tali studi - che influiscono sulla crescita complessiva di una determinata area<sup>930</sup>.

La lettura dello sviluppo dei processi di alfabetizzazione e scolarizzazione in Italia non poteva non venirne influenzata, portando a rilevare l'estrema varietà di fattori – culturali, storici, geografici, sociali ed economici – che possono concorrere nel creare o meno *milieu* locali capaci di sostenere i processi educativi<sup>931</sup>.

Anche la diffusione delle sperimentazioni, per essere spiegata, sembra non poter rinunciare ad una prospettiva del genere. Il suo dipanarsi nel corso di quasi vent'anni ha seguito logiche che si snodano lungo il rapporto tra il tradizionale *centralismo* del sistema scolastico nazionale e l'irriducibile *autonomia* del diversificato territorio italiano, in cui si sovrappongono di volta in volta ragioni contingenti o di più lungo periodo.

Tanto più nel periodo preso in considerazione in cui, nel complesso gioco della *governance* di un sistema formativo formale (e informale) sempre più esteso anche a livello secondario, entrarono nuovi attori come le Regioni – e, tramite loro, gli Enti locali – e quelle forme seppur “primitive” di autonomia scolastica rese possibili dal DPR 419/74. Poco importa che si trattasse di processi “monchi”. Il «regionalismo imperfetto» e la «riforma mancata» contribuirono a quella frammentazione del sistema scolastico nazionale paventata da Sergio Scala con cui il paese si presentò ad affrontare il passaggio al nuovo millennio. Su questo aspetto, in fondo, si era giocato il confronto-scontro tra ministero e istituti sperimentali, giustificando il rinnovato protagonismo delle Direzioni generali del ministero e la via amministrativa alla riforma tentata dal ministro Falcucci,

---

<sup>929</sup> E. Felice, *Divari regionali e intervento pubblico. Per una rilettura dello sviluppo in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp. 11.

<sup>930</sup> Ivi, p. 12. Di «distretti industriali» si comincia a parlare nella seconda metà degli anni Settanta con Aldo Bagnasco: A. Bagnasco, *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Bologna 1977.

<sup>931</sup> Ne sono esempio due lavori storiografici a cui mi sono ispirato per la struttura e la metodologia di questo capitolo: E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995; M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000.



come alternativa alla direzione politica lasciata vacante dalla sempre più grave crisi del sistema dei partiti.

Con la fine dei governi di Craxi, il nuovo scenario politico che si venne a creare nell'ultimo scorcio del Secolo breve non mutò le coordinate di fondo della politica del ministero della Pubblica istruzione: l'avvio dei lavori della Commissione Brocca nel 1988 e la Conferenza nazionale sulla scuola del 1990 furono espressione della necessità di riprendere le redini non tanto del processo sperimentale autonomo, quanto più in generale di un sistema scolastico nazionale che rischiava di perdere la sua funzione nel promuovere una comune identità nazionale.

Risulta difficile ancora oggi dire se tale frammentazione fosse una conseguenza inevitabile di uno sviluppo non governato e della crisi internazionale che attanagliò i sistemi d'istruzione a partire dagli anni sessanta o, al contrario, l'emersione di una realtà da sempre presente nelle viscere del paese: quella delle «Italie scolastiche» che avevano sempre contraddistinto la storia della scuola italiana fin dall'Unità, e che già allora costrinse ad interrogarsi sul ruolo della scuola nel quadro di un'identità nazionale rimasta incompiuta<sup>932</sup>.

D'altronde, altri segnali sembrarono dar conto di rinnovate spinte centrifughe nella società italiana nel corso degli anni Ottanta: è difficile non legare la progressiva dispersione del voto e la crescita di partiti non tradizionali e formazioni autonomiste che contraddistinse lo scenario politico degli anni Ottanta – e di cui la Lega fu il fenomeno più importante e vistoso – all'emergere della «Italia delle Italie»<sup>933</sup> e di una inedita «questione settentrionale» che, come ha scritto Roberto Chiarini, esprime una

contestazione ad ampio raggio dello Stato nazionale centralista e soffocatore delle autonomie locali e di uno Stato del benessere accusato di essere fiscalmente oppressivo, socialmente invadente, in definitiva usurpatore di ogni sfera della vita sia privata che collettiva del cittadino.<sup>934</sup>

---

<sup>932</sup> S. Soldani (schede a cura di), *Italie scolastiche*, «Passato e presente», 19, 1989, pp. 225-49. Cfr. Id., *A che punto è la notte? Il mondo della scuola e l'ossessione della Grande Riforma*, ivi, 97, 2016, pp. 5-25.

<sup>933</sup> T. De Mauro, *L'Italia delle Italie*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1979, ried., Roma, Editori Riuniti 1987, 1992<sup>3</sup>.

<sup>934</sup> R. Chiarini, *Il disagio del Nord, l'antipolitica e la questione settentrionale*, in Colarizi et al., *Gli anni Ottanta come storia*, cit., p. 232.

Nuove esigenze identitarie, amplificate dall'universo dei media, iniziarono a diffondersi nella popolazione: sempre meno comprimibili nel quadro dello Stato-nazione, tali esigenze si riversarono anche nella scuola, sollecitandone la trasformazione e mettendo in crisi la sua funzione sociale<sup>935</sup>.

Questi aspetti rischiano di sfuggire da una lettura dei dati forniti dal Ministero nel corso degli anni, quasi sempre complessivi o tutt'al più disaggregati per macroaree geografiche: da essi emergerebbe l'immagine di un sistema scolastico nazionale che, alle soglie di Maastricht, lentamente ma con discreto successo era quasi riuscito a colmare divari storici, mostrando tutto sommato che una certa attitudine all'innovazione scolastica si fosse diffusa un po' in tutto il paese.

In realtà, nei percorsi assunti dalla sperimentazione è possibile enucleare alcune dinamiche generali che permettono di identificare, se non dei veri e propri sistemi scolastici a carattere regionale, alcune linee di tendenza che costituiscono le "faglie" della frammentazione del sistema scolastico nazionale, in cui si evidenziano mutamenti più generali dello sviluppo ineguale italiano.

Tali faglie, però, vanno lette ponendo attenzione a due questioni che aiutano a definirne i confini, diciamo così, oltre il tempo e lo spazio.

Innanzitutto, la necessità di storicizzare il tema dei rapporti tra città e campagna e, di conseguenza, la problematica di un concetto – quello di "periferia" – che si trasforma nel tempo anche seguendo le trasformazioni socio-culturali dello spazio che la definisce. È un approccio utilizzato, ad esempio, dallo storico inglese John Foot nel suo libro sulla Milano post-miracolo economico, di cui mi sono abbondantemente servito per leggere lo sviluppo della sperimentazione nel Milanese<sup>936</sup>.

Il mutamento nella percezione di periferia negli ultimi trenta-quarant'anni è legato alle trasformazioni e alla scomparsa della "campagna" per come è stata sempre conosciuta. Il passaggio agli anni Ottanta può essere considerato in effetti «lo spartiacque tra due trentenni che sono differentemente caratterizzati in relazione alle modalità assunte dallo sviluppo agricolo e dai fattori che lo hanno determinato». Da allora, infatti, essa

ha attraversato un intensissimo processo di modernizzazione produttiva e strutturale, il quale, a differenza che nel passato, ha

---

<sup>935</sup> G. De Luna, *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*,

<sup>936</sup> Foot, *Milano dopo il miracolo*, cit., pp. 157 e sgg.

contemporaneamente comportato lo svuotamento progressivo dell'agricoltura stessa come sede di processi strategici rilevanti per il suo funzionamento, e l'emergere e il consolidarsi, anche a scala internazionale, del *sistema agroalimentare* come luogo specifico di tali processi.<sup>937</sup>

I confini tra campagna e città vera e propria, quindi, tendono a sparire. In alcune realtà come Milano poi, una contrapposizione netta con il circondario non esisteva più fin da fine Ottocento, quando essa era già diventata una «metropoli contemporanea»<sup>938</sup> in cui erano presenti «processi di interdipendenza e divisione sociale del lavoro che legavano in un'unica struttura cascine, villaggi, borghi e città»<sup>938</sup>.

Si devono quindi tenere presenti i «poderosi cambiamenti» che, specialmente nel Nord del paese, hanno caratterizzato dal punto di vista urbano gli ultimi decenni: «una serie di sviluppi epocali di ordine sociale e culturale che hanno stravolto il paesaggio», come «la deindustrializzazione, l'innalzamento del tenore di vita e la mobilità privata di massa»<sup>939</sup>. Da ciò deriva che

l'esperienza soggettiva di ogni cittadino crea e riconosce una vasta gamma di microconfini quasi invisibili e non necessariamente legati a forme fisiche o a indicazioni stradali precise. Queste microforme possono essere viste, ma anche riconosciute dal suono, dall'odore, da qualche sfumatura immaginata, sognata.

In pratica, le periferie sono «categorie antropologiche, la cui funzione e significato non sono collocabili nel tempo, ma dipendono dal rapporto che gli individui stabiliscono con essi»<sup>940</sup>.

Così, ad esempio, una delle ragazze del Giotto Ulivi presente a “Tandem” descrive Borgo San Lorenzo nel 1985 come «un posto che non è né antico né moderno», segnato però dallo sviluppo degli ultimi anni (e dalle trasformazioni intervenute nella campagna in generale). Tale sviluppo, aveva creato qualcosa di nuovo anche a Borgo, che la ragazza individuava nella presenza di «una periferia che si sta sempre più evolvendo»<sup>941</sup>. In effetti,

---

<sup>937</sup> G. Fabiani, *L'agricoltura: dalla marginalità alla globalizzazione*, in Pons et al., *Fine della Guerra fredda e globalizzazione*, cit., pp. 185-6. Tale passaggio si verifica secondo l'autore a partire dal completamento della riforma agraria, nel 1982.

<sup>938</sup> Foot, *Milano dopo il miracolo*, cit., p. 161.

<sup>939</sup> Ivi, p. 171.

<sup>940</sup> Ivi, pp. 163-6.

<sup>941</sup> E i presentatori, nell'annunciare la scolaresca, furono ripresi per aver definito Borgo «un paesino»: a Marco Doné rispose Cristina, spiegando che Borgo «non è un paesino ma una

la crisi demografica vissuta nel dopoguerra, simile per certi versi a quella di molte aree montane o di ex mezzadria, venne superata proprio a partire dagli anni Settanta, grazie forse alla crescita del terziario che ha potuto sfruttare la tradizione della città come centro di mercato. È logico comunque pensare che, sotto la comune etichetta di “periferie”, la studentessa borghigiana e i milanesi facciano riferimento a realtà completamente diverse. Allo stesso tempo, però, questo esempio pare confermare come il concetto di “urbano” iniziasse ad indicare una «qualità potenziale di tutti i luoghi abitati» non collocabile geograficamente, segno del «declino dell’immagine tradizionale della campagna», reale o percepito che fosse<sup>942</sup>. La “metropoli” - come concetto socio-urbano, stile (o stili) di vita e aggregato produttivo-economico – fu certamente un mito del decennio.

Inoltre, nella costruzione del “senso” dei singoli istituti scolastici rispetto al proprio contesto sembrano interagire quei processi di costruzione dell’identità locale che gli studi di storia dell’educazione hanno dimostrato essere una caratteristica di lungo periodo dei rapporti centro-periferia che hanno segnato la storia del paese. La scuola, in questo quadro, ha giocato un ruolo non secondario nella costruzione di una sorta di «doppia cittadinanza» (nazionale e locale) che costituisce una peculiarità dell’evoluzione della nostra identità nazionale<sup>943</sup>. D’altronde, l’introduzione della scuola dell’autonomia e dei Piani di offerta formativa nel nuovo millennio hanno reso l’esigenza di costruire una forte e specifica identità molto più impellente (se non obbligata) per le scuole. L’avvento di Internet ha permesso ad alcuni istituti di sfruttare le potenzialità comunicative multimediali del mezzo per offrire direttamente dal proprio sito immagini e repertori d’archivio di vario genere ed epoca, volti a definire agli occhi del futuro alunno (e alla sua famiglia) i tratti distintivi che caratterizzano e hanno caratterizzato la storia della scuola: siti degli istituti, i Pof (ora Ptof) possono quindi costituire un’ulteriore fonte per lo storico, utile ad indagare tematiche e modalità con cui, in tempi recenti, ogni singola

---

cittadina, la più importante del Mugello, che è una valle a Nord di Firenze [...] una cittadina molto importante già dal medioevo in quanto è centro di mercato... e di altre attività agricole». <https://www.youtube.com/watch?v=4o81ZABomAU>.

<sup>942</sup> Ivi, p. 172. Anche se, va ricordato, i ragazzi del Giotto Ulivi ospiti a Tandem vinsero la sfida finale esibendosi in un canto dei “maggiaioli”: la maggiolata è infatti una «composizione poetica e musicale di origine toscana che si cantava nelle feste del maggio» (Treccani).

<sup>943</sup> Cfr. D’Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica*, cit. e M. Morandi, *Guida alle fonti per la storia della scuola a Cremona negli archivi degli enti locali e della Camera di commercio*, in Id., M. Ferrari (a cura di), *Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze di ricerca per un’analisi tipologica delle fonti*, Azzano San Paolo (Bg), Junior, 2007, pp. 135- 168

scuola ha scelto di presentarsi alla società, e quali miti fondativi ha selezionato per caratterizzarsi<sup>944</sup>.

I dati che seguiranno, purtroppo, non permettono di ricostruire l'evoluzione quantitativa dell'utenza del processo sperimentale: se le pubblicazioni ministeriali evitano di citare cifre, se non indicative, anche il materiale prodotto direttamente dalle scuole (o dagli Irrsae) impedisce di ricostruire serie complete sull'evoluzione degli iscritti a tali corsi. Soprattutto, risulta difficile distinguere gli allievi delle sezioni sperimentali da quelli delle sezioni tradizionali: talvolta la sperimentazione riguardò un'unica sezione (o corso) di un istituto che poteva contare anche mille e più studenti; in altri casi, come pare ad esempio per il Volta, tutta la popolazione scolastica veniva considerata interna alla sperimentazione; il Cecioni, che abbiamo più volte segnalato essere una scuola molto richiesta per le sezioni sperimentali, conservò sempre anche un corso di liceo scientifico tradizionale, e così via. Le stesse sperimentazioni assistite prevedevano di mantenere sezioni tradizionali in modo da poter effettuare valutazioni comparate sui risultati scolastici. Quando ho trovato sufficienti dati, ho cercato perlomeno di mostrare l'evoluzione degli studenti nelle sezioni sperimentali nei singoli istituti, in modo da dare un'idea di massima del numero complessivo di giovani che possono aver usufruito di quei corsi.

### *Il Nord e l'istruzione tecnico-professionale*

Nell'immaginario collettivo le regioni settentrionali (e la Lombardia in particolare) hanno sempre rappresentato la parte produttiva del paese: l'industria, la ricchezza, le molteplici possibilità di trovare lavoro e dare una svolta alla propria vita sono associate dagli italiani a quel Nord industrioso che, dal "triangolo industriale" della prima metà del Novecento alla "Milano da bere" degli anni Ottanta, si definisce in contrapposizione all'annosa «questione meridionale» che ha percorso la storia dello sviluppo italiano fin dall'Unità.

Per quanto riguarda la scuola superiore, a questa realtà produttiva corrispondeva il dato storico della maggior presenza di istituti tecnici e professionali rispetto al resto d'Italia, e da una tradizionale attenzione degli enti locali e le imprese verso l'istruzione in generale e quella tecnico-professionale in particolare. D'altronde, a metà anni Settanta lo studio

---

<sup>944</sup> Precursori di una ricerca sull'immagine della scuola – quella che si dà e quella che le danno chi la frequenta – sono stati già negli anni Settanta Bourdieu e Passeron con: *I Delfini. Gli studenti e la critica*, Guaraldi, 2006 (ed. or. 1971).

del sociologo Marzio Barbagli su *Disoccupazione e sistema scolastico* rilevava il paradosso di una propensione al proseguimento degli studi superiori (relativamente) più alta al Sud che al Nord, conseguenza a suo parere dalle migliori *chance* di ingresso nel mercato del lavoro che caratterizzava il Settentrione<sup>945</sup>.

Non stupisce allora il fatto che, fin dagli inizi del processo sperimentale, i dati ministeriali mostrassero la maggior propensione all'innovazione delle regioni settentrionali<sup>946</sup>. Quasi tutte le prime sperimentazioni del Nord nacquero infatti in aree che, nel corso del lungo periodo, avevano già dimostrato una maggior predisposizione alla scolarizzazione e all'innovazione didattica, in special modo proprio nel settore tecnico-professionale.

Guardando meglio la distribuzione delle sperimentazioni nelle singole province certe corrispondenze saltano subito all'occhio. La precoce e veloce diffusione delle sperimentazioni nel milanese o a Verbania e nella Val d'Ossola, ad esempio, si comprende meglio tenendo presente non solo i processi di sviluppo vissuti da tali distretti negli anni Sessanta e Settanta ma anche, per l'appunto, quel tradizionale maggior dinamismo del corpo sociale che caratterizzò alcune aree del nord del paese fin dall'Unità<sup>947</sup>. Quel dinamismo aveva prodotto nel corso del tempo un'alfabetizzazione maggiormente diffusa, e la presenza di una rete numerosa di scuole di arti e mestieri, sia nelle zone urbane che in montagna<sup>948</sup>. Tali esperienze, frutto spesso dell'iniziativa di enti locali, imprenditori, mecenati o personalità altolocate del luogo, svilupparono una forte propensione alla sperimentazione e all'innovazione nel campo della formazione tecnica e professionale: propensione che si riattivò attraverso i decreti delegati nel momento in

---

<sup>945</sup> Cfr. Barbagli, *Disoccupazione e sistema scolastico*, cit., pp. 11 e sgg.

<sup>946</sup> Nel 1981, su 358 sperimentazioni complessive segnalate dai dati ministeriali (di cui 177 maxisperimentazioni), 191 erano collocate al Nord (il 53,3%, con 93 maxisperimentazioni): nel 1986, quando i progetti complessivi erano saliti a 1.252 (412) – e nonostante il recupero delle regioni meridionali, il Nord ne contava 608 (231), più del 48%.

<sup>947</sup> R. Chiarini, *Il disagio del Nord, l'antipolitica e la questione settentrionale*, in S. Colarizi, P. Craveri, S. Pons, G. Quagliariello (a cura di), *Gli anni Ottanta come storia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 231-66.

<sup>948</sup> La città di Brescia, ad esempio, risulta essere uno dei luoghi con i più alti tassi di alfabetizzazione d'Italia fin da prima dell'Unità: cfr. F. Pruneri, *"Diritto legittimo al sapere e fede incrollabile nella scuola": l'amministrazione comunale di Brescia e l'istruzione popolare dopo l'Unità*, in Id. (a cura di), *Il cerchio e l'ellisse*, cit., pp. 111-37. Sul ruolo degli enti locali in questa evoluzione si veda anche lo studio di Matteo Morandi sull'area del Cremonese: M. Morandi, *Guida alle fonti per la storia della scuola a Cremona negli archivi degli enti locali e della Camera di commercio*, in Id., M. Ferrari, G. Panizza (a cura di), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione, sezione monografica*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 15, 2008, pp. 135- 168.

cui l'espansione del terziario e la ristrutturazione dei processi produttivi sempre più evidenti nel corso degli anni Settanta si sovrapposero agli effetti della crisi sulla disoccupazione giovanile, rendendo necessaria una revisione generale e profonda del settore tecnico.

In Lombardia e nel suo capoluogo questi processi sono sempre stati più evidenti: non sembra un caso infatti che tra i primi quattro bienni unitari avviati nel 1969 per iniziativa ministeriale, l'unica sperimentazione tecnica fosse quella avviata dalla Provincia di Milano, che largo ruolo svolse nelle trasformazioni del settore nella città meneghina; né d'altronde può stupire che, sempre allora, iniziasse a prendere le mosse l'elaborazione di un'altra sperimentazione analoga portata avanti dall'Umanitaria di Milano, ente che, all'avvio del primo anno dell'ITSOS nel 1971, poteva vantare decenni di esperienza nel campo dell'educazione popolare e tecnica.

Alla fine degli anni Settanta, quindi, il milanese – e la Lombardia in generale – risultavano le aree del paese con la maggior presenza di sperimentazioni, in generale ma, soprattutto, afferenti al ramo tecnico: nel 1977 su 66 istituti scolastici sperimentali attivi, 18 erano in Lombardia (e 12 nella sola provincia di Milano); dei 18, 12 afferivano al ramo tecnico-professionale, ed erano quasi tutti nel milanese. Nell'a.s. 1979-80 le sperimentazioni afferenti alla Direzione tecnica in Lombardia erano diventate 29, di cui 22 nella sola provincia di Milano, più della metà fuori dai confini del comune (13 a 9)<sup>949</sup>. D'altronde, quei confini comunali avevano perso di senso con l'estendersi e il mutare della periferia della città, investita a partire dagli anni del boom da forti movimenti migratori: se già negli anni Sessanta essa inglobava «nel suo enorme perimetro anche i comuni limitrofi» (Monza, Sesto San Giovanni e Pavia), negli anni Ottanta e Novanta essa continuò ad estendersi «in direzione di Torino e Venezia», costituendo una delle aree metropolitane più estese d'Europa<sup>950</sup>. E infatti, la provincia di Milano aveva nel 1983 complessivamente lo stesso numero di studenti «dell'intero Piemonte»<sup>951</sup>.

---

<sup>949</sup> I dati sono presi dalle appendici documentarie preparate dai Centri didattici nazionali in occasione degli incontri tra operatori scolastici di Stresa, Formia e Roma del 1975 e 1976 e dalla lista di sperimentazioni attive nell'a.s. 1979-80 afferenti alla direzione tecnica, conservato presso il fondo molisano degli Irrsae: Centri didattici nazionali, *Atti degli incontri per la sperimentazione*, cit., pp. 101-29; *Lista istituti tecnici con iniziative sperimentali*, cit.

<sup>950</sup> Foot, *Milano dopo il miracolo*, cit., p. 16.

<sup>951</sup> A. Pozzoli, *Drammatico sfogo del provveditore «La scuola milanese è incurabile»*, «Corriere della sera» (edizione milanese), 29 settembre 1983.

Un ampio processo di rinnovamento, dunque, che d'altronde si inseriva in quella che poteva essere considerata già allora una «giungla formativa», come evidenziò Visalberghi in un suo articolo del 1980<sup>952</sup>: qualcosa come duecento diversi itinerari formativi, contando i diversi rami dell'istruzione superiore e i molti sottoindirizzi ancora esistenti in quello tecnico e professionale, con una distribuzione dell'utenza che rispecchiava «il carattere eminentemente industriale e commerciale della regione»<sup>953</sup>. I tassi di scolarità nelle diverse province, «tutte sopra la media nazionale», si muovevano tra il 56,6% registrato a Milano e il 36,6% di Brescia, con una rete espansa capillare di istituti non statali a completare l'offerta formativa lasciata vacante dallo Stato<sup>954</sup>. A Milano, che da sola contava quasi la metà degli istituti lombardi, le scuole non statali superavano per numero quelle statali (164 contro 158) e coprivano settori tradizionali ma in declino - come istituti e scuole magistrati - o quelli non coperti dal sistema scolastico nazionale, come i linguistici e i sempre più richiesti settori informatici. In sostanza, nel 1980 il milanese era già, nei fatti, un sistema formativo allargato.

Non che questo significasse per forza aumentare le *chance* di successo scolastico, anzi: negli anni a cavallo tra Settanta e Ottanta il milanese fu, nel generale *trend* negativo nazionale, l'area con i più alti tassi di abbandono scolastico del paese<sup>955</sup>, e può darsi che ad avvantaggiarsi più di tale sistema fossero infine i ceti alti e più acculturati, come

---

<sup>952</sup> A. Visalberghi, *Materie di studio e itinerari formativi*, «Scuola e città», 1, gennaio 1980, pp. 13-21. L'articolo riflette sui risultati di una rilevazione della Regione Lombardia che ha utilizzato in realtà dati risalenti per lo più a metà anni Settanta.

<sup>953</sup> Il ramo tecnico contava il 49,2% della popolazione scolastica lombarda (contro la media nazionale, ferma al 42,4%), a cui andava aggiunto il 18,7% presente negli istituti professionali: in questi ultimi si era poi rivelato molto esteso il processo di quinquennalizzazione avviato nel '69 e che «previsti inizialmente in numero limitato, sono andati estendendosi in via amministrativa ed attualmente riguardano la maggioranza degli istituti professionali di una certa consistenza numerica».

<sup>954</sup> Dai dati riportati nell'articolo risultano essere attivi allora in Lombardia 747 istituti, contando statali, non statali e relative succursali: di essi 297 erano istituti non statali (di cui più di un terzo non religiosi).

<sup>955</sup> A. Pozzoli, *Campanello d'allarme nelle scuole. Anche tecniche e commerciali perdono millecento iscrizioni*, «Corriere della sera» (edizione milanese), 8 agosto 1980. Lo confermò Giorgio Franchi, intervenendo nel 1992 in Senato per esporre a nome del Cisem i risultati dell'indagine conoscitiva condotta insieme alla Commissione istruzione sullo stato della dispersione scolastica in Italia: «va sottolineato - disse - che l'osservatorio milanese ha presentato, nel quinquennio 1976-1981, il più alto livello di dispersione scolastica del paese». AP, *Documenti*, 3° resoconto stenografico, seduta del 21 gennaio 1992, p. 6.



pensava Visalberghi<sup>956</sup>. Resta il fatto che, persino in quegli anni, le iscrizioni alle classi sperimentali continuarono a crescere<sup>957</sup>: segnale del gradimento che riscontrarono nelle famiglie e nei giovani milanesi, tanto da acquisire sempre più risonanza anche nelle pagine scolastiche dell'edizione locale del «Corriere della sera»<sup>958</sup>.

Su questo primato pesarono fattori più e meno contingenti: da tempo, infatti, la crescita della città e il suo farsi sempre più metropoli moderna ponevano questioni amministrative non più rinviabili, volte a ricercare un nuovo equilibrio tra i livelli amministrativi centrale e locale che superasse i confini angusti della provincia, permettendo una gestione organizzativa dei flussi – di persone, merci e via dicendo – in entrata e in uscita dalla città e in movimento perpetuo all'interno di essa. Questi aspetti si intrecciavano con una tradizione di attenzione e intervento nel campo dell'istruzione tecnico-professionale in particolare che, come nel resto della regione, aveva contraddistinto amministrazioni locali e società civile nel corso dei decenni e che aveva vissuto come una profonda frattura la statalizzazione dell'istruzione professionale negli anni cinquanta e la perdita di autonomia per enti locali e imprese che ne conseguì<sup>959</sup>.

---

<sup>956</sup> «Non c'è dubbio che la situazione lombarda, connotata da una proliferazione imponente di scuole non statali, appare per ciò connotata anche da una notevole tendenza delle classi abbienti a procurare ai loro figli situazioni privilegiate e/o facilitate di frequenza scolastica»: Visalberghi, *Materie di studio e itinerari formativi*, cit. Sempre Visalberghi sottolineava poi come la dispersione scolastica riguardasse già allora principalmente professionali e tecnici: i ritardi passavano dal minimo dell'8,9% nei classici al massimo del 32,6% negli IP e, in modo analogo, andavano altri valori come le sospensioni (l'1,62 negli IP e lo 0,22 nei classici); piccole percentuali che poi però, per cumulazione, facilitavano il formarsi di «fenomeni di emarginazione culturale e professionale» proprio nei giovani più svantaggiati.

<sup>957</sup> Pozzoli parla in effetti di un leggero aumento degli iscritti negli sperimentali – poco meno di un centinaio - dovuto a suo dire in particolare all'ITSOS dell'Umanitaria: Pozzoli, *Campanello d'allarme nelle scuole*, cit.

<sup>958</sup> F. Martella, *E per chi sceglie le sperimentali*, «Corriere della sera» (edizione milanese), 20 maggio 1978. Visalberghi notava poi come la grande richiesta di lingue straniere - da parte delle ragazze, in particolare - e pratiche di laboratorio sembrasse indicare «un'effettiva consapevolezza negli allievi dell'esigenza di maggiore sviluppo di una didattica fondata sulla sperimentazione anziché sulla lezione verbale»: allo stesso tempo, vedeva in questi aspetti anche un pericolo per il processo di innovazione, schiacciato dal peso delle esigenze «espresse» dalla popolazione.

<sup>959</sup> Lo sottolinea una tesi di dottorato sulla storia dell'istruzione tecnica bergamasca, per cui «lo statalismo scolastico che ne derivò condizionò pesantemente tutto il periodo successivo»: la preparazione alle professioni, infatti, «continuò ad essere più un problema dello Stato che degli enti territoriali, in collaborazione con le imprese, le associazioni professionali, le diverse autonomie funzionali, i sindacati», contribuendo ad accentuare il peso formale e burocratico dei titoli di studio erogati, a scapito «di reali e documentate competenze maturate in situazioni di esercizio, socialmente e intellettualmente controllate». O. Gelmi, *Storia e caratteri dell'istruzione tecnica industriale bergamasca*, tesi di dottorato, relatore Giuseppe Bertagna, Università degli Studi di Bergamo, a.a. 2009-2010, pp. 121 e sgg.

Il clima degli anni sessanta e Settanta, in questo senso, rilanciò questo protagonismo degli enti locali e della società, contribuendo a rendere nei fatti il milanese un vero e proprio sistema formativo integrato già alla fine del decennio: un sistema cioè «policentrico (in contrasto con la concezione scuolacentrica) in quanto più istituzioni concorrono a scopi educativi molto differenziati, e quindi vengono utilizzate le opportunità educative più varie»<sup>960</sup>. Milano, cioè, si dimostrò anche in campo scolastico un «laboratorio politico»: nel decennio seguente infatti la Milano “da bere”, al centro dell’immaginario degli italiani e specchio degli anni craxiani, divenne anche dal punto di vista educativo il modello da applicare nel resto del paese. Di questo laboratorio fu elemento esemplare il Cisem, che acquistò nel corso degli anni Ottanta e nei decenni seguenti un ruolo di primo piano tra le agenzie di cui si servì il ministero della Pubblica istruzione per elaborare le proprie strategie di intervento.

Eppure, il Cisem, la sperimentazione della Provincia o quella dell’Umanitaria affondano le proprie radici nel Sessantotto milanese. Anzi, l’alta carica ideologica e conflittuale degli anni Settanta milanesi sembrò produrre una sorta di “gara” tra la componente cattolica e le sinistre presenti nel fronte progressista, e di cui l’esperienza dell’Umanitaria (di matrice socialista, con Visalberghi tra i promotori) e del Biennio della Provincia (nato da figure vicine agli ambienti dell’Uciim e dell’Università Cattolica) possono essere in un certo senso emblema<sup>961</sup>.

Se la Milano degli anni Ottanta rappresenta il “laboratorio” di un sistema formativo integrato da estendere al resto del paese, oltre che l’emblema di una società postmoderna e metropolitana, la sperimentazione si prestò in generale anche all’esigenza di trovare nuove soluzioni nel momento in cui i mutamenti produttivi e la crisi di determinati settori rischiarono di mettere in ginocchio specifiche realtà locali.

---

<sup>960</sup> F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1990 (ed. or. 1983), p. 20. L’autore sottolinea la centralità che in questo sistema assumono le istituzioni del governo locale: l’allargamento del sistema formativo, infatti, «conquista scarso spazio o è addirittura impossibile senza il contributo decisivo dell’ente locale».

<sup>961</sup> Per quanto riguarda la sperimentazione dell’Umanitaria, fu lo stesso Visalberghi a specificare quanto la sperimentazione in corso all’ITSOS, grazie al contributo dell’ente, potesse «dare un contributo notevole al progetto di legge che il PSI ha presentato in Parlamento, senza aspettare l’elaborazione di un progetto comune nell’ambito del centro-sinistra»: così risulta da un promemoria di Melino, che riassume i tratti salienti dell’incontro tra lui, il commissario governativo Villani e Visalberghi sullo stato della sperimentazione. M. Melino, *Promemoria sull’ITSOS*, 25 giugno 1975, ASDU, fasc. 853-194.

Spostandosi fuori dalle grandi città verso l'arco alpino e le sponde piemontesi del lago Maggiore si trova, ad esempio, si trova il più volte citato Cobianchi di Verbania.

Le origini dell'istituto risalgono al secolo precedente: nel 1886 infatti la vedova di Lorenzo Cobianchi, industriale tessile locale, attivò un legato disposto dal testamento del marito per istituire una scuola d'arti e mestieri «sulle orme di quella già da alcuni anni fiorente nella città di Biella»<sup>962</sup>. La val d'Ossola infatti, proprio come Biella e la Val Sesia, divenne già negli ultimi decenni dell'Ottocento un importante distretto tessile a livello europeo e questo spiega i suoi legami con la Svizzera, nonché la capacità d'attrazione dell'istituto sull'area del lago Maggiore, comprese le coste lombarde: tutt'oggi una buona fetta degli studenti della scuola proviene dalla provincia di Varese. Fin dalle sue origini, quindi, l'istituto ha attratto giovani anche dalle province limitrofe, «bel al di là dei confini dell'attuale distretto di Verbania»: come si legge nella pubblicazione del 1987 per i cent'anni del Cobianchi,

col passare degli anni, e col moltiplicarsi della istituzione di nuovi Istituti Tecnici, l'afflusso di studenti da province diverse da quella di Novara e di Varese si è ridotto, limitandosi per lo più ad alunni provenienti dalle province di Milano e Pavia. Va comunque evidenziato che in questi ultimi anni, la percentuale di iscritti provenienti da fuori provincia raggiunge ancora il 40% del totale.<sup>963</sup>

Queste valli mostrarono fin dai primi anni del Novecento livelli di alfabetizzazione e scolarizzazione più alti delle medie nazionali: furono proprio gli studi storici avviati a partire dagli anni Ottanta, in seguito all'affermarsi del paradigma dei distretti industriali, a mettere in crisi l'opinione sedimentata di origine braudeliana che vede nelle aree montane esclusivamente una «officina di uomini» per la città<sup>964</sup>.

---

<sup>962</sup> Estratto del testamento olografo del Sig. Cav. Lorenzo Cobianchi, copia conservata nell'ufficio della Presidenza dell'istituto.

<sup>963</sup> F. Bozzuto, E. Perelli (a cura di), *Cento anni di vita. Dati e notizie*, Verbania, 1987, pp. 93-5.

<sup>964</sup> Per una decostruzione della caratterizzazione della montagna come “fabbrica di uomini” operata da Braudel, si veda l'introduzione a D. Albera, P. Corti (a cura di), *La montagna mediterranea: una fabbrica d'uomini? Mobilità e migrazioni in una prospettiva comparata*, Cavallermaggiore, 2000; cfr. M. Sanfilippo, *Problemi di storiografia dell'emigrazione in Italia*, Settecittà, 2005. La De Fort nel suo studio sull'alfabetizzazione in Italia nel corso del Novecento mette ad esempio in luce gli alti livelli di alfabetizzazione che caratterizzarono l'arco alpino e prealpino occidentale, tanto da incidere nei primi anni del secolo su quelli di zone metropolitane come Torino nel momento in cui lo sviluppo delle industrie tessili cittadine cominciò a richiamare lavoratori dalle valli sopracitate. E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 58 in nota.

Sul dinamismo della società civile locale, di chiara impronta cattolica, pesò poi nel dopoguerra anche la memoria dell'esperienza resistenziale della Repubblica partigiana dell'Ossola, che nei suoi Quaranta giorni di esistenza tentò di anticipare il modello di governo democratico che avrebbe dovuto darsi il paese, una volta sorto dalle ceneri della guerra, e in cui fu prestata grande attenzione al tema dell'istruzione<sup>965</sup>. Il fatto poi che in una rappresaglia fosse stato ucciso un ex studente del "Cobianchi ha contribuito, là come per altri istituti in Italia, ad un utilizzo della memoria della Resistenza per la costruzione dell'identità della scuola: l'eccidio di Trarego, in effetti, dà ora il nome alla piazza di ingresso dell'istituto<sup>966</sup>.

L'istituto partecipò fin dal 1974 al processo sperimentale, sotto la guida del preside Rattazzi - che abbiamo incontrato nel primo capitolo - e della professoressa Carla Rossi Bozzuto, insegnante di Italiano e Storia e caparbia coordinatrice della sperimentazione: in prima fila negli anni segnati dal dibattito sulla riforma, con l'addio di Rattazzi e la e l'inizio degli anni Ottanta l'istituto continuò la strada del rinnovamento attraverso la stagione dei progetti assistiti, di cui fu ulteriormente protagonista grazie all'elaborazione del progetto assistito AMBRA, che ebbe origine proprio nei suoi spazi dalla collaborazione con gli ispettori del Ministero<sup>967</sup>. Così emerge nelle pubblicazioni ufficiali della scuola e nell'intervista che mi ha rilasciato Ettore Perelli, gentilissimo ex alunno ed ex docente (nonché vicepresidente) del Cobianchi, che mi ha fatto volentieri da cicerone nella mia visita all'istituto. Dopo aver studiato il caso, però, quello che mi ha colpito del suo racconto sulla storia del Cobianchi e della sperimentazione è stata a pensarci bene l'assenza di riferimenti precisi ai conflitti che attraversarono il contesto politico e sociale verbanese tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio del decennio seguente: conflitti che aiutano a comprendere la genesi dell'iniziativa sperimentale, e che alcune fonti mostrano aver coinvolto non solo la scuola ma anche l'intera comunità in quegli anni. La fase iniziale della sperimentazione prese avvio infatti in un contesto locale segnato

---

<sup>965</sup> Proprio nel 1974, inoltre, veniva trasmesso dalla RAI un primo sceneggiato televisivo su quell'esperienza, con la regia di Leandro Castellani: *Quaranta giorni di libertà – Pagine di diario della Repubblica dell'Ossola*.

<sup>966</sup> Intervista a Perelli, cit.

<sup>967</sup> Cfr. Fierli, *Saluto ad un amico scomparso*, cit.

dall'intreccio tra lotte operaie e contestazione giovanile, particolarmente virulente rispetto al resto della provincia novarese<sup>968</sup>.

Fin dall'inizio, essi furono inoltre tra i principali artefici della rete di collegamento che si creò con le altre esperienze sperimentali piemontesi: rete che abbiamo visto in azione nella seconda metà degli anni Settanta nell'organizzazione di incontri e convegni sul tema della sperimentazione negli anni "caldi" del dibattito sulla riforma e di una crisi economica che, a livello locale, colpì anche il settore della chimica. L'Ente Regione, che nel '75 era passata al Pci, cercò di sostenere il processo sperimentale per tentare di rispondere alla crisi dei settori tradizionali che, specie in provincia, incentivò ancora per tanti anni fenomeni migratori verso l'area metropolitana torinese<sup>969</sup>. Se nella fase iniziale le sperimentazioni sembrarono diffondersi soprattutto nell'area occidentale a ridosso dell'Appennino e dell'arco alpino, con l'avvio della fase dei progetti assistiti il processo sperimentale sembrò prendere un'altra direzione, in linea con il *trend* nazionale: ben presto si notò una tendenza alla diminuzione di richieste di sperimentazioni di bienni unitari a favore di sperimentazioni più limitate, «coinvolgenti singole discipline» (le mini-sperimentazioni)<sup>970</sup>.

Il 1980 rappresentò per il Piemonte, sia dal punto di vista dell'andamento economico che della sperimentazione, un «punto di svolta»: in quell'anno infatti, in cui l'occupazione nella regione era ai suoi massimi storici e i livelli di disoccupazione ancora accettabili, entrambi gli indicatori presero a cadere velocemente e la disoccupazione giovanile cominciò a crescere costantemente, tanto da avvalorare l'ipotesi di una «generazione

---

<sup>968</sup> Mario Fracchia, una delle voci raccolte in un'opera sul Sessantotto nel novarese, racconta ad esempio come fosse errato leggere il movimento novarese «come particolarmente importante»: «rispetto alla provincia era addirittura meno avanti di Verbania» in cui «c'era molto più movimento». E. Fulgentini, *Il ruggito della rana (il '68, l'angolo delle ore, persone e personaggi novaresi)*, Cologno Monzese, Lampi di stampa, 2012, p. 86. Il titolo vuole richiamare proprio il tema della «voce di una sonnolenta città di provincia» che «a volte si trasforma in ruggito», come spesso accadde nel Sessantotto italiano: *ivi*, p. 8.

<sup>969</sup> La popolazione di Verbania, ad esempio, raggiunse il suo massimo storico nel 1971 (34.749 abitanti) per poi cominciare a scendere fino agli anni Novanta, stabilizzandosi intorno alle 30 mila unità.

<sup>970</sup> Fabio, *Sperimentazione ex art. 3. Tutti i dati della Secondaria superiore*, «Scuola & innovazione. Periodico dell'Irrsae Piemonte»: si tratta di una fotocopia dell'articolo senza data – ma sicuramente della seconda metà degli anni '80 - che ho trovato nel fondo friulano: ASI-IRRE, FVG.

“saltata” rispetto al mercato del lavoro»<sup>971</sup>. Si rendeva evidente allora quel declino relativo del Piemonte rispetto alla Lombardia e ad alcune regioni della cosiddetta Terza Italia (o, negli studi più recenti, area NEC), che lo storico dell'economia Emanuele Felice fa risalire alla fine del «modello manchesteriano» di sviluppo che aveva caratterizzato il Triangolo industriale fin dall'Unità, e che aveva contribuito a trascinare l'economia e lo sviluppo italiano perlomeno fino alla metà del Novecento<sup>972</sup>.

La situazione del processo sperimentale mutò invece «sia a causa del continuo rinvio della prospettiva della riforma», che aveva sospinto l'onda della sperimentazione globale, «sia a causa dell'introduzione da parte della DirTecnica, e ora anche della DirProfessionale, di propri progetti di innovazione per singoli corsi di specializzazione», che evidenziavano un certo disinteresse per il tema dell'orientamento di fronte all'urgenza di risolvere il nodo della professionalizzazione, per lo meno nel ramo tecnico-professionale<sup>973</sup>. Se nel 1980 risultavano attivi una quindicina di progetti sperimentali, nel 1985 essi erano saliti a 48, e per l'anno successivo andavano aggiunte 38 nuove proposte: ma tra esse diminuivano sempre più le maxisperimentazioni a favore dei progetti assistiti e delle sperimentazioni «coinvolgenti singole discipline». Tra gli istituti scolastici presenti al convegno di Lerici dell'84 e nel comitato di coordinamento nazionale scuole sperimentali che ne nacque rimanevano in rappresentanza del Piemonte solo il Cobianchi, il biennio-triennio unitario di Giaveno, in provincia di Torino, e il Liceo scientifico Gramsci di Ivrea (con la sua sede staccata a Caluso)<sup>974</sup>.

### ***Regioni bianche, regioni rosse: l'area NEC***

Lo abbiamo detto: la prima fase espansiva della sperimentazione, emersa in quell'amalgama strano che fu il lungo '68 italiano, fu caratterizzata anche da una specifica tensione ideale, volta a cercare un nuovo equilibrio nei rapporti tra scuola e territorio. I

---

<sup>971</sup> A. Baussano, *La transizione dalla scuola al lavoro. Indagine sulla collocazione professionale dei giovani qualificati dal sistema formativo*, Milano, Franco Angeli, 1988, pp. 11 e sgg. Il libro rende conto di uno studio portato avanti da un gruppo di ricerca istituito dalla Regione Piemonte con il contributo dell'Osservatorio sul mercato del lavoro, struttura di analisi e di ricerca anch'esso creato dall'Ente.

<sup>972</sup> Felice, *Divari regionali e intervento pubblico*, cit., pp. 167-73. Secondo Felice, attento ad inserire nella sua analisi anche l'evoluzione dell'indice di sviluppo umano, si trattò di un declino sia in termini di redditi che «in termini di qualità complessiva della vita», soprattutto rispetto all'«evidente ascesa del NEC» in tali indicatori: *ivi*, pp. 151 e sgg.

<sup>973</sup> Fabio, *Sperimentazione ex art. 3*, cit.

<sup>974</sup> Cfr. Busoni, Palmeri, *Lo stato attuale*, cit.

bienni unitari, come l'idea del distretto scolastico, ebbe origine anche da quella tensione: se quest'ultimo, però, non riuscì poi a svolgere i suoi compiti, non per questo gli enti locali e regionali rinunciarono ad utilizzare i primi – e la sperimentazione “globale” in generale - come un versatile strumento per rispondere ad alcune richieste provenienti dal territorio. Che si guardi a città e cittadine carenti dal punto di vista dell'offerta di indirizzi, oppure ad aree più “provinciali”, appena sfiorate dallo sviluppo complessivo vissuto dal paese e in cui la scarsa presenza di istituti scolastici costringeva ancora i pochi giovani ad un faticoso pendolarismo quotidiano, il biennio sembrò affermarsi come una vera e propria strategia di intervento sul territorio: strategia fatta propria più o meno consapevolmente anche dagli enti locali, che ne divennero talvolta attori decisivi<sup>975</sup>.

Probabilmente, è proprio per questo che molte di quelle sperimentazioni attecchirono più facilmente nelle regioni del Centro Nord, e in particolare in quella “Terza Italia” che proprio negli anni Settanta emerse con forza come motore trainante del nostro modello di sviluppo: un modello non accentrato su alcune industrie “pesanti” giudicate centrali per lo sviluppo complessivo del paese - come prevedeva allora il paradigma economico dominante - ma caratterizzato al contrario dalla presenza di numerosi “distretti industriali”, disseminati a macchie di leopardo sul territorio. Essi si strutturano attorno a reti di aziende medio-piccole altamente specializzate che potevano contare su un particolare *milieu* culturale locale, in cui il dinamismo della società e il ruolo positivo giocato dalle amministrazioni locali - fossero esse “rosse” o “bianche” - risultò un fattore decisivo. La distribuzione delle sperimentazioni di biennio unitario - in particolare quelle che ebbero negli anni maggior fortuna - sembra quindi correlata a questa particolarità del nostro sviluppo, ma ne mostra anche i limiti negli anni Ottanta. D'altronde, Guido Crainz ricorda come su tale processo pesassero in realtà «luci e ombre» di uno sviluppo che, spesso, contò su «un esercito più o meno clandestino di manodopera» (si parla per gli anni Ottanta di 7 milioni di persone) e innescò processi sociali e culturali degenerativi come quelli evidenziati da Sergio Anselmi nella sua introduzione al volume degli *Annali*

---

<sup>975</sup> D'altronde, era proprio sulla ricerca di un nuovo rapporto tra territorio e scuole e sulla necessità di rivedere le diverse competenze amministrative dei diversi enti che si era sviluppato il dibattito sulla scuola comprensiva a livello internazionale: si veda T. Haydn, *The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965–2002*, «Research Papers in Education», 4, 2004, pp. 415-6, e B. Henkens, *The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969–1989*, «Paedagogica Historica. international Journal of History of Education», 1-2, 2006, 195 e seguenti.

della collana sulle regioni dedicato alle Marche<sup>976</sup>. Del resto, se già l'area NEC si diversifica in due diverse realtà regionali – il Nord-Est e il Centro – che avranno un differente sviluppo dagli anni Ottanta in poi, recenti studi tendono a riportare l'attenzione sull'importanza di mantenere una dimensione metropolitana più che regionale per l'analisi dei distretti, per non perdere di vista l'alto grado di differenziazione che, storicamente, caratterizza lo sviluppo urbano italiano<sup>977</sup>.

Da uno sguardo ai dati per regioni, la prevalenza delle sperimentazioni (prese nel loro insieme) nelle regioni “rosse” del Centro rispetto a quelle del Nord-Est fino ai primi anni Ottanta parrebbe dar conto dell'origine ideologico-politica di quelle esperienze: per i confronti che ho potuto fare su dati ministeriali fino al 1981, su un totale di 131 istituti coinvolti in sperimentazioni nell'area, 55 risultavano in Toscana, Emilia, Umbria e Marche; tolto il Lazio, con le sue 29 sperimentazioni concentrate però quasi esclusivamente a Roma, le restanti 47 si concentravano per quasi la metà nel Veneto, lasciando il Friuli e il Trentino come fanalini di coda. Le differenze diventano lampanti poi se cerchiamo di vedere questi dati dal punto di vista qualitativo: nelle regioni “rosse” del Centro Italia sono molto più numerose le sperimentazioni globali, o che comunque traevano origine dal modello elaborato dalla Commissione Biasini (nella sola Toscana erano presenti 12 bienni unitari già nell'a.s. 1975-76)<sup>978</sup>, mentre nel Triveneto - con l'eccezione dell'area veneta e del biennio unitario del Liceo classico “Rosmini” di

---

<sup>976</sup> Crainz, *Autobiografia di una Repubblica*, cit., p. 111. Secondo Anselmi (citato da Crainz) sotto la superficie dorata dell'esperienza dei distretti marchigiani stavano in realtà anche «energie individuali scatenate, assenza di controlli, riferimenti preindustriali di buona qualificazione, disponibilità locali di derivazione agricola, autorità locali consenzienti, evasione fiscale quasi codificata».

<sup>977</sup> Cfr. Felice, *Divari regionali e intervento pubblico*, cit., pp. 175-89 e A. G. Calafati, *Le città della terza Italia: evoluzione strutturale e sviluppo economico*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 10-2.

<sup>978</sup> Sono gli istituti su cui si basa la ricerca promossa dalla Regione Toscana insieme alla Facoltà di Lettere di Firenze, primo tentativo di fare un punto sulla situazione del processo sperimentale toscano e, come specificato nella premessa all'opera, «un episodio, in quel rapporto di collaborazione tra l'istituzione scolastica statale e l'amministrazione regionale, che è auspicabile si sviluppi e si potenzi con opportune iniziative»: cfr. Mostardini, Tassinari, *I bienni sperimentali in Toscana*, cit., (l'introduzione). All'epoca, comunque, secondo gli autori la sperimentazione era ancora un fatto «sostanzialmente marginale» nella regione, visto che su un totale di 119.076 classi ne erano coinvolte solo 5.028. Tutti i dati sulla sperimentazione nei bienni unitari toscani sono nel capitolo curato da Maria Pia Tancredi Torelli, *Aspetti socio-pedagogici della sperimentazione*, pp. 25-60; mentre da pp. 144-329 sono presenti schede e documentazione dei 12 bienni unitari toscani allora esistenti.



Rovereto<sup>979</sup> – essi sono praticamente assenti. Il dato, in questi termini, ci dice poco sulla situazione scolastica complessiva di una determinata area. Ad esempio, non sembra esistere una correlazione diretta tra la presenza di sperimentazioni e alti tassi di scolarizzazione: il Friuli, fanalino di coda fino a metà anni Ottanta per quanto riguarda il numero di sperimentazioni, nel corso di tutto il decennio risulta essere tra le regioni a scolarità più elevata (tra il 64 e il 70%) mentre proprio il Veneto, in cui abbiamo visto invece esserci un numero sicuramente maggiore di sperimentazioni attive, si collocava tra le aree con tassi di scolarità inferiori al 53% (unica regione del Nord presente in una categoria in cui il triste primato spettava sicuramente al Meridione)<sup>980</sup>. In questo apparente paradosso, emerge in realtà tutta la fiducia riposta nella scuola nel corso degli anni Settanta come agente del riscatto della “provincia” del paese.

La questione, cioè, è più evidente in quelle località inizialmente prive di scuole secondarie superiori, o che comunque offrivano pochi percorsi tra cui scegliere e che, di conseguenza, soffrivano di più bassi tassi di scolarizzazione secondaria: contesti in cui il senso del divario con lo sviluppo generale del paese era ancora molto acuto durante gli anni Settanta<sup>981</sup>.

Scorrendo la totalità delle sperimentazioni avviate tra 1970 e 1976, ad esempio, risulta come all'incirca un quinto delle 136 rilevate (che comprendevano anche le prime sperimentazioni “parziali”) avessero origine in provincia e nelle piccole cittadine prive in precedenza di scuole. Il fenomeno riguardò un po' tutto il paese, comprese alcune esperienze che attecchirono al Sud: d'altronde, l'iniziativa di Malfatti di estendere le sperimentazioni di biennio unitario nel '74 era dipesa in parte proprio dalla necessità di intervenire dove più bassi erano i tassi di scolarizzazione secondaria e più carente l'iniziativa spontanea delle scuole, in particolare proprio nel meridione e nelle isole.

---

<sup>979</sup> Nell'area veneta ha avuto particolare importanza l'esperienza dell'IM Stefanini di Mestre, a cui si collegò in seguito la sperimentazione del locale ITG Massari. Si vedano le due pubblicazioni esistenti su quelle esperienze: Istituto Magistrale Stefanini, *Vent'anni di sperimentazione: verso dove? (1975-1995)*, Venezia, Supernova, marzo 1996. Cfr. Crivellari, *I precari di ieri*, cit., p. 264. La sperimentazione al classico di Rovereto è invece una delle prime quattro sperimentazioni avviate nell'a.s. 1969-70.

<sup>980</sup> Cfr. Galfré, *Tutti a scuola*, cit., pp. 299-302.

<sup>981</sup> Il basso numero di sperimentazioni di bienni unitari in Friuli potrebbe dipendere anche dallo stato del settore scolastico dopo il terremoto che sconvolse la regione nel 1976: racconta Nicola D'Amico come, oltre ai molti morti e alle migliaia di sfollati, «nella zona a nord di Udine, segnatamente a Oseppo e a Gemona, non restò in piedi una sola scuola»: D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 573.

Numerose sperimentazioni nacquero in località precedentemente sprovviste di altre scuole superiori, come sedi staccate – e spesso precariamente allocate - di istituti posti nel capoluogo di provincia<sup>982</sup>; oppure servirono per ampliare l’offerta formativa dell’istituto locale<sup>983</sup>, seguendo una dinamica avviata in alcuni contesti per lo meno dalla fine degli anni Cinquanta<sup>984</sup>. In molte situazioni quindi, il biennio unitario sembrò rivelarsi un ottimo strumento “a basso budget” per intervenire sui tassi di scolarizzazione, nell’ottica di un decongestionamento degli istituti delle città capoluogo, investiti in quegli anni senza distinzione geografica dai processi di scolarizzazione di massa: un unico biennio in luoghi sprovvisti di scuole, infatti, permetteva di lasciare aperte le strade per tutte (o molte) scuole superiori, contrastando (o ritardando ad età più matura) il fenomeno del *pendolarismo*, che tanta parte gioca nella questione della dispersione scolastica. In questo senso, il biennio unitario rappresenta lo spirito della prima fase espansiva della sperimentazione, giocata come s’è detto tra riforma della scuola e riforma dei rapporti tra centro e periferia.

Si prenda ad esempio l’ITSOS di Parma, che prese avvio dall’anno scolastico 1973-74. L’esperienza, sorta «nell’onda d’entusiasmo e di interesse suscitati dal convegno di Frascati» e dei successivi lavori della Commissione Biasini, portò all’istituzione di tre sedi staccate del liceo scientifico Marconi di Parma in tre località sprovviste di offerta scolastica superiore, poste in un raggio di 25 km dal capoluogo: Fornovo di Taro e Langhirano, situate a sud-ovest della città, e San Secondo, tra la città e il Po<sup>985</sup>. Come nel caso del Biennio unitario di Milano, il progetto fu elaborato dall’Amministrazione

---

<sup>982</sup> Giusto per fare qualche esempio, relativo all’a.s. 1974-75: le sedi staccate dei licei classici Mamiani di Pesaro e Leonardo di Agrigento (a Novafeltria la prima e a Ribera la seconda); quelle dell’Istituto Magistrale Filzi di Rovereto e dell’Istituto Tecnico Industriale Malignani di Udine (ad Ala e Cervignano del Friuli).

<sup>983</sup> È il caso del “Giotto Ulivi” di Borgo San Lorenzo, ad esempio.

<sup>984</sup> Come nel Bergamasco, dove l’Amministrazione provinciale già il 5 luglio del ‘55, in una riunione di Consiglio, espresse la necessità di invertire la tendenza a concentrare gli istituti scolastici nel capoluogo per rispondere ai bisogni della popolazione sparsa nei piccoli centri della provincia: «il decentramento», a dire del Consiglio provinciale, si configurava dunque come «un problema di democrazia». Cit. in O. Gelmi, *Storia e caratteri dell’istruzione tecnica industriale bergamasca*, Tesi di Dottorato a.a. 2009-2010, Università degli Studi di Bergamo, p. 294. Tutte le sedi staccate dello storico istituto tecnico industriale di Bergamo, il “Paleocapa”, nacquero per questo motivo, pur non costituendo bienni unitari sperimentali.

<sup>985</sup> U. Emiliani, *Necessità di una sperimentazione*, «La chiameremo scuola», giornoletto scolastico della sezione di Fornovo del Quinquennio Unitario Sperimentale, 1976, p. 1, conservato presso AMR, IIa 19. L’articolo è un estratto dell’intervento del professor Emiliani al convegno organizzato dalla provincia su “Il biennio unitario nella prospettiva della riforma della scuola media superiore”, svoltosi a Parma dall’11 al 13 aprile 1975.

provinciale guidata allora da Ivano Sensini, e con Mario Tommasini Assessore all'Istruzione<sup>986</sup>: la sperimentazione di un biennio unitario - divenuto poi nel '76 quinquennio - avrebbe dovuto rappresentare

Una soluzione adeguata al problema del decentramento, non solo nella misura in cui offre una gamma completa di possibilità di indirizzo agli alunni residenti nel distretto, ma anche e soprattutto in quanto stabilisce dei rapporti diretti ed organici con la programmazione economica del territorio, attraverso una rete di collegamenti tra le diverse forze del territorio<sup>987</sup>.

Il discorso sui bienni venne fatto rientrare quindi nella questione della ricerca di nuove modalità di gestione del territorio di cui il distretto scolastico avrebbe dovuto rappresentare una risposta: esso fu inteso infatti come «uno strumento per valorizzare il territorio, per il recupero delle popolazioni alla possibilità di esprimere economicamente e culturalmente la propria potenzialità», inserendosi nei piani di programmazione economica della Regione<sup>988</sup>.

La zona di Fornovo, ad esempio, fu scelta dal Piano della Regione Emilia Romagna come nuova sede distrettuale proprio nella speranza di incidere sui bassi livelli di scolarizzazione: nel '75 erano presenti solo un istituto tecnico industriale e un tecnico professionale per un totale di 71 iscritti, quando gli studenti in terza media erano 971 e la popolazione in fascia d'età, teoricamente, 1540<sup>989</sup>.

Al decentramento venne automaticamente associato il tema del diritto allo studio, grazie a quella particolare «sensibilità civile e politica che diviene pedagogica» cui faceva riferimento il lavoro di Ragazzini, Causarano e Boero sulle amministrazioni locali e regionali tra anni Sessanta e Settanta<sup>990</sup>: i trasporti, le mense e i libri di testo furono assicurati dalla Provincia, mentre il Comitato Tecnico del Quinquennio unitario sperimentale – composto oltre che dai rappresentanti dei docenti della scuola, da quelli

---

<sup>986</sup> Su Mario Tommasini (Parma, 1928 – Parma, 2006), partigiano, amministratore e politico del Pci, di cui è molto noto il ruolo per l'emanazione della legge Basaglia, si veda F. Ongaro, *Vita e carriera di Mario Tommasini burocrate scomodo narrate da lui medesimo*, Editori Riuniti, 1987.

<sup>987</sup> Amministrazione Provinciale di Parma, *Relazione su Quinquennio unitario della Provincia di Parma*, cit. in Comitato di sezione staccata del Quinquennio Unitario Sperimentale di Fornovo (a cura di), «La chiameremo scuola», cit., p. 7.

<sup>988</sup> Emiliani, *Necessità di una scuola sperimentale*, cit., pp. 1-4.

<sup>989</sup> Ivi, p. 8.

<sup>990</sup> Ragazzini et al, *Rimuovere gli ostacoli*, cit., p. 19.

della Provincia, del Ministero e delle forze produttive - avrebbe fatto le veci del Consiglio didattico scientifico - l'organo interno di elaborazione e verifica della sperimentazione previsto dal decreto 419/74 - mantenendo il raccordo tra scuola, enti locali e forze produttive del territorio<sup>991</sup>.

In sostanza, la sperimentazione si venne a configurare come strumento per invertire quella tendenza di lungo periodo a concentrare gli istituti secondari nel capoluogo di Provincia che, nel tempo, aveva contribuito a creare altri squilibri nella copertura della rete di infrastrutture e servizi: squilibri che si rivelavano poi fattori importanti, se non decisivi, nel determinare i tassi di scolarizzazione a livello locale e il successo scolastico degli alunni. Dall'assenza dei trasporti, ad esempio, dipendeva in larga parte il fenomeno del pendolarismo, un fattore determinante nel discriminare per censo e fissare la distribuzione sociale a livello di territorio.

Questa strategia del "decentramento" messa in atto dalla provincia di Parma in realtà fu all'epoca un tratto comune di tutta la regione: si guardi ad esempio la provincia di Reggio Emilia, che agli inizi degli anni Sessanta risultava una delle province più squilibrate per la distribuzione territoriale delle scuole perché, fino ad allora e per buona parte del decennio successivo,

gli istituti scolastici superiori erano concentrati prevalentemente nel capoluogo e la conseguente articolazione del servizio di trasporto pubblico faceva convergere gli alunni residenti nel territorio provinciale sulle scuole di Reggio<sup>992</sup>.

Fu proprio a partire da allora che cominciò a manifestarsi un'inversione di tendenza nella distribuzione dell'utenza scolastica, in seguito agli effetti positivi

indotti dal processo di decentramento scolastico distrettuale operato dagli enti locali, destinato a costruire un nuovo modello d'istruzione policentrico, che nel corso degli anni '90 avrebbe portato ad una

---

<sup>991</sup> Di tale Comitato faceva parte nel 1976 anche Vittorio Telmon, come risulta dal verbale del Comitato Tecnico del 29 gennaio 1976, conservato presso AMR, IIa 19.

<sup>992</sup> Provincia di Reggio Emilia, *Linee di trasformazione del sistema di istruzione superiore della provincia di Reggio Emilia (1960-2005)*, numero monografico dei «Quaderni di programmazione scolastica», 4, gennaio 2006, pp. 11 e sgg. (da cui traggio anche le successive citazioni). Nel 1965 la maggior parte dei 16 istituti secondari superiori della provincia era situata a Reggio Emilia: dei 7.839 studenti totali, ben 4.650 andavano a scuola nel loro comune di residenza, denotando una scarsa propensione al pendolarismo (ancora più forte se si pensa che di essi 3.788 provenivano dalla stessa Reggio).

significativa riduzione della tradizionale concentrazione della popolazione scolastica sul distretto capoluogo<sup>993</sup>.

In generale, quindi, i bienni unitari rappresentarono sul versante scolastico una delle strategie utilizzate per promuovere una gestione più decentrata (e partecipata) dei rapporti tra amministrazione e territorio. Strategie che costituirono, insieme a quelle per l'infanzia e altri servizi, quel carattere eccezionale e anticipatorio del “modello emiliano”<sup>994</sup> che tanto credito ottenne proprio nel corso degli anni Settanta come esempio della buona gestione delle amministrazioni nelle regioni “rosse”, incidendo non poco nell'avanzata elettorale del Pci del biennio 1975-1976<sup>995</sup> - ma che non possono essere ricondotte esclusivamente ad esse o al loro colore politico. In realtà, il biennio unitario e il suo utilizzo nel quadro dei nascenti distretti scolastici trovò larga applicazione nell'Italia dei “distretti industriali” perché là essi trovarono quel particolare *milieu* culturale diffuso tra la popolazione e nelle pratiche amministrative degli enti locali di cui avevano bisogno per attecchire: esso si nutrì nel corso degli anni Sessanta e Settanta da una pluralità di soggetti e culture politiche diverse, unite nel considerare la scuola uno straordinario strumento per trasformare la società e rilanciare lo sviluppo del territorio.

Per il Triveneto, invece, la situazione è più complessa e diversificata. Il suo sviluppo lo colloca sicuramente in quella macroarea NEC che costituì il volano dell'economia italiana per tutti gli anni Ottanta e i dati più recenti mostrano quanto ormai le regioni che lo compongono figurino sempre in cima alle classifiche del reddito procapite<sup>996</sup>. Lo sviluppo della sperimentazione, invece, seguì direzioni diverse.

In Veneto la sperimentazione cominciò a diffondersi già negli anni Settanta, segno della forza delle trasformazioni sociali che avevano investito la regione, di cui un numero

---

<sup>993</sup> Ivi. Nella pubblicazione viene messo in risalto l'importanza del processo di distrettualizzazione avviato dal 1975, dopo l'approvazione del Consiglio regionale e l'arrivo dei decreti attuativi del Ministero: tra '75 e '84 tutti i nuovi istituti furono collocati nei diversi centri distrettuali, costringendo a riconvertire la rete di trasporti impiantata nel corso degli anni Sessanta e che risultava per questo completamente sbilanciata verso Reggio Emilia, dove era presente la quasi totalità delle scuole superiori della provincia.

<sup>994</sup> Per un inquadramento abbastanza recente del “modello emiliano” nel dibattito sul regionalismo tra anni Settanta e Novanta si veda C. De Maria, *La questione regionale tra anni Settanta e Ottanta dalla prospettiva dell'Emilia Romagna. Lineamenti di un dibattito comparato*, «E-Review», 2013.

<sup>995</sup> Cfr. Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 521-5.

<sup>996</sup> Felice, *Divari regionali e intervento pubblico*, cit., pp. 175-88.

monografico della rivista «Venetica» rende conto in maniera esemplare<sup>997</sup>. Lo studio condotto dalla rivista evidenzia bene l'intrecciarsi di tali trasformazioni alle crescenti innovazioni didattiche che si diffusero a cominciare dalla scuola dell'obbligo fino a risalire alla scuola superiore. L'ondata di cambiamento innescata dall'imponente trasformazione vissuta dalla regione tra anni Cinquanta e Sessanta innescò varie scintille che, pian piano, cominciarono a propagarsi, sfruttando ogni volta canali e reti specifiche, date dai diversi contesti. In questo modo, una nuova generazione di amministratori e docenti si fece "mediatore" tra città e campagna nelle aree rimaste più lontane dai processi di sviluppo, rompendo con l'ambiguità di fondo che da sempre contraddistingue i ceti popolari e contadini esclusi dalla scuola verso l'istruzione<sup>998</sup>. Questa tendenza, però, non riguardò l'intera regione: essa pare aver caratterizzato maggiormente l'area del veneziano, dove una politica di edilizia scolastica lungimirante aveva permesso

la concentrazione di istituti inferiori e superiori, anche in zone decentrate, [...] abbastanza intensa, poiché erano in costruzione o erano già stati realizzati quei 'poli didattici' in zone periferiche della terraferma che rappresentano ancor oggi una testimonianza urbanistica e architettonica degli investimenti profusi dalle amministrazioni locali di allora per le politiche scolastiche.<sup>999</sup>

Per questo, i pochi bienni unitari attivati si concentrarono in quell'area: come quelli dello Stefanini del preside Palmeri e dell'istituto Massari, entrambi a Venezia-Mestre<sup>1000</sup>.

---

<sup>997</sup> Bellina, Boschiero, Casellato (a cura di), *Quando la scuola si accende*, cit.

<sup>998</sup> «Da un lato – scrive Casellato - c'è sfiducia, rassegnazione e astio nei confronti di un sistema pensato per altri e che riproduce una gerarchia sociale: molta della mentalità anti intellettuale e anti scolastica – che ancora oggi percorre i tessuti profondi della nostra società – si trascina dietro la vecchia opposizione “di classe” tra città e campagna e la cultura del clerico-intransigentismo, che mirava a delegittimare le classi dirigenti urbane e laiche e i loro luoghi di formazione: la scuola elementare pubblica, attraverso la quale le élite si rivolgevano agli italiani “da fare”, e l'università, nella quale esse si riconoscevano e riproducevano. Ma dall'altro c'è un'aspirazione latente e in parte irrisolta a possedere gli strumenti della propria autonomia culturale, che si trasforma in un sostegno alla “propria” scuola, quando essa funziona ed è sentita come espressione della comunità e dei suoi bisogni: non intesa solo campanilisticamente come scuola del villaggio, ma come strumento in grado di dare risposte concrete ed efficaci alle richieste di emancipazione. Le esperienze “vincenti” qui raccontate [...] sono diventate tali in quanto hanno saputo partire da (e rispondere a) questi bisogni, e stabilire relazioni di alleanza, di mediazione e comunque di reciproco riconoscimento con i soggetti cui gli insegnanti si rivolgevano». Ivi, pp. 25-6.

<sup>999</sup> Crivellari, *I precari di ieri*, cit., p. 258.

<sup>1000</sup> Per la sperimentazione dello Stefanini è possibile trovare informazioni anche nel blog di un ex docente della scuola, Gennaro Cucciniello: <http://www.gennarocucciniello.it/gc/category/sulla-qsperimentazioneq-allistituto-qstefaniniq/>.

Quanto detto finora non toglie che, soprattutto nel corso degli anni Ottanta, la sperimentazione si diffondesse in modo capillare negli istituti secondari del Friuli, anche se fu seguita la strada dei progetti assistiti del ministero, piuttosto che quella della sperimentazione globale. La regione aveva attive sette sperimentazioni al 1980, di cui solo due maxisperimentazioni<sup>1001</sup>: nell'a.s. 1986-87, nei 37 istituti della regione coinvolti nel processo sperimentale - in maggioranza tecnici - erano attivi 87 progetti, quasi tutti nati allora o al massimo l'anno precedente<sup>1002</sup>. La situazione, insomma, sembra simile a quella che si creò nel Meridione, dove le sollecitazioni dell'amministrazione scolastica giocarono un ruolo non secondario nel sostenere la diffusione dei progetti assistiti. La comparazione, però, salta subito se spostiamo l'attenzione sugli sviluppi dei decenni successivi, che videro il Friuli risalire velocemente le posizioni tra le regioni con i più alti tassi di scolarizzazione del paese, in una tendenza che fu in realtà comune a tutto il Triveneto, rimandando al diverso sviluppo produttivo vissuto dalla regione nel corso degli anni Ottanta<sup>1003</sup>.

Nel Lazio, una regione che dal punto di vista della distribuzione territoriale dei servizi e delle infrastrutture ha sempre pagato il forte ruolo accentratore svolto dalla capitale, le sperimentazioni furono avviate quasi esclusivamente a Roma. Tra le eccezioni ci fu il biennio unitario avviato nella sede staccata dell'ITCG Filangieri di Formia, ubicata in una piccola località interna della provincia di Latina, Castelforte. Tale sede staccata era in

---

<sup>1001</sup> Attivarono bienni unitari l'Istituto Tecnico Industriale Malignani e l'Istituto Tecnico Commerciale Zanon, entrambi di Udine: il primo si configurò ben presto come un polo tecnico a cinque indirizzi e dalle notevoli dimensioni (30.000 mq); il secondo aprì due sedi staccate, a Tolmezzo e a San Daniele del Friuli. Entrambe passarono poi ai progetti assistiti a partire dalla metà degli anni Ottanta.

<sup>1002</sup> Dalle richieste di attivazione o rinnovo arrivate quell'anno scolastico all'Irrsae, paiono essere presenti solo sei sperimentazioni globali: Il classico "Petrarca" di Trieste, la scuola magistrale "Aporti" e il professionale di Salice in provincia di Pordenone, i tecnici industriali "Malignani" di Udine e "Galilei" di Gorizia e, in quest'ultima città anche il locale istituto tecnico femminile, che chiedeva per quell'anno di attivare anche il progetto sperimentale assistito per introdurre la compresenza di genere a Educazione fisica. Irrsae Friuli Venezia Giulia, *Lista sperimentazioni in Friuli Venezia Giulia*, a.s. 1986-87, conservato presso ASI-IRRE F.V.G. Nel fondo dell'Irrsae friulano erano presenti molte tabelle e dati per gli a. s. 1985-86 e 1986-87, da cui è possibile ricavare l'accelerazione vissuta allora dal processo sperimentale: si pensi che nel settore professionale le sperimentazioni passarono in un anno da 9 a 16.

<sup>1003</sup> Cfr. Felice, *Divari regionali e intervento pubblico*, cit. pp. 184-8. Allo sviluppo dell'istruzione tecnico-professionale friuliana nella seconda metà degli anni Ottanta contribuirono probabilmente anche gli incentivi statali stanziati con la Legge n. 26 del 29 gennaio 1986 *Incentivi per il rilancio dell'economia delle province di Trieste e Gorizia*, che mostrava di superare una visione tradizionalmente assistenzialistica dell'intervento statale a favore di un sistema di incentivazione mirato al settore della ricerca e, proprio per questo, aveva tra i suoi firmatari anche la Falcucci.

realità l'istituto Tallini, nato verso la fine degli anni Cinquanta e unico tecnico ad indirizzo geometri del sud pontino. Fino al raggiungimento dell'autonomia nel 1982 esso si ritrovò "sballottato" tra una sede e l'altra, stabilendosi poi definitivamente a Formia, dove si trova tutt'ora. La scelta di aprire una sede staccata a Castelforte dipese dalla necessità di contrastare i bassi livelli di scolarizzazione e il problema del pendolarismo che affliggevano storicamente la località, come tutta la provincia di Latina<sup>1004</sup>. Il triennio, una volta istituito, comprese gli indirizzi economico giuridico, edilizia agrimensura, scientifico tecnologico, umanistico pedagogico<sup>1005</sup>: un'ampia scelta, in grado di riempire l'assenza di istituti tecnici, licei e magistrali, come mostrano anche le equipollenze dei titoli rilasciati alla maturità<sup>1006</sup>. Tale aspetto, in assenza di fonti interne dell'istituto, mi è stato confermato da Maria Coviello e Franca Di Principe: la prima, architetto e insegnante, fu allieva del Tallini nonché figlia del preside Coviello, che alla sperimentazione aveva dedicato l'anima; la seconda, attuale docente all'Istituto Omnicomprensivo di Castelforte, non insegnò alla sperimentazione perché troppo giovane, ma ne ha sempre sentito parlare bene in casa dalla sorella, anch'essa insegnante e all'epoca collega di Coviello. In entrambe la memoria di quell'esperienza è molto forte: la figlia di Coviello, in particolare, ha raccontato del senso di frustrazione lasciato in casa dalla fine di quell'esperienza nel 1982, proprio quando fu ottenuta l'autonomia. A suo parere, la chiusura dell'esperienza sperimentale da parte del ministero poneva fine all'aspetto più innovativo e funzionale della sperimentazione, quella *socializzazione* tra pari e visione "olistica" dell'impianto culturale che sembra aver contraddistinto altre sperimentazioni globali. La possibilità di studiare i programmi di un liceo scientifico, integrandoli però con corsi tecnici del ramo edile territoriale, fu ad esempio essenziale per la sua formazione di architetto; in generale, la struttura onnicomprensiva permetteva poi un confronto continuo tra gruppi di pari, i compagni dei diversi indirizzi, importantissimo per la socializzazione delle esperienze.

---

<sup>1004</sup> G. La Viola, *Indagine sugli alunni delle scuole secondarie in provincia di Latina*, «Formazione e lavoro», 28, 1967, che riporta il dato del 73% di studenti pendolari nell'ITCG Filangieri di Formia (su quasi 500 studenti) e di una generale carenza di strutture nei tecnici commerciali della provincia per l'alta richiesta fatta registrare negli anni precedenti.

<sup>1005</sup> Direzione Generale Istruzione tecnica, *Lista sperimentazioni*, cit.

<sup>1006</sup> Nel 1979 l'istituto rilasciava sicuramente titoli per la maturità classica e scientifica, in scienze umane e sociali, edile territoriale e, infine, commerciale. Ufficio Studi e Programmazione, *Calendario riunioni presidi e professori Esami di maturità sperimentale 1979/80 (allegato A)*, conservato presso ASI-IRRE, Molise, b. "Progetti sperimentali, comunicazioni, circolari (1980-1982)", fasc. "sperimentazione. Note, documenti, circolari. Cartella 1/SPE" (d'ora in avanti 1980-1982, Sperimentazioni 1).



Altrettanto essenziale fu la possibilità di evitare di doversi spostare a Formia, il centro più vicino provvisto di un'ampia scelta di scuole. I numerosi indirizzi del Tallini permisero di continuare gli studi a quei giovani che avevano difficoltà a spostarsi quotidianamente: secondo la Coviello, di tale situazione si avvantaggiò soprattutto la componente femminile dell'utenza, che fino ad allora aveva pagato in misura maggiore l'assenza di istituti scolastici, in particolare di quelli indirizzi come il magistrale o l'artistico che storicamente hanno costituito il volano della scolarizzazione secondaria femminile<sup>1007</sup>. Si apre qui una finestra sul ruolo giocato dalla scuola nell'innescare o favorire quei processi di emancipazione della donna che, cominciati già nelle grandi città, tardarono ad affermarsi in provincia, o comunque in quei luoghi culturalmente più chiusi e isolati. Il semplice dato della presenza di un massiccio processo di femminilizzazione dell'utenza scolastica secondaria non basta a giustificare l'ottimismo di chi vide in esso uno strumento attraverso cui la donna riuscì ad emanciparsi dai ruoli che le venivano affidati, scegliendo percorsi diversi da quelli per lei "tradizionali"<sup>1008</sup>. Certo è vero che la crescita della loro presenza nella scuola – e, più in generale, la crescita complessiva dei tassi di scolarità - rese con il tempo sempre più normale i rapporti fra i due sessi, innescando un «meccanismo rivoluzionario»: amicizie e frequentazioni subirono mutamenti che «coinvolsero, successivamente, i costumi e le abitudini quali l'abbigliamento, il tempo libero, il mondo del lavoro, etc.»<sup>1009</sup>.

Spostiamoci ad esempio in un'altra regione "rossa" come la Toscana, per la quale possiedo più informazioni: guardando all'insieme di esperienze sorte lungo l'asse industriale della valle dell'Arno, dalla provincia di Firenze a quella di Livorno, emerge con forza la pluralità di attori e processi che si incrociarono (e talvolta si scontrarono) per dar vita alla considerevole espansione dei bienni unitari che caratterizzò l'Italia centrale durante gli anni Settanta.

---

<sup>1007</sup> Telefonata a Maria Coviello, 4 aprile 2018.

<sup>1008</sup> Già il pedagogista Mario Gattullo, analizzando i tassi di passaggio all'università alla fine degli anni Ottanta, richiamava l'attenzione sulla necessità di andare cauti nelle generalizzazioni, ricordando come l'indiscusso aumento della scolarizzazione femminile si stesse indirizzando solo in parte verso i percorsi scolastici e universitari che portavano alle professioni più ambite: M. Gattullo, *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria superiore e università. Le indagini speciali ISTAT*, in «Scuola e città», n. 1, gennaio 1989, pp. 12-45.

<sup>1009</sup> L. Stefani, *Giovani e politica a Meolo a cavallo del '68. Con un epistolario tra pubblico e privato*, tesi di laurea in Storia, rel. A. Casellato, Univ. Ca' Foscari Venezia, a.a. 2011-12, cit in A. Casellato, *Uno sguardo d'insieme*, «Venetica», 2, 2012 (numero monografico *Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale tra anni Sessanta e Settanta*), p. 14.

Fu in gran parte per risolvere il problema del pendolarismo e dei bassi tassi di scolarizzazione secondaria nel Mugello, come abbiamo visto nel primo capitolo, che il liceo scientifico di Borgo San Lorenzo decise di avviare una sperimentazione di struttura a partire dall'a.s. 1973-74, ancor prima dell'emanazione dei Decreti delegati.

Non molto diversa la situazione del pistoiese, che condivideva con il Mugello anche una memoria simile dell'esperienza resistenziale, una delle cause del mutamento della geografia politica nel dopoguerra e della forte presenza del Pci nelle amministrazioni comunali. La prima sperimentazione partì nel 1974 all'ITC Pacini, storica scuola di Pistoia. L'anno successivo si aggiunsero il liceo scientifico di Montecatini Terme, il Salutati, e l'istituto magistrale Lorenzini di Pescia, mentre nel '76 fu aperta una sede staccata sperimentale del Pacini a San Marcello Pistoiese, una località a nord-est del capoluogo inerpicata sul versante appenninico toscano. Lungo il corso dell'Arno, tra Pontedera e Pisa, si trova anche l'attuale ITC Pesenti di Cascina, sorto nel '74 come Biennio Unitario Sperimentale su progetto ministeriale in un'area allora sprovvista di istituti superiori<sup>1010</sup>. L'ITI di Arezzo invece ottenne l'autorizzazione solo dopo aver lottato contro il ministero con l'appoggio dei genitori degli alunni e dei sindacati locali, fortemente interessati ad una sperimentazione che prometteva di superare anche in un tecnico industriale la distinzione tra cultura manuale ed intellettuale<sup>1011</sup>.

Ma sperimentazioni erano presenti fin dagli inizi in tutte le province toscane, compreso il senese e la Val d'Elsa: unica eccezione il grossetano, che pagava un ritardo storico nel campo aggravata da una struttura urbanistica completamente sbilanciata a favore del capoluogo per un territorio in realtà molto ampio e diversificato<sup>1012</sup>. Il che deve indurci fin d'ora ad una riflessione sui limiti della sperimentazione e della stessa politica dei

---

<sup>1010</sup> Mostardini, Tassinari, *I bienni sperimentali*, cit. e Istituto Tecnico Commerciale "A. Pesenti" di Cascina, *Sperimentazione: realtà e prospettive. Atti del convegno di Cascina, 1-2 maggio 1990*, Pisa, 1991.

<sup>1011</sup> Angiolo Del Corto, *Comunicazione dell'ITI di Arezzo al Ministero della Pubblica Istruzione in merito a rifiuto sperimentazione biennio unitario*, conservata presso AMR, IIa, 20: cfr. Comunicato della Provincia di Arezzo sull'incontro sul "Diritto allo Studio", provveditore di Arezzo, 4 maggio 1974, ACS, MPI, Gabinetto Malfatti, b. 2, fasc. 37. Una ricostruzione del contesto in cui fu avviata la sperimentazione e, più in generale, della nascita dell'istituto nell'aretino degli anni Sessanta è riportata nelle pp. 1-2 del PTOF dell'istituto, scaricabile all'indirizzo [http://www.itis.arezzo.it/documenti/PTOF/2019/PTOF\\_2019\\_2022.pdf](http://www.itis.arezzo.it/documenti/PTOF/2019/PTOF_2019_2022.pdf).

<sup>1012</sup> A fine anni Ottanta risultò essere la provincia ultima della classe insieme a Massa, sia per numero di istituti secondari complessivi che per progetti sperimentali richiesti e attivati: *L'espansione della sperimentazione ex art. 3 nella scuola secondaria di II grado statale della Toscana tra il 1983-84 e il 1987-88*, in Bondi, Izzo (a cura di), *L'innovazione visibile*, cit., pp. 37 e sgg.

distretti nel riuscire a correggere gli squilibri regionali storici, di cui i più avvertiti osservatori s'accorsero d'altronde fin dagli anni Settanta<sup>1013</sup>. Non sempre bastò l'appoggio degli enti locali e dei genitori, come aveva dimostrato in parte il caso di Arezzo; d'altronde talvolta l'apporto del Ministero e delle sue iniziative fu indispensabile, come a Cascina e, in un certo senso, a Pescia, dove giocò un ruolo importante la professoressa Stanghellini Bernardini<sup>1014</sup>: e questo poteva lo stesso non bastare alla buona riuscita della sperimentazione sul lungo periodo. In generale, la difficoltà ad isolare i diversi fattori che influenzarono tale riuscita è analoga a quella nel determinare le cause per cui uno specifico territorio sviluppava un *milieu* particolare, nel senso indicato dagli studi sui "distretti industriali".

### *Gli Irrsae e il Mezzogiorno*

Abbiamo visto alcune caratteristiche della diffusione della sperimentazione nel Centro-Nord, in quelle macroaree che risultarono più attive nel rinnovamento della scuola fin dagli anni Settanta: proviamo ora ad analizzare la diffusione della sperimentazione nelle regioni meridionali.

Il fatto che la sperimentazione autonoma degli anni Settanta non prendesse piede nel Mezzogiorno e che il riequilibrio quantitativo del processo sperimentale avvenisse solo in seguito, grazie alla sperimentazione assistita degli anni Ottanta, ci permette forse di iniziare a riflettere sul ruolo giocato dallo Stato nella sua diffusione. Soprattutto, permette di evidenziare i limiti della sua azione e di quella degli Irrsae, chiamati nei primi anni Ottanta a promuovere il rinnovamento della scuola superiore meridionale scontrandosi, tenendo conto le dovute eccezioni, con una generale mancanza di dinamismo degli enti locali.

D'altronde, su tale dinamismo pesava un contesto economico difficile per gli enti locali, che proprio in quegli anni faceva emergere la profonda difformità dei contesti italiani: il belpaese sembrava una realtà sempre più frammentata, e non solo lungo la tradizionale discriminante Nord-Sud. Analizzando la mappa dei servizi pubblici in Italia, redatta dalla

---

<sup>1013</sup> Milly Mostardini avvertiva già nel '77 che lo sviluppo delle sperimentazioni stava seguendo l'asse industriale sorto lungo il bacino dell'Arno, dove storicamente era più diffusa la scolarizzazione. Tassinari, Mostardini (a cura di), *I bienni sperimentali in Toscana*, cit., pp. 5-6.

<sup>1014</sup> Vedi Cap. I.

società pubblico-privata Sps, il giornalista di «Repubblica» Gregorio Botta scriveva ad esempio nel dicembre dell'87:

Un cittadino che vive a Milano può contare su 8 metri quadrati di verde, ma se vive a Bari ne ha appena venti centimetri: un tovagliolo. L'autista che circola per Bologna può sperare di parcheggiare: esiste un posto ogni undici auto. A Catania potrebbe anche impazzire: c'è un parcheggio ogni 253 vetture. Per la famiglia di Torino può non essere impossibile piazzare il figlio in un asilo nido: c'è un posto per l'8 per cento dei bambini. È pochissimo, ma a Napoli è lo 0,37 per cento: neanche un bambino ogni duecento. E si potrebbe continuare. L'Italia delle amministrazioni locali è una Repubblica fondata, oltre che sull'indebitamento (46 mila miliardi) sulla disuguaglianza. La qualità della vita è bassa dappertutto, ma può anche scendere sottoterra. I servizi pubblici scavano abissi tra una città e l'altra. E spesso, quanto più costano alla collettività, tanto peggiori sono. Come sempre chi perde nel confronto è il Sud. Ma non è detto.<sup>1015</sup>

Una situazione che si rifletteva d'altronde anche nei servizi scolastici: «la diffusione del servizio degli scuolabus», ad esempio, variava molto da luogo a luogo, con «indici del 30 per cento nel centro nord, e indici bassissimi, inferiori al 7 per cento, in Puglia, Sicilia, Sardegna e Trentino». Un discorso analogo valeva per i servizi di mensa scolastica, garantiti in media per il 30% delle scuole, ma i cui costi per pasto variavano in modo ingiustificabile: «il pranzo che costa a Milano duemila lire, a Roma costa addirittura ottomila lire», cioè «il trecento per cento in più»<sup>1016</sup>.

Eppure, proprio in quegli anni riprese forza l'annosa questione meridionale, specchio d'altronde dell'affermarsi della *questione settentrionale*, che tanto ruolo giocò nella «scompaginazione della mappa politica italiana del dopoguerra» attuata da Tangentopoli<sup>1017</sup>.

Secondo l'analisi di Emanuele Felice, dopo la fase tutto sommato positiva degli anni cinquanta e sessanta, a partire dalla crisi economica del decennio successivo il processo

---

<sup>1015</sup> G. Botta, *L'Italia dei Comuni, una valanga di debiti per servizi inesistenti*, «Repubblica», 12 dicembre 1987.

<sup>1016</sup> Ivi.

<sup>1017</sup> Sulla «questione settentrionale» nella sua duplice accezione di comparsa del fenomeno Lega Nord - «che dell'interesse regionale fa una specifica *issue* dell'azione politica» - e di «contestazione ad ampio raggio dello Stato nazionale centralista e soffocatore delle autonomie locali e di uno Stato del benessere», si veda: Chiarini, *Il disagio del Nord*, cit., pp. 231-5. Cfr. G. Crainz, *Il paese reale. Dall'assassinio di Moro all'Italia di oggi*, Roma, Donzelli, 2012, pp. 174 e sgg.

di convergenza del meridione con le altre macroaree del paese s'interruppe, mostrando tutti i limiti della strategia portata avanti negli anni attraverso la Cassa per il Mezzogiorno:

La crescita esogena basata su grandi impianti industriali, e sull'illusione che il Sud potesse essere cambiato «dall'alto» senza preventivamente modificare «dal basso» la sua struttura sociale e la sua vita civile, non solo non riesce a risolvere i problemi che si credeva - per quella via - di poter eludere, ma, al contrario, probabilmente li acutizza. Quando la crescita economica si arresta, le dinamiche regressive riprendono terreno in molti campi della sfera sociale.

Lo stesso sviluppo complessivo del meridione seguì andamenti molto diversi da regione a regione, e che, proprio a partire dagli anni Ottanta, alcune aree sembrarono recuperare ritardi secolari: come l'Abruzzo, il Molise e, già verso gli anni Novanta, la Basilicata. In quegli anni nasceva tra l'altro una rivista come «Meridiana», tesa attraverso i suoi studi a contestare l'immagine del Mezzogiorno come «blocco omogeneo» che l'annosa questione meridionale tendeva a ribadire<sup>1018</sup>. Proprio negli anni Ottanta divennero più evidenti le storture delle politiche economiche portate avanti attraverso la Cassa per il Mezzogiorno: dopo aver contribuito negli anni del boom economico al riavvicinamento del meridione alle altre macroaree del paese, la «seconda fase» dell'intervento che seguì la crisi del modello fordista di sviluppo non riuscì più a incidere sulla realtà complessiva del Sud<sup>1019</sup>.

Per quanto riguarda le maxisperimentazioni, nell'a.s. 1979-80 risultavano attivi in Italia 192 progetti sperimentali, portati avanti da una settantina di istituti superiori: di essi, 56 erano equamente collocati tra Nord e Centro, mentre al Sud risultavano solo 17 istituti sperimentali<sup>1020</sup>. Se si considerano altre tipologie sperimentali, come le ristrutturazioni dei profili professionali già avviati dalla Direzione tecnica prima dei progetti assistiti, si può ipotizzare la presenza una quarantina di esperienze in totale<sup>1021</sup>. A metà anni Ottanta le

---

<sup>1018</sup> Cfr. Felice, *divari regionali e intervento pubblico*, cit., pp. 189 e sgg.

<sup>1019</sup> Ivi.

<sup>1020</sup> Così risulta dall'allegato "A" al documento Ufficio Studi e Programmazione, *Calendario riunioni presidi e professori*, cit. Salvo il Molise e la Sardegna (che non avevano allora sperimentazioni attive), le altre regioni avevano quattro istituti ciascuna impegnati in progetti sperimentali. La Basilicata ne aveva solo una: quella in atto dall'a.s. 1976-77 al liceo scientifico Federico II di Melfi. Cfr. R. Di Chio, *La sperimentazione del liceo scientifico "Federico II di Svevia" di Melfi*, «Scuola e territorio. Bimestrale dell'Irrsae Basilicata», 3, maggio-giugno 1987, pp. 27-32.

<sup>1021</sup> Ufficio Studi e Programmazione, *Istituti tecnici con iniziative sperimentali*, cit.

sperimentazioni complessive nel Mezzogiorno erano invece salite a 242, di cui 84 maxisperimentazioni, 60 minisperimentazioni e ben 98 progetti assistiti<sup>1022</sup>.

Un'analisi più ravvicinata della sperimentazione nelle regioni del Mezzogiorno, però, presenta un quadro molto più frastagliato di quanto mostrino i dati complessivi, con enormi divari anche all'interno delle singole regioni. Esso sembra seguire quella «inversione nella mappa geografica dello sviluppo umano» del Sud segnalata da Felice, per cui

Se prima dell'industrializzazione le aree più critiche erano quelle isolate e montuose dell'Appennino [...], dove a causa della generale carenza di infrastrutture più difficili si presentavano le condizioni igienico-sanitarie, l'obbligo scolastico veniva più frequentemente disatteso e la situazione economica maggiormente risentiva di stenti e privazioni, nel corso del Novecento (soprattutto nella seconda metà) il disagio si è spostato «a valle», verso i litorali e le aree urbane in forte espansione quali Napoli, Palermo o Taranto, solo per citare i casi più eclatanti.<sup>1023</sup>

Per Felice questo potrebbe spiegare il peggioramento dei tassi di scolarità superiore e universitaria che colpirono dalla fine degli anni Settanta regioni come Campania, Puglia e Sicilia rispetto alla media nazionale, a fronte della lenta risalita di Abruzzo, Molise e Basilicata<sup>1024</sup>.

In generale, nel meridione le maxisperimentazioni riguardarono fin dagli anni Settanta principalmente il ramo liceale (a cominciare dagli istituti “storici”), mentre poche furono quelle avviate negli istituti tecnici, se non per rispondere alla necessità di istituire nuove sedi per decongestionare il sovraffollamento di quelli esistenti<sup>1025</sup>.

Inoltre, dalle sperimentazioni meridionali sembrano mancare riferimenti al Sessantotto e agli anni Settanta, o alla Resistenza: nelle presentazioni degli istituti viene tutt'al più rimarcato il ruolo svolto dalla scuola come argine alla devianza e al degrado socio-economico che attanagliò tali regioni, soprattutto a Napoli, o in Sicilia. Ad esempio,

---

<sup>1022</sup> I dati sono tratti da Lerra, *Stato e finalità delle sperimentazioni*, cit.

<sup>1023</sup> Felice, *Divari regionali e intervento pubblico*, cit., p. 207.

<sup>1024</sup> Ivi.

<sup>1025</sup> Come ad esempio sembra essere successo a Napoli all'ITC Vesevus di Boscoreale, nato come sede staccata dell'istituto tecnico Cesaro di Torre Annunziata, che aveva avviato a fine anni Settanta una sperimentazione al triennio che coinvolse la succursale. Attualmente, i due istituti sono tornati insieme con la legge di dimensionamento del 2013-2014: cfr. il POF della scuola, a p. 4: <https://www.cesaro-vesevus.gov.it/download/pofcesaro-vesevus2015-16-.pdf>.

l'Istituto tecnico Cesaro di Torre Annunziata sottolinea il ruolo da loro svolto in tal senso quando, negli anni Ottanta,

con la sede staccata di Boscoreale, contava circa 1600 studenti e, nonostante la crisi materiale e morale della città e il periodo del post terremoto, ha contrastato la deriva legale, civile ed economica che, nel recente passato, ha sconvolto l'intero nostro sistema di valori. Negli anni successivi, quando la crisi morale e quella economica essiccava i mille rivoli del lavoro e della speranza, tutto il "Cesaro" ha profuso il suo impegno per ridare ai giovani l'identità smarrita ed il senso dell'appartenenza ad una comunità operosa, colta e civile.<sup>1026</sup>

Nel capoluogo siciliano del maxiprocesso alla mafia e in cui prendeva il via la "primavera palermitana", invece, a rappresentare l'argine alla devianza e al recupero sociale era stata chiamata in particolare la scuola media: come la Setti Carraro Dalla Chiesa, ad esempio, da poco intitolata alla moglie del generale Dalla Chiesa, uccisa insieme al marito nell'agguato del 1982, e che aveva avviato un progetto per il decondizionamento dei soggetti svantaggiati, grazie anche alla presenza di un docente «particolarmente formato»<sup>1027</sup>.

Un'analisi sufficientemente completa della sperimentazione nella scuola superiore siciliana si trova in un articolo già citato di «Funzione docente», scritto nell'86 da Lorenzo Passafiume e Nina Trapani<sup>1028</sup>. Già nell'incipit gli autori tratteggiarono un quadro sconsolante: molte sembrarono le occasioni perdute, soprattutto nella scuola dell'obbligo, che si inserivano «nella dimensione di una cultura nostrana, diffidente di ogni cambiamento»<sup>1029</sup>. Ma proprio alla scuola spettava il compito e il dovere «di intervenire per dare un impulso nuovo alla società e linfa vitale allo sviluppo dell'uomo e del cittadino di Sicilia».

---

<sup>1026</sup> Ivi.

<sup>1027</sup> Scrivono infatti Passamonti e la Trapani: «la drammaticità dei fenomeni di devianza minorile nella zona del palermitano rende pressante ed urgente un intervento sperimentale in tale direzione, perché esso incide, migliorandola, sulla realtà sociale ed ambientale del territorio».

<sup>1028</sup> Passafiume, Trapani, *Per una panoramica della sperimentazione*, cit., pp. 35-48, da cui traggono tutte le citazioni seguenti, tranne quando diversamente segnalato.

<sup>1029</sup> Ivi. D'altronde, già nella seduta della commissione istruzione del 25 novembre 1980, in risposta alle comunicazioni del neo ministro Bodrato, avvenute nella seduta precedente, l'on. Democristiano Rodolfo Carelli (docente originario del Beneventano), apprezzò sì l'approccio «positivo e realistico» del ministro, ma richiamando l'esigenza di una «particolare attenzione per il Mezzogiorno», in cui iniziative come il tempo pieno non potevano tenere conto tanto della domanda, «assente» spesso per questioni culturali, quanto dal reale fabbisogno del territorio: AP, *Camera dei deputati*, VIII legislatura, seduta della commissione istruzione, 25 novembre 1980.

Da un'analisi complessiva dei dati, ad esempio, si notava il decrescere delle esperienze spostandosi dalle province orientali a quelle occidentali dell'isola, «conseguenza delle condizioni di ristagno socio-ambientale del territorio e delle difficoltà strutturali e culturali di comunicazione». La speranza era che le sperimentazioni didattiche e strutturali potessero coinvolgere l'intera società siciliana, sia «nella dimensione economica» che in quella umana e sociale. Ma, tendenzialmente, nelle superiori la sperimentazione si era diffusa in modo maggiore per «supplire alla mancata riforma» e, come abbiamo visto, nel corso degli anni Ottanta si diresse principalmente verso i progetti assistiti del ministero, per rispondere alle aspirazioni lavorative dei giovani siciliani:

le conquiste del progresso scientifico e tecnico, lo sviluppo di nuove tecnologie sono entrati, così, nella scuola attraverso il canale della sperimentazione e quasi tutti gli istituti tecnici e professionali dell'Isola seguono - sia pure solo come nuovi programmi - i progetti assistiti, proposti dal Ministero della Pubblica Istruzione - ufficio studi e programmazione - tendenti a creare nuove figure professionali in rapporto alle esigenze del mondo del lavoro.

Nella Sicilia orientale, il cui «centro propulsore della cultura, dell'economia e del riscatto sociale» era Catania, il processo sperimentale poté contare sul supporto dell'università, che promosse e sostenne progetti «molto buoni e validamente verificati». In particolare, nelle scuole superiori la sperimentazione sembrò indirizzarsi verso la «promozione etico-sociale» della donna: la maggior parte dei progetti in atto, infatti, riguardava istituti totalmente o in larga parte femminili, come l'istituto professionale di Giarre o quello di Acireale e, soprattutto, due dei migliori progetti sperimentali della Sicilia (entrambi attivi in istituti privati), come quello dell'ITF Spirito Santo di Acireale e del liceo sperimentale Sacro Cuore di Catania. Il secondo, in particolare, era una maxisperimentazione con biennio unitario e triennio pluricomprendivo che, attraverso le attività elettive, l'apertura alle famiglie delle studentesse e ai contatti con il territorio, puntava a creare «aggregazione sociale». Fuori dalla provincia di Catania le sperimentazioni erano invece più scarse: risultava esserci una maxisperimentazione al liceo scientifico Archimede di Messina, con tre indirizzi al triennio (linguistico-letterario, giuridico-economico-aziendale e biotecnologico-sanitario).

La Sicilia centrale risultava invece l'area dell'isola più sprovvista di trasporto pubblico e che più soffriva i condizionamenti del rendimento scolastico legati al pendolarismo: questo, però, aveva fatto sì che, nella provincia di Agrigento, «buona parte» delle scuole superiori avesse fatto proprio «il concetto di un liceo pluricomprendivo, articolato



attraverso un biennio comune ed un triennio con aree comuni ed aree opzionali»<sup>1030</sup>.

Secondo gli autori, si trattava quindi di un fenomeno

legato alle condizioni del territorio per quanto attiene alle difficoltà di comunicazione e trasporti ed è frutto di un legittimo desiderio umano e sociale di uscire dalle strettoie di una cultura locale per inserirsi in un discorso di più ampio respiro.

Nella provincia di Caltanissetta, invece, alle superiori veniva segnalata un'unica sperimentazione interessante: quella dell'istituto magistrale cittadino, il Manzoni, che aveva introdotto le unità didattiche nell'insegnamento di Matematica, grazie al supporto dell'Istituto di Matematica dell'Università di Palermo. Le sperimentazioni plurindirizzi in Sicilia centrale aderivano quindi ad esigenze avvertite dal territorio del tutto simili a quelle che ho rilevato nella Terza Italia, e che dettero vita ad una sorta di riscossa della "provincia" del paese: ciò nonostante la mancanza di sbocchi professionali, sembrano dire i due autori, favoriva alla fine l'emigrazione giovanile; mentre il recupero degli svantaggiati rimaneva una necessità avvertita «solo fino ad un certo punto», rimanendo un «fatto isolato». Sulle minisperimentazioni come quella del Manzoni di Caltanissetta, poi, sottolinearono come, per quanto ben condotte, esse non promuovevano «il bene comune», diffondendosi nella società.

Nella Sicilia occidentale invece, e quindi nelle province di Trapani e Palermo, la sperimentazione si era concentrata su una «esigenza fondamentale»: «la conoscenza almeno di una lingua straniera, nella dimensione della cultura europea e degli scambi internazionali, specie del bacino Mediterraneo», che caratterizzava la maggior parte dei progetti in corso, dalle elementari alle superiori. La Sicilia occidentale, d'altronde, risultava la parte dell'isola più produttiva e urbanizzata, in cui più ampie erano le possibilità culturali offerte dal territorio.

A Palermo, che era stato non a caso il punto di partenza di uno dei tronconi della Marcia sul lavoro dell'85, nelle scuole superiori non furono pochi i progetti sperimentali che cercarono di rispondere ad «accertate esigenze del mondo del lavoro»<sup>1031</sup>. In provincia di

---

<sup>1030</sup> I licei scientifici Da Vinci di Agrigento (quattro aree opzionali: artistica, linguistica, scientifica e umanistica) e Fermi di Sciacca (area scientifica, magistrale, linguistica, amministrativa); il magistrale di Ribera (trasformato in liceo ad indirizzo classico e scientifico) e il classico Pirandello di Bivona (ad indirizzo classico, linguistico e scientifico).

<sup>1031</sup> Come la sperimentazione di alternanza scuola-lavoro avviata all'ITI Majorana di Palermo, condotta in collaborazione con l'ospedale Villa Sofia e con l'Istituto Idrobiologico del C.N.R.,

Trapani, dove «la realtà socio-economica» nei settori dell'agricoltura, della pesca e dell'industria alimentare e conserviera abbisognavano «di operatori preparati alla attuazione delle più aggiornate tecniche gestionali», la sperimentazione fu ancora più considerata una strada per promuovere e sostenere il «rilancio economico del paese». A questi scopi rispondevano i progetti avviati negli istituti professionali di Trapani<sup>1032</sup>, o quelli dell'ITI Ruggiero d'Altavilla di Mazara del Vallo e dell'ITC di Erice<sup>1033</sup>.

In Basilicata, alla sperimentazione del liceo scientifico Federico II di Melfi si erano aggiunte 6 sperimentazioni già nell'a.s. 1980-81, poi divenute 24 nell'88, con una ventina di nuove richieste per l'anno successivo<sup>1034</sup>. Soprattutto le nuove richieste mostravano un'omologazione con la tendenza nazionale: «per la maggior parte» si trattò infatti «di progetti assistiti, o del Pni», mentre tre istituti attivarono sperimentazioni globali per attivare gli indirizzi linguistico moderno e umanistico-sociale<sup>1035</sup>. In generale, però, veniva rilevato come l'insieme delle richieste sperimentali fosse troppo spesso

determinato da motivazioni e sollecitazioni contingenti, magari legate con problemi di mantenimento o consolidamento dell'utenza più che risultato di progettualità conseguente a scientifiche analisi dei bisogni formativi, correlati con la locale realtà produttiva e del mercato del lavoro, nel quadro di un organico raccordo con gli indirizzi della formazione professionale in atto.<sup>1036</sup>

---

allo scopo di analizzare le acque e i fanghi prodotti dall'impianto di depurazione delle Ferrovie dello Stato.

<sup>1032</sup> Ad esempio, il biennio post-qualifica per operatore delle telecomunicazioni marittime dell'istituto professionale Guida e quello in informatica ed elaborazione dati del Virgilio.

<sup>1033</sup> L'istituto tecnico di Mazara del Vallo aveva attivato una sperimentazione originale di indirizzo ittico-biologico, oltre a due progetti assistiti (ERGON e AMBRA): la cittadina, d'altronde, contava all'epoca la prima flotta peschereccia italiana, tanto che si parlava allora di istituire una «università della pesca». L'istituto di Erice, invece, avviò numerose attività di tirocinio presso banche, cantine vinicole e ditte con rapporti con l'estero, tentando di rispondere alla necessità di dare «una dimensione almeno europea della cultura e dell'economia», ipotizzando «contatti commerciali con altre nazioni europee ed extraeuropee», e individuando «nella conoscenza delle lingue (insegnamento di due lingue di durata quinquennale) la possibilità di rapporti umani, economici e sociali più efficaci».

<sup>1034</sup> Lerra, *Stato e finalità delle sperimentazioni*, cit., p. 27. I primi istituti a seguire l'esempio del Federico II furono l'ITI di Melfi, il liceo scientifico e il magistrale di Matera, lo scientifico di Bernalda, l'ITC e il professionale alberghiero di Potenza e, per finire, il liceo scientifico di Viggiano.

<sup>1035</sup> Ivi. Due erano istituti che avevano già avviato sperimentazioni, come il magistrale di Matera e lo scientifico di Bernalda: a questi si aggiungeva ora l'ITCG di Palazzo S. Gervasio.

<sup>1036</sup> Ivi. A parere dell'autore, la sperimentazione doveva sì rispondere ai diversi bisogni formativi espressi dalla società, ma anche e soprattutto «contribuire a contenere il crescente e sempre più preoccupante fenomeno delle ripetenze e degli abbandoni».

D'altronde, da metà decennio qualcosa cominciò a muoversi. Il presidente dell'Irrsae Basilicata Antonio Melfi, ad esempio, indisse una conferenza stampa a Potenza il 28 gennaio 1987 per rilanciare «il recupero o [...] una ricerca di identità culturale della nostra regione, di cui tutti abbiamo avvertito la mancanza in passato»<sup>1037</sup>. Il professore lucano, che non nascondeva un certo compiacimento per essere l'unico docente delle superiori tra i suoi omologhi<sup>1038</sup>, spiegò ai (tre) giornalisti presenti che il particolare «isolamento» che aveva caratterizzato negli anni passati - e che aveva fatto sì che il processo sperimentale non fosse «sufficientemente sostenuto dalla collaborazione con enti e associazioni» - sembrava finito<sup>1039</sup>.

Innanzitutto, sembrava palesarsi finalmente «un mutamento nei rapporti» tra essi e le scuole sul tema della sperimentazione. Inoltre, anche l'Ente Regione e, in particolare, l'Assessorato alla Pubblica istruzione, sembrarono più interessate a portare avanti in modo sinergico le iniziative educative lucane. L'Irrsae si stava infatti occupando allora del piano di aggiornamento per i nuovi programmi delle elementari - «5 anni per aggiornare i 4.500 maestri lucani» - e per l'alfabetizzazione informatica avviata nelle scuole medie<sup>1040</sup>, mentre per la scuola superiore era già in atto «un corso di aggiornamento sulla storia per 60 docenti su innovazione metodologico-didattica e continuità didattica tra elementari e liceo, uno per quelli di lingua straniera (come da richiesta del Ministero)». Se ancora non era stato fatto niente per il Pni, l'Irrsae aveva appena raggiunto con la Regione «un'intesa di massima sulla preparazione di un testo di educazione civica, che dovrebbe costituire eventualmente una di quelle materie alternative all'insegnamento della religione». Anche con l'Assessorato alla Pubblica istruzione, con cui era mancata collaborazione in passato, sembrava ora essere in atto «una fase di positiva collaborazione»:

L'Irrsae, ad esempio, ha chiesto di essere coinvolto nella preparazione del progetto sul problema dell'infanzia in Basilicata, proposto dall'ISPES, e l'Assessorato alla P.I. ha provveduto a nominare anche il Presidente dell'Irrsae nel comitato tecnico-scientifico che è stato

---

<sup>1037</sup> *Linee di politica culturale dell'Irrsae Basilicata*, «Scuola e territorio. Bimestrale dell'Irrsae Basilicata», 1, febbraio 1987, pp. 6-12 (da cui traggio le seguenti citazioni).

<sup>1038</sup> A suo dire, questo dimostrava l'intenzione di restituire l'ente «alla scuola», nella speranza che la regione tutta potesse esprimere «anche un momento di crescita culturale, a confronto corretto e democratico, naturalmente, con altre realtà culturali extraregionali, che per molti motivi hanno fatto dei passi avanti rispetto a noi».

<sup>1039</sup> I giornalisti erano Nino Cutro («La Gazzetta del Mezzogiorno»), Oreste Lopomo («Il Tempo») e Carmela Formicola («Città domani»).

<sup>1040</sup> 9 medie, di cui 6 a Potenza.

costituito. Si può quindi parlare di apertura e di intese costruttive tra Irrsae ed enti locali, sicuramente funzionali ai processi di crescita culturale in atto nella nostra regione.

La regione che risultò partire con più ritardo nella diffusione della sperimentazione fu però la Calabria, che mostra d'altronde tutt'oggi notevoli difficoltà nel comparto istruzione. Eppure, negli anni Settanta furono avviate più sperimentazioni là che in Basilicata, probabilmente molte delle quali risalenti a quei bienni elaborati direttamente dal ministero e promossi da Malfatti nel '75, che ebbero però scarso successo. Nell'a.s. 1979-80, ad esempio, risultavano attive 7 sperimentazioni, molte delle quali disseminate nella provincia di Cosenza<sup>1041</sup>. I verbali della commissione sperimentazione dell'Irrsae calabrese segnalano invece come, al 1987, avesse in corso una maxisperimentazione soltanto una scuola di esse: l'istituto professionale per l'agricoltura Todaro di Rende, in provincia di Cosenza<sup>1042</sup>. Ciò nonostante, è evidente dai verbali della commissione la crescita delle richieste in arrivo dalle scuole di ordine e grado a partire dall'85 in poi: se nel 1987 le richieste complessive erano state alla fine 88, e 66 sperimentazioni erano già state attivate nelle «scuole di ogni ordine e grado della Regione», l'anno successivo arrivarono ben 109 progetti, di cui 79 da scuole superiori<sup>1043</sup>. A farla da padrona, però, furono ancora una volta le sperimentazioni assistite e, in particolare, il Pni e il Progetto '92<sup>1044</sup>. Ciò nonostante, ancora nel 1988 sul bollettino dell'Irrsae locale, Clara Sangimiti mostrava tutto il proprio malessere di fronte al disinteresse dimostrato dallo Stato nei confronti degli enti e l'incapacità di questi di superare la propria prospettiva localistica per arrivare ad un punto comune sul ruolo che essi avrebbero potuto giocare nel costruire il futuro della scuola<sup>1045</sup>. Secondo la Sangimiti, non si capiva ancora se essi fossero

---

<sup>1041</sup>L'ITCG di Diamante, l'ITI Fermi di Marina di Fuscaldo, il magistrale Pio X di Rossano, lo scientifico di Roggiano Gravina e l'IPA Todaro di Cosenza, mentre nella provincia di Reggio Calabria erano presenti sperimentazioni al liceo classico Oliveti di Gioiosa Jonica e all'ITC di Villa San Giovanni: Cfr. *Lista istituti tecnici con iniziative sperimentali*, cit.

<sup>1042</sup> Che aveva inviato all'Irrsae la richiesta di prosecuzione della sua sperimentazione di biennio unitario e triennio ad indirizzi, con una modifica: l'«eliminazione al biennio della disciplina tecnologica-meccanica e potenziamento area matematico-linguistica». ASI-IRRE, Calabria, Registro verbali commissione sperimentazione (1985-1990), verbale n. 24, 10 dicembre 1987.

<sup>1043</sup> Si vedano i verbali n. 23 del 24 novembre 1987 e n. 24 del 10 dicembre 1987 in *ivi*.

<sup>1044</sup> Cfr. *Lista istituti calabresi che partecipano a Progetto 92*, ASI-IRRE, Calabria, fasc. "Progetto '92, sperimentazione".

<sup>1045</sup> «Da Bologna a L'Aquila le proposte sul dover-essere degli IRRSAE si incrociano senza riuscire a trovare un consenso pieno su un progetto comune, su un'idea guida intorno alla quale poter predisporre un articolato coerente»: C. Sangimiti, *IRRSAE: occorre un concetto "forte"*, «Bollettino dell'Irrsae Calabria», 3-4, maggio-agosto 1988, pp. 5-6

principalmente «un centro di ricerca educativa», agenzie di aggiornamento o «comitati con pieni poteri sulla sperimentazione»: e «già il dividere questi compiti» stava in realtà a significare «un passo indietro rispetto alle intuizioni del legislatore del 419».

Gli faceva eco sul bollettino dell'Irrsae di Puglia un articolo a firma R. Tateo, che si univa alla Sangimiti nel ribadire la necessità di superare una mera «logica dell'emergenza» nella gestione dei processi di rinnovamento della scuola e, in particolare, di quelli di aggiornamento del corpo docente<sup>1046</sup>. Questo, infatti, andava inteso più come un «tirocinio guidato» o una fase iniziale di un «processo di formazione in servizio» che era però ancora tutto da inventare.

Al contrario della Calabria, la Puglia era da sempre una delle regioni meridionali più sviluppate, anche se con profondi squilibri interni, e nella seconda metà del Novecento continuò a crescere: d'altronde, si trattava di un'area in cui già erano presenti distretti industriali importanti e riconosciuti<sup>1047</sup>.

L'ente regionale pugliese, d'altronde, fu il primo del meridione a sostenere la sperimentazione, rientrando tra quelle prime cinque regioni autorizzate ad avviare il piano di distrettualizzazione scolastica nel '75. Se nel 1982 risultano essere attivi 27 progetti in tutta la regione, quattro anni più tardi essi erano saliti a 69, compresi quelli avviati nella scuola dell'obbligo<sup>1048</sup>. Nell'a.s. 1987-88 essi erano diventati 86, di cui 83 nelle scuole superiori<sup>1049</sup>. Come mostrano le iniziative deliberate dal consiglio direttivo dell'Irrsae pugliese per l'anno 1987, su questo risultato forse non fu secondario il crescente protagonismo di enti e associazioni culturali e professionali della regione: tra queste ultime in particolare, si registrava «una presenza consistente dell'Uciim, dell'Aimc e, in

---

<sup>1046</sup> R. Tateo, *Anno di formazione nella scuola secondaria superiore: alcune considerazioni "in itinere"*, «I.R.R.S.A.E. di Puglia. Bollettino di ricerca sperimentazione e aggiornamento», 9, 1988, pp. 48-9.

<sup>1047</sup> La Puglia contava cinque dei 22 distretti industriali finanziati dalla Cassa del Mezzogiorno (Foggia, Bari, Taranto, Lecce, Brindisi): Felice, *Divari regionali e intervento pubblico*, cit., p. 82.

<sup>1048</sup> L. Santelli Beccegato, *Valutazione attività 1986 - Programmazione 1987*, «I.R.R.S.A.E. di Puglia. Bollettino di ricerca sperimentazione e aggiornamento», 9, 1988, pp. 3-8.

<sup>1049</sup> M. Giacobuzzo, *Le sperimentazioni ex art. 3 nella scuola pugliese per l'a.s. 1987-88*, «I.R.R.S.A.E. di Puglia. Bollettino di ricerca sperimentazione e aggiornamento», 9, 1988, pp. 15-6.: «poche sono le scuole che inviano all'Istituto Regionale, al termine dell'anno scolastico, la relazione sull'attività svolta e che i presidenti delle commissioni esaminatrici di maturità sono alquanto restii a far pervenire all'I.R.R.S.A.E. copia della relazione (nei pochi casi in cui ciò accade le osservazioni sono esigue e incolori e perciò scarsamente utilizzabili)».

minor misura, del Cidi e dell'Anils»<sup>1050</sup>. L'analisi dei dati quantitativi e delle tematiche proposte nelle sperimentazioni mostrava inoltre come, nelle scuole superiori, si stessero sovrapponendo temi vecchi e nuovi. Alla necessità di superare la distinzione tra cultura umanistica e scientifica nell'area comune, presente fin dagli anni Settanta, si aggiungevano ora molte nuove proposte di aggiornamento dei curricula: un allineamento al *trend* nazionale, «segno forse che alcune “provocazioni” ministeriali hanno suscitato aspettative e stimolato riflessioni sul nuovo auspicato assetto» dell'istruzione pubblica<sup>1051</sup>.

La distribuzione delle sperimentazioni, però, evidenziava la centralità dell'area barese (36 su 46 progetti presentati), seguita da quella di Taranto (17) e Lecce (14). Era un problema segnalato anche da Tateo: se la Sangimiti sottolineò le difficoltà di relazione riscontrate tra gli Irrsae delle diverse regioni, egli rilevava come l'ente non riuscisse a contrastare il centralismo assunto da Bari nei rapporti verticali (scuola-ministero) e orizzontali (scuola-Enti locali-Regione) su cui si basava il processo sperimentale<sup>1052</sup>.

Ma la vera sorpresa era il Foggiano: un'area «particolarmente “privilegiata”», in cui, secondo la lettura dell'Irrsae pugliese, il maggior numero di iniziative approvate derivava da «una maggiore domanda ed esigenza di aggiornamento», probabilmente da mettere in relazione alla presenza del distretto industriale del termolese-foggiano, sorretto dagli stabilimenti Fiat locali<sup>1053</sup>.

Proprio il Molise risulta essere una delle regioni non toccate dalla prima fase espansiva della sperimentazione. La prima sperimentazione sembra risalire al 1982 (l'ITTF di Campobasso). Per questo, come in generale in tutto il meridione, a fine decennio la maggioranza delle sperimentazioni risultano essere progetti assistiti o comunque

---

<sup>1050</sup> *Attività di aggiornamento IRRSAE in collaborazione con enti e associazioni. Anno finanziario 1987*, «I.R.R.S.A.E. di Puglia. Bollettino di ricerca sperimentazione e aggiornamento», 9, 1988, pp. 26-7.

<sup>1051</sup> Ivi. Nelle elementari, invece, primeggiava come «tema di vivace attualità» la questione dell'insegnamento di religione.

<sup>1052</sup> Se sui corsi di aggiornamento, che «sono regolati da circolare ministeriale», l'Irrsae non poteva fare nulla, i veri problemi derivavano dal fatto che, «pur svolgendo tutti i propri adempimenti», esso riusciva ad avere rapporti continui «prevalentemente» con le scuole di Bari, «con il rischio, per l'Istituto stesso, di perdere la vocazione nativa alla “regionalità” e di praticare come spazio abituale d'azione l'ambito provinciale barese, limitandosi i rapporti con le altre province alla comunicazione-documentazione»: Tateo, *Anno di formazione nella scuola secondaria superiore*, cit., p. 49.

<sup>1053</sup> *Attività di aggiornamento IRRSAE in collaborazione con enti e associazioni. Anno finanziario 1987*, «I.R.R.S.A.E. di Puglia. Bollettino di ricerca sperimentazione e aggiornamento», 9, 1988, pp. 26-7.

minisperimentazioni. Il fondo molisano degli Irrsae è risultato però uno dei più ricchi per il decennio preso in esame: difficile stabilire se ciò dipenda dagli “scarti” effettuati sui fondi o da un particolare dinamismo dell’ente, anche se quest’ultimo aspetto non va sottovalutato. In un documento non datato, ma risalente alla fine degli anni ‘80, (Progetto ‘92 già avviato) risultavano attivi 30 progetti sperimentali in 24 istituti (di cui 23 scuole superiori)<sup>1054</sup>.

La maggior parte, sembra di capire, nasce non prima dalla seconda metà degli ‘80: per lo più si tratta delle minisperimentazioni indotte dal Pni (rinnovamento programmi matematica e fisica e introduzione informatica) e i diversi progetti assistiti, come per tutto il Sud.

Il basso numero di maxisperimentazioni – solo quattro - rimanda, da un lato, al diverso momento storico (molte delle motivazioni che avevano giustificato la prima fase espansiva, riassunte dai lavori della Commissione Biasini, risultano scemate o assenti dai progetti di sperimentazione) e, dall’altro, alla diversa conformazione del territorio e del rapporto tra scuola e territorio che rende complesso il tentativo di decentrare le scuole.

Le cose cominciarono a cambiare proprio con il nuovo decennio: soprattutto nel basso Molise, a partire da metà anni Ottanta cominciò ad espandersi il terziario, sia legato al crescere delle attività turistiche che ad alcuni specifici settori, come l’abbigliamento<sup>1055</sup>.

e questo sembra poter essere messo in relazione anche con l’inizio delle attività degli Irrsae: e quello molisano, a giudicare dal materiale trovato nel fondo, cominciò da subito a lavorare bene su un aspetto del loro lavoro talvolta trascurato, ma in realtà molto importante, come quello di raccogliere le informazioni sulle esperienze in corso nel resto

---

<sup>1054</sup> Direzione generale Istruzione tecnica, *Elenco istituti sperimentazione ex art. 3 DPR 419/74 (CM n. 65 8/3/88 P.N.I.)*, ASI-IRRE, Molise, b. “S.M.S. Richieste sperimentazioni (1986-87)”, fasc. “1988 scuole in sperimentazioni P.N.I.”. Il documento segnala tra 1987 e 1988 11 minisperimentazioni per 9 istituti nell’ordine classico, 12 progetti (assistiti e Pni) per 8 istituti nell’ordine tecnico, 2 sperimentazioni tramite Progetto ‘92 e solo 4 maxisperimentazioni: l’ITF di Campobasso, l’istituto magistrale di Boiano, il liceo classico di Venafro e l’ITC Boccardi di Termoli.

<sup>1055</sup> Come emerge dalla relazione con cui il preside dell’IPIA di Montenero di Bisaccia, Mario Quici, giustificò la richiesta di attivazione dell’indirizzo in Abbigliamento e moda previsto dal Progetto ‘92: «dall’analisi del territorio, nel basso Molise attiva un terziario molto fiorente per quel che riguarda la confezione di prodotti di abbigliamento e Montenero è il centro di una serie di opifici a carattere artigianale. E’ da tenere presente inoltre che nel Molise opera la famosa Industria leader nel settore abbigliamento “casual” come la “Pop 84”»

del paese promuovendone la diffusione nel corpo docente locale<sup>1056</sup>. Fu tramite l'Irrsae, ad esempio, che i professori della secondaria molisana poterono entrare nel "circuito" di convegni, seminari e altre forme di incontro occasionali, ministeriali e non, che già da tempo coinvolgeva i colleghi del centro-nord del paese.

Un primo tentativo di sperimentazione partì già nell'81 dall'Istituto Magistrale Domenico Pace di Guglionesi, comune posto tra Campobasso e il mare, nell'entroterra termolese. L'occasione nacque quando, nel febbraio del 1980, alcune insegnanti di lingue straniere dell'istituto seguirono un convegno nel capoluogo sul problema dell'insegnamento delle lingue straniere nelle elementari e della preparazione in tal senso dei maestri<sup>1057</sup>: fu così che scoprirono che, a questo scopo, era stato avviato anche un piano sperimentale ministeriale – il progetto ILSSE – con il compito di sondare le capacità linguistiche dei maestri italiani, proponendo soluzioni didattiche e forme di aggiornamento<sup>1058</sup>, ma da cui era emerso anche come pochi tra loro potessero vantare «un sicuro possesso della lingua straniera». Agli occhi delle insegnanti del "Domenico Pace", questo era facilmente spiegabile «con il fatto che il curriculum degli studi da loro seguito negli istituti magistrali – cioè le scuole che formavano i maestri – escludeva [...] lo studio delle lingue straniere nell'ultimo biennio»<sup>1059</sup>. Fu questo il motivo che le spinse a proporre una sperimentazione di prolungamento dello studio di due lingue straniere per lo meno fino alla III<sup>o</sup> classe, in modo analogo d'altronde a quanto stava succedendo in altre sperimentazioni del settore magistrale<sup>1060</sup>. L'ipotesi sperimentale, però, non fu poi

---

<sup>1056</sup> Il materiale del fondo molisano è risultato, contro le mie aspettative iniziali, uno dei più ricchi e meglio organizzati dell'archivio: sull'avvio delle attività dell'Istituto è tornato molto utile una busta in particolare, "Progetti sperimentali, comunicazioni, circolari (1980-82)" (d'ora in avanti, Sperimentazione 1980-1982).

<sup>1057</sup> Il convegno, dal titolo "*Società, scuola e Lingue Straniere oggi*", si svolse a Campobasso dal 20 al 22 febbraio del 1980.

<sup>1058</sup> Il progetto Insegnamento Lingue Straniere nella Scuola Elementare fu avviato tramite D.M. 17 febbraio 1977, nel giorno dello scontro tra il servizio d'ordine della Cgil e autonomi e indiani metropolitani asserragliati all'università durante il comizio del segretario della Cgil Lama: evento simbolo del definitivo scollamento dei movimenti giovanili dal Pci.

<sup>1059</sup> *Relazione sperimentazione di prosecuzione dello studio delle lingue straniere (francese – inglese) nella classe III<sup>o</sup> dell'Istituto Magistrale "Domenico Pace" di Guglionesi*, ASI-IRRE, Molise, Sperimentazione 1980-82, fasc. "sperimentazione 1981".

<sup>1060</sup> L'espedito, oltre ad «anticipare quanto previsto dalla Riforma della Scuola secondaria» e migliorare la preparazione dei futuri maestri, avrebbe permesso in generale «un più fecondo aggancio» ad una realtà sociale che veniva percepita allora in profondo mutamento.



approvata: lo scarso numero di allievi non giustificava, a giudizio del ministero, l'aggravio di spesa.

## **La forza attrattiva della metropoli**

### *Il Milanese come sistema scolastico integrato*

Milano e il suo sviluppo negli anni Ottanta ci danno la possibilità di riflettere sul mutamento delle forme assunte dal rapporto città-campagna nel corso del decennio. La forza attrattiva – culturale, economica, sociale - e la capacità di plasmare lo spazio circostante che ha caratterizzato la sua storia fin dalle origini trova in quel decennio un salto di qualità che la rende un caso paradigmatico, ancorché radicale, dell'intrecciarsi dei tentativi di *governance* urbana con quelli del sistema scolastico locale.

Proviamo a seguirne brevemente lo sviluppo, partendo proprio dal Biennio unitario voluto nel 1969 dall'allora presidente della Provincia di Milano, Erasmo Peracchi<sup>1061</sup>.

Durante il suo mandato, Peracchi si distinse per una visione originale della gestione amministrativa complessiva del territorio, diretta a ricercare un nuovo equilibrio tra Stato e Provincia nella prospettiva di una «maggiore e flessibile» rispondenza con le diversificate esigenze del territorio, impegno dichiarato d'altronde fin dalla sua elezione<sup>1062</sup>. La sua visione si inseriva in un dibattito di lungo corso sulle competenze e la natura da attribuire alla Provincia nel quadro dei rapporti tra Stato ed enti locali<sup>1063</sup>: dibattito che si riaccese in vista dell'istituzione delle Regioni nel 1970 e, da lì in poi,

---

<sup>1061</sup> Peracchi, iscritto dal dopoguerra nelle fila della Dc, vicino al gruppo del senatore Vittorio Colombo, fu inizialmente dirigente in aziende importanti quali Borletti, Serravalle e Alfa Romeo: nel '65 divenne presidente in Provincia, carica che conservò fino al 1974.

<sup>1062</sup> *Nuove scuole e strade nel programma della Provincia*, «Corriere milanese» 27 aprile 1965. Per farsi un'idea dell'importanza che rivestì il tema nel suo mandato basta dare una scorsa agli articoli che Peracchi pubblicò tra '67 e '68 su «Città e società. Studi e analisi sui problemi delle comunità urbane»: *L'articolazione territoriale dello Stato e la posizione dell'ente Provincia* (maggio-giugno 1967); *Provincia e comprensorio nella prospettiva regionale e nel quadro della programmazione economica nazionale* (settembre-ottobre 1967); e, infine, *I livelli sub-centrali di governo e il loro ruolo nell'assetto amministrativo italiano. Motivi tecnici, economici e politici* (luglio-agosto 1968). Una visione che sembra aver influenzato anche altre figure di dirigenti e amministratori dell'area lombarda nei decenni seguenti, anche nel campo dell'istruzione e della formazione professionale: si pensi a Filippo Hazon, Assessore regionale all'Istruzione e alla Formazione professionale della Regione negli anni Settanta, e Luciano Corradini, Presidente dell'Irrsae lombardo per tutti gli anni Ottanta.

<sup>1063</sup> F. Bottini, *Sovracomunalità (1925-1970). Elementi del dibattito sulla pianificazione territoriale in Italia*, Milano, Franco Angeli, 2003. Il paragrafo «Prove tecniche di governo sovracomunale: comprensori e città (1967-1969)», in cui si parla del contributo di Peracchi alla discussione, è disponibile in rete all'indirizzo <http://www.cittaconquistatrice.it/prove-tecniche-di-governo-sovracomunale-comprensori-e-citta-1967-1969/> (url consultato il 18-2-2019).

avrebbe accompagnato la vita tormentata dei nuovi enti negli anni seguenti, quando i crescenti effetti della crisi economica avrebbero spinto il governo ad una spinta centralistica che, nel corso degli anni Ottanta, ne avrebbe compromesso la natura politica, relegandole a mere strutture amministrative emanazioni dello Stato<sup>1064</sup>.

Perché la visione amministrativa di Peracchi potesse tradursi in azioni concrete nel campo dell'istruzione secondaria superiore, però, mancava un corrispettivo pedagogico. Esso fu fornito nel 1969 dal progetto di biennio unitario articolato elaborato in quegli anni dal pedagogista Carlo Perucci sulla base della sua concettualizzazione dell'adolescente<sup>1065</sup>. Con l'esplosione della contestazione studentesca i suoi interessi cominciarono a spostarsi verso "la scuola dell'adolescente", in linea con quanto avvenne nel dibattito generale sulla riforma della scuola.

Il suo progetto fu discusso dall'Uciim in un convegno dal titolo "Scuola secondaria unica, unitaria o diversificata?", svoltosi nei primi mesi del '69 nel pieno delle agitazioni degli studenti medi che avrebbero portato a fine anno alla formula sperimentale dell'esame di maturità e ai provvedimenti urgenti per l'università<sup>1066</sup>: in quell'occasione non si giunse a posizioni univoche, ma il mese successivo si svolse a Roma un altro incontro da cui uscì una mozione in cui, molto timidamente, venne accettata l'ipotesi di un primo biennio unitario, escludendo però l'opzione unitaria per il triennio<sup>1067</sup>. Dico tutto questo perché le tesi espresse in quelle due occasioni rappresentano le posizioni con cui l'associazione si presentò successivamente ai lavori della Commissione Biasini, influenzandone le conclusioni e, di conseguenza, lo spirito di molte sperimentazioni che ad esse si ispirarono: non deve essere sottovalutato cioè il ruolo dell'Uciim nell'impostare in qualche modo tutta la prima fase delle sperimentazioni.

---

<sup>1064</sup> Sul tema si veda C. De Maria, *La questione regionale tra anni Settanta e Ottanta dalla prospettiva dell'Emilia Romagna. Lineamenti di un dibattito comparato*, «E-Review», 1, 2013.

<sup>1065</sup> C. Perucci, *Il biennio a struttura unica e articolata, scuola degli adolescenti*, Firenze, Le Monnier, 1969. Perugino di nascita ma lombardo di adozione, Perucci fu una figura importante per la storia dell'Uciim, in cui militò a partire dalla fine degli anni Quaranta: per l'associazione cattolica egli ricoprì l'incarico di segretario nazionale e collaborò all'elaborazione e sperimentazione dei nuovi orientamenti che avrebbero portato alla scuola media unica.

<sup>1066</sup> A. Agazzi – V. Cesareo – P. Modestino – F. Tadini (a cura di), *Scuola secondaria unica, unitaria o diversificata? Atti del LXVIII Convegno nazionale dell'Unione cattolica italiana degli insegnanti medi (Trieste, gennaio 1969)*, Roma, 1970.

<sup>1067</sup> R. Sciacchitano, *La riforma della scuola al Congresso dell'UCIIM*, «Aggiornamenti sociali», n. 5, maggio 1969.

Di sicuro, risultò decisiva nell'avvio del progetto iniziale di biennio, che fu redatto infatti da un gruppo di intellettuali appartenenti all'associazione o gravitanti intorno ad essa e, in larga parte, formati o in forze all'Università Cattolica del Sacro Cuore: Cesare Scurati, Rosaria Picozzi, Rosa Calzecchi Onesti, Assunto Quadrio Aristarchi, Vincenzo Cesareo e lo stesso Giovanni Gozzer, all'epoca ancora a capo dell'Ufficio Studi e Programmazione del ministero<sup>1068</sup>.

Esso prevedeva l'istituzione di quattro poli a Milano gravitanti intorno all'Istituto Tecnico Commerciale "Verri", scelto come sede centrale: i poli - collocati inizialmente a Cernusco sul Naviglio e Casalpusterlengo, e successivamente anche a Besana Brianza e Castano Primo - formarono una struttura "a raggiera" intorno al "Verri", con l'obiettivo di coprire in modo razionale l'intero tessuto metropolitano. Ogni polo cominciò con quattro classi ciascuno nell'ottica di un biennio di orientamento e proseguimento dell'obbligo scolastico: esso prevedeva infatti l'accesso diretto ad un'ampia gamma di indirizzi tecnici, nonché la possibilità di passare ad altri tipi di scuole con un esame integrativo, costituendo nell'insieme una sorta di secondaria onnicomprensiva, mentre la Provincia avrebbe assicurato il rimborso delle spese per tasse, libri, cancelleria, trasporto e mensa. Dal punto di vista didattico, il biennio si caratterizzò per il tentativo di superare la tradizionale divisione in materie attraverso tre "aree" disciplinari (linguistico-espressiva, scientifico-matematica, umanistico-sociale) raccordate da un metodo di lavoro interdisciplinare. Si volle puntare sul tempo pieno, per permettere il lavoro individuale e di gruppo degli studenti e le attività di recupero e di ricerca: una

scuola aperta, dunque, che prevedeva la partecipazione delle diverse componenti ai Consigli di Classe, assemblee di Centro (plenarie con tutte le componenti), ed organismi di cogestione. Valutazione preventiva e parallela di tutto il processo di insegnamento e apprendimento.

Così, per lo meno, ne parla il Ptof dell'istituto tecnico commerciale Erasmo da Rotterdam di Bollate (p. 7), una delle scuole nate per "partenogenesi" dal polo di Cernusco sul Naviglio negli anni successivi<sup>1069</sup>. Come per altre scuole e istituti in molte parti d'Italia, gli

---

<sup>1068</sup> Così ne parla Luciano Corradini nel suo blog, ricordando la figura di Rosa Calzecchi Onesti nell'avvio dell'esperienza: L. Corradini, *Rosa Calzecchi Onesti, maestra di cultura, di spiritualità e di didattica nella scuola*, 31 agosto 2011, <http://www.lucianocorradini.it/pubblicazioni/rosa-calzecchi-onesti-maestra-di-cultura-di-spiritualita-e-di-didattica-nella-scuola.html>

<sup>1069</sup> <http://www.itcserasmo.it/LIBRERIE/PTOFCS/PTOF/PTOF%2018-21.pdf> (url consultato il 20 febbraio 2019).

anni della sperimentazione hanno finito quindi per costituire parte del patrimonio identitario della scuola, se non proprio talvolta un vero e proprio mito fondativo: una narrazione funzionale ad esaltare la sua capacità di rinnovarsi rispondendo ai mutamenti della società nel corso degli anni Settanta e Ottanta, ma che tende spesso a rimuovere le conflittualità che accompagnarono la genesi e l'evoluzione del processo sperimentale negli anni seguenti.

Questo vale anche per il Biennio della Provincia. Ne rende conto un fascicolo sul biennio preparato per Malfatti al suo insediamento, nell'estate del '73<sup>1070</sup>: una documentazione che permette di ricostruire l'origine dell'iniziativa sperimentale e le difficoltà dell'amministrazione scolastica nel gestire la sperimentazione in assenza di riferimenti normativi, ma che offre anche uno spaccato sulle tensioni che attraversavano la scuola e la società milanese negli anni Settanta e le loro conseguenze nelle scelte di operatori scolastici, funzionari del ministero ed enti locali.

Il progetto, presentato nel marzo del '69 in un dibattito pubblico dal titolo altisonante (*La scuola di domani*) che si svolse nel palazzo della Provincia, suscitò inizialmente qualche scetticismo nel pubblico presente: sul futuro della scuola, infatti, esistevano molti schieramenti e idee contrastanti, e con quel che stava succedendo in città l'iniziativa promossa dalla Provincia sembrò ai più una goccia in un mare in tempesta<sup>1071</sup>. La prima autorizzazione a procedere arrivò in pieno "autunno caldo" per una sola classe, assegnata al tecnico commerciale Verri (C.M. del 5 novembre 1969): a coordinare la sperimentazione furono chiamati la Calzecchi Onesti per gli aspetti didattici e Antonio Picozzi per quelli organizzativi<sup>1072</sup>. Dopo Frascati, il gruppo promotore dell'iniziativa

---

<sup>1070</sup> ACS, MPI, Gabinetto Malfatti, b. 16, fasc. 479 (d'ora in avanti ACS Gabinetto Malfatti, Biennio Milano). Dal materiale si evince che il Gabinetto del nuovo ministro, una volta appreso delle preoccupazioni espresse dal provveditore agli studi di Milano Alberto Di Leo su alcuni aspetti amministrativi e contabili dell'esperienza in corso, decise di incaricare un funzionario – il consigliere ministeriale aggiunto per le tecnologie e la sperimentazione, Giovanni Rappazzo – di raccogliere tutta la documentazione presente negli uffici del ministero sul biennio e stilare una relazione per acquisire elementi prima di un'eventuale ispezione. Proprio da tale relazione, e dal materiale portato a corredo, prendo la maggior parte delle informazioni sulle fasi iniziali dell'esperienza.

<sup>1071</sup> All'incontro, promosso dal Centro informazioni politiche e sociali e moderato da Aldo Agazzi, erano presenti Erasmo Peracchi, Carlo Perucci e Rosa Calzecchi Onesti: nella discussione che ne seguì intervennero con molto interesse ma anche numerose perplessità Umberto Segre, Giuseppe Tramarollo, i giornalisti Alberto Sensini e Felice Froio e anche un giovane giornalista-studente, Walter Tobagi. *La scuola di domani*, «Corriere della Sera», 5 marzo 1969.

<sup>1072</sup> Raccomandata indirizzata al Gabinetto del Ministero della Pubblica Istruzione dal Provveditore agli Studi di Milano, 1° dicembre 1972, ACS Biennio Milano.

decise di rielaborare il progetto «sulla base delle risultanze emerse in detto Convegno» che, «dopo una serie di trattative» con l'Ufficio Studi e programmazione, fu inserito insieme ai nuovi bienni unitari promossi dal ministero nel '70. Gli operatori impegnati nell'esperienza costituirono poi il Centro di sperimentazione per la scuola media superiore, che prese casa in via Gioia 48 insieme alle classi sperimentali (diventate intanto otto) con l'idea di dar vita ad un centro scolastico sperimentale autonomo: fu così che quello che era nato come il Biennio del "Verri" divenne il Biennio di Milano, provocando peraltro non poche problematiche all'amministrazione scolastica<sup>1073</sup>. La «consacrazione formale» di questo passaggio fu il decreto ministeriale (D.M. 29 settembre 1971) con cui fu concessa la possibilità di ampliare il primo biennio «a 4 Centri da scegliersi annualmente nell'ambito di Milano città e provincia, con possibilità di estensione anche ad altre province lombarde»: dall'a.s. 1971-72, quindi, il comitato tecnico che guidava la sperimentazione decise di sostituire il preside del "Verri" con Vittorio Gozzer, fratello di Giovanni e preside dell'istituto professionale "Custodi", ed aprire le sedi prima citate a Cernusco e Casalpusterlengo.

Fu allora, però, che cominciarono a sorgere i primi problemi con gli studenti: il comportamento «fortemente perturbatore di alcuni "gruppetti" di alunni» della sede centrale convinse infatti gli stessi responsabili del Centro di sperimentazione a rivolgere principalmente la propria attenzione alle sedi di Cernusco sul Naviglio e Casalpusterlengo. Come ebbe a scrivere l'autore della relazione sull'esperienza milanese, «verso queste sedi si va sempre più decisamente orientando l'interesse degli sperimentatori, i quali sembrano rendersi conto della *scarsa "governabilità"* dell'esperimento a Milano città [corsivo mio]»<sup>1074</sup>. In pratica, cioè, la scelta di diffondere la sperimentazione

---

<sup>1073</sup> G. Rappazzo, *Milano – Centro di sperimentazione per la scuola secondaria superiore*, relazione del consigliere ministeriale aggiunto per le tecnologie educative e per la sperimentazione sul Centro di sperimentazione per la scuola secondaria superiore e sul Biennio di Milano, 23 luglio 1973, ACS Biennio Milano. È Rappazzo stesso a segnalare come l'iniziativa venisse assumendo «un assolutamente non definito carattere di istituzione autonoma, rispondente, del resto, ad una viva aspirazione dei promotori dell'iniziativa». Le trattative con l'Ufficio Studi e programmazione si erano soffermate principalmente sulla questione degli eccessivi costi della sperimentazione, determinata dal numero di docenti distaccati, e risolta provvisoriamente grazie alla disponibilità dimostrata dagli organismi locali nel contribuire alle spese per il personale.

<sup>1074</sup> Rappazzo, *Milano – Centro di sperimentazione*, cit. Secondo la relazione del Centro di sperimentazione allegata al documento – e datata 1° febbraio 1972 – l'atteggiamento degli studenti nelle classi milanesi era dominato «dalle contraddizioni del mov.student., che i gruppetti seguono o vogliono imitare, in iniziative e forme spaesate nella situazione del biennio stesso», rendendo il lavoro degli insegnanti «aleatorio e molto più pesante del dovuto»: Centro di

in più poli e l'impegno della Provincia in tal senso sembrano dipendere *in primis* dall'esigenza di attuare una politica di decentramento della popolazione studentesca che affollava allora le scuole milanesi, nel tentativo di arginare le tensioni e le agitazioni in atto e che proprio negli istituti tecnici e professionali trovarono un terreno di coltura *ad hoc*.

Sempre per questo motivo, l'idea iniziale di creare un centro scolastico autonomo fu messa nel cassetto a favore della possibilità di costituire un «centro di promozione e di supporto al processo di rinnovamento delle strutture scolastiche»: fu questa l'origine di un istituto di ricerca come il Centro per l'Innovazione e la Sperimentazione Educativa, meglio noto come Cisem che, nel 1972, divenne un supporto per l'assessorato all'Istruzione della Provincia, cominciando ad occuparsi esclusivamente di «ricerca educativa, in particolar modo relativa all'istruzione secondaria di secondo grado»<sup>1075</sup>. Questo succedeva negli anni in cui, proprio a Milano, la cosiddetta “maggioranza silenziosa” alzava la voce contro il caos che gravitava intorno alle scuole: le sperimentazioni, compresa quella della Provincia, divennero il bersaglio di associazioni come il Cnadsì.

La Provincia non cambiò strategie neanche con il terremoto elettorale del '75, che portò all'insediamento di una giunta “rossa” - guidata dal socialista Carlo Tognoli - e al passaggio di consegne tra Peracchi e il comunista Roberto Vitali: una lettura in tal senso sembra avvalorata dagli accordi che l'ente provinciale cominciò a costruire a metà decennio con l'Umanitaria per farsi carico degli oneri della sperimentazione in corso all'ITSOS. Il nuovo assessore all'istruzione Novella Sansoni, sollecitando un incontro con l'Umanitaria per il futuro dell'istituto sperimentale, sottolineò ai responsabili dell'ente il suo «interesse particolare ad un potenziamento dell'intervento provinciale sulla formazione professionale»: l'Umanitaria e l'istituto avrebbero potuto rappresentare a suo parere «punti di riferimento per un efficace intervento nel settore», senza per questo perdere la propria autonomia, ma istituendo un coordinamento provinciale che indirizzasse la sperimentazione in atto nei diversi istituti su binari «paralleli, tendenzialmente unificantisi». Se in queste parole risuona quella che era all'epoca la politica scolastica del Pci, la Sansoni fu esplicita nel segnalare come, tra i principali

---

sperimentazione per la scuola media superiore, *Relazione preliminare sperimentazione primo ciclo scuola media superiore di cui al D.M. 29.9.1971, 1 febbraio 1972*, ACS, Biennio Milano.

<sup>1075</sup> Cfr. A. Falletti (a cura di), *Istruzione e formazione in provincia di Milano. Dati e fenomeni per un Osservatorio in rete*, Milano, Franco Angeli, 2008, p. 1.

problemi della Provincia, stesse in realtà quello «dell'esuberanza» degli studenti dei professionali: proprio per questo, la strategia dell'ente rimaneva quello di evitare «forti accentrazioni [sic]» di popolazione studentesca per non fomentare il «rischio della loro ingovernabilità»<sup>1076</sup>. Un obiettivo largamente disatteso, pensando agli anni immediatamente successivi e agli eventi che si susseguirono nel mondo giovanile milanese. Proprio sul finire del '75, ad esempio, iniziava ad emergere il fenomeno dei circoli del proletariato giovanile di Milano: fenomeno che va iscritto nella genesi del movimento del '77 e dei movimenti contestativi della seconda metà degli anni Settanta, ma che può rappresentare anche una delle prime forme embrionali di quella conflittualità metropolitana di cui furono poi esempio anche la scena punk e la nascita dei primi centri sociali milanesi<sup>1077</sup>.

Nel clima del riflusso e del rilancio dello scontro tra laici e cattolici che caratterizzò la fine del decennio, l'ITSOS dell'Umanitaria acquisì statuto autonomo, staccandosi dall'ente e diventando l'ITSOS di via Pace: l'Umanitaria, da parte sua, senza più scuole e istituti da gestire direttamente, andò ad ingrossare le fila di quegli enti, istituti, ecc., che affollarono il panorama formativo extrascolastico milanese nel corso degli anni Ottanta, attraverso l'organizzazione di eventi culturali di vario genere<sup>1078</sup>. Anche nel gruppo di ricerca su storia e didattica del Cisem avvenne una scissione: nacque così l'Istituto milanese per la storia della Resistenza e del movimento operaio e la sua sezione didattica, coordinata allora da Maurizio Gusso, che rende conto della folta schiera di agenzie

---

<sup>1076</sup> G. Pisano, *Nota per la presidenza su incontro con Provincia per il trasferimento oneri amministrativi ITSOS*, 3 settembre 1975, ADSU, fasc. 879-186: Pisano era all'epoca il direttore amministrativo dell'Umanitaria.

<sup>1077</sup> Cfr. *Sarà un risotto che vi seppellirà. Materiali di lotta dei circoli proletari giovanili di Milano*, Milano, Squilibri, 1977. Sul tema cfr. R. Lumley, *Dal '68 agli anni di piombo: studenti e operai nella crisi italiana*, Firenze, Giunti, 1998; e B. De Sario, *Cambiamento sociale e attivismo giovanile nell'Italia degli anni Ottanta: il caso dei centri sociali occupati e autogestiti*, «Cahiers d'études italiennes», 14, 2012, pp. 117-38.

<sup>1078</sup> Come si può leggere nell'introduzione storica all'inventario dell'archivio di deposito dell'ente, la perdita della gestione diretta dell'istituto e dei corsi di formazione professionale fu conseguenza del processo di regionalizzazione: allo stesso tempo, questo passaggio avviò un «processo di ripensamento» delle proprie finalità, identificando nei «diseredati» non più solo le classi più povere, ma in generale «tutti coloro che il vuoto di valori morali della società contemporanea ha reso poveri e abbandonati culturalmente» - «a cominciare dai più fragili: i giovani» - collocandosi «in un contesto più vasto di promozione culturale». Società Umanitaria (Fondazione Prospero Moisè Loria), *Archivio di deposito (1962-1986). Inventario*, Milano, gennaio 1997, pp. XI-XII.

formative presenti a Milano<sup>1079</sup>. In un tale panorama variegato non furono pochi i docenti e gli studenti (ma anche la cittadinanza in generale) che usufruirono delle possibilità formative offerte dalla città. Lo dimostrano iniziative come quelle organizzate al Palalido sul tema della mafia, che attirarono migliaia di studenti delle scuole superiori. Ma anche le problematiche di una provincia che contava «un decimo degli studenti italiani» e, per questo, si trovava a formare e ad aggiornare «un quarto dei docenti» del paese: insegnanti che, come lamentò il provveditore ad un consiglio scolastico provinciale del 1983, venivano addestrati là per poi chiedere chiedere di «tornare al loro paese»<sup>1080</sup>.

Il Cisem e il ruolo giocato dalla Provincia contribuirono non poco all'ampia diffusione delle sperimentazioni e, in generale, di nuovi istituti dalle ampie possibilità formative che caratterizzò il milanese: un uso strategico, se così si vuol dire, della sperimentazione in spazi peculiari come quelli urbani, caratterizzati da una estrema flessibilità nell'istituzione di nuove sedi e indirizzi per rispondere alle esigenze dell'utenza e del territorio (e che rende peraltro difficile seguirne le singole sorti lungo il corso del tempo).

Dal polo di Cernusco sul Naviglio, diventato nel frattempo ITSOS “Curie”, era sorta una sede staccata ad Arese nel '73: essa fu spostata a Bollate nel 1977, ottenendo l'anno successivo l'autonomia come istituto tecnico commerciale con corsi sperimentali<sup>1081</sup>. In pratica, si configurò come un nuovo centro onnicomprensivo, fondato su un biennio unitario e un triennio con nove indirizzi: agrario, biologico, chimico, economico, edile, elettronico, grafico, linguistico, sociale. Con il trasferimento cambiò anche la tipologia dell'utenza e le motivazioni che la spingevano a scegliere l'indirizzo: se ad Arese le famiglie si dimostrarono attratte dal discorso didattico e pedagogico portato avanti nella sperimentazione, a Bollate l'utenza si rivelò esclusivamente interessata alla «possibilità di rimandare la scelta della specializzazione soltanto dopo aver frequentato un Biennio unitario»<sup>1082</sup>.

---

<sup>1079</sup> Cfr. M. Gusso, *Le associazioni di didattica della storia. Una risorsa per la formazione storica scolastica*, in C. Flamingo, (a cura di), *Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica*, Unicopli, Milano, 2014, pp. 269-291.

<sup>1080</sup> Pozzoli, *Drammatico sfogo del provveditore*, cit.

<sup>1081</sup> Aspetto che creò inizialmente rimostranze nei genitori e nel corpo docente: si aveva l'impressione che in quel modo l'istituto avrebbe perso la sua caratterizzazione sperimentale: F. Martella, *Rivolta contro il ministero che ha cambiato di sua iniziativa il corso di studi dell'ITSOS*, «Corriere della Sera», 18 settembre 1978.

<sup>1082</sup> ITC “Erasmus da Rotterdam”, PTOF, cit.



Nel corso degli anni Ottanta la popolazione scolastica dell'istituto continuò a crescere proprio per queste caratteristiche, fino a quando, nell'a.s. 1988-89, la scuola si divise in due tronconi: il "Primo Levi", ad indirizzo biologico, chimico, economico e linguistico; e l'"Erasmus da Rotterdam", con indirizzi edile, elettronico, grafico, sociale. I due istituti, «situati nel medesimo edificio e con progetti inizialmente identici ma con indirizzi differenti», andarono poi differenziandosi nel corso degli anni Novanta, in ben altro clima e contesto: ciò nondimeno, a detta degli stessi istituti, questo non li ha impedito di conservare «un certo margine di permeabilità reciproca». Anche gli altri poli del biennio unitario originale ebbero uno sviluppo simile: centri onnicomprensivi che, all'occorrenza, potevano "cedere" indirizzi ad altre sedi staccate, che poi potevano dar vita ad altre sedi staccate e così via<sup>1083</sup>.

La testa di questo sistema fu proprio il Cisem: a partire dal 1983, infatti, «per rispondere alla necessità di un maggior coordinamento dei soggetti istituzionalmente operanti nel campo della scuola e della formazione», la Provincia di Milano d'intesa con l'Unione delle Province d'Italia (Upi) decise di trasformare il Cisem in un autonomo istituto di ricerca: un tentativo di renderlo «il "Cervello" nazionale che guiderà i passi della riforma delle superiori»<sup>1084</sup>. La decisione seguiva il passaggio di competenze effettuato dalla Regione Lombardia nei confronti della provincia per distribuire i fondi del diritto allo studio, in modo da «salvaguardare anche le esigenze degli studenti delle superiori soprattutto per quanto riguarda i servizi di mensa e di trasporto»<sup>1085</sup>. D'altronde, l'anno precedente era

---

<sup>1083</sup> A Castano Primo l'Istituto Tecnico Commerciale era nato nel '74 come sede staccata del "Carlo Dell'Acqua" di Legnano, attivando dal '76 gli indirizzi agrario, costruttivo, chimico-biologico, linguistico-commerciale. Nel '79 l'indirizzo agrario fu trasferito alla scuola agraria "Ferrazzi e Cova" di Villa Cortese: fino all'autonomia, ottenuta nel 1982, fu l'istituto di Legnano quello segnalato come maxisperimentazione. Oggi l'istituto è intitolato a Giuseppe Torno, ingegnere locale, ed è situato emblematicamente in piazza don Milani. Istituto di Istruzione Superiore "G. Torno", *Piano Offerta Formativa 2015-16*, pp. 5-6, scaricabile all'indirizzo <http://www.istitutotorno.gov.it/wp-content/uploads/2009/04/POF-Torno-15-16.pdf>. Anche il polo di Besana Brianza si configurò fin da subito come centro onnicomprensivo e, nel 1980, aveva attivi gli indirizzi chimico industriale, elettronico informatico, elettro-meccanico, fisico elettronico, informatico, linguistico, umanistico sociale: *Lista sperimentazioni sotto la Direzione generale Istruzione tecnica nell'a.s. 1980-81*, Archivio IRSSAE, fondo Molise.

<sup>1084</sup> Così l'allora assessore provinciale all'istruzione Gino Rocchi, intervistato da Pozzoli: A. Po (Augusto Pozzoli), *La provincia «motore» della riforma*, «Corriere della sera» (edizione milanese), 11 febbraio 1983.

<sup>1085</sup> Ivi. L'anno precedente Gino Rocchi era intervenuto sulla questione del progetto di riforma in discussione sotto il dicastero di Bodrato per criticarne il progetto di ristrutturazione del ministero: esso non sembrava infatti tenere conto del rapporto tra amministrazione centrale, sistema delle autonomie, amministrazione periferica e organi collegiali, come invece, a suo dire, aveva fatto il Psi nel suo progetto sul tema. G. Rocchi, *Analisi dei progetti di riforma*, «Scuola

intervenuto sull'argomento anche l'assessore provinciale ai lavori pubblici, Edo Carini, che aveva voluto sottolineare che, «per realizzare una scuola secondaria superiore così come è prefigurata dalla riforma», non poteva bastare l'intervento dello Stato, ma si doveva mettere in grado «Comuni e Province di poter intervenire con mezzi propri»<sup>1086</sup>. Proprio prendendo spunto dalle analisi del Cisem, l'edizione milanese del «Corriere della sera» prefigurava allora uno scenario scolastico segnato dal «calo demografico» in arrivo dalla scuola dell'obbligo, che avrebbe portato negli anni Novanta all'abbandono

di sedi scolastiche nel centro storico e la loro trasformazione in centri di servizio (biblioteche specializzate, sussidi audiovisivi, laboratori specialistici) a disposizione di tutte le scuole. E poi costruzione di sedi nella periferia per garantire indirizzi didattici al momento mancanti, sedi che dispongano anche di strutture (auditorium, palestre, biblioteche, mense ecc.) di interesse sociale.<sup>1087</sup>

Il movimento dell'85, in realtà, avrebbe bruscamente posto fine a queste ottimistiche previsioni, mostrando peraltro le contraddizioni di questo sistema "idilliaco". Non solo la protesta era partita, proprio da Milano, per i problemi di aule del II liceo artistico: soprattutto, al contrario dell'immagine della protesta portata avanti dai media, il movimento studentesco milanese fu attraversato da molte forme di conflittualità, che si manifestarono nelle frequenti tensioni che attraversarono il Coordinamento degli studenti medi meneghino. Tensioni causate dalla presenza di alcuni collettivi di studenti medi legati all'autonomia, ma anche alla netta presa di posizione del coordinamento contro la partecipazione alle manifestazioni nazionali di organizzazioni provenienti dagli ambienti della destra istituzionale o non. Proprio la difficoltà a mantenere un atteggiamento «aperto e democratico» verso tutte le componenti studentesche, tentando al contempo di porre in risalto gli «ideali ed ai principi democratici ed antifascisti del Movimento», contribuì però alla diaspora dei giovani dell'anno successivo e alla fine del

---

democratica», 2, aprile-giugno 1982, pp. 68-73. In realtà, anche lo stesso Giorgio Franchi aveva espresso a nome del Cisem un parere negativo del progetto di riforma presentato da Bodrato: R. Massa, *Il progetto di riforma della scuola secondaria superiore*, «Scuola e città», 11, novembre 1982, 505-7.

<sup>1086</sup> *Ma si costruiranno più sedi in periferia e nella provincia*, «Corriere della sera» (edizione milanese), 11 maggio 1982.

<sup>1087</sup> Ivi.

coordinamento, mostrando quanto in quelle mobilitazioni fossero confluiti in realtà bisogni diversi<sup>1088</sup>.

Per il bollettino degli studenti medi «Antivento», nato dall'iniziativa di alcuni studenti milanesi che si riconoscevano nell'area dell'autonomia, queste tensioni erano invece da far risalire alle trasformazioni politiche, economiche e sociali vissute dalla città in quegli anni e nelle sue ripercussioni sul contesto scolastico: trasformazioni in atto a loro parere in tutta Europa, visibili nelle scelte abitative delle giunte delle maggiori città, tra cui anche Milano<sup>1089</sup>. In effetti, secondo John Foot la Milano di fine anni Ottanta si presentava «nel pieno di una profonda crisi degli alloggi», dovuta ad un insieme di concause sviluppatesi nel corso del decennio<sup>1090</sup>. Lo storico inglese legava tali trasformazioni allo sviluppo economico della città nel suo passaggio alla postmodernità, che l'aveva resa «una conurbazione di servizi/affari, la cui economia è costruita sulla mobilità e la flessibilità» interna alla metropoli<sup>1091</sup>. A metà anni Ottanta, infatti, nel milanese la metà degli studenti medi risultava lavorare «più o meno saltuariamente»:

per la stragrande maggioranza si tratta di manodopera non garantita, estremamente flessibile e scarsamente qualificata, tutte caratteristiche che la rendono estremamente adatta ai processi sub-produttivi dell'area metropolitana.<sup>1092</sup>

---

<sup>1088</sup> «In relazione all'adesione ufficiale di organizzazioni politiche di estrema destra quali F.d.G., Fare Fronte, Contropotere Studentesco alla manifestazione nazionale del 16 novembre, il Coordinamento degli Studenti Medi di Milano, preso atto di questa situazione, che rappresenta un'offesa agli ideali ed ai principi democratici ed antifascisti del Movimento, denuncia risolutamente questo gesto politico chiaramente teso a destabilizzare il Movimento stesso»: mozione approvata all'unanimità dal Coordinamento degli Studenti Medi di Milano, 11 novembre 1985, ANS Fiore, Milano 1985. Il Fronte della Gioventù rispose a questo con un volantino in cui si accusò invece la Fgci di voler strumentalizzare il coordinamento, «complici i soliti sindacati di regime»: *Il movimento è comunità l'antifascismo non lo dividerà!*, volantino, 22 novembre 1985, ivi.

<sup>1089</sup> «Il comune ha di fatto assecondato, se non deciso in prima persona, la graduale espulsione dei proletari dal centro storico e da una larga fascia limitrofa, per posto, gradualmente e senza traumi evidenti, al progetto di ristrutturazione complessiva di queste aree, destinate a diventare in un futuro non troppo lontano, vasti comparti direzionali a bassa intensità abitativa»: *Milano "Città europea"*, «Antivento», s.d. [ma 1985-1986], ANS Fiore, Bologna 1985.

<sup>1090</sup> Ad esempio, «gli eccessivi vincoli sugli affitti, la speculazione, i problemi finanziati dell'amministrazione municipale e degli enti preposti all'edilizia pubblica, e la trasformazione di molte aree residenziali in uffici o in svincoli per i trasporti»: Foot, *Milano dopo il miracolo*, cit., p. 75.

<sup>1091</sup> Ivi, p. 86.

<sup>1092</sup> *Vecchie aggressioni nuove reazioni*, «Antivento», cit.

A parere degli autori del bollettino, il dibattito coevo sulla scuola stava portando avanti «riciclato sotto varie forme» un «mai sopito mito della professionalità» che rispondeva alle esigenze di questo nuovo mercato del lavoro, mentre nell'istituzione si stava assistendo ad una «omogeneizzazione delle conoscenze degli studenti fino ad oggi nettamente separati della trasmissione del sapere» che, però, stava portando a nuove «barriere selettive» all'insegna di valori quali «efficienza e merito»:

la selezione, nelle sue forme più macroscopiche, non sarà un prodotto diretto della riforma; i meccanismi selettivi sono stati introdotti negli ultimi anni mediante l'attuazione di una legislazione preesistente che, almeno sulla carta, non ha mai cessato di essere operativa, e il dato statistico sulla distribuzione e l'entità della “dispersione” [...], in assenza di una modificazione istituzionale dell'assetto scolastico ne dà una conferma indiretta.<sup>1093</sup>

I dati sulla dispersione, infatti, dimostravano come essa continuasse a concentrarsi in tecnici e professionali<sup>1094</sup>: non è un caso che proprio il Cisem, partendo dall'analisi del contesto milanese, insistesse tanto per la necessità di elaborare un ciclo breve per il biennio che tenesse conto di questo. Secondo il collettivo del Parini “Felce & mirtillo”, la selezione in realtà riguardava anche i licei dove l'«uso del 7 in condotta» soprattutto verso gli studenti più «ribelli» dei bienni, si traduceva in un «ritorno all'ordine» che trascendeva la scuola e riguardava tutta la società: nonostante la loro vicinanza all'area autonoma, però, essi non si riconoscevano nelle forme della «militanza totalizzante» che avevano contraddistinto gli anni Settanta e, al contrario, preferirono

creare un collettivo politico studentesco che a partire dai bisogni degli studenti e non da direttive di partito si organizzasse e portasse avanti alcune lotte anche minimali sulle quali di volta in volta si aggregavano abbastanza studenti.<sup>1095</sup>

In generale, il contesto milanese ci mostra quanto fosse in realtà ancora spurio quel mutamento delle forme della partecipazione giovanile verso l'impegno civile che ho tentato di descrivere nel quarto capitolo: ma anche l'importanza di porre attenzione alla realtà metropolitana della città e al trasformarsi della sua periferia.

---

<sup>1093</sup> Ivi. L'omologazione del sapere studentesco, a loro parere, era evidente nelle «varie proposte circa la parziale unificazione dei vari indirizzi formativi ma, soprattutto, la massiccia e indifferenziata penetrazione dell'informatica».

<sup>1094</sup> Coordinamento studenti autonomi “Vespucchi” (Istituto alberghiero), *A Mali estremi, estremi rimedi!*, ivi.

<sup>1095</sup> Collettivo politico studenti “Felce & mirtillo” (Parini), *distuggere la gabbia*, ivi.

Inoltre, il caso milanese indica quanto pesasse la questione della disoccupazione nel determinare le scelte formative dei giovani e, allo stesso tempo, il problema di una mancata definizione del ruolo della formazione professionale nel quadro della nuova distribuzione di competenze tra centro e periferia: insomma, il problema della mancata riforma (scolastica e delle autonomie locali) a cui faceva riferimento l'assessore Gino Rocchi ancora nel 1983. Per tutto il decennio, infatti, in un territorio "ambiguo" come quello, si aprirono infatti spazi per "furbate" e "ruberie" che segnarono la cronaca milanese: a partire dalla questione dei diplomi comprati esploso a inizio decennio<sup>1096</sup>, per finire alle denunce che riguardarono gli amministratori milanesi durante Tangentopoli, che riguardarono anche le "bustarelle" e i fondi stornati alla formazione professionale.

### *Il Cobianchi*

Ho detto che nella ricostruzione della storia della sperimentazione dell'istituto di Verbania mi sono imbattuto in due "amnesie" presenti nella narrazione che le pubblicazioni della scuola e il racconto di Perelli tracciano dello sviluppo della sperimentazione.

Innanzitutto, la crisi del settore tessile di metà anni Sessanta, che pose fine ad un'epoca dal punto di vista della storia dello sviluppo economico del Novarese e delle valli adiacenti. Le sue ripercussioni sulle molte aziende dell'indotto presenti nella provincia, fonte di sostentamento per molte famiglie di Verbania<sup>1097</sup>, provocarono una crescente agitazione nei lavoratori locali e nell'intera comunità di cui divenne emblema la vertenza che coinvolse la Rhodiatoce. L'azienda, nata nei primi anni Cinquanta dalla fusione di due società del gruppo Montecatini, era presente in realtà nel territorio dalla fine degli anni Venti con uno stabilimento a Villadossola famoso per aver dato origine al collante Vinavil<sup>1098</sup>. Convertita la produzione per il settore delle tecnofibre negli anni Sessanta (il famoso *nailon rhodiatoce*), nel 1966 essa finì poi coinvolta nelle lunghe vicende della fusione da cui nacque il gruppo Montedison, aprendo una fase incerta per il futuro dei lavoratori<sup>1099</sup>.

---

<sup>1096</sup> A. Pozzoli, *Calano i candidati alla maturità. Finita l'era del «diploma facile»*, «Corriere della sera» (edizione milanese), 25 giugno 1981.

<sup>1097</sup> E. Passaniti, *La decadenza di Verbania*, «Corriere della sera», 6 maggio 1971.

<sup>1098</sup> Cfr. A. Marchi, R. Marchionatti, *Montedison 1966-1989. L'evoluzione di una grande impresa tra pubblico e privato*, Franco Angeli, 1992.

<sup>1099</sup> Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 329-33.

La vertenza che ne nacque, seguita con costanza nelle pagine locali del «Corriere della Sera», coinvolse 4000 operai e relative famiglie e, dall'estate del '68, cominciò ad inasprirsi fino ad arrivare all'occupazione dello stabilimento nel marzo del '69: una sorta di "autunno caldo" in anticipo, quindi, che ottenne il decisivo appoggio di buona parte della comunità locale<sup>1100</sup>. Lotte e trattative si alternarono fino alla fine dell'anno e ancora quello successivo, in un crescendo di tensioni che sfociarono nella sospensione di 500 operai nell'autunno del '70: gli scioperi selvaggi e i blocchi stradali che ne seguirono, la cui notizia arrivò in Parlamento il giorno della discussione sui fatti di Reggio<sup>1101</sup>, portarono ad un'altra ondata di sospensioni e Quarantanove operai e sindacalisti rinviati a giudizio<sup>1102</sup>. Il processo che ne seguì si svolse nell'aprile del '71 e finì con l'assoluzione degli imputati: anche in quell'occasione, la comunità verbanese era rimasta vicina agli imputati<sup>1103</sup>.

In appoggio agli operai erano venuti anche i giovani del locale movimento studentesco, sorto nel maggio del '68 sulla scia dei nuovi fermenti che anche là in provincia da qualche anno animavano gli studenti, e di cui dà conto il giornalino scolastico del Cobianchi, «Il Regolo»<sup>1104</sup>. Nel marzo del '69, i giovani studenti erano stati elogiati pubblicamente dagli

---

<sup>1100</sup> F. Rho, *L'occupazione della «Rhodiatoce»*, «Corriere della sera», 6 marzo 1969; *Rotte le trattative per la «Rhodiatoce»*, ivi, 9 marzo 1969 e *Alla Rhodiatoce graduale ripresa*, «Corriere della sera», 18 marzo 1969. Negli articoli vennero segnalate le molteplici forme di sostegno messe in atto dalla popolazione alla vertenza: in città fu formato un Comitato cittadino di difesa dell'occupazione operaia e organizzata una raccolta di viveri e denaro da parte comunità; telegrammi di adesione e solidarietà arrivarono dalle altre aziende della zona, mentre le maestranze stesse della Rhodiatoce riuscirono a raccogliere un'offerta di 500 mila lire; fu effettuata persino una colletta «nella chiesa cattolica ed evangelica della città ad opera dei parroci» e lo stesso vescovo di Novara si interessò della faccenda.

<sup>1101</sup> E. Mel, *Polemiche alla Camera sui fatti di Reggio*, «Corriere della sera», 3 ottobre 1970.

<sup>1102</sup> *Quarantanove a giudizio per i blocchi a Verbania*, «Corriere della sera» (edizione milanese), 24 febbraio 1971.

<sup>1103</sup> A. C. G., *Verbania – fischi al PM e applausi ai giudici*, ivi, 23 aprile 1971 e G. Japi, *Tutti assolti al processo di Verbania*, ivi, 25 aprile 1971. Avvocato difensore era, tra gli altri, quel Marco Janni del Comitato di difesa e lotta contro la repressione che seguì molti processi degli anni caldi delle lotte studentesche e operaie e delle stragi: proprio lui, intervistato da Benedetta Tobagi per il suo ruolo nel primo processo su piazza Fontana, ha richiamato la vicenda Rhodiatoce per spiegare il clima dell'epoca, ricordando come nell'aula fosse presente «un popolo che partecipava all'amministrazione della giustizia». B. Tobagi, *Piazza Fontana. Il processo impossibile*, Torino, Einaudi, 2019.

<sup>1104</sup> F. Bozzuto, E. Perelli (a cura di), *Cento anni di vita. Dati e notizie, elaborato edito in occasione del centenario dell'istituto*, Verbania Intra, 1987, pp. 113-5. Sul «Regolo» comparvero articoli su Che Guevara e la guerra nel Vietnam, sul caso della «Zanzara» e sul dissenso cattolico, e sulle tante altre tematiche che, tra 1966 e 1969 circa, riempirono i giornalini scolastici di tante scuole d'Italia, a preannunciare l'esplosione della contestazione.

stessi operai per l'apporto dato alla lunga vertenza che aveva portato all'occupazione<sup>1105</sup>. Poi, nel maggio del '69, uscì un ultimo numero del giornalino scolastico: «stava per scoccare l'ora del volantino», ad indicare il passaggio dalla lotta in classe alla lotta di classe<sup>1106</sup>.

Con il nuovo anno scolastico Rattazzi, già professore di Fisica del Cobianchi, divenne preside: la contestazione nell'istituto sembrò quietarsi per qualche tempo. Gli studenti tornarono a protestare solo quando, nel 1972, Rattazzi fu sostituito da un altro preside: è stato Ettore Perelli a raccontarmi l'occupazione dell'istituto con cui, nei fatti, Rattazzi fu chiamato a ricoprire nuovamente il ruolo di preside<sup>1107</sup>. La vicenda di Rattazzi si colloca nel quadro del mutamento di equilibri politici locali, specchio dei processi politici più generali presenti nel paese all'epoca. Lo abbiamo già detto: pur scrivendo sulla rivista scolastica del Pci, Rattazzi faceva parte della più ampia schiera di cattolici di sinistra e del dissenso che, nella prima metà del decennio, ruppero con il collateralismo alla Dc, contribuendo all'avanzamento elettorale delle sinistre da cui nacquero i governi di solidarietà nazionale. Il caso di Verbania rappresenta un esempio di questo processo in una provincia periferica rispetto agli scenari urbani della grande politica nazionale: sembra avvalorare questa lettura un documento con cui il provveditore agli studi di Novara dell'epoca, Leopoldo Gagliardi, informò l'allora Direttore generale dell'istruzione tecnica Dante Di Palma della decisione di ridare l'incarico a Rattazzi dopo il trasferimento del precedente preside<sup>1108</sup>. Dal documento emerge la spaccatura "politica" presente in paese e il suo riflesso sulla scuola: il provveditore racconta infatti come, una volta rimasto vacante il posto, avesse ricevuto «richieste di colloqui sia da parte dei rappresentanti del Comitato Scuola-Famiglia sia da parte di componenti del Consiglio di Amministrazione del predetto Istituto» per parlare della possibile scelta del nuovo preside. I primi

Mi hanno dichiarato, molto cortesemente, che avrebbero desiderato quale preside dell'Istituto un docente dell'Istituto stesso, in quanto

---

<sup>1105</sup> Rho, *Alla Rhodiatoce graduale ripresa*, cit.

<sup>1106</sup> Bozzuto, Perelli (a cura di), *Cento anni di vita*, cit., p. 115.

<sup>1107</sup> Intervista a Ettore Perelli, Verbania (VB), 20 dicembre 2018. Secondo il suo giudizio Rattazzi «è stato una cosa incredibile come preside», soprattutto perché «non guardava in faccia nessuno se c'era da stroncare il Ministero, nessun problema»: preside dal '69 al '72, «poi ha perso un anno perché hanno mandato qui un preside dalle parti di Varese» e proprio quell'anno «è stato occupato il Cobianchi, per quattro mesi»; «liquidato subito questo preside, è tornato Rattazzi che lo ha fatto dal '72 al '77».

<sup>1108</sup> L. Gagliardi, *Alla personale, particolare attenzione del Sig. Direttore Generale dott. Dante DI PALMA*, raccomandata, 18 settembre 1973, ACS, *Malfatti*, b. 40, fasc. 1035.

ritengono che la conoscenza dei problemi di quella scuola possa giovare moltissimo alla regolare conduzione di essa e mi hanno pregato di soffermare la mia attenzione sul nominativo del Prof. Giulio Cesare Rattazzi, docente di ruolo di Fisica, che già nei decorsi anni ha esplicato le funzioni di preside incaricato.

Il rappresentante del Consiglio d'Amministrazione, invece,

mi ha manifestato tutte le sue perplessità e le sue preoccupazioni per i riflessi che avrebbe avuto nell'ambiente la nomina del Prof. Rattazzi del quale non sono discusse l'intelligenza, la preparazione e la capacità, *bensì alcuni suoi atteggiamenti ispirati a determinate scelte di natura politica* [corsivo mio].

Anche il preside che aveva sostituito Rattazzi nel 1972 espresse le sue riserve sulle capacità di direzione del professore, viste le voci di corridoio sul suo ruolo nel portare la politica dentro la scuola:

mi è stato più volte ripetuto che, in occasione di astensioni collettive degli studenti, il suo atteggiamento è stato remissivo per affinità ideologiche; che la sua politica di conduzione è avvenuta con un poco cauto senso amministrativo; che la frattura di natura sindacale e politica, verificatasi nel corpo docente, è dovuta anche ad una sua posizione tendente a circondarsi da personale da lui ritenuto fidato sul piano di un'amicizia politica; che i rapporti con i genitori si sono svolti sulla base di contatti tendenti ad una spinta "apertura" della Scuola; che la tutela del suo tornaconto è stata più visibile di quella generale.<sup>1109</sup>

Si ricorda che proprio in quel frangente si era consumata l'ultima spaccatura tra Rattazzi e il gruppo democristiano in consiglio comunale, con la minaccia di espulsione dal partito e la decisione del professore di appoggiare la prima giunta guidata da un comunista nella storia di Verbania<sup>1110</sup>.

Il provveditore comunicò alla direzione generale il suo parere positivo, ma fu in questo clima – oltre che sulla scia dei risultati della Commissione Biasini – che il preside e il corpo docente dell'istituto decisero di provare ad elaborare una sperimentazione che servisse da personale contributo in vista della riforma della scuola superiore.

---

<sup>1109</sup> Ivi.

<sup>1110</sup> *Verbania: frattura nella democrazia cristiana*, «Corriere della Sera», 28 febbraio 1971. La prima giunta guidata da Pietro Mazzola, tra il marzo '71 e il febbraio del '74: nella seconda metà del decennio giunte comuniste e socialiste si alternarono più volte, mentre nel corso degli anni Ottanta il Pci cominciò a perdere peso politico e il sindaco fu scelto sempre tra le fila del Psi.



La ricerca di un rinnovamento dei curricula in vista dell'inserimento nel mondo del lavoro è evidente nell'evoluzione dei piani di studio e nei diversi indirizzi attivati nel corso degli anni: d'altronde anche la Regione Piemonte, come altre all'epoca, decise di delegare la gestione dei corsi di formazione professionale ai comuni, tra i quali anche quello di Verbania che scelse di convenzionarsi per l'uso dei locali e delle attrezzature necessarie con l'istituto stesso, sfruttandone talvolta gli stessi docenti<sup>1111</sup>. Nell'istituto erano presenti nel 1974 gli indirizzi chimico, elettrotecnico, meccanico e, da un anno, anche un corso in Informatica<sup>1112</sup>: con la sperimentazione, oltre al biennio unitario, furono avviate classi sperimentali per l'indirizzo Elettronico-informatico; fu anche elaborato un corso quinquennale in Scienze umane e sociali dalla forte caratterizzazione scientifica, "creatura" della professoressa Bozzuto che si trovò ad entrare in competizione con l'istituto magistrale privato locale<sup>1113</sup>. Nel 1976 fu aperto per poco un indirizzo Socio-sanitario, sostituito dal Chimico-biologico.

---

<sup>1111</sup> Bozzuto, Perelli, *Cento anni di vita*, cit., pp. 127-9. I corsi di I e II livello, attivati negli anni grazie alla collaborazione con il Centro di formazione professionale del comune, danno la misura del mutamento del mercato del lavoro e di numerosi processi socio-economici in atto, tra cui la terziarizzazione e l'informatizzazione dei processi produttivi e gestionali: dai primi corsi per saldatori, analisti chimici, elettricisti si passa già nei primi anni Ottanta ad altri per estetiste, parrucchiere, programmatori, operatori su personal computer, addetti ai servizi turistici; furono organizzati anche corsi «per la riconversione degli operatori di produzione in operatori di manutenzione» richiesti dai sindacati e dalla direzione dello Stabilimento Montefibre, l'erede della Rhodiatoce (per elettricisti, strumentisti elettrici, strumentisti pneumatici, saldatori tubisti, addetti macchine utensili, aggiustatori); per i corsi post-diploma l'istituto si orientò per «precisa scelta» verso «professioni emergenti a base tecnologica avanzata o comunque a professionalità medio-alta» (Progettista di sistemi a microprocessore; Operatore Turistico-Aziendale; Tecnico dell'ambiente; in un secondo momento furono attivati anche corsi in Automazione d'ufficio e Industriale). Cfr. Istituto Tecnico Industriale Statale "Cobianchi" – Verbania, *Progetti di corsi sperimentali annuali di primo livello di professionalizzazione*, stampato, conservato presso AMR, IIa, 20.

<sup>1112</sup> Così venne presentato il corso base di informatica per la seconda classe su un bollettino informativo dell'istituto diretto alle famiglie nell'a.s. 1975-76: esso veniva avviato «per consentire a tutti gli alunni una conoscenza generale dell'Informatica, sia come nozione culturale delle tecniche di un settore fondamentale della civiltà moderna, sia come elemento di formazione atto a fornire l'acquisizione dei processi di logica del ragionamento»; le lezioni venivano condotte «congiuntamente dagli insegnanti delle materie di matematica e fisica unitamente ad esperti della sezione di Informatica» - attraverso l'utilizzo di calcolatori Olivetti P101 – al fine di dare «basi di calcolo automatico attraverso l'impiego dei microcalcolatori per la risoluzione di semplici problemi di fisica e matematica che si prestano al calcolo automatico». «Istituto tecnico industriale statale Lorenzo Cobianchi Verbania Intra. Informazioni», 1, a.s. 1975-76, conservato presso AMR, IIa 20.

<sup>1113</sup> Questa è l'opinione di Perelli, che ricorda come l'Istituto Magistrale "Maria Consolatrice" fosse conosciuto a Verbania come «Züst», dal nome dell'officina meccanica che una volta occupava l'edificio, e come avesse all'epoca una sorta di "monopolio" nella zona: «l'unica scuola magistrale statale era a Novara, sono 80 km e quindi qui all'epoca tutte le maestre andavano per forza allo Züst». Sull'esperienza della sperimentazione del "Cobianchi", in particolare proprio per

Nel 1977, anno paradigmatico, Rattazzi lasciò Verbania e, dopo un anno, si trovò a dirigere un altro istituto industriale a Torino, l'“Avogadro”, dove concluse la sua carriera nella scuola: gli subentrò il professor Bozzuto, che ne era stato il vicepresidente. Per un paio d'anni, tra 1978 e 1980, aprì anche un innovativo indirizzo Energetico, che però risultò difficile da gestire in termini di titolo rilasciato: al suo posto nel 1982 fu elaborato un corso linguistico, che ebbe altrettanto successo di quello in Scienze umane<sup>1114</sup>.

La nomina di Bozzuto richiama un altro aspetto dell'esperienza del Cobianchi che è indicativa del legame dell'istituto con il territorio: il fatto, cioè di poter contare tra i suoi professori e presidi molte persone ben radicate nella realtà sociale del luogo, se non proprio ex studenti dell'Istituto che, in quegli anni di forte richiesta di insegnanti secondari, si ritrovarono per passione o per caso ad occupare il posto che fu dei loro docenti in giovinezza. Talvolta, ne nascevano vere e proprie “stirpi”, di cui la famiglia Bozzuto è proprio un caso paradigmatico. Il padre, Giuseppe Bozzuto, era stato anch'egli preside dell'istituto dal 1966 alla morte, nel 1969: nato nella provincia di Foggia, dove una scuola media oggi porta il suo nome, egli era arrivato a Verbania come docente di Matematica dopo aver «tirato la monetina» nel '35<sup>1115</sup>. La moglie di Franco Bozzuto era invece quella Carla Rossi Bozzuto insegnante di Lettere che fu la coordinatrice della sperimentazione per tutti gli anni Settanta, e “madre” dell'indirizzo in Scienze umane dell'istituto. In generale, queste relazioni evidenziano una particolarità delle aree montane, che spesso devono fare affidamento su ex studenti o comunque su professori che si legano al luogo per creare un minimo di continuità didattica in scuole spesso viste solo come un passaggio necessario nel percorso della carriera docente dalla periferia al centro del sistema, in modo analogo a quanto succedeva anche al Giotto Ulivi di Borgo San Lorenzo.

A metà decennio la professoressa Rossi Bozzuto lasciò l'istituto: dal 1985, dopo aver vinto infatti il bando per il rinnovo del personale, finì all'Irrsae piemontese. In quegli anni era maturata una spaccatura tra gli insegnanti del corso in Scienze umane e la presidenza

---

l'indirizzo in Scienze umane, fu realizzata nei primi anni Ottanta anche una tesi di laurea, che si avvale della collaborazione della professoressa Rossi Bozzuto: G. Iorio, *Sperimentazione di nuovi ordinamenti e strutture nella scuola secondaria superiore: analisi del corso sperimentale di scuola media superiore unitaria dell'I.T.I.S. “L. Cobianchi” di Verbania (NO)*, tesi di laurea (relatore Ch.mo Prof. Riccardo Massa), Università degli Studi di Milano, Facoltà di Lettere, a.a. 1980-81.

<sup>1114</sup> Bozzuto, Perelli, *Cento anni di vita*, cit., pp. 95-7.

<sup>1115</sup> Intervista a Perelli, cit. La scuola media Bozzuto si trova nel comune di San Marco La Catola (FG).

dell'Istituto (e, forse, con la stessa professoressa Bozzuto) proprio sul modo di portare avanti la sperimentazione: la vicenda mi è stata raccontata sempre da Perelli, non senza una nota di dispiacere, e mostra ancora una volta la difficoltà di creare un corpo docente compatto e unito sugli scopi dell'esperienza sperimentale, soprattutto di fronte all'esigenza di preservare la libertà d'insegnamento del docente. Secondo Perelli infatti quel gruppo di docenti - «tutti di sinistra o estrema sinistra» - non si erano «mai riconosciuti con l'Istituto», diventando nei fatti «una repubblica, o una setta» e costringendo lui e il preside Bozzuto ad interminabili discussioni. Questa sorta di “guerra fredda” finì quando il preside e il suo vice scoprirono che quel gruppo di docenti

avevano fatto un bellissimo libro che avevano chiamato *Professione Studente*, sui metodi di insegnamento, rivolto agli studenti: come prendere appunti, ecc. ecc. Noi, io e il preside, lo abbiamo saputo che l'avevano fatto quando lo hanno presentato per l'adozione, in un Collegio Docenti... Ci siamo guardati in faccia, per dire: “E questo?” [...] Allora ecco che hanno fatto questo lavoro qui tutto di nascosto, tra l'altro un lavoro bellissimo...<sup>1116</sup>

Per capire le scelte dell'istituto nel corso degli anni, però, non basta far riferimento ai bisogni espressi dalla popolazione o a quelli del tessuto produttivo locale, né ai rapporti interni nel corpo docente: al di là delle speranze e delle buone intenzioni, infatti, un indirizzo tecnico ha bisogno prima di tutto di rilasciare un titolo di studio che abbia valore e sia spendibile sul mercato. Ma non era facile progettare curricula innovativi e, per l'appunto, “sperimentali” districandosi tra i diversi referenti – il ministero, le regioni, gli enti locali – che ne avrebbero dovuto attestare il valore legale, senza una riforma dell'istruzione – e dell'Amministrazione pubblica – che fungesse da raccordo tra le varie competenze in materia: ancor di più quando i confini amministrativi di tali istituzioni non rispecchiano perfettamente i reali bacini d'utenza delle scuole né le destinazioni lavorative dei diplomati, come nel caso dell'istituto. Niente lo rende meglio della descrizione che mi ha fatto Perelli del destino degli indirizzi sperimentali: se Scienze umane «è andata avanti tranquilla fino alla Riforma Gelmini», l'indirizzo Energetico

era troppo avanti, hanno fatto due annate, il Ministero non sapeva da che parte girarsi: un anno aveva come titolo finale il diploma di Fisica Industriale, l'altro anno il Termotecnico. Era troppo avanti perché prevedeva un insegnamento di tipo nuovo: il grosso era formato da

---

<sup>1116</sup> Intervista a Perelli, cit. La pubblicazione degli insegnanti di Scienze umane è Irrsae Piemonte (a cura di), *Professione studente: note sul metodo di studio*, Torino, Irrsae Piemonte, 1989.

tre ingegneri - l'elettronico, il chimico, il meccanico - che dovevano insegnare insieme e il ministero non era per niente pronto.

Sul Socio-sanitario, invece,

ci sarebbe da fare una settimana di lavoro, perché è partito con il terzo anno [1976] e a novembre del quarto anno ce lo chiudono perché un Ispettore, tale Emanuele Caruso, [...] l'ha impugnato dicendo che la preparazione di personale paramedico - che era il nostro obiettivo - doveva essere a carico del Ministero della Sanità, e non della Pubblica Istruzione. Proprio dall'oggi al domani mattina, il corso era trasformato in Chimico Biologico, con un macello sul titolo di studio che era una maturità Tecnico professionale di laboratorio chimico biologico che non serviva quasi a niente. Andava bene in Svizzera per le fabbriche farmaceutiche: in Italia non era praticamente riconosciuto. Questo è successo nel '77: dieci anni dopo il Ministero ci chiama per dirci se volevamo fare il Biologico-sanitario, che era pari pari al Socio-sanitario che ci avevano fatto chiudere prima: e quindi, dal Chimico-biologico è diventato Biologico-sanitario, sempre con lo stesso titolo riconosciuto in Lombardia per andare a lavorare negli Ospedali ma non riconosciuto in Piemonte. Noi abbiamo a giro ancora adesso questioni di ex studenti che ci chiedono: "Ma come mai qui non vale?"

Proprio per questo, il passaggio ai progetti assistiti sembrò il più delle volte la scelta più facile per risolvere i problemi e avere la sicurezza del diploma, anche a scapito di aspetti ritenuti validi nella propria esperienza sperimentale, sia dal punto di vista organizzativo che prettamente didattico: e, d'altronde, si poteva sempre salvare la forma e continuare a operare come prima<sup>1117</sup>. Se poi il proprio istituto veniva scelto dal ministero come «Agenzia nazionale» per i progetti assistiti del ministero, il problema neanche si poneva, come fu per il progetto AMBRA per periti elettrotecnici, elettronici e delle telecomunicazioni.

Il Cobianchi fu scelto proprio per l'esperienza sperimentale maturata in quegli anni: esperienza che poggiava però, come abbiamo visto, su reti comunitarie preesistenti e su una lunga tradizione didattica nel campo dell'istruzione tecnico-professionale: la sua capacità di rinnovarsi attraverso un continuo confronto con la realtà produttiva locale si è sempre basata cioè sulla fitta rete di legami – sociali ed economici, oltre che culturali - intessuti con il territorio: aspetto che, nonostante la crisi economica e demografica che

---

<sup>1117</sup> Così mi ha confidato un professore dell'istituto tecnico commerciale sperimentale "Volta" di Bagno a Ripoli, in provincia di Firenze: per quel che ho potuto costatare, era un atteggiamento diffuso e sintetizzabile con le parole rivolte da Castelli alla famiglia, con cui spiegava che il trucco era «trovare quel che la norma non diceva e là operare». Intervista a Francesca Castelli, Tirrenia (LI), 29 dicembre 2018.

attanagliò Verbania negli ultimi decenni del Novecento, ha permesso all'istituto di conservare ancora oggi buoni risultati in termini di possibilità occupazionali per i propri studenti, anche se basati principalmente sul "frontalierato" con la Svizzera; allo stesso tempo, l'alta percentuale di alunni che scelgono subito di immettersi nel mercato del lavoro risulta favorita dalla mancanza di «opportunità di prosecuzione degli studi dopo il conseguimento del diploma», aspetto che rimanda invece alle difficoltà in cui oggi versano le Comunità montane e che dà conto delle diverse possibilità formative (formali e informali) dei giovani di città rispetto a quelli di montagna<sup>1118</sup>.

Tanto più, verrebbe da dire, se la città in questione è una metropoli come Milano, epicentro di un sistema urbano (ed economico) ormai esteso praticamente all'intera regione e oltre: così sembrano indicare i mutamenti amministrativi che hanno riguardato il verbanese negli anni successivi, e che hanno spostato sempre più il suo baricentro dal Piemonte alla Lombardia. Se nel 1992, infatti, Verbania si è staccata dalla Provincia di Novara, costituendo la nuova Provincia del Verbano-Cusio-Ossola, nel 2018 si è arrivati ad un referendum per passare in blocco con l'intera provincia alla Lombardia, che però non ha raggiunto il quorum<sup>1119</sup>. Un articolo del periodico delle Associazioni Ex Allievi e Ex Docenti dell'istituto, «Il Cobianchi», spiega che alla base di tale decisione stavano quelle ragioni «storico-culturali-economiche» che da sempre legano l'area alla città meneghina: parte del Ducato di Milano fin dal '300, è solo con il Trattato di Worms (1743) e la pace di Aquisgrana (1748) che Verbania, passando ai Savoia, si trovò a spostare il suo asse verso la capitale sabauda; ma «tutt'oggi – scriveva l'autore dell'articolo - la lingua dialettale è ancora quella lombarda, le infrastrutture portano agevolmente a Milano, e non a Torino»; e d'altronde, l'istituto stesso era «sempre stato un po' lombardo». Le vere ragioni, molto più pragmatiche, erano però altre: come i vantaggi offerti dalla Regione Lombardia a comunità montane come l'area di Sondrio<sup>1120</sup>. Tra i contro venivano

---

<sup>1118</sup> I.S. "L. Cobianchi", *Rapporto di autovalutazione 2015/16*, pp. 1-4, scaricabile all'indirizzo <https://docplayer.it/114610743-Rapporto-autovalutazione.html>.

<sup>1119</sup> P. Griseri, *Pochi votanti, secessione fallita. Verbania resta in Piemonte*, «Repubblica», 22 ottobre 2018. La pagina online "Milanotoday" riporta però il dato di una affluenza «nettamente diversa a seconda delle zone», con il quorum raggiunto «in diversi Comuni della montagna», a riprova del malessere delle "periferie" del sistema: M. Melley, *Vco in Lombardia, non passa il referendum: affluenza al 33%*, «Milanotoday», 22 ottobre 2018 <http://www.milanotoday.it/politica/risultati-referendum-vco-lombardia.html>.

<sup>1120</sup> Un miglior importo sui canoni di sfruttamento idrico, sull'aliquota per l'addizionale Irpef per il bollo delle auto a grossa cilindrata, nonché un bonus benzina per le zone confinanti con la Svizzera.

annoverate invece la necessità di «rimettere mano alle competenze sanitarie» e quella di adeguare le norme regionali (in particolare in campo urbanistico), nonché la questione della «continuità territoriale» con la Lombardia: «i comuni del Novarese del basso lago rimarrebbero piemontesi» e solo il lago avrebbe unito i due territori<sup>1121</sup>.

La riconfigurazione generale del sistema scolastico nel milanese cominciata con l'istituzione del biennio unitario del '69, il caso del Cobianchi e le molte altre esperienze che caratterizzarono il settentrione, segnano quindi una nuova fase nei rapporti tra centro e periferia del sistema scolastico nel nord del paese, che trovò espressione in particolare nel settore tecnico-professionale. una fase che si distinse per il tentativo di riappropriarsi di quella certa autonomia di cui aveva goduto tale settore prima di finire sotto la direzione del Ministero della Pubblica Istruzione, e di cui il grande attivismo dell'ente provincia rappresenta una cartina di tornasole; ma anche per lo sforzo della scuola militante milanese di rispondere ai profondi mutamenti del sistema produttivo e alle richieste provenienti dagli studenti stessi e dalle loro famiglie. Tale riconfigurazione trovò massima espressione proprio in quella Lombardia che è riuscita ad attraversare la crisi degli anni Settanta e il decennio successivo mantenendo salda la testa della classifica delle regioni più produttive del paese.

### **La riscossa della provincia**

#### *Dalla provincia di Livorno, a quella di Firenze*

Ma torniamo alla questione della sperimentazione e del suo utilizzo per la riorganizzazione dei rapporti tra scuola e territorio, spostando ora l'attenzione sulle possibilità aperte dal triennio pluricomprendivo. L'istituzione di determinati indirizzi al triennio, in effetti, fu un modo per rispondere sia in città che in campagna – e, talvolta, in modi decisamente creativi - alle più svariate esigenze emerse dal territorio. Abbiamo già visto in precedenza l'esperienza “poliedrica” del biennio unitario di Milano: tramite l'articolo 3 era però possibile anche rispondere semplicemente alla mancanza in città di un determinato percorso scolastico, senza bisogno di istituire una nuova scuola. È il caso, ad esempio, del liceo livornese Cecioni, che aveva iniziato la sua esperienza sperimentale nell'a.s. 1974-75, rispondendo in primo luogo a quel diffuso interesse per il tema della riforma della secondaria «suscitato fra i docenti» dai risultati della Commissione Biasini e

---

<sup>1121</sup> A. Dellapina, *Un referendum per scegliere tra Piemonte e Lombardia*, «Il Cobianchi», 27, ottobre 2018, pp. 65-6.

«dalle polemiche sorte attorno ai primi disegni di legge» presentati in quella legislatura da Raicich e Scalfaro<sup>1122</sup>: quel filo che lega in fondo tutte le esperienze che ho citato finora e che rimandano a quel sogno mai così vivo come allora di dare finalmente alla Repubblica la sua scuola<sup>1123</sup>.

Protagonista indiscusso della sperimentazione fu il primo preside, Luciano Castelli, e il gruppo di docenti che si formò attorno a lui: un gruppo di lavoro in cui confluirono diverse culture politiche, che si ritrovarono a riflettere insieme sulla necessità di rinnovare la scuola, incalzate da una contestazione giovanile che nella provincia livornese fu estesa e composita<sup>1124</sup>. Cattolico impegnato nell'associazionismo cattolico e nella Dc locale, Castelli rappresenta un po' l'altra anima della "rossa" Livorno di quegli anni: quella cattolica-sociale, che già aveva fornito esempi di sperimentazione educativa in città con l'esperienza del Villaggio Scolastico di Corea di don Alfredo Nesi<sup>1125</sup>. D'altronde, molte sperimentazioni storiche furono guidate da presidi appartenenti all'associazionismo cattolico (come Modestino a Ferrara e Tomazzoni a Rovereto)<sup>1126</sup>, o a quelle aree della Dc più aperte ad un confronto con l'area laico-progressista, come lo stesso Rattazzi a Verbania. Ciò non toglie che in quell'esperienza confluissero "vissuti" profondamente

---

<sup>1122</sup> Castelli, *L'attività sperimentale nel 2° Liceo Scientifico*, cit, p. 132.

<sup>1123</sup> Di questo avviso è una recente pubblicazione di taglio "militante" ma buon inquadramento storico di Alberto Alberti, all'epoca maestro, pedagogista e redattore per varie riviste, tra cui «Riforma della scuola»: A. Alberti, *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Roma, Anicia, 2016. Per un punto di vista opposto e sostanzialmente negativo sul dibattito che ha accompagnato la scuola nella storia della repubblica si veda A. Scotto Di Luzio, *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino, 2007.

<sup>1124</sup> Ad esempio, se il movimento studentesco a Livorno e a Piombino prese presto la strada della radicalizzazione e degli stretti contatti con le nascenti organizzazioni extraparlamentari, gli studenti del cecinese pur mantenendo i contatti con le altre scuole optarono invece per forme più "soft" di confronto con i docenti e la cittadinanza: nel '69 fu quindi organizzato un Convegno sugli Istituti tecnici e il loro destino in vista della riforma. Il testo presentato in quell'occasione dagli studenti è citato integralmente in L. Merlini, *Un preside cavalca la tigre*, Firenze, LEF, 1973, pp. 85 e sgg.

<sup>1125</sup> Che a sua volta rimanda alle *Esperienze Pastorali* di don Milani, che prima di finire in Mugello fu impegnato in campo educativo in una comunità cattolica di base che operò ed opera tutt'ora in un quartiere molto simile, per storia urbanistica e composizione sociale al quartiere "Corea" che a Livorno ospitò l'esperienza di don Nesi: il riferimento, solo all'apparenza casuale, è alla Comunità del quartiere dell'Isolotto a Firenze.

<sup>1126</sup> Cfr. A. Gaudio, *L'istruzione secondaria*, in De Giorgi, Gaudio, Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana*, cit., pp. 196-7.

diversi: alla moglie che gli chiedeva come facesse lui «a lavorare con i comunisti», Castelli rispondeva che «certe cose, se si hanno obiettivi comuni, passano in secondo piano»<sup>1127</sup>.

Inizialmente, dopo il biennio fu previsto un triennio pluricomprendivo sperimentale ad indirizzo linguistico (classico e moderno), storico, pedagogico e scientifico, ma negli anni a venire il progetto iniziale subì vari ritocchi e integrazioni, tenendo sempre presente l'obiettivo di costituire una scuola "distrettuale". La prima per ordine cronologico e per l'importanza che rivestì nella costruzione dell'identità della scuola all'interno del panorama cittadino fu l'introduzione di un indirizzo artistico: esso andò a ricoprire un buco nell'offerta scolastica di Livorno, data l'assenza di un istituto d'arte o di un liceo artistico: il progetto e la sua supervisione furono guidate da un'altra protagonista della sperimentazione, la professoressa Giovanna Torrigiani, che l'aveva fortemente voluto proprio per sopperire a tale mancanza e per l'importanza da lei attribuita alla cultura artistica all'interno di un'asse culturale rinnovato in vista della riforma delle superiori<sup>1128</sup>. Tale indirizzo, insieme ad altre innovazioni e revisioni curriculari introdotte nel corso degli anni, ha contribuito notevolmente al successo dell'istituto tra i giovani livornesi e le loro famiglie, da sempre schierata a difesa del "proprio" liceo, come abbiamo visto nei capitoli precedenti<sup>1129</sup>.

E cosa rappresentava quindi il liceo sperimentale per la città? Nell'articolo già citato della De Gregorio sui due licei scientifici della città all'indomani del movimento dell'85 possiamo forse trovare alcune risposte che possono essere estese: essi, infatti, erano «diversissimi tra loro quanto a organizzazione scolastica, modo di fare scuola e programmi», ma anche per strutture e studenti<sup>1130</sup>.

L'Enriques infatti, era il liceo scientifico storico della città: nato nel 1923, dall'a.s. 1978-79 cominciò ad avviare una minisperimentazione d'ordinamento in matematica e fisica, ma non aveva mai provato ad avviare un biennio unitario. Dal 1973 l'istituto si era trasferito in una nuova struttura ben attrezzata e capace di ospitarne la popolazione

---

<sup>1127</sup> Intervista a Francesca Castelli, Tirrenia (PI), 28 dicembre 2018.

<sup>1128</sup> Solo per curiosità, tra gli allievi dell'indirizzo artistico del Cecioni di quegli anni figura anche il regista Paolo Virzì. *Il passaparola degli studenti*, «Il Tirreno», 4 maggio 2004.

<sup>1129</sup> Un altro tentativo fu la costituzione di programmi in comune con il biennio dell'ITG Buontalenti di Livorno, guidato allora da Luciano Merlini.

<sup>1130</sup> De Gregorio, "Enriques" e "Cecioni", cit. Tutte le citazioni seguenti sui due licei, salvo diversa indicazione, vengono dall'articolo.



scolastica, che si aggirava a metà anni Ottanta intorno al migliaio di studenti: una popolazione allora «abbastanza omogenea» (figli della media e piccola borghesia locale) e «in prevalenza [...] non troppo inclini ad essere coinvolti in fenomeni di contestazione». Le mobilitazioni d'autunno non avevano toccato più di tanto l'Enriques e, a detta degli stessi studenti, nel liceo andava allora di moda «una matrice politica conservatrice» che rendeva difficile il coinvolgimento «su temi di attualità che esulino dai programmi scolastici»: lo stesso insegnante di Religione, don Basci, sottolineò come ciò fosse «dovuto alla situazione di benessere» che accomunava l'utenza della scuola, e che del movimento si erano occupati in realtà solo «gli anarchici ed altri gruppetti politici ma con scarso seguito». Preside dell'istituto era quel Luciano Merlini che aveva pubblicato un libro sulla sua esperienza alla guida di un tecnico commerciale della provincia livornese negli anni della contestazione: anch'egli cattolico come Castelli ed esponente di rilievo nel Cristianesimo sociale livornese fin dal dopoguerra, Merlini era stato anche allievo di Giovanni Gozzer<sup>1131</sup>. Nella seconda metà degli anni Settanta, come preside dell'ITG Buontalenti di Livorno, aveva tentato di organizzare insieme a Castelli una sorta di biennio comune, utilizzando nei due istituti un progetto simile in modo da permettere agli studenti di poter più facilmente cambiare indirizzo al triennio, e tentando di massimizzare insieme le risorse disponibili, ad esempio, per le attività elettive scelte liberamente dagli studenti, «con un notevole risparmio di costi»<sup>1132</sup>. La collaborazione era finita poi per lo scarso riscontro ottenuto negli anni, e alla fine si era estinto per esaurimento.

Nel Cecioni, invece, al successo delle sue proposte di studio facevano riscontro le «carenze strutturali e di sedi e di edifici»: la scuola era allora divisa in tre tronconi e le aule traboccavano di mille e 300 studenti. La mobilitazione della scuola nell'85 era stata estesa, sorretta d'altronde dall'appoggio di genitori e docenti alle prese con le annuali polemiche con il ministero per il numero di classi sperimentali concesse, oltre che per i problemi di struttura. Ciò, rimarcò una volta ancora Castelli, intervistato dalla De Gregorio, era dovuto ad uno dei «principi ispiratori» della scuola, cioè quello di «tenere fianco a fianco

---

<sup>1131</sup> Lo racconta egli stesso nel suo libro: Merlini, *Un preside cavalca la tigre*, cit., p. 33.

<sup>1132</sup> Castelli, *L'attività sperimentale del II° Liceo*, cit., p. 139. Cfr. L. Merlini, *Relazione sulle classi sperimentali del biennio omnicomprendivo opzionale e del triennio tecnico funzionanti presso l'Istituto Tecnico per Geometri "Buontalenti" di Livorno*, 9 ottobre 1978, conservato in AMR, IIa 18.

alunni che hanno interessi di studio diversi, in modo da renderli capaci di dialogare e di scambiarsi opinioni»:

Esistono ampi spazi comuni – continuava Castelli - in cui i ragazzi di indirizzi diversi fanno lezione insieme: la reciproca conoscenza tra persone che nella vita prenderanno strade diverse favoriscono la comprensione degli altri, la tolleranza. D’altro canto, l’estraneità sociale degli alunni è molto eterogenea eppure è altissimo il livello di integrazione e di socializzazione.

Questo aspetto, d’altronde, fu rimarcato dagli stessi alunni intervistati. Rispetto all’Enriques, dove i rapporti con i docenti sembravano rimanere quelli tradizionali, al Cecioni gli alunni rivendicavano l’affiatamento presente tra i compagni e il «buon dialogo» esistente con i professori: le richieste per ottenere una nuova struttura moderna dotata di ampi spazi comuni scaturiva per loro dalla necessità di avere un luogo in cui discutere o riunirsi spontaneamente, «magari con il preside ed i professori».

Nei trienni delle sperimentazioni globali era possibile anche elaborare indirizzi originali, o per meglio dire un indirizzo esistente più o meno modificato, che tentasse di valorizzare risorse produttive e culturali presenti storicamente sul territorio: in questi casi, emerse l’importanza degli amministratori (e talvolta delle forze sindacali) locali, decisivi nel creare quel raccordo tra imprese nel territorio e scuole da cui potevano scaturire originali *convenzioni*, che davano vita poi nel tempo a interessanti elaborazioni curriculari: lo abbiamo visto in precedenza per il cosiddetto «liceo musicale» istituito dal Cecioni di Livorno, ad esempio.

Anche il liceo di Borgo introdusse nel 1977 un nuovo indirizzo, l’agricolo-forestale, per tentare di migliorare l’offerta scolastica della scuola e il legame con le esigenze produttive locali. Il progetto infatti si discostò non poco dal piano di studi tradizionale degli istituti agrari: come specificava la dicitura “agricolo-forestale”, tale particolarità nasceva dall’esigenza «di gestire correttamente le notevoli estensioni di bosco, ceduo e non, presenti in quasi tutte le aziende agricole della zona»<sup>1133</sup>, in modo da rispondere a considerazioni di ordine economico, sociale e di ordine generale in riferimento alla futura riforma della secondaria. Per quanto riguarda il primo aspetto, si deve tener conto appunto della necessità di valorizzare la parte boschiva dei terreni delle singole aziende, solitamente scarsamente utilizzati: essi potevano invece servire «per produrre legname,

---

<sup>1133</sup> P. Bassani, *L’indirizzo agricolo-forestale*, in Bondi, Izzo (a cura di), *L’innovazione visibile*, cit., pp. 337 e seguenti. Anche le citazioni successive sono prese da qui.

per l'allevamento brado (con recupero di aree marginali ad un ruolo produttivo) o per l'agriturismo». Allo stesso tempo, il bosco poteva assumere un ruolo sociale come «luogo di ricreazione» e «valida struttura di protezione del territorio dal dissesto idrologico». Insomma, un indirizzo dal forte valore anche economico: ancor di più tenendo conto che «quasi tutta l'Italia peninsulare presenta condizioni simili», e pertanto si poteva sperimentare una nuova figura di tecnico forestale e agrario generalizzabile all'intero territorio nazionale, perché più consapevole della sua natura particolare.

Per far questo, il piano di studio dell'indirizzo si caratterizzò per la presenza nell'area comune del biennio di due discipline come Biologia pratica, Ecologia e, tra le materie elettive, l'insegnamento pratico della selvicoltura per fornire una «cultura naturalistica di base» a tutti gli studenti: al triennio, «concepito come professionalizzante (in modo progressivo)», le materie caratterizzanti<sup>1134</sup> vennero trattate come «blocchi di argomenti omogenei» e il supporto di docenti universitari per dare un'impostazione seminariale alle lezioni. Nel corso degli anni, poi, furono organizzate molte attività particolari, come gli stages di sei giorni a Vallombrosa per far pratica di silvicoltura, organizzati insieme all'Università di Firenze e all'Istituto per la protezione del suolo: ma anche stages di alternanza scuola-lavoro e corsi di formazione professionale, in particolare nel campo della meccanica agraria. Nel corso del tempo, il piano di studi fu ritoccato più volte, per «la duplice esigenza di salvaguardare l'equipollenza del titolo e di mantenere la compatibilità tra una nutrita area comune e l'area d'indirizzo»: il problema di avere un piano di studi diverso da quello agrario tradizionale, ma anche dal progetto assistito CERERE, fu infatti fonte di continui attriti con le Direzioni Generali del Ministero e con gli ordini professionali. Emerse in quelle circostanze il ruolo di “gendarme” cui dovettero prestarsi le Direzioni Generali, custodi finali del valore legale del titolo di studio rilasciato dalle scuole: la suddivisione di competenze dell'Amministrazione scolastica secondaria per settori di studio, peraltro, rese particolarmente difficoltosa la vita di quegli istituti che, per istituzione, rientravano sotto una Direzione, ma che sperimentavano indirizzi che finivano sotto la supervisione dell'altra. Il “Giotto Ulivi” è emblematico di questo aspetto, ma non è l'unico caso: proprio per questo Pasquale Palmeri, intervenendo nel fascicolo

---

<sup>1134</sup> Le materie erano Descrizione del territorio, Climatologia, Pedologia, Difesa del territorio.

monografico di «Scuola democratica» sull'autonomia scolastica, aveva ribadito nell'87 la necessità per le scuole sperimentali di “staccarsi” dall'istituto d'origine<sup>1135</sup>.

Rimane il fatto che un progetto di tal genere rispondeva meglio ai bisogni locali di quanto avrebbe fatto un agrario tradizionale: e in effetti esso fu steso con il contributo della Comunità Montana del Mugello, Alto Mugello e Val di Sieve, comprendente quattordici comuni, interessato da tempo a stimolare lo sviluppo agricolo dell'area sfruttando al meglio le risorse naturali del territorio<sup>1136</sup>. La Comunità mise a disposizione per le esercitazioni pratiche degli studenti un complesso demaniale (il bacino del torrente Ensa), assumendosi almeno inizialmente le spese di trasporto: si deve tener conto, in effetti, del fatto che il Liceo non essendo ufficialmente un tecnico agrario, non poteva avere una propria “azienda” per fare pratica e che quindi l'attivazione di forze locali interessate fu un fattore decisivo per sopperire a tale mancanza<sup>1137</sup>. Il rapporto con la Comunità Montana venne poi perfezionato e formalizzato con la stipula di una regolare convenzione nel 1982<sup>1138</sup>, a cui seguirono negli anni altre convenzioni con altre aziende private e cooperative. Insomma, il Mugello rispose positivamente alla creazione dell'indirizzo: d'altronde, nella convenzione venne specificato che il rapporto con la Comunità nacque sì per la mancanza di un'azienda agricola annessa alla scuola, ma anche e soprattutto

perché all'atto dell'istituzione del corso, si ritenne primaria funzione dell'attività sperimentale un rapporto stretto con il territorio, che consentisse esperienze di integrazione scuola-lavoro agli allievi, e offrisse a questi migliori opportunità occupazionali attraverso una

---

<sup>1135</sup> Palmeri, *La dimensione organizzativa della sperimentazione*, cit.

<sup>1136</sup> Il «potenziamento agricolo, specie nel settore zootecnico» venne identificato come la «linea portante dello sviluppo del territorio» fin dal 1973, in occasione della Conferenza Regionale dell'agricoltura. Ivi, p. 338.

<sup>1137</sup> A. Bich, *Evoluzione storica della sperimentazione e del piano di studi*, in *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, settembre 1987, pp. 20 e seguenti.

<sup>1138</sup> La convenzione fissò che gli studenti e i docenti avrebbero potuto svolgere le attività didattiche pratiche nell'Azienda “Luchini Moscheta”, di proprietà della Cooperativa operai forestali Appennino Tosco-Romagnolo: il liceo avrebbe coperto le spese di trasporto e garantito la sorveglianza durante le attività, mentre la Comunità avrebbe provveduto all'assistenza e alla consulenza necessaria. L'atto fu concesso dalla Comunità «a titolo gratuito» perché la volontà di collaborazione che ne era alla base fu volta a tutelare «la salvaguardia dell'equipollenza del titolo di studio con quello rilasciato dagli Istituti Tecnici Agrari», come specificato nell'articolo 3 della convenzione. Verbale dell'Incontro tra la Comunità Montana della zona “E” e il Liceo Scientifico “Giotto Ulivi” di Borgo San Lorenzo, AGU, faldone *Sperimentazione*.

conoscenza approfondita del territorio e delle sue necessità agricolo-forestali.<sup>1139</sup>

Il successo negli anni del Giotto Ulivi, in modo analogo a quanto visto per il Cecioni, fu sancito dalla crescita della popolazione dei corsi sperimentali nel corso degli anni: dai 24 alunni del '73 (una classe), si era passati nell'86 a 556 studenti, divisi in 22 classi. Il valore di tale esperienza è testimoniato, oltre che dai suoi protagonisti, dalla scuola stessa: essa conserva nel suo archivio una specifica busta con i documenti della sperimentazione, oltre alle molte pubblicazioni e studi da loro effettuati nel corso degli anni; inoltre, il sito istituzionale dà molto spazio alla storia della sperimentazione. Lo stesso edificio porta avanti la memoria della preside Bich, che guidò l'istituto per tutti gli anni Ottanta e a cui è oggi intitolato il museo naturalistico della scuola: museo dove l'ex docente di Scienze naturali Paolo Bassani può portare le scolaresche dell'obbligo in gita, a dimostrazione del valore dell'istituto come centro culturale aperto alla comunità<sup>1140</sup>.

Ciò nonostante, come rilevò con amarezza lo studio effettuato nel 1987 dall'istituto sotto la supervisione del professor Poli, «la funzione di “centro di istruzione superiore di distretto”» venne svolta «in modo non completo dal L.S.S. “Giotto Ulivi” e dalle altre scuole di Borgo San Lorenzo»: il 90% degli studenti proveniva infatti dal comune di Borgo o da quelli limitrofi, mentre il pendolarismo extradistrettuale coinvolgeva ancora «quasi 1000 studenti» il 45% degli alunni totali potenziali. Secondo lo studio, che metteva comunque le mani avanti «di fronte a un fenomeno così complesso», l'incidenza della scuola sul pendolarismo poteva essere aumentata «predisponendo un migliore servizio di trasporti e pubblicizzando maggiormente le possibilità offerte dalle scuole presenti nel territori»: per lo meno per quel 27% di studenti usciti dalle medie e che si iscrivevano comunque nella provincia di Firenze<sup>1141</sup>. Il fatto era che anche il Mugello, come il Cobianchi, continuava (e continua) a subire l'attrazione dell'area metropolitana più prossima - in questo caso Firenze - per le maggiori *chance* formative e lavorative: anche

---

<sup>1139</sup> Ivi.

<sup>1140</sup> Com'è visionabile sul sito dell'istituto:  
[http://www.giottoulivi.edu.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1309:museo-naturalistico-giotto-ulivi&catid=22&Itemid=101](http://www.giottoulivi.edu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=1309:museo-naturalistico-giotto-ulivi&catid=22&Itemid=101).

<sup>1141</sup> Liceo Scientifico Sperimentale Giotto Ulivi, *Sperimentazione nel territorio del Mugello*, cit., cap. 7 *Dati statistici*, da cui prendo tutti i dati e le citazioni dello studio.

se, certamente, rispetto al liceo scientifico tradizionale degli esordi, la sperimentazione e l'impegno degli enti locali permisero di estendere l'area di riferimento dell'istituto<sup>1142</sup>.

Non solo. Anche i dati sulla selezione testimoniarono «la difficoltà del corso di studi proposto dalla sperimentazione» a risolvere l'annosa questione dell'orientamento e del recupero: una selezione che, calcolata sull'intero percorso, non si discostava tanto dai valori degli altri istituti tecnici statali d'Italia, girando intorno al 65% del totale degli iscritti. Mentre un po' meglio sembrò andare sul versante degli sbocchi professionali dove, in una non rosea congiuntura socio-economica, gli autori dello studio poterono affermare

che la sperimentazione aggregata al L.S. "G. ulivi" non è una "fabbrica di disoccupati", ma che anzi è una struttura che risponde in modo sostanzialmente adeguato alle esigenze particolari del mondo del lavoro mugellano<sup>1143</sup>.

In generale, per quanto nel corso degli anni Ottanta il processo sperimentale sembrasse espandersi meno in centro Italia rispetto alle altre aree del paese, anche in Toscana il numero complessivo di progetti sperimentali e di istituti coinvolti crebbe tra 1983 e 1988<sup>1144</sup>. Rispetto agli anni Settanta, la provincia di Grosseto risultò più attiva; mentre in tutte le province è segnalato un drastico calo di autorizzazioni a procedere nell'a.s. 1984-85, quando il ministero virò verso la strategia delle minisperimentazioni e dei progetti assistiti.

Ciò non toglie che la Toscana si presenti come un caso anomalo rispetto ad altre regioni per la pervicacia con cui, perlomeno in determinate province, si tentò di portare avanti la sperimentazione globale anche nel corso degli anni Ottanta. In effetti, su 260 istituti che avevano attivato sperimentazioni nel 1987, un quinto risultavano essere ancora

---

<sup>1142</sup> Per quanto possa valere il dato, gli studenti del primo anno di vita dell'istituto, nel 1967, provenivano per più di due terzi da Borgo stesso (23 alunni su 33), come riferì il primo preside in una comunicazione al Provveditorato: G. Gazzarri, *Provenienza alunni iscritte prime classi istituti medi superiori*, 1 agosto 1968, AGU, b. "67-68 II", fasc. "censimenti e statistiche".

<sup>1143</sup> Anche se l'indagine, condotta su 300 diplomati della scuola, rivelava il peso assunto da un indistinto terziario, in cui confluivano la gran parte degli intervistati dell'indirizzo commerciale e linguistico.

<sup>1144</sup> Il numero di progetti passò in quel lasso di tempo da 70 a 150, mentre il numero di scuole coinvolte passò da 255 a 260: maggiori ancora furono i numeri delle richieste arrivate nel complesso all'Irrsae toscano, sintomo della crescente richiesta di innovazione presente nella regione. *L'espansione della sperimentazione ex art. 3 nella scuola secondaria di II grado statale della Toscana tra il 1983-84 e il 1987-88*, in Bondi, Izzo, *L'innovazione visibile*, cit., pp. 243-52 (in cui sono presenti i grafici e le tabelle dello studio).

maxisperimentazioni: anche se di esse, solo una decina possono essere considerate esperienze analoghe a quelle del Cecioni o del Giotto Ulivi<sup>1145</sup>. Tra questi era presente anche l'istituto tecnico commerciale Volta di Bagno a Ripoli, che abbiamo già incontrato e che rappresenta per l'appunto una delle ultime maxisperimentazioni attivate in Toscana e, probabilmente, in Italia: alla sua inaugurazione nell'a.s. 1984-85, era presente anche il ministro Falcucci, che tanto aveva fatto per chiudere la strada a tali sperimentazioni. L'istituto, che per i primi tre anni di vita non ebbe statuto autonomo e risultò sede staccata dell'ITC Duca d'Aosta di Firenze, istituì fin dalla sua nascita tre indirizzi - linguistico, commerciale e matematico-informatico - che riscontrarono un grande successo, visto che, nel momento in cui acquisiva finalmente personalità giuridica nel 1987, l'istituto contava già quasi un migliaio di alunni, seguiti da più di cento docenti<sup>1146</sup>.

La storia del Volta è legata alla storia scolastica del comune in cui si colloca l'istituto. Bagno a Ripoli rappresenta uno dei tanti comuni limitrofi a Firenze segnati nel dopoguerra dalla fine della mezzadria e dalle trasformazioni economiche e sociali che ne conseguirono<sup>1147</sup>. In questo senso, le amministrazioni locali dovettero gestire una situazione simile a quella del Mugello nel dopoguerra. Inoltre, esattamente come il Mugello, gli anni del dopoguerra segnarono anche una frattura "politica", con il Pci che faceva dei nuovi ex mezzadri la sua base elettorale, con un'egemonia che si protrasse a lungo nei decenni seguenti, anche per il persistere dell'importanza dell'agricoltura nell'economia del territorio fino almeno agli anni Settanta<sup>1148</sup>. Proprio il fatto che gli effetti della crisi mezzadrile si diluissero nel tempo, permise all'amministrazione «di

---

<sup>1145</sup> Cfr. Bich, *La sperimentazione globale*, cit.: erano infatti sperimentazioni globali anche quelle esperienze in cui non ci si discostava dalla struttura della scuola di partenza, come ad esempio i licei che attivavano anche altri indirizzi liceali; o i magistrali che si trasformarono in licei (classici, scientifici, o linguistici).

<sup>1146</sup> ITC sperimentale Volta, raccomandata con rilevazione dati statistici su sperimentazioni istituto a.s. 1987-88, AGV, Protocollo 1987, fasc. C.31b.

<sup>1147</sup> G. B. Ravenni, *Il modello dell'industria agraria toscana. Bagno a Ripoli: territorio, memoria, identità*, Firenze, Centro editoriale toscano, 2003, pp. 85-8.

<sup>1148</sup> «I mezzadri esprimono una forte domanda di democrazia, di rottura dell'isolamento dalla modernità alla quale il sistema della mezzadria li condanna, una domanda che si esprime, sul piano strettamente politico e sindacale, nella loro adesione al PCI e alla Federmezzadri, costituita nel 1944, ma, più in generale, attraverso la loro vasta partecipazione all'associazionismo di base, che, fino alla guerra era stata limitata ai ceti operai e artigiani dei paesi»: *ivi*, p. 88.

governare la straordinaria trasformazione che il Comune stava conoscendo» e di non disperdere (anzi di ampliare) le reti associative preesistenti<sup>1149</sup>.

È su questa base che, il 14 settembre del 1964, fu approvato il Piano regolatore generale su cui si basò lo sviluppo dell'area fino alla fine dei Settanta:

Il piano conteneva un'idea molto chiara – scrive lo storico Gian Bruno Ravenni - quella della limitazione dello sviluppo edilizio e della salvaguardia dei terreni agricoli per un rilancio dell'agricoltura in un contesto di rapporti contrattuali profondamente modificato. Accogliendo l'ispirazione culturale dell'urbanistica più avanzata dell'epoca, il Piano affrontava le problematiche urbanistiche nel loro rapporto con quelle economiche, ed in particolare con l'agricoltura, individuando nella relazione fra pianificazione urbanistica e sviluppo economico la condizione per la conservazione degli equilibri territoriali.<sup>1150</sup>

Come mi ha confermato anche Luciano Bartolini - ex docente del Volta, più volte assessore comunale e poi sindaco per dieci anni dal 2004 di Bagno a Ripoli – il piano del 1964 svolse un ruolo centrale per la vita del comune sotto molteplici aspetti: sempre Ravenni scrive, ad esempio, come la scelta di difendere l'agricoltura collinare diventi

una scelta di valori, che vengono contrapposti al mercato e al denaro, una scelta di valori che ne trascina altre, sulla scuola per esempio, o sulla cultura. È al tempo stesso, una scelta che produce identità, in quanto dota tutto il personale politico di un linguaggio unificante e radicato, con il quale leggere le scelte di politica locale nei diversi settori. Nel mondo del boom edilizio degli anni sessanta e Settanta Bagno a Ripoli rimarca e rivendica la sua diversità dal modello di sviluppo imperante, in nome della difesa della sua identità, ed *in relazione a questo nasce l'esperienza originalissima delle politiche scolastiche, nasce nel 1970, la Biblioteca comunale, nasce il movimento dei genitori, la scuola media "F. Redi", la prima scuola media nel territorio comunale*, nascono le attività di ricerca attorno alla civiltà contadina [corsivo mio].<sup>1151</sup>

L'importanza delle scelte comunali in tema di politiche educative a Bagno a Ripoli è stata al centro di un recente convegno organizzato dal Comune in collaborazione con l'Università di Firenze sulla figura di Marcello Trentanove, direttore didattico del circolo scolastico di Bagno a Ripoli tra il 1962 e il 1990<sup>1152</sup>. In tale occasione, Giuseppe (Beppe)

---

<sup>1149</sup> Ivi, p. 96-8.

<sup>1150</sup> Ivi, p. 202-3.

<sup>1151</sup> Ivi, p. 204.

<sup>1152</sup> Il convegno, dal titolo "Progettare l'impegno educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio", si svolse nelle aule della scuola media Granacci di Bagno a Ripoli il 9 e 10 novembre 2018.



Carrai, ex assessore comunale all'istruzione negli anni Settanta, e Luciano Bartolini, che ne fu il successore il decennio seguente, espressero la convinzione dell'importanza per la scuola ripolese dell'incontro di questi due soggetti:

la presenza di una figura gigantesca come Marcello Trentanove che sceglie di venire a fare il direttore a Bagno a Ripoli perché poteva esserci un terreno fertile da coltivare e un Comune, quello di Bagno a Ripoli, che è sensibile e sceglie di investire sul "diritto allo studio".<sup>1153</sup>

Pur sottolineando come si fosse trattato di un percorso né lineare né facile: il «risultato di un confronto serrato e articolato e fertile nella scuola, nell'Amministrazione Comunale, nei partiti politici e nella comunità tutta».

Di fatto, il Comune aveva allora fatto scelte importanti, investendo molte risorse sia per l'assunzione di personale che per la costruzione di nuovi edifici scolastici nel territorio ripolese<sup>1154</sup>. Grazie a questo binomio, le strutture statali e quelle comunali (con il loro personale) vennero concepite «unitariamente senza distinzione [...] in modo da dare flessibilità all'organizzazione didattica»:

Marcello Trentanove ed il Comune, con alla testa il Sindaco falegname Bruno Cocchi e l'Assessore alla Pubblica Istruzione Beppe Carrai decidono di lavorare in MODO INTEGRATO per meglio impegnare le risorse a disposizione rispetto ai bisogni dei cittadini. Si trattava, come in altri casi che vedremo, di una forzatura della normativa vigente ma la pressione dei genitori organizzati e il sostegno politico che veniva dalla Giunta e dalla maggioranza di sinistra del Consiglio Comunale era tale che la cosa passò anche se non senza polemiche delle opposizioni.<sup>1155</sup>

Fu questo approccio, ad esempio, a permettere al comune di riconvertire le risorse umane impiegate nel settore scolastico dell'obbligo con l'arrivo degli effetti del decremento

---

<sup>1153</sup> Intervento di Beppe Carrai e Luciano Bartolini, 9 novembre 2018 (il testo dell'intervento mi è stato gentilmente passato da Luciano Bartolini).

<sup>1154</sup> Tra fine anni Sessanta e primi anni Settanta furono infatti assunti nei ruoli del Comune otto insegnanti per la scuola materna e 15 per il tempo pieno nella scuola elementare, oltre al nuovo direttore didattico, «una figura apicale»; nel corso dei Settanta furono costruiti sezioni di materna ed elementari nelle frazioni di Rimaggio, Bubè, Balatro, Capannuccia, via Liliano e Meoli, Granacci e Padule: Ivi; cfr. il telegramma inviato al ministero della P.I. con cui il consiglio comunale straordinario di Bagno a Ripoli del 15 luglio 1974 si espresse sul tema del tempo pieno alle elementari, conservato in ACS, MPI, Gabinetto Malfatti, b. 2, fasc. 57. La spesa corrente in istruzione, cultura e sport del comune crebbe costantemente tra gli anni sessanta e la fine degli ottanta: dai 523 milioni del 1964 passò a 4 miliardi e 740 milioni nel 1980, a 6 miliardi e 307 milioni nell'84 e quasi 7 miliardi nell'89. Ragazzini et al., *Rimuovere gli ostacoli*, cit., il par. 2.4 *Finanza locale in Toscana*.

<sup>1155</sup> Intervento di Beppe Carrai e Luciano Bartolini, cit.

demografico nel corso degli anni Ottanta: in questo modo furono potenziati i servizi bibliotecari e per la promozione educativa del comune «nell'ottica del sistema formativo integrato»<sup>1156</sup>.

In questo processo, un ruolo di primo piano fu svolto da diversi gruppi organizzati di genitori «che condividevano l'approccio del Direttore Trentanove e del comune» e che, in anticipo sui decreti delegati, dettero via alle prime forme di rappresentanze che interagivano con la scuola.

Il Comune di Bagno a Ripoli si trovò anche a scontrarsi con quello di Firenze per l'area dove oggi sorge il quartiere di Sorgane, che segna il confine tra le due entità amministrative: negli anni Settanta fu deciso di destinare l'area ad edilizia popolare, ma le due amministrazioni si scontrarono a lungo sui suoi confini che, nelle intenzioni di quella fiorentina, avrebbero dovuto estendersi nel perimetro di Bagno a Ripoli. Proprio il piano regolatore del '64, invece, permise di preservare un'area estesa non edificabile tra Bagno a Ripoli e il nuovo quartiere: fu in quell'area che, nei primi anni Ottanta, fu costruito la prima parte dell'edificio che ancora oggi ospita il Volta<sup>1157</sup>.

Lo stesso Bartolini, nel suo intervento al convegno, raccontò l'importanza di questo contesto sul proprio vissuto e sulle sue scelte di docente ma anche, più in generale, su quelle dell'intera comunità: «elevando il livello del confronto e del dibattito pubblico su temi culturali, ambientali, sociali, urbanistici, di sviluppo di un territorio» questo *milieu* ebbe «una positiva ricaduta anche nella vita politica e delle istituzioni». Non si trattò di un processo lineare: come anche per Borgo S. Lorenzo, tutto questo avvenne

all'interno di un dibattito serrato, articolato, complesso, confrontandosi continuamente anche quando certe posizioni erano diverse, con una volontà di ascolto che non è mai venuta meno. Che ha portato a questi risultati. E ciascuno ha dato un contributo piccolo, grande non importa.<sup>1158</sup>

Fino a tutti gli anni Settanta, i giovani di Bagno a Ripoli che continuavano gli studi oltre le medie si dirigevano però per gli studi superiori a Firenze. Già a fine decennio, però, le cose cominciarono a cambiare: da un lato, molte aziende fiorentine cominciarono a

---

<sup>1156</sup> Ivi.

<sup>1157</sup> Intervista a Luciano Bartolini, Firenze, 19 marzo 2019. Sul Piano regolatore e il suo ruolo si veda Ravenni, *Il modello dell'industria agraria toscana*, cit., pp. 202-6.

<sup>1158</sup> Intervento di Beppe Carrai e Luciano Bartolini, cit.

spostare la loro sede in periferia o nelle aree limitrofe al comune, come per l'appunto Bagno a Ripoli, in parallelo ad un processo migratorio verso il comune che cambiava segno, non riguardando più le aree montane e collinari e le piccole frazioni sparse per il comune di Bagno a Ripoli<sup>1159</sup>; dall'altro, la stessa amministrazione comunale ripolese dovette accettare il fatto che l'intenzione di preservare l'agricoltura come settore portante dell'economia locale come negli obiettivi del piano regolatore del '64 fosse in realtà «improponibile»<sup>1160</sup>. La variante di piano del 1979 segna questo mutamento: essa

costituisce la presa d'atto che un ciclo è terminato, che il soggetto sociale che aveva costituito il motore, la base del consenso, del PRG del 1964, i mezzadri sindacalizzati, si era dissolto. [...] Il tentativo, in qualche misura visionario, di opporsi a processi di sviluppo certamente irreversibili, era sostanzialmente fallito.<sup>1161</sup>

Questa è una prima differenza rispetto alla sperimentazione portata avanti dal Giotto Ulivi, che rimase invece più a lungo legata alla realtà di un territorio rurale, per quanto in trasformazione: realtà che rifletteva le diverse trasformazioni nella composizione sociale dell'area. La sperimentazione del Volta nasceva sì in un contesto che aveva vissuto la temperie scolastica degli anni Settanta, che del resto si riflesse nel decennio seguente nelle numerose prese di posizione sulla questione dell'ora di religione che abbiamo visto nel terzo capitolo, e aveva una storia legata al tramonto della società mezzadrile che l'aveva segnata. Ma la base sociale a cui si rivolgeva il nuovo istituto (e l'amministrazione comunale) era ben diversa da quella degli anni precedenti: Bagno a Ripoli stava subendo un processo di *rururbanizzazione*, confondendosi con la più ampia area metropolitana fiorentina<sup>1162</sup>.

Un altro aspetto che differenzia l'esperienza del Volta dalle sperimentazioni globali toscane degli anni Settanta è percepibile negli stessi docenti che animarono l'iniziativa ai

---

<sup>1159</sup> «È impensabile oggi programmare i servizi, gli insediamenti abitativi e produttivi avendo come ambito il solo territorio comunale, quando ormai sappiamo, per esperienza diretta, che i 400-500 abitanti che vanno ad incrementare la popolazione del nostro Comune ogni anno, provengono in massima parte dalla città di Firenze, quando ogni giorno sentiamo levarsi la richiesta di nuovi insediamenti artigianali e di piccola industria provenienti da aziende cittadine»: *Economia e territorio. Bagno a Ripoli nell'area fiorentina: analisi e prospettive*, supplemento a «Bagno a Ripoli. Bollettino bimestrale di informazione del comune», 1981, p. 2

<sup>1160</sup> Ravenni, *Il modello dell'industria agraria toscana*, cit., pp. 205.

<sup>1161</sup> Ivi, p. 206.

<sup>1162</sup> Per l'uso del termine "rururbanizzazione" rimando a F. Esposito, *Città rurali*, « U3 – UrbanisticaTre» (rivista online), 19 ottobre 2015: <http://www.urbanisticatre.uniroma3.it/dipsu/?portfolio=lessico-dellurbano-6>.

suoi esordi e nelle tematiche che costituirono le priorità del dibattito educativo nel collegio docenti: se il biennio unitario costituisce la prova dell'importanza ancora riservata al tema dell'inclusività, del diritto allo studio, dell'educazione come veicolo di emancipazione, in realtà la questione della professionalità e della valutazione (sia interna che esterna) risultano molto più pronunciati che a Borgo, tanto per fare un esempio, e rimandano quindi al diverso dibattito che caratterizzò i temi scolastici ed educativi negli anni Ottanta. D'altronde, il tessuto produttivo toscano caratterizzato dai distretti che aveva permesso alla regione di partecipare allo sviluppo della Terza Italia entrava in crisi proprio in quegli anni<sup>1163</sup>.

Un verbale del collegio docenti del Volta dell'ottobre 1987, in cui venne presentata la relazione triennale sull'attività sperimentale svolta dall'istituto, mostra bene l'importanza rivestita dalla questione della valutazione<sup>1164</sup>. Una professoressa appena arrivata all'istituto, ad esempio, si chiedeva se nella scuola non ci fosse una insistenza «giudicata eccessiva» sulle tecniche di misurazione della verifica didattica, a scapito della «soggettività del momento valutativo»: a suo parere, questo provocava una «costrizione per il singolo docente» che impediva agli alunni di esprimersi nella loro autonomia. Secondo la preside, la valutazione rimaneva «una parte fondamentale della programmazione richiesta da organismi dell'amministrazione scolastica (provveditorato, ministero, Irrsae)». Se qualcuno si dichiarava preoccupato per le «prospettive del corso tradizionale», e qualcun altro che gli obblighi della sperimentazione non comportassero «un eccessivo carico di lavoro», il vero motivo di dubbio e ambiguità era capire a chi spettasse «il compito di valutare le verifiche realizzate». Se a parere della preside il compito spettava agli Irrsae, «che ha modelli e parametri di confronto fra le scuole sperimentali», mentre la scuola doveva limitarsi a «verificare il raggiungimento degli obiettivi programmati nei piani di lavoro delle singole discipline», una professoressa sottolineò la contraddizione insita in tutto il processo valutativo:

se è l'esterno che chiede alla scuola dati di valutazione è questa che deve fornire strumenti e codice; se invece si tratta di un'attività interna

---

<sup>1163</sup> P. Vagheggi, *Cinque punti di vista un processo alla crisi*, «Repubblica», 13 novembre 1987. D'altronde, secondo Giacomo Becattini, che del sistema dei distretti industriali toscani e non fu un importante studioso, annoverava tra le cause della sua crisi anche il ritardo con cui i partiti della sinistra presero atto del mutamento di paradigma avvenuto tra anni Settanta e ottanta: G. Becattini, *Distretti industriale e made in Italy. Le basi socioculturali del nostro sviluppo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998, Parte prima, *La sinistra in ritardo*.

<sup>1164</sup> Verbale n. 4 del collegio docenti, 14 ottobre 1987, AGV, Collegio 1987-1989, da cui traggio le seguenti citazioni.

alla programmazione non si capisce come si possa concordare in due momenti mentre per il resto si continua a procedere in modo non confrontato né concordato. La situazione della scuola oggi permette di procedere in modo da elaborare all'interno un codice comune di lavoro perché ha già avviato negli anni precedenti una riflessione su questi temi e i docenti che sono arrivati quest'anno non trovano particolari difficoltà di inserimento, ma mostrano anzi interesse e atteggiamenti propositivi al riguardo.<sup>1165</sup>

L'impressione di un diverso "spirito" alla base della sperimentazione sembra confermato anche dalla testimonianza della professoressa Marta Baiardi, che ha insegnato Lettere sia al Giotto Ulivi che al Volta. La Baiardi ha raccontato la sua esperienza nelle due scuole in occasione di un incontro organizzato dall'Archivio "Il Sessantotto" di Firenze alla Biblioteca delle Oblate il 24 maggio 2018 sul tema dei rapporti tra scuola e sessantotto: cosciente dei limiti della memoria e dei diversi momenti (e contesti) in cui si trovò ad operare, la Baiardi ha tracciato una comparazione delle due esperienze per evidenziare quelle che, a suo parere, sono state le differenze sostanziali tra due modi diversi di intendere la scuola<sup>1166</sup>.

Entrata a Borgo tra il 1984 e il 1985 (non ricorda precisamente la data), aveva alle spalle già esperienze di insegnamento e il ruolo, ottenute con il concorso del 1983: il primo, dopo più di dieci anni di immissioni *ope legis*. La sua prima esperienza in una scuola superiore, che la convinse definitivamente ad insistere con l'insegnamento, fu a San Giovanni Valdarno, in provincia di Arezzo (dove ebbe il suo primo incontro con studenti punk, a cui, «errori di gioventù», si ostinò a voler insegnare *La Moscheta* di Ruzzante)<sup>1167</sup>. L'anno successivo, infine, arrivò a Borgo, dove era stata in precedenza «forse una volta, per mangiare i tortelli»: fu così che conobbe il Mugello, «terra profetica di scuola» come la definisce nel suo intervento.

Qualche eco di Barbiana si respirava ancora a metà anni Ottanta al liceo scientifico Giotto Ulivi, non solo metaforicamente, ma anche nella figura mite e comprensiva di Paolo Bassani [...]. La preside era una signora napoletana, simpatica, spiritosa e coraggiosa. Malgrado dicesse sempre riferita al Ministero: "Io attacco il ciuco dove dice il

---

<sup>1165</sup> Mentre un altro professore criticava «il disinteresse del Provveditorato e del Ministero che, dal momento che non concede nessuna 'facilitazione' del lavoro, non può chiedere ulteriori elementi di documentazione dell'attività didattica».

<sup>1166</sup> Le riprese dell'incontro sono visionabili attualmente solo ai computer della sede dell'archivio.

<sup>1167</sup> «Nell'a.s. '83-'84 [...] a San Giovanni Valdarno [...] avevo in classe dei *punk*, che erano i primi che erano arrivati [...] ed io ero altrettanto ostinata, e mi ostinavo, a farli leggere a questi ragazzi – errori di gioventù – *la Moscheta* di Ruzzante, che era [...] un poema molto bello (sulla guerra, eccetera), ma era in bergamasco con il testo a fronte: loro erano perplessi di me quanto io di loro».

padrone”, in realtà nelle trattative teneva duro, portava a casa molto del sogno della maxisperimentazione di Borgo: era un’eco della scuola di don Milani, con qualcosa in più...

A suo parere, a rendere così particolare l’esperienza di Borgo fu lo strano «*genius loci* pedagogico» locale che si venne a creare grazie all’azione della preside, dei docenti e perfino dell’ispettore ministeriale responsabile di quella sperimentazione, Arles Santoro: esso produsse infatti «un innamoramento per la cultura alta - provenivano tutti da studi classici - che però doveva e poteva arrivare a tutti». Anche nella sua testimonianza, come in quella degli altri suoi colleghi che passarono da quella sperimentazione, risuona l’importanza di rapporti tra colleghi (e con la preside), non soffocati da quelle questioni «burocratiche» che «schiacciano» le relazioni interne tra le diverse componenti scolastiche. Gli scambi di vedute e pareri avvenivano principalmente negli spazi di “rimando” (corridoi, bar, il viaggio che portava lei e i colleghi fiorentini a Borgo, ecc.), creando un rapporto

molto particolare, perché era professionale senza essere tecnico. Rimanevamo umani, per utilizzare uno slogan. [...] Ho imparato in quegli anni a diffidare delle riunioni coatte a scuola [...] Nella mia esperienza solo i consigli di classe - per quanto avvelenati tra chi boccia e chi non vuole bocciare, tra chi odia gli studenti e chi no - ma mantengono almeno un legame con la realtà, perché ci sono i volti dei nostri studenti.

Partendo dalla consapevolezza dell’«effetto nostalgia» che pervade il suo racconto di Borgo, non può fare a meno di notare la differenza con la successiva esperienza al Volta, nei primi anni Novanta. Certo, era giovane nell’esperienza mugellana,

tuttavia – dice la Baiardi - non posso fare a meno di pensare che ero giovane anche quando sono approdata a Bagno a Ripoli, al Volta, dove invece lì, che era una scuola con maxisperimentazione anche quella, ma era talmente diversa, basata su altre categorie, opposte - direi - a quelle di Borgo.

La diversità stava tutta in una frase che le disse una collega conosciuta negli anni borghigiani, la professoressa Carla Ammannati, ritrovata ad accoglierla nell’istituto ripolese:

Per sintetizzare la situazione della nuova scuola sperimentale mi disse: “Marta, è anaerotica questa scuola”. Era evidente che la scuola “erotica”, in senso pedagogico, era stato il Giotto Ulivi.<sup>1168</sup>

Si notano notevoli somiglianze tra il suo racconto e quello della professoressa Maddalena Frascati, che si era trovata nel primo anno del nuovo millennio al liceo Gobetti, situato da fine anni Novanta proprio accanto all’istituto sperimentale di Bagno a Ripoli.

Il problema stava infatti nel modo di lavorare: nei rapporti interpersonali e in quei «fattori imponderabili» che, soli, sorreggono una programmazione che testimoni la professionalità del corpo docente. Quella professionalità che per Aldo Bondi, docente e responsabile del servizio sperimentazione dell’Irrsae toscano, significava «saper selezionare ed escludere i contenuti durante la stesura dei curricoli e dei programmi»<sup>1169</sup>. Bondi pensava che tutte le sperimentazioni ex art. 3, nella loro varietà, avessero in fondo tentato di elaborare un nuovo modello pedagogico per le scuole superiori: o perlomeno, che avesse promosso nei docenti quell’habitus «all’autoaggiornamento, la ricerca, e la formazione in servizio», da cui sono scaturite nuove indicazioni per definire una «professionalità docente, non più chiusa nel privato ma aperta al confronto e alla verifica». Secondo la Baiardi, invece, il Volta era

la scuola amata da Luigi Berlinguer, che venne infatti sei volte a trovarci mentre eravamo lì, e che era “dominata” (la dico un po’ così) da una specie di tecnocrazia, che poi ha dato adito a una scuola feudale [...]. La scuola feudale è una scuola di caratteristiche culturali postmoderne, dove il sapere viene spezzettato in tantissimi ambiti: si va dallo *yoga* al teatro; va tutto bene, naturalmente, ma quello che manca è la costruzione solida e gerarchica di un sapere unitario, olistico direbbero in omeopatia.

Come al Gobetti dei primi anni Duemila descritto da Maddalena Frascati, «ognuno faceva la sua scatolina».

In realtà, quello che videro le due professoresse era soprattutto lo spirito del loro tempo: gli anni Novanta e quel passaggio di millennio che avrebbe visto l’avvio della (vera?) scuola dell’autonomia. Per quanto l’esperienza del Volta evidenzia la mancanza del dibattito che aveva sostenuto la prima fase della sperimentazione (e, soprattutto, dei riferimenti alla commissione Biasini e ai trienni pluricomprendivi), i verbali dell’istituto

---

<sup>1168</sup> Cfr. M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

<sup>1169</sup> Bondi, *Tra incertezze ed opportunità*

mostrano un dibattito vivo e appassionato di cui il ricordo della Baiardi, suo malgrado, non può rendere giustizia. Quel dibattito era semplicemente diversamente orientato, e rispecchiava la discussione di allora: la centralità del tema della professionalità della scuola superiore e la necessità di processi di valutazione comparabili (usati poi il più delle volte per stimare costi e attuare tagli).

Ciò non toglie, per utilizzare ancora le parole della Baiardi (riferite ad una più recente riforma, conosciuta come Buona scuola), che «una proposta che fosse soltanto organizzativa è per forza una proposta in cui i saperi non contano nulla». Ciò che, a suo parere, manca oggi e che «era già visibile nella scuola di Bagno a Ripoli», è la necessità della ricerca di quell'asse culturale portante che le sperimentazioni avviate negli anni Settanta si erano riproposte di elaborare per dare sostanza alla scuola superiore italiana, una volta riformata. Aspetto questo, come d'altronde tutte quelle variabili imponderabili e “nascosti” che formano il clima sociale di un istituto, non contemplabili in una retorica della valutazione e del ruolo dell'istituzione scolastica ossessionata dall'aggancio al mercato del lavoro.

### *L'ITF di Campobasso e il liceo Capece di Maglie*

Dopo il tentativo fallito dall'istituto magistrale Domenico Pace di Guglionesi, la prima sperimentazione del Molise fu avviata all'istituto tecnico femminile di Campobasso, guidato all'epoca dalla preside Alfonsina Paltrinieri<sup>1170</sup>. Come si può leggere sul sito della scuola, l'attuale ISS Pertini, era stato istituito nel 1967 per formare «quadri tecnici che unissero, all'insostituibile sensibilità femminile, la conoscenza delle varie discipline teoriche e la padronanza delle tecniche necessarie alla moderna organizzazione e allo svolgimento della vita domestica nei suoi fondamenti scientifici e nelle sue incidenze umane»<sup>1171</sup>.

L'idea di avviare una maxisperimentazione derivava dalla situazione creatasi nell'istituto con il passaggio dagli anni '70 agli anni '80: la diminuzione degli iscritti nelle secondarie superiori che caratterizzò tutto il territorio nazionale colpì in maniera più forte quei percorsi secondari più anacronistici e che meno rispondevano ai bisogni della società, come i tecnici femminili e gli istituti magistrali. L'utenza femminile in particolare, come

---

<sup>1170</sup> Tutte le informazioni sulla sperimentazione dell'istituto sono in ASI-IRRE, Molise, Sperimentazione 1980-1982, fasc. “Progetto di sperimentazione ITF di Campobasso” (d'ora in avanti, ITF Campobasso).

<sup>1171</sup> <https://itaspertini.edu.it/chi-siamo/>.



ho già spiegato, comincio allora a riorientarsi fuori dai canali “tradizionali” della scolarizzazione secondaria femminile, costringendo molti istituti di tali percorsi a tentare di rinnovarsi tramite sperimentazione per non esser costretti a chiudere i battenti.

Anche l’istituto in oggetto soffrì tale situazione. Dai 239 alunni dell’a.s. 1976-77 (con tre sezioni in prima) si passò ai 118 alunni dell’a.s. 1980-81 (con una sola sezione per classe), e il processo non sembrava fermarsi: si rischiò «una chiusura completa e definitiva dell’istituto», non più in grado (o solo in parte) di rispondere «alle istanze educative che emergono da una società in perenne evoluzione». Fu per questo che preside e corpo docente espressero «unanime e viva la volontà di rimboccarsi le maniche e di dare al Molise, unica regione senza sperimentazione, una scuola rinnovata, sia sul piano metodologico-didattico che strutturale»: una scuola

che abbia fondate prospettive nel futuro, che dia una formazione di base polivalente critica e funzionale, che sappia offrire una sintesi equilibrata tra una cultura generale e un patrimonio di conoscenza tecniche in indirizzi nuovi e moderni. Tutto ciò per promuovere e guidare lo sviluppo e la crescita di coloro che saranno gli uomini-cittadini capaci di gestire la propria formazione a livello personale, sociale e politico e idonei a coprire ruoli e responsabilità nel tessuto socio-economico, produttivo e culturale della Regione e del Paese.<sup>1172</sup>

Dopo una serie di incontri per discutere il problema, fu steso un primo progetto di sperimentazione (in seguito solo leggermente ritoccato): esso prevedeva un biennio unitario onnicomprensivo seguito da due indirizzi al triennio, decisi dopo «un attento studio di tutta la realtà molisana» e in grado di colmare un «vuoto sentito da tutti»: l’indirizzo socio-sanitario, con cui si tentò un aggiornamento del curricolo degli istituti tecnici femminili, volti a formare dirigenti di comunità o economi-dietisti; l’indirizzo linguistico, che invece andava a coprire un vuoto a livello nazionale rappresentato dall’assenza di un liceo linguistico nel sistema scolastico statale, rispondendo al contempo alla sempre più diffusa richiesta di conoscenza di un inglese “colloquiale” ma “tecnico” e utile in numerosi campi professionali, dal turismo ai beni archeologici. In questo modo, inoltre, l’Istituto andava a perdere il suo carattere “femminile”, aprendosi «agli studenti di entrambi i sessi»<sup>1173</sup>.

---

<sup>1172</sup> *Progetto di sperimentazione metodologica-didattica e strutturale*, ivi.

<sup>1173</sup> Estratto verbale del Consiglio d’istituto n. 57, 11 gennaio 1982, ivi. In questo senso, l’intero decennio fu contraddistinto dal superamento, almeno giuridico, dei diversi “steccati” di genere

La scelta del Collegio dei docenti dell'Istituto riscosse fin da subito il favore di genitori e studenti, ben consci della necessità di avviare un processo di rinnovamento «per la salvaguardia della vita stessa dell'Istituto in avvenire»: anche l'Ordinario Diocesano di Campobasso, don Antonio Perrino, appoggiò la sperimentazione didattica, comunicando alla preside dell'istituto il nulla-osta della Curia arcivescovile metropolitana di Campobasso per l'iniziativa e l'assenso ad utilizzare liberamente l'insegnante di Religione all'interno dell'esperienza<sup>1174</sup>.

In poco tempo, in effetti, la scuola cominciò ad assumere «una fisionomia precisa e peculiare nell'ambito della realtà scolastica regionale» e gli iscritti ricominciarono a crescere: è la preside stessa a tracciare questo quadro positivo dei primi anni di sperimentazione e del suo impatto sul territorio in una relazione successiva, non datata ma riferibile al biennio '85-'87<sup>1175</sup>. Da essa traspare come, nonostante le inevitabili difficoltà, in poco tempo l'istituto fosse riuscito a costruire una discreta rete di rapporti con enti e aziende locali (sia pubblici che privati): la dimostrazione del «notevole impegno» degli insegnanti e della «motivata partecipazione» degli alunni, certo, ma anche di un tessuto socio-economico ormai «maturo» e pronto a recepire e sostenere certi input dalla scuola. Può esserne un esempio il successo delle prime esperienze di alternanza scuola-lavoro avviate dalla scuola in collaborazione non solo con enti o istituzioni pubbliche<sup>1176</sup>, ma anche con agenzie turistiche e albergatori, asili nido (privati) e aziende alimentari<sup>1177</sup>.

---

ancora presenti nella scuola, di cui fu ulteriore esempio il diffondersi della sperimentazione dell'Educazione fisica a squadre miste (maschi e femmine).

<sup>1174</sup> Nulla-osta Curia arcivescovile metropolitana di Campobasso, 22 gennaio 1982, ivi.

<sup>1175</sup> Nella relazione si fa riferimento alla soddisfazione per come la sperimentazione stava proseguendo nel triennio, anche se non era stato «ancora concluso il primo ciclo», cioè la prima maturità sperimentale del 1987: se ne deduce che l'esperienza fosse giunta alla fine della III° o della IV° classe.

<sup>1176</sup> Come la Sovrintendenza ai Beni culturali della Regione e gli Enti Provinciali per il Turismo, con cui fu portato avanti un progetto di alternanza scuola-lavoro nel settore archeologico per gli studenti dell'indirizzo linguistico e a forme di collaborazione tra i professori della scuola e la sezione didattica istituita in quegli anni nelle Sovrintendenze ai Beni Culturali. L'esperienza portò anche all'allestimento di una mostra (e alla stampa del relativo catalogo) sull'area archeologica di Monte Vairano, vicino a Campobasso, dove si erano svolte le esperienze di alternanza scuola-lavoro: G. De Benedittis, *Monte Vairano. La casa di "LN". Catalogo della mostra*, Campobasso, 1988. Gli studenti dell'indirizzo socio-sanitario, invece, poterono usufruire dei laboratori di analisi dell'Ospedale Cardarelli di Campobasso: Relazione preside Istituto Tecnico Femminile di Campobasso su sperimentazione indirizzo linguistico e socio-sanitario, s.d., ASI-IRRE, Molise, b. "S.M.S. Richieste sperimentazioni (1986-87)", fasc. "I.T.S. ex femminile CB".

<sup>1177</sup> Ivi.

Torniamo ora in Puglia, e precisamente nel Leccese, dove era presente una sperimentazione che abbiamo già incontrato, portata avanti da un liceo di più antica tradizione dell'istituto tecnico molisano.

Il Liceo classico di Maglie nacque, come tanti istituti all'indomani dell'Unità d'Italia, dalla confisca dei beni che la duchessa Francesca Capece aveva donato nel 1843 ai gesuiti locali, allo scopo di «incrementare lo studio delle lettere nella zona»<sup>1178</sup>. Ottenuto il definitivo pareggiamento nei primi anni del Novecento, il Capece si era intanto affermato come uno dei maggiori centri di formazione del territorio, costituendo nel corso del secolo il punto di riferimento per tutto l'*establishment* del basso Salento. D'altronde, Maglie era ed è una cittadina importante della zona, e questo ben prima che, nel 1918, vedesse i natali di Aldo Moro<sup>1179</sup>.

Come abbiamo visto nel primo capitolo, la scuola fu invitata dal ministero ad avviare la sperimentazione, sulla scia dei risultati della commissione Biasini. Si trattava, cioè, di uno di quei bienni unitari promossi da Malfatti nel 1975, tesi a diffondere il più possibile la tale sperimentazione laddove l'iniziativa spontanea sembrava incontrare più difficoltà ad esprimersi e che trovava, quindi, in quel profondo Sud, la sua principale ragion d'essere. Fu quindi su iniziativa del “centro” del sistema scolastico che partì una esperienza che ebbe ampia fortuna, rispetto alle altre che vennero istituite durante la prima fase espansiva della sperimentazione<sup>1180</sup>. Essa riscontrò un successo evidente a livello locale e, per molti versi, potrebbe essere collocata tra le esperienze che caratterizzarono l'Italia dei “distretti”.

Nella risposta al Ministero, infatti, il Collegio docenti del Capece specificò come alla base della loro risposta «in linea di massima positiva» stesse la volontà di utilizzare la sperimentazione per promuovere lo sviluppo economico, sociale e culturale locale. Il contesto provinciale disagiato in cui operava il liceo era infatti contrassegnato da un'agricoltura «arretrata, poco remunerativa», «colpita nelle sue strutture tradizionali dall'emorragia dell'emigrazione» senza averne ricevuto un «sostanziale compenso in rinnovamenti tecnici e culturali». Il settore turistico - «non più che una prospettiva e una speranza» - era in netto ritardo di sviluppo per la mancanza di una specifica «educazione

---

<sup>1178</sup> <https://www.liceocapece.edu.it/la-storia/>.

<sup>1179</sup> Lo statista democristiano, però, si iscrisse al liceo classico di Lecce, il Virgilio.

<sup>1180</sup> E per questo, risulta anche una delle poche sperimentazioni citate di quegli anni: cfr. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 603.

alla valorizzazione» di un territorio che risultava, per lo più, «carente dal punto di vista infrastrutturale». I livelli di istruzione generali poi, intesi come capacità di «autonomia personale e partecipazione sociale», risentivano «di remoti condizionamenti autoritari e conformistici» di lunga data.

Il quadro ambientale delineato, fornito da un'indagine conoscitiva condotta dal Comitato Tecnico della scuola anche con interviste nella pubblica amministrazione, nei diversi settori economici nelle organizzazioni sindacali, mise in risalto la «necessità e urgenza» di intervenire sul comparto educativo. Il biennio unitario avrebbe forse potuto rappresentare uno strumento utile per rispondere ai bisogni espressi dal territorio: fornendo un possesso sicuro dei mezzi di espressione e dei linguaggi comuni e tecnici «in un contesto ambientale meridionale e di periferia, che troppo spesso vive la realtà umiliante della emarginazione»; contribuendo alla «formazione di una coscienza cooperativistica, ancora molto carente», indispensabile per riqualificare l'attività agricola, e di una «coscienza ecologica» e un interesse «consapevole e vigile» verso la conservazione del patrimonio artistico locale, in modo da rivitalizzare il comparto turistico; dando, infine, una preparazione tecnica «più legata alla realtà economica locale, che postula una stretta connessione tra industria e agricoltura».

Nell'a.s. 1983-84 agli indirizzi già esistenti al triennio, fu aggiunta una opzione di arte applicata, l'indirizzo in decorazione plastica. L'iniziativa fu sollecitata dalla stessa amministrazione comunale di Maglie, insieme al Consorzio della pietra leccese: materiale che era servito alla costruzione di «quasi tutti gli edifici del Salento, ed in particolare i monumenti del barocco leccese» e le cui cave si trovavano in un'area ristretta, gravitante sulla città. La pietra leccese è soggetta ad un deterioramento veloce nel tempo e richiede quindi molti restauri: ma «l'artigianato tecnicamente ed artisticamente capace di compierlo» era allora «ormai quasi estinto»<sup>1181</sup>.

Da ciò la richiesta sociale di una scuola nel territorio, che formasse operatori del restauro ad alto livello di preparazione, capaci anche di interventi d'ogni genere sui centri storici per la loro rivitalizzazione.

Insomma, l'indirizzo rispose ad «esigenze espresse dall'artigianato locale»: gli artigiani stessi solleccarono la scuola per «opporsi al fenomeno della sparizione progressiva del mercato di operatori sulla pietra leccese tecnicamente ed artisticamente preparati».

---

<sup>1181</sup> Liceo Classico Capece, *Un decennio di sperimentazione*, cit., p. 5.

Un'area d'indirizzo del genere, che necessita di applicazioni pratiche continue, comportò non pochi problemi organizzativi, didattici e logistici<sup>1182</sup>: ciò nonostante la forte richiesta espressa dalla comunità locale fece sì che la natura particolarmente “professionalizzante” dell'indirizzo fosse mantenuta fino alle variazioni dei piani di studi dell'a.s. 1990-91, anche se non riuscì ad incidere in maniera determinante sulla formazione generale degli studenti.

Oltre al Comitato Scientifico Didattico dell'Istituto, lavorarono sull'elaborazione dell'indirizzo un architetto, Nello Sisinni, e il presidente del Consorzio della pietra leccese, il geometra Ercole Vergari. Il parere negativo espresso allora dal Consiglio scolastico provinciale, segnale di quella più generale difficoltà degli Enti locali meridionali ad operare in modo sinergico, fu superato grazie all'appoggio dell'Irrsae pugliese e dello stesso Ministero, che dimostrarono invece molto interesse per l'esperienza: segno dell'impegno profuso dallo Stato per riequilibrare i divari regionali; o, forse, del valore riconosciuto ad un liceo di lunga tradizione e prestigio, situato nella cittadina che aveva dato i natali ad Aldo Moro, e che a sua volta dà il nome oggi alla piazza d'ingresso della scuola<sup>1183</sup>.

Una situazione ancora diversa pare essere stata quella del «primo *Istituto Tecnico* nato nella provincia di Taranto», il Pitagora, di cui ha esplorato gli archivi Francesco Terzulli<sup>1184</sup>. Secondo Terzulli i docenti dell'istituto, sottoposti «ad un alternarsi frenetico di processi riformatori, tra gli anni Settanta e Ottanta», risposero con difficoltà a tali sollecitazioni, a partire dalla messa in pratica dell'interdisciplinarietà e degli altri suggerimenti sulla didattica che il ministero cominciò ad inviare fin dagli anni Settanta tramite circolare, nella vana speranza che dalla carta *per osmosi* potesse diffondersi la necessaria sensibilità e conoscenza pedagogica. Quando l'istituto partecipò ad uno dei progetti didattici che caratterizzarono l'avvicinamento a Maastricht, nel 1989, i docenti espressero un'arezza

---

<sup>1182</sup> Le applicazioni pratiche furono introdotte già nel biennio, a scapito di alcune discipline dell'area comune, per evitare un numero di ore settimanali troppo elevato. L'indirizzo prevedeva infatti un numero di discipline molto numeroso: oltre alle materie comuni a tutti gli studenti, erano presenti Laboratorio Tecnologico e Artistico, Tecnica e Geometria descrittiva e Architettura, Disegno professionale e progettazione, Laboratorio plastico, Lavorazione pietre locali, Storia Arti visive.

<sup>1183</sup> Lo statista democristiano frequentò però il liceo classico di Lecce.

<sup>1184</sup> F. Terzulli, *Un balcone sulla storia dell'Italia Unita. L'archivio storico dell'Istituto Tecnico Pitagora di Taranto (1895-2010)*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2011, pp. 375-99.

che riassume tutto il senso di abbandono che colse nel decennio la maggior parte della categoria<sup>1185</sup>:

C'è la docente che sente ritornare l'atmosfera del 1973 «quando, con l'introduzione dei Decreti Delegati, molti si illusero di poter agire con un orientamento diverso; mette inoltre in evidenza il fatto che l'ultima Riforma *funzionante* è stata la Riforma Gentile. Lo Stato - aggiunge - non ha mai voluto una riforma democratica e deplora che i ragazzi non sappiano gestire l'Assemblea». C'è, ancora, chi vede nel nuovo progetto un *mea culpa* ministeriale per i precedenti Progetti del 1982 e del 1985, definiti *vaghi* nella forma e nei contenuti, con i quali si pensava di *far entrare l'esterno nella scuola*. C'è, infine, chi nota che l'accento si è ormai spostato più avanti della semplice prevenzione delle tossicodipendenze e che la scuola è chiamata a rivedere le proprie strategie educative, perché lo *stare bene a scuola e con le istituzioni* è la migliore premessa dello *stare bene con sé stessi* in un *mondo che sta bene*.<sup>1186</sup>

---

<sup>1185</sup> Ivi, p. 397. Si trattava del progetto Giovani 92, ispirato da Luciano Corradini.

<sup>1186</sup> Ivi, pp. 398-9.

## Conclusioni

In questo lavoro, ho tentato di fornire un affresco del cambiamento senza riforma avvenuto nella scuola superiore negli ultimi vent'anni della cosiddetta prima Repubblica. Per farlo, ho seguito lo sviluppo del processo sperimentale innescato dalla frattura provocata dal Sessantotto degli studenti medi. Esso è stato un fenomeno peculiare del contesto italiano, che rende evidente la dirompenza della “grande trasformazione” vissuta dal paese e dalla tensione che essa provocò sui rapporti centro-periferia e di cui, in un certo senso, il processo di regionalizzazione fu espressione. I decreti delegati rappresentano l'apice di questo processo. Essi hanno impresso alla sperimentazione scolastica una peculiare declinazione del modello di scuola tratteggiato dai decreti, che rimanda ad una concezione di “comunità scolastica” e “comunità educante”: in altre parole, ciò che ho cercato di evidenziare di questo processo sperimentale è stato il suo *uso sociale*.

I decreti delegati e le sperimentazioni globali degli anni Settanta rappresentano il tentativo di trovare una risposta a queste tensioni, riconducendole però all'interno di un quadro unitario: uno sforzo nel legare attraverso la scuola le plurime identità locali del paese in un progetto comune, funzionale a rinnovare il senso identitario della nazione, dando alla Repubblica la sua scuola. Ed è innegabile la rottura operata dai provvedimenti di quegli anni sul modello scolastico disegnato da Gentile.

In questo senso, il comportamento del Ministero e dell'Amministrazione scolastica fu segnato fin dall'inizio dal tentativo di preservare la struttura gentiliana della scuola di fronte a quello che venne percepito come un pericoloso processo di frammentazione del tessuto ordinamentale: per questo fu elaborata la strategia della sperimentazione assistita.

In realtà, l'importanza della questione dei costi della sperimentazione (o di una scuola riformata in tal direzione) fu chiara alle Direzioni generali fin dai primi anni Settanta, come mostra la relazione svolta dal consigliere ministeriale Giovanni Rappazzo sul biennio sperimentale della Provincia di Milano e sul futuro Cisem, presentata al gabinetto del neoministro Malfatti nel luglio del 1973. Il suo primo consiglio, infatti, fu quello di inviare un ispettore ministeriale che svolgesse soprattutto una ricognizione sugli aspetti

che, a mio avviso, giustamente hanno indotto codesta Direzione generale a richiamare l'attenzione dello stesso Gabinetto sulle “varie e delicate implicazioni di responsabilità contabili (distacco e comando

di insegnanti)» che le vicende del biennio di Milano possono comportare.<sup>1187</sup>

Ancora più lucida fu, sempre in tale occasione, la lettura data dalla Direzione generale istruzione secondaria di primo grado, chiamata insieme alle altre Direzioni ad esprimere un parere sulla sperimentazione in corso a Milano. Nella sua relazione per il gabinetto, essa descrisse come fosse già allora in corso un mutamento nella percezione degli strumenti di governo della scuola che, «sempre più chiaramente», sostituiva

ad una “filosofia della riforma”, come strumento principale per assicurare l’adeguamento della scuola alle esigenze della cultura e della società, una “filosofia della sperimentazione” in campo educativo-scolastico, come strumento permanente finalizzato ai medesimi scopi.<sup>1188</sup>

In modo simile a quanto già successo per la scuola media unica del ‘62, alla sperimentazione veniva quindi assegnata «la funzione di colmare, per così dire, il “vuoto” che si determina tra l’attesa di una riforma e la sua effettiva realizzazione». Concludendo, la Direzione ributtò la palla al Gabinetto, che avrebbe dovuto considerare quanto il problema sperimentazione, «rientrando nella competenza di più direzioni generali e servizi», avrebbe dovuto essere «unitariamente affrontato in vista di soluzioni tranquillizzanti per tutti e, nel contempo, idonee a garantire» la prosecuzione delle iniziative in corso:

in tale sede occorrerà, peraltro, trovare la giusta collocazione all’eventuale apporto di enti e organismi esterni la cui partecipazione, se non bene regolata, può lasciare adito a qualche perplessità, come nel caso specifico del ruolo, forse eccessivamente preponderante, che nella sperimentazione del “biennio” di cui trattasi è stato riconosciuto all’ente-provincia di Milano.<sup>1189</sup>

Ma a queste letture “profetiche”, le istituzioni politiche non seppero (o non vollero) dare allora una risposta soddisfacente. Nel clima degli anni Ottanta, quando le proposte tendenzialmente unitarie della commissione Biasini finirono nel cassetto, i nuovi direttori

---

<sup>1187</sup> Preoccupazioni che, d’altronde, erano state espresse più volte dal provveditore di Milano Alberto Leo nei mesi precedenti: si vedano la minuta del 22 ottobre 1971 e la raccomandata del 28 luglio 1972 inviate dal provveditore al ministero e allegate alla relazione di Rappazzo: ACS, MPI Malfatti, b. 16, fasc. 479.

<sup>1188</sup> Le relazioni delle Direzioni generali su biennio unitario sperimentale di Milano sono conservate nel solito fascicolo sul Biennio della Provincia di Milano: *ivi*.

<sup>1189</sup> *Ivi*.



generali Cammarata e Caruso portarono avanti sì un'importante opera di rinnovamento della scuola superiore italiana, rimanendo però nel solco delle loro tradizionali competenze e, soprattutto, della divisione tra percorsi liceali e tecnico-professionali che il modello di scuola comprensiva avrebbe dovuto superare.

Infatti, paradossalmente ciò che manca alla sperimentazione assistita è proprio quella cornice di riferimento unitaria presente nelle elaborazioni degli anni Settanta: essa portò ad un'omologazione dei percorsi formativi che rispondeva esclusivamente ad un bisogno di carattere giuridico (il valore legale del titolo di studio) ed economico (il controllo sui costi crescenti per il personale) che poco potevano fare per contrastare i processi centrifughi che ho segnalato e di cui il crollo della prima Repubblica fu in parte il risultato.

D'altronde, quegli stessi processi mutavano forma nel corso del tempo: gli anni Ottanta, mentre mostrano la tensione estrema raggiunta dai rapporti città-campagna, vedono contemporaneamente ridisegnare i confini delle "periferie" del paese secondo nuove geografie (reali e mentali).

Il dibattito degli anni Ottanta, che si orientò sempre più verso il tema della professionalità e dei rapporti tra scuola e mercato del lavoro, prospettò un orizzonte spaziale indistinto, frammentato, in cui le strategie utilizzate a Milano potevano andare bene in ogni altro luogo del paese. Anzi. Proprio Milano sembrò divenire un "laboratorio" educativo da "esportare" nel resto del territorio italiano: esempio di quel sistema scolastico integrato che, a partire da quel decennio, divenne il modello di sistema da esportare indistintamente in tutto il paese per governare una realtà sociale in perenne cambiamento, immersa in un orizzonte formativo formale e informale sempre più esteso. Del resto, come abbiamo visto confrontando l'esperienza del Giotto Ulivi a quella del Volta di Bagno a Ripoli, anche in una regione come la Toscana, che tentò di portare avanti la strategia della sperimentazione globale fino agli anni Ottanta, il diverso momento storico plasmò in modo diverso l'evoluzione delle due sperimentazioni e del personale docente che vi lavorò.

Solo uno sparuto gruppo di istituti sperimentali, che avevano iniziato la loro esperienza negli anni Settanta, continuò a portare avanti la linea impostata dalla Biasini, nel tentativo di trovare un nuovo asse culturale comune a tutta la scuola superiore, capace di superare la dicotomia tra "sapere" e "saper fare". Ed è indicativo il ruolo assunto da alcune di esse per la costruzione del senso d'identità della comunità locale: un senso d'identità che si riflette nella persistenza della memoria di quelle sperimentazioni, evidente non solo nelle

testimonianze raccolte ma anche negli stessi edifici scolastici, come ad esempio l'ITI di Gubbio, intitolato nel 2004 alla docente che guidò la sperimentazione, Maria Letizia Cassata<sup>1190</sup>. D'altronde, come abbiamo visto per il Giotto Ulivi (ma anche per la famiglia Bozzuto a Verbania), questi istituti riuscirono talvolta a sovvertire il tradizionale percorso della carriera del docente di scuola superiore che, dalle periferie e dalla provincia, ambisce ad arrivare il prima possibile al "centro" del sistema, rappresentato dalla città e, possibilmente, dai licei<sup>1191</sup>.

Proprio gli insegnanti, alla fine, furono quelli che pagarono in prima persona le incertezze delle politiche scolastiche portate avanti nel corso di due decenni. La crisi d'identità che li colse con la scolarizzazione di massa, avrebbe potuto essere forse attenuata se le istituzioni avessero sostenuto lo sforzo di ripensamento del proprio ruolo messa in atto da quel gruppo sempre più folto di docenti che si impegnò (o si trovò impegnato suo malgrado) nelle esperienze sperimentali. Ciò non successe, e, ancora oggi, il paese manca di un percorso di formazione dei docenti secondari che vada oltre al motto "chi sa, sa insegnare"<sup>1192</sup>. Allo stesso tempo, è evidente la difficoltà con cui buona parte del corpo docente secondario accettò i nuovi compiti educativi previsti dalla scuola post-decreti delegati e, soprattutto, le sue implicazioni nel lavoro scolastico quotidiano: aspetti che però, ha ricordato Marta Baiardi, sono legati più a quei «fattori nascosti» e a quelle «variabili indefinibili» che definiscono il clima sociale di ogni scuola, piuttosto che ad una «proposta organizzativa» come quella prevista dagli organi collegiali, che per quanto innovativa, si risolveva in spesso in un insieme di «riunioni coatte»<sup>1193</sup>.

---

<sup>1190</sup> Oltre al sito dell'istituto, si veda l'editoriale con cui la rivista online «La Voce» ha ricordato l'intitolazione e l'opera svolta dalla Cassata: Redazione, *Il sogno di Maria Letizia*, 17 dicembre 2004, <https://www.lavoce.it/il-sogno-di-maria-letizia/>.

<sup>1191</sup> Interessanti considerazioni su questo aspetto per l'oggi si trovano in un articolo di Chiara Martinelli sulla rivista online "Tecnica della scuola": C. Martinelli, *Rimuovere gli ostacoli per realizzare una scuola migliore*, 13 gennaio 2020, <https://www.tecnicadellascuola.it/rimuovere-gli-ostacoli-per-realizzare-una-scuola-migliore>. Sul tema si rimanda a Colucci, Gallo (a cura di), *In cattedra con la valigia*, cit.

<sup>1192</sup> Si pensi che il primo percorso di formazione docenti è stato istituito nell'anno accademico 1999-2000, con la nascita della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS): essa durò per nove cicli, sostituita poi dal Tirocinio Formativo Attivo (TFA), per altri due cicli. Attualmente non esiste un percorso di formazione che abbia sostituito questi due primi tentativi.

<sup>1193</sup> Intervento di Marta Baiardi, cit.

In questo quadro i veri protagonisti della scuola, i giovani, rimasero sempre ai margini del dibattito: eppure, sia nel 1968 che nel 1985 furono loro a richiamare l'attenzione pubblica sullo snodo rappresentato dalla scuola.

Nel mutamento delle forme della partecipazione, dagli anni "caldi" della contestazione globale alle mobilitazioni quasi "corporative" del movimento dell'85, si riflettono le trasformazioni di una società che sembra aver già definitivamente chiuso con la Repubblica dei partiti senza riuscire a fare altrettanto con le culture politiche di riferimento. E la frammentazione evidente degli ambiti di partecipazione sociale non impedisce che si sviluppi anche un tentativo di ritrovare un senso unitario nell'adesione ad un'embrionale concezione di "bene comune": un concetto presente sia negli atti della Conferenza nazionale sulla scuola del 1990 che negli slogan e nelle richieste della mobilitazione studentesca della Pantera, sorta allora intorno alla riforma dell'università promossa dal ministro dell'Università e della ricerca Antonio Ruberti. Per parafrasare una espressione del bollettino degli studenti medi autonomi di Milano, i «bimbi dell'85» erano infine cresciuti<sup>1194</sup>.

Questo lavoro di ricerca termina con l'avvio dei lavori della commissione Brocca: ma la storia della sperimentazione autonoma non si fermò lì. Se fu il ministro Mattarella ad iniziare un'opera di normalizzazione di un processo sperimentale che andava avanti ormai da quasi vent'anni, le ultime sperimentazioni globali si trascinarono fino al 1995.

Mentre ancora continuavano i lavori della commissione, tra il 1989 e il 1991 furono diramate le prime circolari che tentavano di riportare i progetti esistenti nell'alveo della sperimentazione assistita<sup>1195</sup>. Fin dal 1990, poi, il ministero invitò le gli istituti sperimentali o le scuole che avessero avanzato nuove richieste a confrontarsi con i primi risultati dei lavori della commissione, allora limitati ancora alle materie comuni del biennio<sup>1196</sup>. Nel

---

<sup>1194</sup> L'articolo, molto critico verso il movimento dell'85, è: *Milano: il fuoco nelle scuole. I bimbi dell'85 tra sabotaggio e contropotere*, «Autonomen», 3-4-5, maggio-luglio 1986. Sulla Pantera, invece, si veda: C. Albanese, *C'era un'onda chiamata pantera*, Roma, Manifestolibri, 2010 e N. Simeone, *Gli studenti della Pantera: storia di un movimento rimosso*, Roma, Alegre, 2010.

<sup>1195</sup> La C.M. 15 maggio 1989, n. 171 fu la prima: essa ribadiva la "giusta" lettura da dare al DPR 419, premendo affinché le nuove richieste si rivolgessero ai progetti già predisposti dalle Direzioni generali, «quali, ad esempio, il progetto '92 per gli istituti professionali ed il progetto IGEA per gli istituti tecnici) che, tra le altre finalità, tendono a sostenere e sviluppare l'innovazione anche nelle aree meno favorite».

<sup>1196</sup> C.M. 19 aprile 1990, n. 109, che riportava in oggetto "Sperimentazione dei programmi proposti dalla Commissione Ministeriale costituita per la revisione delle discipline comuni ai primi due anni dell'istruzione superiore ed artistica": secondo il testo della circolare, le sperimentazioni

'91 fu emanata la circolare ministeriale con cui vennero regolate le sperimentazioni linguistiche e pedagogiche in atto nel ramo liceale (C.M. 11 febbraio 1991, n. 27) e, infine, nel luglio 1991 una nuova circolare sancì che, nei fatti, sarebbero stati presi in considerazione solo nuovi progetti in linea con le proposte ministeriali.

La C.M. 30 luglio 1991, n. 231 ripercorreva nella premessa la storia del processo sperimentale, dal punto di vista ministeriale. Dopo aver condotto un elogio dei processi sperimentali e aver illustrato gli adempimenti relativi alle sperimentazioni per scuole elementari e medie, la circolare rimarcava la necessità per le superiori di muoversi «in sintonia» con l'itinerario di riforma che si voleva avviare, e che quindi apparisse

logico [...] privilegiare quei progetti di sperimentazione “coordinati” a livello nazionale, che per la loro stessa natura e per i loro contenuti, mostrano i maggiori livelli di coerenza e compatibilità con le trasformazioni che potranno intervenire sul piano ordinamentale, non senza, però salvaguardare la conclusione ad esaurimento, per cicli di studi avviati, di ogni altro progetto sperimentale che, pur condotto lungo direttrici diverse, con la propria realizzazione ha costituito apprezzabile esperienza di innovazione didattica nell'esercizio dell'area di autonomia garantita dal D.P.R. 419/74

In pratica, una lettera di benservito: un “grazie, e arrivederci” per le sperimentazioni che non rientravano più nei piani governativi. Dopo aver elencato tutti i piani assistiti esistenti allora, infatti, la circolare si concludeva rivolgendosi alla sperimentazione autonoma:

Per l'anno scolastico 1991/92 l'amministrazione intende *assicurare la più articolata e positiva risposta alle proposte di sperimentazione che recepiscono i programmi per i bienni unitari elaborati dalla commissione presieduta dal sottosegretario On.le Brocca*, ciò comporta, attesi i limiti di spesa sussistenti, che le proposte in parola avranno considerazione prioritaria rispetto ad eventuali altri progetti provenienti dalle scuole, proprio al fine di costituire le condizioni per realizzare la sperimentazione in via progressivamente globale su tutto il territorio nazionale dei predetti programmi per i bienni unitari [corsivo mio].

---

potevano «trovare orientamenti e maggiore unitarietà nel confronto con i programmi citati in oggetto che sono frutto di un lungo dibattito tra operatori scolastici ed esperti»; il lavoro della commissione, si legge, voleva «rappresentare una offerta di più sistematici fattori di stimolo non solo ai docenti sperimentatori, ma a tutta la scuola per coinvolgerla nel processo di graduale innovazione dei vigenti piani di studio». Per questo, si suggeriva infine alle scuole di «sostituire secondo le modalità appresso indicate - per una o più discipline - i programmi previsti dall'originario progetto sperimentale con quelli proposti per le medesime discipline, dalla Commissione indicata in oggetto».

Quale fosse la direzione di riforma che la commissione e i ministri che si succedettero dopo Galloni a Trastevere prima di Tangentopoli<sup>1197</sup>, fu esplicitato dallo stesso Brocca nell'introduzione agli atti della Conferenza nazionale sulla scuola che si svolse a Roma tra il 31 gennaio e il 3 febbraio del 1990. Innanzitutto, la riforma avrebbe dovuto creare un nuovo «patto sociale», inteso come una «alleanza fra la scuola e la società in vista del bene comune», per l'aumento «dell'efficacia del sistema scolastico» e per la «riqualificazione della scuola, che deve essere sempre più accogliente ed efficiente». Questo comportava la necessità di una seria gestione strategica dei processi educativi, intendendola come «verifica ed un controllo della produttività del sistema scolastico» che deve partire però da «una definizione dei compiti», da un «chiaro posizionamento della scuola nella società», «obiettivi di natura operativa nell'area della programmazione educativa e nell'area dello sviluppo innovativo» e la «determinazione di funzioni più certe» per reperire risorse economiche, dotazioni, ecc.

In quell'occasione, venne peraltro ribadita l'importanza del tema dell'autonomia scolastica, da avviare «al riparo da ogni sorta di privatizzazione, di spontaneismo, di indipendenza, di indifferenza» che produrrebbe solo «confusione di ruoli e divaricazioni ulteriori fra realtà forti che si rafforzerebbero e realtà deboli che si indebolirebbero»<sup>1198</sup>.

L'Europa venne richiamata più volte all'interno della Conferenza nazionale sulla scuola: d'altronde, la riforma che si pensava prossima a venire avrebbe dovuto comportare un avvicinamento ai sistemi scolastici degli altri paesi europei in vista di Maastricht: ma il clima internazionale stava repentinamente cambiando<sup>1199</sup>, mentre i problemi di fondo del

---

<sup>1197</sup> A Galloni (28 luglio 1987 – 22 luglio 1989), seguì il breve ministero di Sergio Mattarella (22 luglio 1989 – 27 luglio 1990), quello di Gerardo Bianco (27 luglio 1990 – 12 aprile 1991) e, infine, il ritorno di Riccardo Misasi, già ministro nell'ultima edizione del centrosinistra, tra 1970 e 1972. Ironicamente, proprio a Misasi, che aveva aperto i lavori del convegno di Frascati, toccò essere l'ultimo ministro dell'istruzione della cosiddetta prima Repubblica, quando lasciò il suo posto a Rosa Russo Jervolino, nel governo tecnico presieduto da Giuliano Amato nel 1992.

<sup>1198</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Atti della Conferenza Nazionale sulla scuola*, Vol. I. *Sedute plenarie del 30/1 e del 31/1; Sedute della 1° e 2° Commissione*, Caltanissetta, Sciascia, 1992, pp. 15-7.

<sup>1199</sup> Se la caduta del Muro preannunciò la disgregazione del blocco orientale (ma anche la riunificazione della Germania, e quindi l'emergere di un nuovo antagonista per la politica estera italiana), nel 1991 esplodeva la questione jugoslava che, oltre a rappresentare una guerra «sull'uscio di casa», aprì la strada alla prima ondata migratoria vissuta dal paese, quella dall'Albania. Su questi temi cfr. A. Varsori, *Dalla caduta del Muro di Berlino a Tangentopoli: la dimensione internazionale della crisi della Prima Repubblica*, in Pons et al (a cura di), *Fine della guerra fredda e globalizzazione*, cit., pp. 209-222.

paese vennero definitivamente a galla, con l'uscita temporanea dal Mercato Europeo e l'esplosione di Tangentopoli.

Ciò nonostante, la sperimentazione dei nuovi piani di studio elaborati dalla commissione Brocca iniziò lo stesso: nel 1993 gli istituti di pertinenza della Direzione liceale passati a progetti Brocca erano già 369 (il 40% circa delle sperimentazioni allora attive), a cui andavano aggiunte le sperimentazioni linguistiche e pedagogiche ora normate dalla C.M. 27 del '91 (un centinaio, l'11%)<sup>1200</sup>. Secondo Nicola D'Amico, agli albori del nuovo millennio gli studenti impegnati in sperimentazioni Brocca erano diventati quasi due milioni (il 69,3% dell'intera popolazione scolastica)<sup>1201</sup>.

La fine della sperimentazione autonoma, intanto, era stata sancita tramite normalizzazione nel 1995. Al Giotto Ulivi la cosa non fu presa molto bene: il preside di allora, Mauro Bettarini, era stato insegnante e vicepresidente all'inizio della sperimentazione e aveva già guidato il liceo tra il 1976 e il 1980, tornando a Borgo dieci anni dopo per sostituire Adriana Bich. È il professor Poli, in occasione di una commemorazione in ricordo di Bettarini che si svolse al liceo nel 2004, a raccontare come il preside prese la fine della sperimentazione. Nel '95, infatti le Direzioni centrali imposero di

separare gli indirizzi di questa scuola fra quelli afferenti alla Direzione Classica (scientifico e linguistico) e quelli afferenti alla Direzione Tecnica (Geometri, Ragionieri, Periti Agrari) annullando l'obiettivo fondamentale della sperimentazione: la saldatura fra istruzione classica e istruzione tecnica in quella che allora si chiamava la *licealizzazione* dei tecnici, *licealizzazione* che peraltro non andava ad inficiare la validità dei diplomi.<sup>1202</sup>

In concreto, si venne a perdere l'area comune del triennio, con quello linguistico «staccato completamente» dai restanti indirizzi, mentre i piani di studio di quelli tecnici diventarono «simili al CERERE, al CINQUE e a IGEA»<sup>1203</sup>.

---

<sup>1200</sup> *Tabella riassuntiva dati sperimentazione Direzione Generale Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale – a.s. 1993-94*, «Civiltà dei licei», dicembre 1993, p. 33. Secondo la tabella, le sperimentazioni autonome rappresentavano allora ancora la maggioranza delle sperimentazioni in atto (il 48%): ma sembra che in questo calcolo siano contate anche le minisperimentazioni.

<sup>1201</sup> D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 615.

<sup>1202</sup> F. Poli, *L'eredità di Mauro: la scuola come centro di vita intellettuale e di aggregazione sociale*, in *Liceo Scientifico Giotto Ulivi, Mauro Bettarini: la "cultura civile" tra pratica educativa e vocazione intellettuale*, Borgo San Lorenzo, Castelvecchio, 2005, p. 23.

<sup>1203</sup> Intervista a Fabrizio Poli, cit.

Di fronte alle rimostranze del preside e degli amministratori del Mugello e ai loro tentativi di trovare un compromesso le Direzioni generali risposero picche<sup>1204</sup>. Allo stesso tempo, in qualche modo gli sforzi del corpo docente e del preside permisero di prolungare l'esperienza fino ai primi anni Duemila, soprattutto grazie ad una presidenza «che s'impose»:

perché finita la presidenza Bich, c'è la presidenza Bettarini che ritorna e quindi si continua a imporre che prima di bocciare uno vediamo di fargli cambiare l'indirizzo, e non è semplice, però [...] vediamo di dargli un'altra possibilità prima di mandarlo al Professionale. [la normalizzazione] viene vissuta, subita, [...] con un mare di recriminazioni...peccato...tant'è vero così va anche la politica da questo punto di vista, finiscono tutti i sogni, tra virgolette, si va verso la normalizzazione, il '95 vince il centro destra.<sup>1205</sup>

Ma non tutti i professori che vissero quell'esperienza considerarono sbagliata la scelta della normalizzazione, o comunque, sentirono la fine di quell'esperienza come un sopruso portato avanti dal ministero *manu militari*. Secondo il professor Apergi, ad esempio, era naturale arrivare ad un certo punto ad una conclusione dell'esperienza.

Prima è stato scorporato il linguistico, è stato il primo a diventare indirizzo separato, a memoria '93-'4, poi è arrivata la sperimentazione Brocca che ha ridistribuito le ore, tutti hanno parlato: "Ah, è finita un'era gloriosa!", la normalizzazione...come se prima ci fosse stata una rivoluzione in atto e poi tutto fosse riflesso, la parola magica, io non ho mai accettato questa visione, c'era in quella sperimentazione dei tratti positivi, ma anche molta improvvisazione, non a caso poi i risultati...

E concludeva, sulla sperimentazione:

in un giudizio storico complessivo, credo che la sperimentazione [...] un suo ruolo l'ha avuto, una spinta, ma l'ha avuto forse più all'interno dei singoli docenti come accumulo di esperienze, che poi sono state trasferite negli anni successivi...però delle intuizioni base secondo me assolutamente acquisibili, non discutibili [...] ci voleva una cornice istituzionale che stesse dietro, ci sono stati i Decreti Delegati, poi non

---

<sup>1204</sup> «No! Niente, non ci hanno lasciato niente... Ci hanno lasciato soltanto un po' d'italiano nel triennio», disse a Poli «esprimendo tutta la sua delusione»: Poli, *L'eredità di Mauro*, cit., p. 24. Sempre Poli mi ha spiegato l'impatto del mutamento dei piani di studio conseguente all'istituzione dei monoindirizzi assistiti: «il danno ai piani di studio non fu più recuperato e così "andarono perdute" la filosofia per i trienni del tecnico, l'unione del linguistico con gli altri indirizzi, l'economia politica per gli indirizzi agrario ed edile, la struttura plurindirizzo e altri elementi dei piani di studio che determinavano appunto la 'licealizzazione' dei tecnici». Intervista a Fabrizio Poli, cit.

<sup>1205</sup> *Ivi*.

c'è stato altro e questi Decreti Delegati prevedono il Consiglio di Classe, prevedono...i genitori.

Nel 1989, nello studio curato dall'Irrsae toscano *L'innovazione visibile*, Aldo Bondi tracciava un quadro riassuntivo del “senso” della sperimentazione ex articolo 3 per la scuola italiana.

A rileggere oggi i commenti scritti a caldo, tra il 1973 e il 1976, e a ripercorrere le trame del dover essere delineato da quei commenti, la prima impressione è che questi 15 anni siano stati in gran parte il tempo delle occasioni perdute. I docenti e i dirigenti non hanno fatto sempre buon uso dell'autonomia loro riconosciuta; i pedagogisti non hanno indagato il nuovo terreno che si apriva alla ricerca e scarsamente si sono adoperati per costruire una tradizione accademica sensibile alle questioni sollevate dalla sperimentazione di ordinamenti e strutture; l'Amministrazione ha incoraggiato o scoraggiato le iniziative di base secondo l'andamento del dibattito politico sulla riforma ed ha perso l'occasione di riformare se stessa; quasi tutti hanno concepito la sperimentazione ex art. 3 solo in relazione e in subordinazione alle riforme. Una simile impressione, deriva dal divario aspettative-delusioni, è corretta e in parte smentita quando si leggono le descrizioni e le analisi dei cambiamenti intervenuti nella scuola italiana degli anni Ottanta.<sup>1206</sup>

Analizzare questi processi, per me, è stato anche un modo per comprendere da dove nascevano i pieni e i vuoti delle scuole che ho frequentato nell'infanzia e nell'adolescenza, confrontando il mio “vissuto” scolastico a quello di alcuni ex compagni, e alle informazioni che ho potuto raccogliere durante questo lavoro.

Nato a Firenze nel gennaio della “grande gelata” dell'85, il mio percorso nella scuola statale ha avuto inizio nel 1990 nella scuola elementare Pertini di Sorgane. La scuola era nata negli anni Settanta per rispondere ai bisogni di una popolazione cresciuta velocemente dopo l'alluvione del '66, in quel quartiere che aveva causato screzi tra i comuni di Firenze e Bagno a Ripoli. Vent'anni dopo essa era rigorosamente a tempo pieno (40 ore settimanali), e iniziava a mettere in pratica la riforma d'ordinamento promulgata in estate che concludeva il processo innescato l'anno della mia nascita dall'emanazione dei nuovi programmi per le elementari<sup>1207</sup>. Per quanto ho potuto

---

<sup>1206</sup> Bondi, *Tra incertezze ed opportunità*, cit., p. 5.

<sup>1207</sup> Legge 5 giugno 1990, n.148.



scoprire, della mia classe di allora (una ventina circa, con variazioni minime nei cinque anni) quasi tutti hanno continuato fino al termine dell'obbligo scolastico, con non eccessivi ritardi: pochi però hanno scelto percorsi liceali, e ancor meno sono quelli che hanno conseguito una laurea quinquennale. Tanti hanno usufruito di corsi di qualifica, post-diploma, e tutto ciò che può costituire l'offerta formativa allargata di una città come Firenze.

Finita la scuola primaria, mi sono ritrovato alla scuola media Francesco Redi, una delle strutture distaccate volute dal comune di Bagno a Ripoli e dal direttore didattico Marcello Trentanove fin dagli anni Settanta per rispondere alle necessità formative delle frazioni di Grassano, Ponte a Ema e Antella. La scuola era la naturale scelta per chi, come me, viveva in "campagna" (nel comune di Greve in Chianti), ma non voleva perdere i contatti con la "città" (Firenze e la sua conurbazione, tra cui ormai anche Bagno a Ripoli). Anche alla scuola media Redi ho potuto usufruire del tempo pieno, oltre che dei servizi della Biblioteca comunale di Bagno a Ripoli, adiacente alla scuola. Per quanto riguarda il percorso scolastico dei miei compagni di allora, vale all'incirca quanto delineato per le scuole elementari, con un equilibrio maggiore tra la scelta di percorsi liceali e tecnici. In terza media abbiamo ricevuto visite dei presidi delle scuole superiori più vicine che ci spiegavano la propria offerta formativa e quale avvenire avrebbe potuto dischiuderci il frequentare il loro istituto: le scuole superiori della provincia organizzavano anche *Open Day* nel proprio istituto o in grandi eventi promossi con il contributo del Comune di Firenze. Ma, alla fine, nella scelta definitiva non era secondario il giudizio "suggerito" dai professori alle famiglie dei propri allievi: agli studenti diligenti un bel percorso liceale non lo negava nessuno, mentre per gli alunni più problematici il consiglio era di rivolgersi prima ad altri indirizzi.

Ripenso infine al liceo scientifico Gobetti, l'istituto della mia adolescenza. Nato nel 1972 a Firenze sud come V Liceo scientifico, sul finire degli anni Novanta fu spostato nel comune di Bagno a Ripoli proprio nella struttura che accoglieva la massiccia sperimentazione del Volta, formando in sostanza una struttura "pluricomprendensiva" come quella immaginata dalla Commissione Biasini nel 1971. Inizievo il mio percorso secondario superiore nell'a.s. 1999-2000, nel mezzo delle polemiche sui provvedimenti attuati dall'allora ministro Luigi Berlinguer, che davano il via alla scuola dell'autonomia anche in Italia e a una serie di riforme e controriforme che, negli anni Dieci del nuovo millennio, mostravano l'incertezza della classe politica e di tutto il paese sul ruolo che la scuola

superiore avrebbe dovuto esercitare nella società italiana del terzo millennio<sup>1208</sup>. Con la riforma del 2010 le amministrazioni delle due scuole sono state fuse: ne è nato l'IIS Gobetti-Volta che, con i suoi cinque indirizzi, potrebbe quasi sembrare la scuola “onnicomprensiva” immaginata a Frascati. Eppure, come hanno mostrato le testimonianze di Marta Baiardi e di Maddalena Frascati, le due scuole, pur attigue, si sono sempre considerate due entità distinte e così è stato anche per il personale (scolastico e non) che vi ha prestato servizio.

Insomma, è possibile rivedere anche nel presente le “tracce” di quel periodo intensissimo di dibattito sulla scuola e la sua funzione sociale che iniziò sull’onda della contestazione studentesca. Ma sono, per l’appunto, soltanto “tracce”. La “sostanza”, invece, aveva iniziato a portarsela via la crisi degli anni Settanta: la necessità, cioè, di iscrivere le spinte autonome al cambiamento in una “cornice” giuridica e politica – una “legge quadro” - per riequilibrare i dislivelli scolastici su tutto il territorio nazionale e contribuire così a “recuperare” le zone socio-economiche più disagiate. La scuola allora è stata per lo più “disegnata” dalla spinta autonoma di un’utenza inquieta, alla ricerca di quella mobilità sociale “promessa” dal titolo di studio che, a vedere anche dati più attuali, forse non è mai esistita.

La scuola superiore di oggi è quindi un “ibrido” strano: in essa convivono e si contrappongono “culture” e “strutture” diverse, poco assimilabili, che hanno origine sia dalla tradizionale scuola casatiana-gentiliana<sup>1209</sup> che dai molteplici provvedimenti parziali presi dal Ministero nei decenni successivi. Ma, soprattutto, essa trae origine dai decreti delegati e da quell’impetuoso processo di rinnovamento sperimentale che fu conseguenza inevitabile della rottura del Sessantotto e della forza della pressione che la società, da allora, esercita sulla scuola italiana. Il cambiamento senza riforma avviato allora, in un riferimento sempre più sbiadito a quel periodo di ricco dibattito che ne aveva costituito l’origine, è continuato negli anni Ottanta, anche se ormai era iscritto in un altro contesto internazionale e in un altro paradigma “scolastico”.

---

<sup>1208</sup> Cfr. S. Soldani, *A che punto è la notte? Il mondo della scuola e l’ossessione della Grande Riforma*, «Passato e presente», 97, pp. 5-26.

<sup>1209</sup> Come capitava di sentire a volte da alcuni professori del Gobetti: «Beh? Volete per caso andare a “pascolare” fuori come gli studenti del Volta? Qua si fa sul serio». Oppure, come mi è capitato di sentir dire ad un giovane elettricista: «quelli del Tecnico, mah. Studiano, studiano e poi arrivano sul lavoro e non sanno mettere le mani su un circuito elettrico. Mica come “noi” del Cellini [l’istituto professionale fiorentino che aveva frequentato]».

Se la situazione italiana è particolare, in virtù del persistere di peculiarità “storiche” legato al multiforme territorio italiano<sup>1210</sup>, la “crisi dell’istruzione” è un fenomeno internazionale: è una realtà che non riguarda solo il nostro paese, come dimostra il distanziamento progressivo che è possibile scorgere tra il piano dell’elaborazione pedagogica internazionale e lo spirito che sottende alle scelte di politica scolastica, come emerge in una bella lettera di una professoressa e opinionista canadese di origine sudafricana, Lizanne Foster, tradotta e pubblicata dalla rivista «Internazionale» nel marzo del 2015<sup>1211</sup>.

Preservare la “memoria” di questo processo serve allora non tanto per cercare in esso “panacee” per i mali del presente – che la disciplina storica mal si presta a dare soluzioni concrete ai problemi dell’oggi – quanto per risalire alcune fila dei diversi processi di trasformazione che hanno attraversato la scuola italiana a partire dai decreti delegati, in cui si specchia ormai quasi mezzo secolo di Storia d’Italia. Le riflessioni avviate in quegli anni sono preziose ancora oggi, perché aiutano a porsi le giuste domande: quelle domande che, almeno all’apparenza, sembrano assenti dal dibattito attuale, ma che sono vitali per poter ripensare il “senso” di un’istituzione oggi così afflitta e disillusa.

---

<sup>1210</sup> Mi riferisco ad esempio all’azione molto spesso corporativa svolta dai sindacati e dalle associazioni professionali e all’attitudine ministeriale ad intervenire con provvedimenti anche importanti senza discussione parlamentare: del resto, le uniche due riforme “globali” del nostro sistema scolastico nazionale, quella di Casati del 1859 e quella di Gentile del 1923, erano passate tramite decreto.

<sup>1211</sup> L. Foster, *Cari studenti, sono un’insegnante e vi chiedo scusa*, «Internazionale», 11 marzo 2015: <http://www.internazionale.it/opinione/lizanne-foster/2015/03/11/scuola-studenti-scuse> (url consultato il 22 marzo 2015).



## Fonti

### *Fonti archivistiche*

Archivio Centrale dello Stato	ACS
Ministero della Pubblica Istruzione	MPI
Gabinetto Misasi (1971-1972)	Misasi
bb. 16, 22	
Gabinetto Malfatti (1973-1974)	Malfatti
bb. 1-4, 6, 9-11, 14, 16, 21, 23, 29, 40	
Ministero dell'Interno	MI
Gabinetto, Archivio generale, Fascicoli correnti	GA, Fasc. corr.
b. 456, fasc. Bologna	
Archivio Fondazione Bettino Craxi	AFBC
Bettino Craxi, sezione I Attività di partito	Craxi AP
Serie 2 Vita interna del Psi	Psi
Sotto-serie 1 Congressi nazionali	Congressi
Sotto-serie 4 Elaborazione della vita politica	Vita politica
Serie 13 Corrispondenza	Corrispondenza
Archivio Fondazione Luigi Sturzo	AFS
Democrazia cristiana	DC
Serie Direzione nazionale	Dir. Naz.
Sc. 48, fasc. 689	
Sc. 50, fasc. 707	
Serie Consiglio nazionale	Cons. Naz.
Sc. 71, fasc. 180	
Sc. 74, fasc. 190	
Franca Falcucci	Falcucci
Fasc. 4 Movimento femminile. Attività internazionale 1964-1992	
Fasc. 5 Partito 1964-1977, 1994	
Fasc. 6 Articoli – Relazioni 1947-1977, 1989	

Archivio Storico Indire, archivi ex Irre	ASI-IRRE
Ex Irre Abruzzo	Abruzzo
Ex Irre Calabria	Calabria
Ex Irre Friuli-Venezia Giulia	FVG
Ex Irre Molise	Molise
Ex Irre Sardegna	Sardegna
Ex Irre Toscana	Toscana
Ex Irre Veneto	Veneto
Archivio Marino Raicich, Università di Siena, Biblioteca di area umanistica	AMR
Serie II Attività politica	
Sottoserie Politica culturale e scolastica	IIa
bb. 17-20	
Archivio per la Storia dell'Educazione in Italia	ASE
Franca Falcucci	Falcucci
Archivio del Centro studi politici e sociali "Il Sessantotto" di Firenze	A68
Centro di documentazione	c.d.
Numeri unici	n.u.
Serie Pubblico impiego scuola	Scuola
bb. Q.3.1-Q.3.3.	
Alvaro Masseini – Circolo La Comune (Borgo S. Lorenzo)	Masseini
Archivio della Nuova Sinistra "Marco Pezzi" di Bologna	ANS
Marco Pezzi	Pezzi
Liana Cacciari - Maurizio Focaccia	C-F
Cesare Mangianti	Mangianti
Raul Mordenti	Mordenti
Movimenti studenteschi	Mov. Stud.
Paolo Fassina	Fassina
Archivio di deposito della Società Umanitaria	ADSU
Serie 10, fascicoli 1971 (1969-1995)	

fasc. 753-191

Serie 13, fascicoli 1974 (1962-1996)

fasc. 853-194

Serie 14, fascicoli 1975 (1974-1996)

fasc. 879-186

Serie 15, fascicoli 1976 (1963-1996)

fasc. 902-185

Serie 16, fascicoli 1977 (1975-1996)

fasc. 921-157

Archivio dell'IIS "Giotto Ulivi" di Borgo San Lorenzo	AGU
b. a.s. 67-68	
b. a.s. 68-69	
b. a.s. 72-73	
b. 70-75 Circolari varie	
b. Sperimentazione	
Archivio dell'IIS "Salvemini-Duca d'Aosta" di Firenze	ASDA
Fondo Duca d'Aosta	Duca
Archivio dell'IIS "Gobetti-Volta" di Bagno a Ripoli	AGV
Fondo Volta	Volta
Raccolta documentaria di Paolo Bassani	BASSANI
Raccolta documentaria di Luciano Castelli	CASTELLI

*Periodici, bollettini, numeri unici*

«Agenzia stampa Cgil», 1988 (Pezzi)

«Antivento. Bollettino di coordinamento del movimento milanese», Milano, s.d. (Pezzi)

«Assemblea», Roma, dicembre 1985 (Pezzi)

«Ateneapoli Studenti. Mensile di informazione universitaria», Napoli, 15 novembre 1985 (Marco Pezzi).

«Atropa. Giornale degli studenti per il comunismo», Firenze, dicembre 1985 (Il Sessantotto)

«Autonomen. Per la ricomposizione del proletariato urbano», Milano, 1986 (Pezzi)

«Bevilo caldo. Rivista dei lavoratori della scuola di Milano», Milano, 1987 (Il Sessantotto)

«Contro. A cura della sezione universitaria di DP», 1985 (Pezzi)

«Corriere della sera», ricerca per parole-chiave (in particolare, le edizioni locali)

«Documentazione educativa», 1979-1991

«Frigidaire», 1980-1984

«Funzione docente. Bollettino dell'Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Sicilia», 1982, 1986

«La Gazzetta di Parma», 1975 (AMR)

«Il Giornale di Napoli», 1987 (ASE)

«Hoka-Hei! La chiamata al raduno», 1986 (Centro di documentazione di Lucca)

«I.R.R.S.A.E. di Puglia. Bollettino di ricerca sperimentazione e aggiornamento», 1983, 1988

«Irrsae Campania. Rivista Quadrimestrale di Problemi Educativi e Documentazione», 1984

«Linea bianca. Numero unico del Comitato comunale DC livornese», Livorno, marzo 1986. (Castelli)

«Il Manifesto», 1988 (Pezzi)

«Moloch. Giornale degli studenti dell'I.T.T.», Firenze, novembre 1982, gennaio 1983 (Il Sessantotto)

«La Nazione», 1983 (Castelli)

«Noi e Milano», Milano, 15 novembre 1985 (Marco Pezzi).

«Reds. Terzo tentativo dei Collettivi Universitari Romani», Roma, 1983 (Il Sessantotto)

«Repubblica», ricerca per parole-chiave

«Riforma della scuola», 1975-1990

«Scuola democratica. Rivista trimestrale di ricerca sociale e strategie formative», 1982-1990

«Scuola FP», 1987 (Pezzi)

«Scuola e città», 1975-1990

«Scuola e territorio. Bimestrale dell'Irrsae Basilicata», 1987



«Studi e documenti degli Annali della P.I.», 1982-1996

«Scuola e politica», Roma, 1982 (Il Sessantotto)

«Scuola in prospettiva. Bollettino quadrimestrale dell'Irrsae Abruzzo», 1984

«Scuola notizie. Periodico della Cgil scuola», 1989 (Pezzi)

«Thermos. Insetto giornale di movimento», 1985 (Pezzi)

«Il Tirreno», 1985-1986, 2004 (Castelli)

«Trevirgolanove<sup>0</sup>». A cura dei C.d.B. di Firenze», Firenze, s.d. [ma 1988] (Il Sessantotto)

«Tuttoscuola», 1975-1990

«Una crepa nel muro», Bologna, 1986, 1987 (Pezzi)

«l'Unità», 1988 (Pezzi)

«Zelig. Periodico di "agitazione" culturale a cura del C.S. Aldini-Valeriani», Bologna, 1987 (Pezzi)



## Bibliografia

### *Letteratura*

- Albanese Carmelo, *C'era un'onda chiamata pantera*, Roma, Manifestolibri, 2010.
- Alberti Alberto, *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Roma, Anicia, 2016.
- Aldrich Richard, Dean Dennis, Gordon Peter, *Education and Policy in England in the Twentieth Century*, Londra, Routledge, 1991.
- Ambrosoli Luigi, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- Antonelli Quinto, Arcaini Roberta G. (a cura di), *Giovanni Gozzetti a 100 anni dalla nascita. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015)*, Trento, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, 2016.
- Arcidiacono Micaela, Battisti Francesca, Di Loreto Sonia, Martinez Carlo, Portelli Alessandro, Spandri Elena, *L'aeroplano e le stelle. Storia orale di una realtà studentesca prima e dopo la Pantera*, Roma, Manifestolibri, 1995.
- Are Giuseppe, *Radiografia di un partito. Il Pci negli anni '70: struttura ed evoluzione*, Milano, Rizzoli, 1980.
- Armento Vittorio, *La sperimentazione nell'ordinamento scolastico italiano*, Roma, Armando, 1988.
- Asaro Mazzola Gigliola, *La scuola della resa. Controdizionario*, Roma, Armando, 1978.
- Asquez Enrica, Bernardi Emanuele, Fumian Carlo (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Vol. II, *Il mutamento sociale*, Roma, Carocci, 2014.
- Bagnasco Arnaldo, *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Bologna, Il Mulino, 1977.
- Bagnasco Arnaldo, Trigilia Carlo (a cura di), *Società e politica nelle aree di piccola impresa. Il caso della Valdelsa*, Milano, FrancoAngeli, 1985.
- Baioni Massimo, Conti Fulvio (a cura di), *La politica nell'età contemporanea: i nuovi indirizzi della ricerca storica*, Roma, Carocci, 2017.
- Baldacci Massimo, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Ballini Pier Luigi, Degl'Innocenti Maurizio, *Il tempo della Regione. La Toscana*, Giunti Editore, 2005.
- Banti Alberto Mario, *Wonderland. La cultura di massa da Walt Disney ai Pink Floyd*, Roma-Bari, Laterza, 2018.
- Barbagli Marzio, Dei Marcello, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- Barbagli Marzio, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, Il Mulino, 1974.
- Becattini Giacomo, *Dal distretto industriale allo sviluppo locale. Svolgimento e difesa di una idea*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000.
- Id., *Distretti industriali e made in Italy. Le basi socioculturali del nostro sviluppo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998.
- Id., *L'esperienza italiana dei distretti industriali*, Roma, Ipi, 2002.
- Becchi Egle, *L'organizzazione della ricerca educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- Id., *Problemi di sperimentalismo educativo*, Scandicci (FI), L.N.I., 1997.

- Belli Contarini Giuseppe, *Guida al progetto della sperimentazione d'ordinamento nella scuola secondaria superiore*, Bologna, Calderini, 1989.
- Id., *La sperimentazione nella scuola secondaria: progetto... segreti... e tabù*, Bologna, Calderini, 1991.
- Benadusi Luciano (a cura di), *La non-decisione politica. La scuola secondaria tra riforma e non riforma. Il caso italiano a confronto con altre esperienze europee*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1989.
- Benadusi Luciano, Campione Vittorio, Moscati Roberto (a cura di), *Il '68 e l'istruzione. Prodromi e ricadute dei movimenti degli studenti*, goWare & Edizioni Guerini e Associati, 2019.
- Bertagna Giuseppe, *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Bertagna Giuseppe, Checcacci Cesarina, *Penelope e gli indovini: la riforma della secondaria tra passato e futuro*, Roma, UCIIM, 1992.
- Betti Carmen, Bandini Gianfranco, e Oliviero Stefano (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Betti Eloisa, *Precari e precarie: una storia dell'Italia repubblicana*, Roma, Carocci, 2019.
- Billi Fabrizio, *Camminare eretti: comunismo e democrazia proletaria, da DP a Rifondazione comunista ; per una storia di Democrazia proletaria e una ricostruzione critica dei percorsi del comunismo e dei movimenti antisistemici del Novecento*, Milano, Ed. Punto Rosso, 1996.
- Bondi Aldo, Domenico Izzo (a cura di), *L'innovazione visibile. La sperimentazione educativa ex art. 3 in Toscana: scuola secondaria di secondo grado*, Vol. II, Firenze, IRSSAE Toscana, 1989.
- Bondi Aldo, Gastone Tassinari (a cura di), *L'innovazione visibile. La sperimentazione educativa ex art. 3 in Toscana: scuola materna elementare e secondaria di primo grado*, Vol. I, Firenze, IRSSAE Toscana, 1989.
- Bonora Piero, *Mille mani alzate*, Villanova di Guidonia, Aletti Editore, 2017.
- Boriani Marisa, *Educazione degli adulti. Dalle 150 ore ai centri territoriali permanenti*, Roma, Armando Editore, 1999.
- Bottani Norberto, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Id., *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2013.
- Bozzuto Franco, Ettore Perelli (a cura di), *Cento anni di vita. Dati e notizie*, Verbania, Istituto Tecnico Industriale Cobianchi, 1987.
- Braida Lodovica, Infelise Mario (a cura di), *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Torino, UTET, 2010.
- Brint Steven, *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Brocca Beniamino, *In punta di penna. Tra gli assunti della pedagogia generale*, Trento, Erickson, 2007.
- Burke Peter, Briggs Asa, *Storia sociale dei media: da Gutenberg a Internet*, Bologna, Il Mulino, 2010 (3° ed. aggiornata).
- Cacace Paolo, Mammarella Giuseppe, *Storia e politica dell'Unione europea: 1926-2013*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Cafagna Luciano, *Dualismo e sviluppo nella storia d'Italia*, Venezia, Marsilio, 1989.
- Caimi Luciano, Vian Giovanni (a cura di), *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Brescia, Morcelliana, 2012.

- Calabrese Gaetano (a cura di), *Archivi delle scuole, archivio per le scuole. Atti del seminario siracusano*, giugno-novembre 2005, Catania, Maimone, 2008.
- Calafati Antonio G., *Le città della terza Italia: evoluzione strutturale e sviluppo economico*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Cambi Franco, *La «scuola di Firenze» da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.
- Id., *La Toscana e l'educazione dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Firenze, Le lettere, 1998.
- Capitelli Marco (a cura di), *La pantera siamo noi, 1: cronache, immagini, documenti e storie dell'occupazione universitarie del '90*, Roma, Instant books, 1990.
- Cartotto Ezio, *Gli uomini che fecero la Repubblica*, Milano, Sperling & Kupfer, 2012.
- Casamassima Pino, *Movimenti. Dagli indiani metropolitani agli indignati: le mille stagioni della rivolta globale*, Milano, Sperling & Kupfer, 2013.
- Castel Robert, *La metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*, Milano, Sellino Editore, 2007.
- Castelli Luciano, *Come avvenne che a Livorno ci fu, ma solo per qualche anno, un conservatorio-liceo*, in Nocerino Corrado (a cura di), *Strenna dei livornesi '93*, Livorno, Nuova Fortezza, 1993, pp. 182–85.
- Casula Carlo Felice (a cura di), *L'Italia dopo la grande trasformazione: trent'anni di analisi Censis, 1966-1996*, Roma, Carocci, 1999.
- Cavallini Graziano (a cura di), *Sui decreti delegati. Interventi pro e contro di P. Bertolini, S. Brunasti Bosi, A. Canevaro, L. Del Cornò, F. Fabbroni, M. Gattullo, M. Lodi, G. Pecorini, P. Roversi, R. Sabarini*, Milano, EMME, 1975.
- Centri didattici nazionali (a cura di), *Atti degli incontri per la sperimentazione in corso nella scuola secondaria di 2° grado. Stresa - Formia - Roma - Anzio 19 maggio - 11 giugno 1976*, Roma, Archivio didattico, 1977.
- Centro Europeo dell'Educazione (a cura di), *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore: atti dell'incontro di esperti convocato dal Governo italiano in collaborazione con l'OCSE-CERI (Frascati, Villa Falconieri, 4-8 maggio 1970)*, Frascati, Tipografia Laziale, 1970.
- Cesareo Vincenzo, Nuccia Storti (a cura di), *Oltre l'obbligo: ente locale e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 1991.
- Chiama Antonietta, (a cura di), *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Torino, Einaudi, 1972.
- Chiaromonte Umberto. *Industrializzazione e movimento operaio in Val D'Ossola: dall'Unità alla Prima Guerra Mondiale*, Milano, FrancoAngeli, 1985.
- Chiavacci Marco, De Bello Raffaele, Farulli Luca, Monastra Valter, Raicich Marino, Soldani Simonetta (a cura di), *Istituto tecnico «Duca d'Aosta». Un secolo di insegnamento commerciale a Firenze, 1876-1983*, Firenze, 1983.
- Chiosso Giorgio, *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, Brescia, La Scuola, 1977.
- Giofalo Giovanni, *Infiniti anni Ottanta. Tv, cultura e società alle origini del nostro presente*, Milano, Mondadori, 2011.
- CIRMES, *La riforma secondaria. Storia e documenti 1948-1990*, Roma, BM, 1991.
- Cobalti Antonio, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.

Cobalti Antonio, Dei Marcello, *Insegnanti: innovazione e adattamento: una ricerca sociologica sugli insegnanti della secondaria superiore*, Firenze, La nuova Italia, 1979.

Colarizi Simona, Craveri Piero, Pons Silvio, Quagliarello Gaetano, *Gli anni Ottanta come storia*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino, 2004.

Colarizi Simona, Gervasoni Marco, *La cruna dell'ago: Craxi, il Partito socialista e la crisi della Repubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

Id., *La tela di Penelope: storia della seconda Repubblica, 1989-2011*, Roma-Bari, Laterza, 2012.

Colarizi Simona, Giovagnoli Agostino, Pombeni Paolo (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Vol. III, *Istituzioni e politica*, Roma, Carocci, 2014.

Colombo Alessandro, *Far bene e fare il bene: contributi e materiali per una storia del welfare lombardo*, Milano, Guerini e Associati, 2010.

Colombo Fausto, *Il paese leggero. Gli italiani e i media tra contestazione e riflusso (1967-1994)*, Roma-Bari, Laterza, 2012.

Colucci Michele, Gallo Stefano (a cura di), *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità. Rapporto 2017 sulle migrazioni interne in Italia*, Roma, Donzelli, 2017.

Contini Giovanni, Martini Alfredo, *Verba manent: l'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, Nuova Italia scientifica, 1993.

Crainz Guido, *Autobiografia di una Repubblica. Le radici dell'Italia attuale*, Milano, Feltrinelli, 2009.

Id., *Il paese reale: dall'assassinio di Moro all'Italia di oggi*, Roma, Donzelli Editore, 2012.

Id., *Storia della Repubblica: l'Italia dalla Liberazione ad oggi*, Roma, Donzelli editore, 2016.

Crivellin Walter E., *La Provincia di Torino (1859-2009). Studi e ricerche*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

D'Agostini Giuseppe, *Origine e sviluppo della scuola laica in Italia*, Roma, Centro letterario del Lazio, 1984.

D'Agostino Federico, *Giovani in transizione tra identità culturale e sviluppo. Ricerca sulla condizione giovanile in una provincia del Meridione*, Milano, FrancoAngeli, 1990.

D'Amico Nicola, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Id., *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010.

De Felice Franco, *L'Italia repubblicana. Nazione e sviluppo, Nazione e crisi*, Torino, Einaudi, 2003.

De Fort Ester, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995.

De Giorgi Fulvio, *L'istruzione per tutti: storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010.

De Giorgi Fulvio, Gaudio Angelo, Pruneri Fabio (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Morcelliana, 2019.

De Luna Giovanni, *La passione e la ragione*, Milano, Mondadori, 2001.

Id., *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Milano, Feltrinelli Editore, 2011.

De Mauro Tullio, *L'Italia delle Italie*, Roma, Editori Riuniti, 1987.

De Sario Beppe, *Resistenze innaturali: attivismo radicale nell'Italia degli anni '80*, Milano, Agenzia X, 2009.

Dei Marcello, *Ragazzi, si copia: a lezione di imbroglio nelle scuole italiane*, Bologna, Il Mulino, 2011.

- Della Porta Donatella (a cura di), *Comitati di cittadini e democrazia urbana*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004.
- Della Porta Donatella, Diani Mario, Andretta Massimiliano, *Movimenti senza protesta? L'ambientalismo in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Della Porta Donatella, Reiter Herbert, *La protesta e il controllo: movimenti e forze dell'ordine nell'era della globalizzazione*, Milano-Piacenza, Consorzio Altra Economia, Berti, 2004.
- Democrazia cristiana - Ufficio scuola (a cura di), *La scuola è la società. Gli anni Settanta. Atti della Conferenza Nazionale promossa dall'Ufficio scuola della D.C. (Firenze 30 ottobre/3 novembre 1974)*, Roma, Edizioni Cinque lune, 1976.
- Denaro Massimiliano, *Cento giorni: cronache del movimento studentesco della Pantera '90*, Marsala, Navarra, 2007.
- Di Michele Stefano, *I magnifici anni del riflusso. Come eravamo negli anni '80*, Venezia, Marsilio, 2003.
- Dogliani Patrizia (a cura di), *Giovani e generazioni nel mondo contemporaneo. La ricerca storica in Italia*, Bologna, CLUEB, 2009.
- Eco Umberto, *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 2017.
- Falanga Mario, *I modi della ricerca educativa nella scuola primaria*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Falciola, Luca, *Il movimento del 1977 in Italia*, Roma, Carocci, 2015.
- Falletti, Alberto, a c. di. *Istruzione e formazione in provincia di Milano. Dati e fenomeni per un Osservatorio in Rete*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Farné Roberto, *Alberto Manzoni: l'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011.
- Felice Emanuele, *Ascesa e declino. Storia economica d'Italia*, Bologna, Il Mulino, 2015.
- Id., *Divari regionali e intervento pubblico: per una rilettura dello sviluppo in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Ferrari Monica, Morandi Matteo, Falanga Mario, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, La Scuola, 2018.
- Fiorentini Elisabetta, *Scuola addio! Lettera ai genitori delegati*, Roma, Armando, 1975.
- Flamingo Cristiana (a cura di), *Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica*, Milano, Unicopli, 2014.
- Flores Marcello, Alberto De Bernardi, *Il Sessantotto*, Bologna, Il mulino, 1998.
- Foot John, *Milano dopo il miracolo. Biografia di una città*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- Frabboni Franco, Pinto Franca Minerva, Trebisacce Giuseppe, Scandicci, La Nuova Italia, 1990.
- Franchi Giorgio, Librando Giovanni, Mapelli Barbara, *Donne a scuola: scolarizzazione e processi di crescita di identità femminile negli anni '70 e '80*, Milano, FrancoAngeli, 1987.
- Franchi Giorgio, Michelagnoli Serena, Taddeo Raffaele (a cura di), *La sperimentazione nella scuola media superiore in Italia. 1970-1975*, Milano, Cisem, 1976.
- Fukuyama Francis, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992<sup>2</sup>.
- Fulgentini Eliana, *Il ruggito della rana*, Cologno Monzese, Lampi di stampa, 2012.
- Galfré Monica, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Id., *La guerra è finita. L'Italia e l'uscita dal terrorismo 1980-1987*, Roma-Bari, Laterza, 2014.

- Id., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017.
- Id., *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Roma, Viella, 2019.
- Gallarano Nicola (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, Milano, FrancoAngeli, 1995.
- Gallingani Angiola M., *Le occasioni della metropoli: la pianificazione metropolitana a Bologna: disegni compiuti, sentieri interrotti, sogni, suggestioni*, Bologna, CLUEB, 2004.
- Gambetta William, *Democrazia proletaria. La nuova sinistra tra piazze e palazzi*, Milano, Punto rosso Edizioni, 2010.
- Garelli Franco, *La generazione della vita quotidiana: i giovani in una società differenziata*, Bologna, Il Mulino, 1984.
- Gattullo Mario, Genovese Antonio, Giovannini Maria Lucia, Grandi Gabriella, Lodini Eugenia (a cura di), *Dal Sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna, Il Mulino, 1981.
- Gattullo Mario, Visalberghi Aldo (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1986.
- Genovesi Giovanni, Magri Primo (a cura di), *Scuola e sistema formativo oggi: atti delle giornate di studio in onore di Amleto Bassi (Ferrara, 1990)*, Ferrara, Università degli Studi di Ferrara, 1991.
- Gervasoni Marco, *Storia d'Italia degli anni Ottanta. Quando eravamo moderni*, Venezia, Marsilio, 2010.
- Id., *La guerra delle sinistre: Socialisti e comunisti dal '68 a Tangentopoli*, Venezia, Marsilio, 2013.
- Giachetti Diego, *Un Sessantotto e tre conflitti: generazioni, genere, classe*, Pisa, BFS, 2008.
- Id., *Un Sessantotto e tre conflitti: generazioni, genere, classe*, Pisa, BFS, 2008.
- Ginsborg Paul, Tassinari Gastone, Ragazzini Dario (a cura di), *Enti locali, società civile e famiglia nell'educazione in Toscana*, Firenze, Regione Toscana, 1996.
- Giorgi Pamela (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE: storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010.
- Giovannini Giovanni (a cura di), *Dalla selce al silicio: storia dei mass media*, Torino, Gutenberg 2000, 1984.
- Gozzini Giovanni, *La mutazione individualista: Gli italiani e la televisione 1954-2011.*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- Grasso Aldo, *La Tv del sommerso. Viaggio nell'Italia delle tv locali*, Milano, Mondadori, 2006.
- Gruppo di lavoro del XXII Liceo scientifico di Roma, *L'altra sperimentazione: un contributo al dibattito per avviare il processo di riforma*, Milano, EMME, 1976.
- Gualtieri Roberto, *L'Italia dal 1943 al 1992. Dc e Pci nella storia della Repubblica*, Roma, Carocci, 2006.
- Guzzo Domenico (a cura di), *Da "non garantiti" a precari: Il movimento del '77 e la crisi del lavoro nell'Italia post-fordista*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- Imberciadori Fiora, Andreini Ginevra, Ermini Silvia, *Il curriculum di studio nelle scuole dell'Unione europea*, Novara, De Agostini, 1998.
- Iommi, Sabrina (a cura di), *La cooperazione sociale nel sistema di welfare toscano. 1° rapporto*, Firenze, IRPET, 2005.
- IREF, *Colpiti dalla riforma. Insegnanti e partecipazione nella secondaria*, Roma, Coines, 1976.
- Isneghi Mario, *Storia d'Italia. I fatti e le percezioni dal Risorgimento alla società dello spettacolo*, Roma-Bari, Laterza, 2011.



- ISTAT, *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche, 1861-2010*, Roma, Istat, 2011.
- Istituto di Istruzione Superiore Cobianchi, *Scuola, Territorio, Memoria: nel ricordo del professor Franco Bozzuto. Atti del convegno (Verbania, 7 giugno 2014)*, Verbania, Istituto Superiore Cobianchi - Ente morale "L. Cobianchi", 2015.
- Istituto Tecnico Commerciale Pesenti, *Sperimentazione: realtà e prospettive. Atti del convegno di cascina, 1-2 maggio 1990*, Pisa, Amministrazione provinciale di Pisa, 1990.
- Judt Tony, *Postwar. Com'è cambiata l'Europa dal 1945 a oggi*, Milano, Mondadori, 2007.
- Lami Lucio, *La scuola del plagio*, Roma, Armando, 1977
- Li Causi Luciano, *Il partito a noi ci ha dato! Antropologia politica di una sezione comunista senese nel dopoguerra*, Siena, Laboratorio ento-antropologico, 1993.
- Liceo Classico Capece, *Quaderni del Liceo Classico "F. Capece" di Maglie*, Vol. VI, Maglie, Edizioni del Liceo-ginnasio "F. Capece", 1991.
- Id., *Un decennio di sperimentazione (1974-1985)*, Lecce, Edizioni del Liceo "F. Capece", 1985.
- Liceo scientifico Giotto Ulivi (a cura di), *Mauro Bettarini: la «cultura civile» tra pratica educativa e vocazione intellettuale*, Borgo San Lorenzo (FI), Castelvecchio editrice, 2005.
- Locci Massimo, Maroni Stefania (a cura di), *Tutti in classe! La scuola in Umbria dall'Unità ad oggi nei documenti degli archivi scolastici, catalogo della mostra documentaria del Progetto Hermes per la valorizzazione degli archivi scolastici*, Perugia, Sovrintendenza Archivistica per l'Umbria, 2010.
- Lomellini Valentine, Varsori Antonio, *Dal Sessantotto al crollo del Muro. I movimenti di protesta in Europa a cavallo tra i due blocchi*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Lumley Robert, *Dal '68 agli anni di piombo: studenti e operai nella crisi italiana*, Firenze, Giunti, 1998.
- Lussana Fiamma, Marramao Giacomo (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta: Culture, nuovi soggetti, identità*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2003.
- Mannucci Andrea, *Scuola e realtà locale oggi. Indagine sul funzionamento delle scuole del Distretto Scolastico n. 16 della Regione Toscana e dei loro Organi Collegiali dall'entrata in vigore dei Decreti delegati a oggi*, Firenze, Manzuoli editore Distretto scolastico n. 16, 1988.
- Mantegazza Raffaele, Seveso Gabriella, *Pensare la scuola: contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Pearson Italia S.p.a., 2006.
- Markarian Vania, *El 68 uruguayo: el movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2012.
- Marocco Glauco, *La democrazia a scuola: Decreti delegati - una verifica nella prassi*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975.
- Martellini Amoreno, Fofi Goffredo, *Fiori nei cannoni: nonviolenza e antimilitarismo nell'Italia del Novecento*, Roma, Donzelli, 2006.
- Martinez Giuseppe, *Il governo della scuola*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1980.
- Masini Alessia, *Siamo nati da soli. Punk, rock e politica in Italia e in Gran Bretagna (1977-1984)*, Pisa, Pacini, 2019.
- Mastrolilli Paolo, Molinari Maurizio, *L'Italia vista dalla CIA 1948-2004*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Meda Juri, *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Melino Mario (a cura di), *Riccardo Bauer. La militanza politica, l'opera educativa e sociale, la difesa della pace e dei diritti umani*, Milano, FrancoAngeli, 1985.

Melis Guido, *Uomini e scrivanie: personaggi e luoghi della pubblica amministrazione*, Roma, Editori Riuniti, 2000.

Id., (a cura di), *Servitori dello Stato: centocinquanta biografie*, Roma, Gangemi, 2011.

Mezzapesa Pietro, *Una scuola migliore per una società migliore*, Putignano, RADIO, 1979.

Mezzedimi, Meris, *Il liceo di Colle. Storia del Liceo statale Alessandro Volta, sezione scientifica e sezione classica*, Colle Val d'Elsa, Comune di Colle Val d'Elsa, 2005.

Id., *Storia dell'Istituto magistrale S.G. Bosco di Colle di Val d'Elsa*, Colle Val d'Elsa, Comune di Colle Val d'Elsa, 2004.

Millefiorini Andrea, *La partecipazione politica in Italia: impegno politico e azione collettiva negli anni ottanta e Novanta*, Roma, Carocci, 2002.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Atti della Conferenza Nazionale sulla scuola*, 2 Voll., Caltanissetta, Salvatore Sciascia, 1992.

Id., *Rapporto di base sulla politica scolastica italiana*, Roma, 1998.

Id., *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 2000

Id., *Scuola non statale: indagine conoscitiva - a.s. 2001/02*, Roma, febbraio 2003

Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Professionale, ... 'non è più la stessa storia!', Modena, IPSIA "Fermo Corni", 1999.

Morandi Matteo, *La scuola secondaria in Italia: ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014<sup>2</sup>.

Morando Paolo, *Dancing Days: 1978-1979. I due anni che hanno cambiato l'Italia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina Raffaello, 2000.

Neonato Silvia, Monica Lanfranco (a cura di), *Lotte da orbi, 1971: una rivolta*, Genova, Erga, 1996.

Onofri Sandro, *Registro di classe*, Roma, Minimum Fax, 2019.

Ortoleva Peppino, *Un ventennio a colori: televisione privata e società in Italia (1975-1995)*, Firenze, Giunti, 1995.

Pagano Nicola, *Religione e libertà nella scuola: l'insegnamento della religione cattolica dallo Statuto albertino ai giorni nostri*, Torino, Claudiana, 1990.

Paoli Simone, *Il sogno di Erasmo. La questione educativa nel processo di integrazione europeo*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Pazzaglia Luciano, *Cattolici e scuola pubblica. Dall'unità d'Italia ad oggi*, Brescia, Editrice La Scuola, 2015.

Pazzaglia Luciano, Sani Roberto (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, 6° ed., Brescia, Editrice La Scuola, 2001.

Perucci Carlo, *Il biennio: a struttura unica articolata scuola degli adolescenti / Carlo Perucci*, Firenze, Le Monnier, 1969.

Perulli Angela (a cura di), *Fare sviluppo. Identità, luoghi, trasformazioni sociali in un'area della Toscana*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Pescarolo Alessandra, Tronu Paola, Istituto regionale per la programmazione economica della Toscana e Giunta regionale toscana Servizio statistica, *Diseguaglianze sociali e modi di vivere*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

- Petrucchi Antonio, Giovanelli Giuseppe, *Storia dell'istituto «Matilde di Canossa». 140 anni di istruzione magistrale a Reggio Emilia (1860-2000)*, Reggio Emilia, Camellini, 2000.
- Piazzoni Irene, *Non solo piombo. Politica e cultura nella Milano degli anni Settanta*, Milano, Mimesis, 2014.
- Piccardo Lara (a cura di), *L'Italia e l'Europa negli anni Ottanta. Storia, politica, cultura*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Pitteri Daniele, *La pubblicità in Italia. Dal dopoguerra a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Pons Silvio, Ricucci Adriano, Romero Federico (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, Vol. I, *Fine della guerra fredda e globalizzazione*, Roma, Carocci, 2014.
- Possieri Andrea, *Il peso della storia. Memoria, identità, rimozione dal Pci al Pds (1970-1991)*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Pradelli Chiara (a cura di), *I ragazzi del '94. Viaggio nel movimento studentesco*, Roma, Philos, 1995.
- Pruneri Fabio (a cura di), *Il cerchio e l'ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2005.
- Pons, Silvio, *Berlinguer e la fine del comunismo*, Torino, Einaudi, 2014.
- Pucciarelli Matteo, *Gli ultimi mobicani: una storia di Democrazia proletaria*, Roma, Edizioni Alegre, 2011.
- Ragazzini Dario, Causarano Pietro, Boeri Maria Grazia, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti locali dopo la regionalizzazione*, Firenze, Giunti, 1999.
- Ragazzini Dario (a cura di), *Dal documento alla documentazione. nuove competenze per la memoria e per l'identità nella scuola dell'informazione*, Firenze, Le Monnier, 2001.
- Raicich Marino, *La riforma della scuola media superiore*, Roma, Editori Riuniti, 1973.
- Ravenni Gian Bruno, *Breve storia di Bagno a Ripoli*, Pisa, Pacini, 2016.
- Id., *Il modello dell'industria agraria toscana. Bagno a Ripoli: territorio, memoria, identità*, Firenze, Centro editoriale toscano, 2003.
- Recalcati Massimo, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.
- Ribolzi Luisa (a cura di), *Il falso dilemma pubblico-privato: l'anomalia della scuola italiana nel contesto europeo*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1987.
- Ricuperati Giuseppe, *Storia della scuola in Italia: dall'Unità ad oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.
- Rizzi Rinaldo, *La scuola dopo i decreti delegati: la gestione sociale nella scuola*, Roma, Editori riuniti, 1975.
- Roghi Vanessa, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari, Laterza, 2017.
- Romano Roberto (a cura di), *Lavoro e società nella Milano del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Sacco Piero, *L'organizzazione amministrativa della pubblica amministrazione*, Varese, Giuffrè, 1980.
- Salaris Claudia, *Il movimento del settantasette: linguaggi e scritture dell'ala creativa*, Portogruaro, AAA Edizioni, 1997.
- Salvati Michele, *Occasioni mancate: economia e politica in Italia dagli anni '60 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Sangiovanni Andrea, *Tute blu. La parabola operaia nell'Italia repubblicana*, Roma, Donzelli, 2006.

Santamaita Saverio, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Nuova edizione, Milano, Bruno Mondadori, 2010.

Santino Umberto, *Storia del movimento antimafia: dalla lotta di classe all'impegno civile*, Roma, Editori Riuniti, 2000.

Santoni Rugiu Antonio, Santamaita Saverio, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, 2014.

*Sarà un risotto che vi seppellirà: materiali di lotta dei circoli proletari giovanili di Milano*, Milano, Squilibri, 1977.

Saresella Daniela, *Cattolici a sinistra*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

Scala Sergio, *Storia d'Italia attraverso l'istruzione. Un libro per ricordare, sapere, capire*, Parma, Spaggiari, 2011.

Scarpellini Emanuela, Cavazza Stefano (a cura di), *Storia d'Italia. Annali, Vol. 27, I consumi*, Torino, Einaudi, 2018.

Scoppola Pietro, *La repubblica dei partiti: evoluzione e crisi di un sistema politico (1945-1996)*, Bologna, Il Mulino, 1997.

Scotto Di Luzio Adolfo, *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino, 2007.

*Scuola e lotta di classe nel 1973-74*, Milano, Edizioni Lotta Continua, 1974.

Sega Maria Teresa (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro (VE), Ediciclo, 2002.

Siciliani De Cumis Nicola, Annamaria Fersini (a cura di), *Lettere dagli studenti d'Italia: parlano i protagonisti dell'85*, Bari, Dedalo, 1986.

Simeone Nando, *Gli studenti della Pantera: storia di un movimento rimosso*, Roma, Edizioni Alegre, 2010.

Socrate Francesca, Sessantotto. Due generazioni, Roma-Bari, Laterza, 2018.

Soldani Simonetta, Turi Gabriele (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. Vol. II., Una società di massa*, Bologna, Il Mulino, 1993.

Sparagna Vincenzo, *Frigidaire: l'incredibile storia e le sorprendenti avventure della più rivoluzionaria rivista d'arte del mondo*, Milano, Rizzoli, 2008.

Starnone Domenico, *Ex cattedra e altre storie di scuola*, 4° ed., Milano, Feltrinelli, 2017.

Id., *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Milano, Feltrinelli, 1995.

Susi Francesco, *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Roma, Armando, 2012.

Tanturli Andrea, *Prima linea. L'altra lotta armata (1974-1981)*, Roma, DeriveApprodi, 2018.

Tanzi Vito, Schuknecht Ludger, *La spesa pubblica nel XX secolo. Una prospettiva globale*, Firenze University Press, 2007.

Tassinari Gastone, Mostardini Milly (a cura di), *I bienni sperimentali in Toscana. Indagine sulla sperimentazione nelle scuole secondarie superiori in Toscana*, Firenze, Le Monnier, 1976.

Tondelli Pier Vittorio, Panzeri Fulvio, *L'abbandono. Racconti degli anni Ottanta*, Milano, Bompiani, 2001<sup>5</sup>.

Id., *Rimini*, Milano, Bompiani, 1985.

Id., *Un weekend postmoderno. Cronache dagli anni Ottanta*, Milano, Bompiani, 1990.

Triglia Carlo, *Grandi partiti e piccole imprese. Comunisti e democristiani nelle regioni ad economia diffusa*, Bologna, Il Mulino, 1986.

- Turone Sergio, *Storia del sindacato in Italia: dal 1943 al crollo del comunismo*, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- Ulivieri Simonetta, Franceschini Giuliano, Macinai Emiliano (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa, EDIZIONI ETS, 2008.
- Valitutti Salvatore, Gozzer Giovanni, *La riforma assurda: la scuola secondaria superiore, 1970-1982*, Roma, Armando, 1982.
- Vandelli Luciano, *Il governo locale*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Vertecchi Benedetto (a cura di), *La Scuola italiana verso il 2000: atti del Convegno, Roma, 1-4 dicembre 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- Vinciguerra Alfredo, *Il caso Italia: il paese nella prima metà degli anni '80*, Roma, Euroitalia, 1985.
- Id., *Il paese che non amava la scuola*, Torino, SEI, 1986.
- Violini Lorenza, Lauro Carlo, Maccarini Maurizio, Capone Daniele, *Politiche sussidiarie nel settore dell'istruzione: il caso del buono scuola in Lombardia*, Milano, Giuffrè Editore, 2007.
- Zago Giuseppe, *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento: tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- Zajda Joseph (Ed.), *Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State*, Dordrecht, Springer, 2007.
- Id. (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies*, Dordrecht, Springer, 2005.
- Zonca Paola, *L'handicap nella storia: parole, teorie e immagini*, Torino, Libreria Stampatori, 2000.

### **Articoli in rivista**

- Abbiati Giovanni, *Bilancio di 50 anni di ricerca sugli insegnanti della scuola italiana. Principali risultati e nuove tendenze*, «Scuola democratica, Learning for Democracy», n. 3, 2014, pp. 503-24.
- Amsing Hilda T. A., Bakker Nelleke, *Comprehensive education: lost in the mi(d)st of a debate. Dutch politicians on equal opportunity in secondary schooling (1965–1979)*, «History of Education. Journal of the History of Education Society», n. 5, 2014, pp. 657–75.
- Arvidsson Adam, *Pubblicità e consumi nell'Italia del dopoguerra*, «Contemporanea», n. 4, 2001, pp. 649–72.
- Asquer Enrica, *Famiglie e culture del consumo domestico dagli anni settanta a oggi Spunti per una riflessione*, «Italia contemporanea», n. 277, 2015, pp. 90-120.
- Baglio Antonio, Schirripa Vincenzo, *“Tutti a Comiso”. La lotta contro gli euromissili in Italia 1981-1983*, «Italia contemporanea», n. 276, 2014, pp. 448-75.
- Baldacci Massimo, *La sperimentazione dal basso*, «Scuola democratica, Learning for Democracy», n. 3, dicembre 2014, pp. 621–29.
- Ballone Adriano, *Giovani e storia, oggi. Un confronto fra docente e studenti*, «Rivista di Storia Contemporanea 16», n. 3, luglio 1987, pp. 344–76.
- Banfi Emanuele, *La lingua della Pantera. Una dettagliata analisi linguistica dei testi murali prodotti dagli studenti di Trento all'epoca della “Pantera”*, «Italiano e oltre», n. 2, 1992, pp. 49–54.

- Barausse Alberto, Ghizzoni Carla, Meda Juri (a cura di), *“Il campanile scolastico”. Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, «Rivista di Storia dell’Educazione», n. 1, 2018.
- Bellina Luisa, Boschiero Alfiero, Casellato Alessandro (a cura di), *Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta*, numero monografico di «Venetica», n. 2, 2012.
- Binazzi Neri, *La lingua siamo noi. L’Italia allo specchio di Tullio De Mauro*, «Passato e presente», n. 105, 2018, pp. 97-123.
- Boschiero Alfiero, Lona Annamaria, Paladini Filippo Maria (a cura di), *La scuola delle 150 ore in Veneto*, «Venetica», n.1, 2015.
- Brown Phillip, *The “Third Wave”: Education and the Ideology of Parentocracy*, «British Journal of Sociology of Education», n. 1, marzo 1990, pp. 65–86.
- Brown Phillip, Lauder Hugh, *Education, globalization and economic development*, «Journal of Education Policy 11», n. 1, 1996, pp. 1-26.
- Capuzzo Paolo (a cura di), *Gli anni Ottanta in Europa. Interventi di Richard Vinen, Lutz Raphael, Giovanni Gozzini, Marco Gervasoni*, «Contemporanea», n. 4, 2010, pp. 697–718.
- Cassese Sabino, *Il politico, il riformatore, lo studioso*, «Mondoperaio», nn. 11-12, novembre-dicembre 2015.
- Castelli Luciano, *L’attività sperimentale nel 2° Liceo Scientifico di Livorno*, «Ricerche didattiche», n. 245, maggio 1981, pp. 132–60.
- Causarano Pietro, *Andata e ritorno: l’educazione e la cultura nelle politiche locali e regionali in Italia*, «Studi sulla Formazione», aprile 2014, pp. 53-65.
- Id., *Riforme senza storia. Insegnanti di storia e reclutamento professionale nella scuola italiana all’inizio del millennio*, «Italia contemporanea», n. 286, 2018, pp. 238-256.
- Cavallaro Domenico, *L’attività sperimentale nell’Istituto Magistrale di Camerino*, «Ricerche didattiche», n. 245, maggio 1981, pp. 109–31.
- Cicatelli Sergio, *Scuola come ricerca e impegno civile*, «La Cultura», n. 2, agosto 2003, pp. 329–34.
- Corradini Luciano, *Il prolungamento dell’obbligo di istruzione*, «Rassegna CNOS», n. 3, 1991, pp. 57-66.
- Dallapina Andrea, *Un referendum per scegliere tra Piemonte e Lombardia*, «Il Cobianchi. Periodico delle Associazioni Ex Allievi e Ex Docenti dell’Istituto Tecnico Industriale “Lorenzo Cobianchi”», n. 27, ottobre 2018, pp. 65–66.
- D’Ascenzo Mirella, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», n. 1, luglio 2016, pp. 249–72.
- De Fort Ester, *La scuola e il progetto della formazione degli italiani*, «Le carte e la storia», n. 2, 2011, pp.45–59.
- De Giorgi Fulvio (a cura di), *La storia dell’educazione come storia culturale*, «Contemporanea», n. 2, 2004, pp. 263–86.
- Di Stefano Andrea, *Un’alleanza quasi “santa”: gli Stati Uniti e la Santa Sede negli anni di Reagan e Giovanni Paolo II*, «Memoria e ricerca», n. 44, dicembre 2013, pp. 179-196.
- Fabiani Guido, *Tra economia e storia: i sistemi territoriali regionali nel Mezzogiorno contemporaneo*, «Società e storia», n. 49, 1990, pp. 687-92.
- Ferratini Paolo, *La riforma della scuola e una battaglia politica permanente*, «Il Mulino», n. 5, ottobre 2007, pp.844-55.

- Fiocco Gianluca, *Il Sessantotto “globale” degli studenti. Un quadro storiografico introduttivo*, «Documenti geografici», n. 1, 2019, pp. 19–37.
- Galbani Annamaria, *Gli archivi scolastici tra ricerca e didattica*, «Italia contemporanea», n. 214, 1999, pp.162-64.
- Gattullo Mario, *La politica scolastica del centro-sinistra negli anni 1968-1972*, «Rivista di Storia Contemporanea», n. 1, 1973, pp. 74–113.
- Gaudio Angelo, *Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzzer*, «Rivista di storia dell’educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28.
- Generali Dario, *Crisi e speranze di riforma della scuola italiana in un recente dibattito*, «Società e storia», n. 62, 1993, pp. 891-.
- Genovesi Giovanni (a cura di), *La scuola italiana ha 150 anni. Problemi e prospettive*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», n. 3, 2012.
- Giovagnoli Agostino, *Gli anni Settanta e la storiografia sull’Italia repubblicana*, «Contemporanea», n. 1, 2010, pp. 183–96.
- Gobbo Raffaella, *Un esempio di interazione tra sistema formativo tecnico-professionale e territorio: il biellese tra Unità ed età giolittiana*, «Società e storia», n. 123, 2009, pp. 57-.
- Gremigni Elena, *Una precarietà istituzionalizzata. Diventare insegnanti nella scuola pubblica italiana*, «Scuola democratica, Learning for Democracy», n. 1, 2013, pp. 105–24.
- Haydn Terry, *The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965–2002*, «Research Papers in Education 19», n. 4, 2004, pp. 415–32.
- Henkens Bregt, *The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969–1989*, «Paedagogica Historica. international Journal of History of Education 40», n. 1–2, 2006, pp. 193–209.
- Isola Gianni, *La televisione italiana: «una storia» tutta da scrivere e da vedere*, «Società e storia», n. 58, 1992.
- Limond David, *Miss Joyce Lang, Kidbrooke and ‘The Great Comprehensives Debate’: 1965–2005*, «History of Education 36», n. 3, maggio 2007, pp. 339–52.
- Lomellini Valentine, Varsori Antonio, *«Italian way of life»: vizi e virtù dell’Italia degli anni ‘80 nella stampa internazionale*, «Memoria e ricerca», n. 2, 2016.
- Lorenz Chris, *L’Unione Europea e l’istruzione superiore: economia della conoscenza e neoliberalismo*, «Passato e Presente», n. 69, 2006.
- Lupo Salvatore, *Storia e società nel Mezzogiorno in alcuni studi recenti*, «Italia contemporanea», n. 154, 1984, pp. 71- 93.
- Maccaferri Marzia, *Discorso intellettuale e politica internazionale nella Gran Bretagna degli anni ottanta*, «Memoria e ricerca», n. 1, gennaio-aprile 2016, pp. 76-96.
- Marazzi Elisa, *L’editoria scolastico-educativa e la ricerca storica. Il caso italiano*, «Società e storia», n. 138, 2012, pp. 823-.
- Margiotta Broglio Francesco, *La riforma dei Patti Lateranensi tra governo e parlamento*, «Italia contemporanea», n. 157, 1984.
- Masini Alessia, *L’Italia del “riflusso” e del punk (1977-84)*, «Meridiana», n. 92, 2018, pp. 187–210.
- Meda Juri, *Musei della scuola e dell’educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children’s Literature», n. 2, 2010, pp. 489–501.

- Mirri Mario, *Postilla sulle condizioni e sui limiti della autonomia*, «Società e storia», n. 41, 1988, pp. 701-.
- Morandi Matteo, *Gli spazi della scuola secondaria in Italia: tracce per una storia*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2014, pp. 55-62.
- Moretti Mauro, *Da Casati alla Moratti, ed oltre. Su un secolo e mezzo di scuola italiana*, «Ricerche di storia politica», n. 3, dicembre 2009, pp. 399-410.
- Pelizzari Paolo, *Socialisti e comunisti italiani di fronte alla questione energetico-nucleare 1973-1987*, «Italia contemporanea», n. 259, 2010.
- Pezzino Paolo, *Quale modernizzazione per il Mezzogiorno?*, «Società e storia», n. 37, 1987, pp. 649-.
- Pietrangeli Giovanni, *Sindacato e imprese multinazionali. L'elettronica italiana tra crisi, ristrutturazione e programmazione economica*, «Memoria e ricerca», n. 2, 2016.
- Polacco Marina, *“E quell'infame sorriso”. A proposito di somari scolastici e della loro rappresentazione*, «Between. Rivista dell'Associazione di Teoria e Storia Comparata della Letteratura», n. 6, dicembre 2013, pp. 1-20.
- Pomante Luigiaurelio, Marta Brunelli, *Un recente colloquio internazionale di studi sulla cultura materiale della scuola e sulle nuove sfide che attendono la ricerca storico-educativa*, «History of Education & Children's Literature», n. 2, 2017, pp. 643-52.
- Pridham Pippa, *The Problems of Educational Reform in Italy: The Case of the Decreti Delegati*, «Comparative education», n. 3, 1978, pp. 223-41.
- Provincia di Reggio Emilia, *Linee di trasformazione del sistema di istruzione superiore della provincia di Reggio Emilia (1960-2005)*, «Quaderni di programmazione scolastica», n. 4, gennaio 2006.
- Rados Gianfranco (a cura di), *La scuola nel Friuli dopo il terremoto*, «Bollettino dell'IRSML nel Friuli Venezia Giulia», n. 1, aprile 1977.
- Rattazzi Giulio Cesare, *Visione globale dell'Ente Locale sui problemi della scuola*, «Il Comune democratico», n. 5, 1975.
- Romanelli Raffaele, *Le radici storiche del localismo italiano*, «Il Mulino. Rivista bimestrale di cultura e politica», n. 4, 1991, pp. 711-720.
- Ronconi Maurizio, *L'alchimia delle Riforme. L'Umanitaria di Milano*, «Italia contemporanea», n. 162, marzo 1986, pp. 85-111.
- Rossi Mario G., *La lunga marcia della P2 nei diari di Tina Anselmi*, «Italia contemporanea», n. 263, 2011, pp. 297-317.
- Santagata Alessandro, *“Invece dei missili”. I cattolici e la “profezia” della pace: dalla campagna per il Vietnam alla protesta di Comiso*, «Italia contemporanea», n. 276, 2014, pp. 423-447.
- Santomassimo Gianpasquale, *L'eredità degli anni ottanta (Origini e cultura del berlusconismo)*, «Italia contemporanea», n. 260, settembre 2010, pp. 383-391.
- Scoppola Pietro, *Memorie e bilanci dell'esperienza repubblicana*, «Italia contemporanea», n. 224, 2001, pp. 467-475.
- Scotto Di Luzio Adolfo, *Vent'anni di storia della scuola, 1990-2010*, «Il mestiere di storico IV», n. 1, 2012, pp. 35-50.
- La scuola di Firenze: 1950-2010. Prospettive di un bilancio*, «Studi sulla Formazione», n. 1, 2013.
- Scrocchi Gianluca, *La questione Nord-Sud come chiave di lettura del caso italiano 1861-2011*, «Società e storia», n. 271, 2013, pp. 293-298.



- Il 68 "pedagogico" tra continuità, regressione ed emancipazione*, numero monografico di «Formazione, lavoro, persona. Cqia Rivista», 24, giugno 2018.
- Sofia Francesca, «*Il centro che non c'è*»: *la parabola dello Stato italiano*, «Società e storia», n. 80, 1998, pp. 371-85.
- Soldani Simonetta (a cura di), *A scuola in Europa*, «Passato e presente», n. 18, 1989, pp.151-166.
- Id. (a cura di), *Italie scolastiche*, «Passato e presente», n. 19, 1989, pp. 225-249.
- Id., *Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare*, «Passato e presente», n. 42, 1997, pp. 137-150.
- Id., *A che punto è la notte? Il mondo della scuola e l'ossessione della Grande Riforma*, «Passato e presente», n. 97, 2016, pp. 5-25.
- Sorgonà Gregorio, *Gli euromissili e il Msi. Il neofascismo italiano e la sua area giovanile di fronte al rilancio della Guerra fredda 1979-1983*, «Italia contemporanea», n. 276, 2014, pp. 476- 500.
- Tarrow Sidney, *Decentramento incompiuto o centralismo restaurato? L'esperienza regionalistica in Italia e Francia*, «Rivista Italiana di Scienza Politica», n. 2, 1979, pp. 226–61.
- Tedoldi Leonida, *Stato, governi e crescita del debito pubblico in Italia negli anni Ottanta: un approccio istituzionale (1980-1987)*, «Le carte e la storia», n. 2, dicembre 2014, pp. 117–32.
- Terzulli Francesco, *Un balcone sulla storia dell'Italia Unita. L'archivio storico dell'Istituto Tecnico Pitagora di Taranto (1895-2010)*, «History of Education & Children's Literature», n. 2, 2011, pp. 375–99.
- Tessitore Fulvio, *Un serbatoio di autonomia*, «Società e storia», n. 41, 1988, pp. 693-.
- Tognon Giuseppe, *L'industria e le politiche per la formazione. Storia, problemi e prospettive della formazione professionale in Italia*, «L'industria», n. 4, dicembre 2002, pp. 719–43.
- Tranfaglia Nicola, *Crisi della Repubblica e ascesa del capo carismatico*, «Studi storici», n. 1, marzo 2011, pp. 155-161.
- Turi Gabriele, *Le culture della destra (Origini e cultura del berlusconismo)*, «Italia contemporanea», n. 260, 2010, pp. 392-403.
- Vanni Laura, *Tra banchi, quaderni e calamai la storia materiale della scuola nelle immagini della fototeca storica INDIRE*, «Studi sulla Formazione», n. 2, 2015, pp. 207-22.

### ***Tesi di laurea e dottorato***

- Gelmi Ornella. *Storia e caratteri dell'istruzione tecnica industriale bergamasca*. Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento Scienze della Persona, 2009.
- Iorio, Gabriella, *Sperimentazione di nuovi ordinamenti e strutture nella scuola secondaria superiore: analisi del corso sperimentale di scuola media superiore unitaria dell'I.T.I.S. "L. Cobianchi" di Verbania (NO)*. Tesi di laurea, Università degli Studi di Milano, facoltà di Lettere, 1981.

## Sitografia, blog, riviste in rete

<https://quattrobit.blogspot.com/>

[www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)

[www.fumettologica.it](http://www.fumettologica.it)

[www.gennarocucciniello.it](http://www.gennarocucciniello.it)

[www.indire.it](http://www.indire.it)

[www.lucianocorradini.it](http://www.lucianocorradini.it)

*Capital City. (Dis)ordine economico e conflitti urbani*, «Zapruder», 35, settembre-dicembre 2014 (<http://storieinmovimento.org>)

Carrattieri Mirco, De Maria Carlo (a cura di), *La crisi dei partiti in Emilia Romagna negli anni '70/'80*, «E-Review. Rivista degli Istituti Storici dell'Emilia Romagna in rete», n. 1, 2013 (<https://e-review.it>).

*La classe sotto esame*, «Zapruder», 27, gennaio-aprile 2012 (<http://storieinmovimento.org>)

Moge Charlotte, Panvini Guido, Picco Pauline (a cura di), *“Sans recourir à la violence”: la société italienne face aux terrorismes et aux mafias (1969-1992)*, «Laboratoire italien», n. 22, 2019 (<https://journals.openedition.org/laboratoireitalien/>).

Moroni Chiara, *Costruire la memoria. Un legame complesso tra mass media e rappresentazioni sociali*, «Officina della Storia», 31 marzo 2018 (<https://www.officinadellastoria.eu>).

*Ritorno al futuro*, «Zapruder», n. 21, gennaio-aprile 2010 (<http://storieinmovimento.org>).

Oltre ai siti di istituti scolastici già indicati nel testo, vorrei segnalare anche quelli del liceo Torricelli-Ballardini di Faenza (<http://www.liceotorricelli-ballardini.gov.it>) e dell'ITI Fermi di Modena (<https://www.fermi-mo.edu.it>), particolarmente ricchi di materiali.

## Ringraziamenti

*Dunque, poiché tutte le cose sono causate e causanti, aiutate ed adiuvanti, mediate ed immediate, e tutte sono legate da un vincolo naturale e insensibile che unisce le più lontane e le più disparate, ritengo che sia impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto come del pari conoscere il tutto senza conoscere nel dettaglio le parti.*

(Pascal, Frammento n. 72, Pensieri)

*La singola quantità di «tempo» si frantuma in una ragnatela di tempi. Non descriviamo come il mondo evolve nel tempo: descriviamo le cose evolvere in tempi locali e i tempi locali evolvere uno rispetto all'altro. Il mondo non è come un plotone che avanza al ritmo di un comandante. È una rete di eventi che si influenzano l'un l'altro.*

(Carlo Rovelli, *L'ordine del tempo*, Adelphi, 2017)

È difficile trovare le parole per ringraziare chi, per scelta o suo malgrado, ha fatto parte in qualche modo di un pezzo della propria vita. È difficile focalizzare meriti e demeriti, vizi e virtù di quel che scaturisce da noi stessi, quando quel “noi stessi” è in realtà il prodotto di relazioni complesse intessute nello svolgersi del tempo. Anzi. Un intrecciarsi del proprio tempo e della sua percezione ai diversi tempi che ci circondano, specchio di altri “mondi” che contribuiscono a definirci. Forse, è in questo intreccio complesso che trova ragione il mio amore per la Storia e per le persone (e le loro storie) che ne fanno parte, e per quelle che continuano a definirla nel mio presente. Confrontarsi con il tempo è per me, da sempre, un modo per tentare di sciogliere questi intrecci, risalendone le fila fino a quei soggetti che, immancabilmente, si trovano all'altro capo.

E così non posso che ringraziare la mia tutor, la professoressa Monica Galfré, per l'attenzione ostinata che ha dimostrato alla mia carriera passata, presente e futura, e per avermi guidato in questa avventura urbinata - in questo luogo che sembra quasi una “bolla” nello spazio-tempo - nel tentativo di districare l'intreccio dei fili che compongono oggi la scuola superiore italiana. Al suo modo di fare storia devo probabilmente più di quanto spesso non voglia ammettere a me stesso.

E insieme a lei, non posso che ringraziare le altre guide che l'hanno affiancata in questo viaggio. Altri, in precedenza, lo hanno segnalato con parole migliori e calzanti, ma val la pena rimarcare ancora una volta i meriti del collegio dottorale urbinata, che si distingue per una sensibilità e una concezione di “cura” peculiare. Esprimo quindi il mio profondo riconoscimento alla professoressa Anna Tonelli, ai professori Amoreno Martellini, Massimo Baioni e Andrea Baravelli e agli altri docenti del collegio, compresi i nuovi arrivati, che hanno reso meno aspri i momenti di difficoltà in cui mi sono imbattuto, aiutandomi a rialzarmi dalle pietre d'inciampo che ho incontrato in questo percorso (si spera) di crescita.

Un riconoscimento particolare va sicuramente a chi per prima mi ha mostrato che si poteva fare storia attraverso la scuola e che, da allora, mi ha sempre accompagnato e supportato con i suoi consigli e le sue riflessioni, uniti in un comune amore verso l'oggetto dei nostri studi. Ringrazio quindi Simonetta Soldani, con cui ho ormai maturato un debito di riconoscenza inestinguibile e a cui, insieme alla professoressa Galfré, vanno molti dei meriti (e nessuno dei demeriti) di questo lavoro.

Tra le tante persone che ho incrociato e che mi hanno aiutato in questa ricerca una menzione speciale va sicuramente al professor Angelo Gaudio, che ha condiviso il suo interesse per il tema e le sue conoscenze con il sottoscritto. Per motivi analoghi, ringrazio anche la professoressa Cinzia Crivellari, con cui condivido la lettura sul Sessantotto nella scuola e sul processo sperimentale.

In questi tre anni ho incontrato poi bibliotecari, archivisti e personale scolastico che mi hanno supportato con attenzione e competenza. Ringrazio tutti, nessuno escluso, ma un pensiero in particolare va alla professoressa Pamela Giorgi, responsabile dell'archivio di Indire, che mi ha permesso di accedere ai fondi degli ex Irrsae, e a Danilo e ai "ragazzi" dell'Italarchivi di Guidonia, dove quel materiale è conservato e che mi hanno accolto ed aiutato nella ricerca, rendendo piacevolissimo il ricordo di quei giorni. Per lo stesso motivo, non posso non ringraziare la dottoressa Vincenza Iossa, responsabile della Biblioteca del Miur, che mi ha guidato per i corridoi di Trastevere nelle mie giornate "romane".

Ringrazio anche il gruppo di docenti protagonisti della sperimentazione del Giotto Ulivi, che hanno dimostrato passione e interesse pari ai miei per il tema della mia ricerca: all'appassionato Paolo Bassani, a Fabrizio Poli e a Francesco Aperi, a Marta Baiardi e a Maddalena Frascati vanno i miei più sinceri ringraziamenti. Allo stesso modo, ringrazio poi Ettore Perelli, guida cortese, infaticabile e appassionata nel mio viaggio al Cobianchi di Verbania, e Luciano Bartolini, che di Bagno a Ripoli e dell'istituto Volta rappresenta davvero un pezzo di storia. Ringrazio inoltre Francesca Castelli e la sua famiglia per avermi permesso di accedere al materiale conservato dal padre, e il personale dell'istituto tecnico agrario di Val d'Agri per avermi accolto con gentilezza infinita (manco fossi davvero un inviato del ministero). Un grazie anche alla professoressa Maria Grazia Zocchi, responsabile della biblioteca del liceo Capece di Maglie. A tutti loro, in fondo, è dedicato questo lavoro: spero di essere riuscito a cogliere e a trasmettere almeno una piccola parte dell'impegno che questi rappresentanti del corpo docente italiano hanno investito nel loro lavoro.

Non meno importanti sono stati quei compagni di viaggio che, pur non implicati direttamente nel mio studio, mi hanno accompagnato e arricchito in questi tre anni. A cominciare dai colleghi di Urbino: Andrea, Valentina, Marzia, Sara, Vanessa, Franco, Marco e Marco, Caterina, Leonardo; ma anche Giulia, Valerio e il gruppo dei filosofi, e tutta la banda urbinata, Maria, "Giorgiona", Angelo e gli altri che hanno reso piene le giornate urbinati, facendomi sentire a casa. È buffo fermarsi a riflettere sulla catena di relazioni che si dipanano nei tre anni di dottorato, con qualcuno che se ne va e qualche altro che arriva, in un susseguirsi di relazioni che rappresentano idee, visioni di vita, interessi, conoscenze ed esperienze diverse. Ogni tanto, da queste pagine, filtrano anche le nostre discussioni e i confronti di questi anni, accompagnati immancabilmente da un buon *spritz*. Così come filtrano le "voci" accumulate in anni passati tra via S. Gallo e il chiostro di Brunelleschi: Lucrezia, Lore, Luca, Giulia, Ale, Cristiano, Tito e tutti gli altri che, per ragioni di spazio, ora non posso nominare.

Oltre che alla mia famiglia, che mi ha sempre sostenuto, il mio ringraziamento più profondo va però ad Adele, che mi ha supportato (e sopportato) nella quotidianità e nei momenti difficili, dovendo fare i conti spesso con i lati peggiori del mio carattere e del mio essere. Ho sempre pensato che nella diversità stia la pienezza del senso della vita: e niente me lo dimostra più che il confronto tra noi due. A lei, quindi, è dedicata la fine di questo percorso: che sia d'auspicio per l'inizio di un nuovo viaggio, ancora insieme.