



Citation: Chiara Martinelli (2021) Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 37-48. doi: 10.36253/rse-10051

Received: November 25, 2020

Accepted: April 23, 2021

Published: July 5, 2021

Copyright: ©2021 Chiara Martinelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Lucia Cappelli, Università Cattolica del Sacro Cuore-Milano.

Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola

Silent revolutions. Reforming school boards in 1970s Italy

CHIARA MARTINELLI

Università degli Studi di Firenze
E-mail: chiara.martinelli@unifi.it

Abstract. Up to nowadays, few research has been dealt with the so-called *decreti delegati* – i.e., the decrees Italian State enacted in 1974 for renovating scholastic governance. The paper aims at exploring how teachers, pupils and parents looked at the decrees and reacted to them. Sources as booklets and magazines are retrieved for the purpose. The paper shows a segmented framework: the new organisms introduced for guaranteeing school governance innovated Italian school radically and rationalized the way each school dealt with democratic participation which, since 1968, have been depending on headmasters' political opinion. However, several elements introduced by the decrees jeopardized democratic participation and effectiveness in some of the most radical institutions they introduced. This event occurred, for example, with scholastic districts: even they were set up amidst the hope they would have guaranteed democratic participation, they were deprived by any deliberating power.

Keywords: decreti delegati, governance scolastica, distretto scolastico.

Riassunto. Benché i decreti delegati (che, emanati nel 1974, innovarono gli organi collegiali e lo stato giuridico dei docenti) costituiscano un'ossatura dell'odierna scuola italiana, poche ricerche si sono soffermate sulla loro genesi e sul loro significato. L'articolo, nell'attingere alla pubblicistica dell'epoca, intende ricostruire le aspettative, i dibattiti e le ricezioni delle misure tra le diverse realtà sociali che maggiormente ne risultarono coinvolte. Ne risulta un quadro frastagliato: i nuovi organi collegiali riformarono la struttura della scuola italiana e razionalizzarono un settore – quello della partecipazione democratica – che, dal 1968, aveva conosciuto una forte disomogeneità tra scuola e scuola, dipendendo nella sua attuazione più dalle volontà dei presidi che da altri fattori di sistema. E tuttavia, molti degli elementi introdotti dalla normativa svuotarono di significato alcuni degli istituti democraticamente più innovativi, in primis il distretto scolastico.

Parole chiave: decreti delegati, school governance, scholastic district.

I DECRETI DELEGATI NELLA SCUOLA DEGLI ANNI SETTANTA

Un'ossatura della scuola italiana. Una presenza costante nei manuali per l'ammissione a corsi di specializzazione, corsi di abilitazione, corsi-concorsi e concorsi per il ruolo. Difficile è emanciparsi dalla caratura "totemica" che i decreti delegati – i DPR 416/1974 (organi collegiali), 417/1974 (stato giuridico dirigenti, ispettori e docenti), 419/1974 (sperimentazione didattica) e 420/1974 (stato giuridico personale non docente) – hanno assunto in questi ultimi anni; e questo è tanto più vero per il DPR 416/1974, destinato a riformare i meccanismi decisionali della scuola italiana. Solo un distacco critico, tuttavia, può distoglierci dalla stanca routinarietà con cui molte delle sue innovazioni sono state attuate per tornare ai desideri, alle aspirazioni e ai timori che ne accompagnarono i primi passi. Riviste e opuscoli diffusi con metodi più o meno artigianali, documenti a tutt'oggi dei tentativi di influenzare la scuola nei suoi spazi pubblici, ci aiutano, in tal senso, a restituire corpo e voce al dibattito di un tempo.

Quelle dei decreti delegati non furono, diversamente da quanto potrebbe apparire oggi, questioni caratterizzate da un contemporaneo approdo nel dibattito parlamentare. Prima – e per diverso tempo l'unica – a essere affrontata fu la riforma dello stato giuridico di insegnanti e dirigenti, che, giunta alla Camera con il progetto di delega 2728 il 29 settembre 1970, affondava le sue radici in anni ben più lontani di quelli della contestazione studentesca¹. Diversi erano stati i tentativi di riordinare il ginepraio di leggi e leggine che disciplinavano il settore; e tutti, fino ad allora, si erano inderogabilmente dissolti in un nulla di fatto. Era il 1954 quando il Ministero della pubblica istruzione aveva proposto un primo progetto; sei anni dopo un secondo tentativo del Ministro Medici, pur assicurandosi il parere favorevole della VII Commissione cultura, fu consegnato all'oblio dalla tumultuosa caduta del governo Tambroni (Urbani 1973, 7)². Un ulte-

riore – e ben più radicale – tentativo fu portato avanti da Luigi Gui, autore nel 1967 di un disegno di legge che per la prima volta offriva a insegnanti e maestri un quadro condiviso di diritti e doveri: ma anche in questo caso la caduta del governo, occorsa proprio nel momento in cui il Ministero stava definendo i decreti legislativi, rimandò il progetto a tempi migliori (Gabusi 2010, 272-3)³. Ai docenti non rimase che continuare a far riferimento a una serie di ordinanze e dettati legislativi che, senza coerenza e senza sistematicità, li dividevano, a seconda del grado del grado e della disciplina insegnata, in ruoli e sotto-ruoli dal prestigio e dallo status economico-sociale difforme⁴ (*I nuovi organi collegiali* 1973, 3).

Altre questioni organizzative, nel frattempo, erano emerse. Tra queste, un ruolo di primo piano era stato conquistato dal dibattito sulla gestione degli istituti scolastici. In buona parte dell'Europa, i primi anni Settanta segnarono un momento cruciale per la socializzazione dei processi decisionali: Francia, Germania ovest, Belgio, Finlandia e Danimarca aprirono le scuole alla partecipazione dei genitori nel 1970 (Eurydice 1997, 11). Per quanto riguarda l'Italia, organi collegiali esistevano già dal Regio Decreto 625/1924, ma erano ben lontani dalle istanze coeve: non solo Consiglio di classe, Collegio dei professori e Consiglio di Presidenza – questi i loro nomi – erano costituiti da soli insegnanti, ma l'occhiuta vigilanza del preside ne restringeva forzatamente competenze e potenzialità⁵. Erano organismi che riflettevano una concezione dell'autorità destinata, dopo il Sessantotto, a entrare in discussione e a decadere, mentre le critiche più veementi si appuntarono all'esclusione degli studenti (De Giorgi 2020, 63-74). «Sia gli studenti che i professori si trovano in una situazione di non potere», scrivevano in quell'anno gli studenti del Parini,

Infatti gli organismi costituiti all'interno di ogni istituto non hanno potere decisionale nella formazione dei programmi di studio e dei metodi didattici. Il collegio dei professori, il consiglio di presidenza, il consiglio di classe

¹ DL 2728/1970 (Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo e docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica, nonché su aspetti peculiari dello stato giuridico del personale non insegnante), http://legislature.camera.it/_dati/leg05/lavori/stampati/pdf/27280001.pdf (Ultimo accesso: 20/06/2020).

² DL 2092/1960 (Statuto del personale direttivo ed insegnante degli istituti di istruzione artistica), http://legislature.camera.it/_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/20920001.pdf (Ultimo accesso: 20/06/2020), DL 2093/1960 (Statuto del personale direttivo ed insegnante degli istituti e delle scuole di istruzione secondaria), http://legislature.camera.it/_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/20930001.pdf (Ultimo accesso: 20/06/2020), DL 2094/1960 (Statuto del personale ispettivo, direttivo ed insegnante della scuola elementare), http://legislature.camera.it/_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/20940001.pdf (Ultimo accesso: 20/06/2020).

³ DL 2107/1967 (Delega al Governo per la emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, docente e assistente della scuola), <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/324727.pdf> (Ultimo accesso: 20/06/2020).

⁴ Il ruolo A, destinato alla maggior parte degli insegnanti delle superiori; il ruolo B, in cui erano inquadrati quasi tutti gli insegnanti di scuola media nonché i professori di disegno, canto, musica ed educazione fisica di licei, istituti tecnici e professionali; il ruolo C, al cui interno trovavano posto maestri, docenti di musica e applicazioni tecniche alle medie e docenti di stenografia e calligrafia delle superiori.

⁵ R.D. 965/1924 (Ordinamento interno delle giunte e dei regi istituti di istruzione media), https://www.gazzettaufficiale.it/do/gazzetta/foglio_ordinario/1/1/pdfPaginato?dataPubblicazioneGazzetta=19240625&numeroGazzetta=148&tipoSerie=FO&tipoSupplemento=GU&numeroSupplemento=0&progressivo=0&numPagina=1&edizione=0 (Ultimo accesso: 20/06/2020), in particolare gli artt. 23, 27, 28, 37.

sono organismi che svolgono mansioni di ordine puramente amministrativo [...]. Si tratta quindi di un democraticismo formale. (Torre Rossi 1969, 75)

In questa pervasiva percezione di impotenza trovava linfa la suggestione dei controcorsi, che, prima nelle aule universitarie, poi in quelle di licei e istituti, sembravano donare agli studenti una voce in capitolo che le strutture formali continuavano a negare (Ivi, 72, 77, 82, 117).

Contraddittorie e precarie si rivelarono le prime risposte dei Ministri, divise tra la necessità di placare la protesta con interventi tempestivi e il timore di sconquassare dall'oggi al domani meccanismi oliati e rassicuranti. Nel solco di un *modus agendi* che fin dal XIX secolo ha segnato la politica scolastica italiana, la circolare assurde a principale strumento di innovazione⁶. Primo a ricorrervi fu il Ministro Giovan Battista Scaglia, che il 26 novembre 1968 autorizzava le assemblee scolastiche, rigorosamente fuori dall'orario scolastico e senza la partecipazione di persone estranee ai singoli istituti (Galfrè 2019, 91-7). Due mesi – e molte proteste – dopo fu la volta del successore Fiorentino Sullo, la cui circolare consentiva agli studenti di organizzare, in orario scolastico e senza recuperare le lezioni perse, due assemblee al mese (Crainz 2003, 276). Altri organismi, non obbligatori e di natura consultiva, furono istituiti nell'ottobre 1970 dalla maxi-circolare Misasi: i comitati scuola-famiglia, i consigli dei genitori e i consigli degli studenti, tutti destinati a un'accoglienza più che fredda da parte della comunità scolastica (Chiama 1972, 18-20). Contestualmente, il Ministero consentì agli studenti (dietro autorizzazione del preside) di invitare alle assemblee di istituto persone estranee alla scuola (Galfrè 2017, 239-41).

Si trattava, soprattutto nel caso della circolare Misasi, dell'istituzione ex-lege di strutture inedite e destinate a sovrapporsi a quelle preesistenti, senza però intaccarne prerogative e raggio d'azione. La superiorità giuridica della legge sulla circolare concesse a presidi e provveditori il pretesto con cui negare le assemblee. Un quadro confuso a cui si aggiunsero le iniziative delle singole scuole, dove mai come in quegli anni la fluidità e la democraticità meccanismi decisionali dipesero dalle simpatie politiche del preside e (in secondo luogo) del corpo docente. Nel 1969 gli alunni della scuola media di Borgo a Mozzano (nella Lucchesia), dopo aver ottenuto la possibilità di riunirsi in assemblea, votavano per la

costituzione di un comitato studentesco (*Tavola rotonda a Borgo a Mozzano* 1969, 7). L'anno successivo, la scuola media "Parenzo" di Rovigo inaugurava, sotto la preoccupata vigilanza del preside, un audace esperimento di assemblea permanente studentesca (*Incontri con le scuole – Assemblea permanente a Rovigo*, 1970, 4-8). Sempre nel 1970 un'altra scuola media, la "Don Milani" di Torino, aveva rivoluzionato il Consiglio di presidenza, trasformandolo in un consiglio di istituto ante-litteram in cui i genitori, oltre che partecipare, presiedevano le sedute (Clara 1974, 4). Sperimentazioni radicali convivevano, a volte nella stessa città, con atteggiamenti di aderenza massima al dettato gentiliano. A Milano, mentre gli iscritti all'istituto "Zappa" partecipavano ai consigli di classe e al collegio docenti, il preside del liceo "Volta" chiedeva alla polizia di intervenire contro gli studenti che reclamavano, sulla scia delle nuove circolari, il diritto di assemblea (*Corteo nelle vie del centro di studenti extra-parlamentari* 1974, 2; *Le scuole mancano di aule, di insegnanti, di palestre, di attrezzature, e noi diamo la polizia...*, 1974, 1). E a Roma, nel 1971, aveva fatto scalpore il diniego opposto dal liceo "Virgilio" alla richiesta degli studenti di invitare a un'assemblea l'allora presidente della Camera Sandro Pertini (*Vergognoso attacco alla democrazia al liceo "Virgilio" di Roma* 1971, 2).

Erano iniziative che, da una parte come dall'altra, evidenziavano una tendenza centrifuga tanto caotica quanto poco funzionale. Si profilava la necessità di un intervento organico, che coniugasse esigenze di rinnovamento e omogeneità nei meccanismi decisionali. In questo senso, il nuovo progetto di legge delega sullo stato giuridico avanzato alla Camera da Misasi ben sembrava prestarsi allo scopo, in quanto, come riconosceva la stessa relatrice di maggioranza, la deputata DC Maria Badaloni,

è il sistema che non va. E per correggerlo – ci sembra – non sono molto efficaci (anche se è da lodare il tentativo) le sperimentazioni promosse a mezzo di circolari: tanto è vero che non appena le circolari spuntano all'orizzonte sono discusse e respinte non tanto per il contenuto, ma perché appaiono come palliativi e, soprattutto, sempre come espressioni del centralismo burocratico⁷.

Prerogative e composizione dei nuovi organi collegiali, pur non accettando in toto le esperienze più avanzate, risentirono della volontà di coinvolgere la società

⁶ Per quanto riguarda il tradizionale utilizzo, da parte del Ministero dell'istruzione, di circolari in luogo di decreti, basti qui ricordare la circolare Cairoli del 1878, che istituì un nuovo segmento nell'istruzione post-elementare italiana. In tempi più recenti l'introduzione del concetto di BES con la D.M. 27 dicembre 2012 dà conto di una prassi appannata con gli anni ma non per questo dimenticata dagli uffici ministeriali.

⁷ Atti Parlamentari, *Relazione della VIII commissione permanente (Istruzione e belle arti) sul disegno di legge presentato dal Ministro della Pubblica Istruzione (Misasi) di concerto con il Ministro del Tesoro (Ferrari Aggradi) alla Presidenza il 29 settembre 1970*, p. 15, http://legislature.camera.it/_dati/leg05/lavori/stampati/pdf/27280002.pdf (Ultimo accesso: 21/06/2020).

civile nella gestione della scuola: mentre il consiglio di classe si apriva alla presenza (ancora numericamente da definire) di genitori e studenti, il consiglio di presidenza lasciava il passo al consiglio d'istituto, aperto alla partecipazione di una «comunità scolastica» vagamente definita ma ad ogni modo chiamata a includere enti locali, genitori e studenti⁸. Vero era, del resto, che le esperienze più avanzate erano ben circoscritte, e che per molti istituti la riforma assunse un carattere dirompente, innescando un radicale rinnovamento nel rapporto tra scuola e comunità (un rapporto che, nella prima stesura della legge delega, prevedeva il coinvolgimento di enti locali e associazioni sindacali nel consiglio d'istituto), nella gestione del potere e nel ridimensionamento delle prerogative dirigenziali (Ricuperati 2015, 209; Colarizi 2019, 54-68). «Oggi» riconosceva infatti la deputata democristiana Maria Badaloni,

non si pensa più ad una comunità scolastica isolata, artificiale, chiusa, anche ammesso che possa portare avanti con efficienza un lavoro comune.

Pensiamo tutti ad una comunità viva ed aperta, che respira e partecipa del più vasto mondo sociale. Quindi si spiegano i rapporti all'esterno, si spiega e si vuole la partecipazione non solo ipotetica, episodica e saltuaria, ma sistematica della famiglia. Si vuole la partecipazione degli Enti e delle forze e delle componenti sociali che hanno attinenza con l'amministrazione civica, con il lavoro, con l'assistenza, con l'economia⁹.

La maggior attenzione verso tutte le componenti scolastiche era confermata da un altro punto del decreto. Diversamente dai progetti di Medici e di Gui, la legge delega di Misasi prevedeva un decreto specificamente dedicato a quelli che sono sempre stati i «grandi dimenticati» della scuola italiana: il personale non docente, allora composto da bidelli e segretari.

Pur affondando le sue radici in una questione tecnica e specialistica, che al Ministero premeva risolvere non per ampliare diritti e prerogative, ma per razionalizzare un settore frastagliato e giuridicamente confuso, la problematica sullo stato giuridico e quella degli organi collegiali acquisirono una fisionomia potenzialmente avanzata che le sintonizzarono sull'onda lunga della contestazione e delle innovazioni degli anni Settanta (Galfrè 2017, 260). Le 150 ore, il diritto di voto ai diciottenni, la conferma referendaria della legge sul divorzio, la revisione dello stato di famiglia, la legge Basaglia, la consapevolezza dell'influenza delle condizioni ambientali e

sociali sulla disabilità e l'integrazione degli alunni diversamente abili sono un portato di quegli anni (Piccioli 2017, 93; Babini 2009, 241-80; Scirè 2007, 143-182; Casarano 2000, 102-12). Volontà riformatrici provenienti dall'alto e dal basso lambirono la scuola: la sperimentazione didattico-educativa incontrò spazi e consensi crescenti nelle riviste di settore, mentre tra le realtà più avanzate emergeva l'esigenza di documentare l'impatto delle innovazioni (Torricco 1974, 1); a un altro livello anche il governo, con il documento di Frascati del 1970, si apriva alla possibilità di superare il sistema «a canne d'organo» della scuola secondaria con un istituto unico omnicomprensivo (Ricuperati 2015, 212, 222-4; *Come sarà la nuova scuola secondaria* 1975, 12-7).

Alle istanze innovatrici e sperimentali si contrapponeva una difesa dell'ordine costituito dai contorni progressivamente più strenui e rigidi (Pruneri 2020, 311-20). Prova ne era il clima di contrapposizione tra affiliati alla sinistra extraparlamentare e simpatizzanti del Movimento sociale negli istituti delle grandi città (Panvini 2009, 159-64). Numerose erano anche le misure contro i professori più vicini al movimento studentesco e più sensibili alle istanze innovative: particolarmente potente nelle mani dei presidi si rivelò lo strumento dei trasferimenti d'ufficio e delle «note di qualifica», giudizi annuali sulle capacità degli insegnanti che impattavano sulla progressione economica e di carriera. A Treviso, la querelle tra una preside e un insegnante di italiano che aveva chiesto a una terza media di svolgere un tema sui propri dubbi religiosi si concluse con il trasferimento d'ufficio del docente (Sajena 1971, 4). All'Istituto «Toscanelli» di Ostia Lido il conflitto tra la preside e un gruppo di insegnanti inclini a metodi didattici meno direttivi sfociò nell'abbassamento della loro nota di qualifica (*Per un libro bianco della repressione* 1971, 4). Talvolta la questione si allargava con l'intervento dello stesso Provveditore. Ciò accade, per esempio, a Siena, dove un insegnante venne trasferito d'ufficio perché accusato di aver intavolato alcune lezioni di educazione sessuale (*Il provveditore di Siena a caccia di streghe*, 1974; Waanroj 2008, 113-33). Ma anche i presidi più vicini alle istanze innovative non potevano dirsi al sicuro: suscitò scalpore – fino a essere scelto come vicenda incipitaria per uno dei più famosi «libri bianchi» sulla repressione del corpo docente italiano, *La pelle dei professori* – la vicenda del preside dell'Istituto tecnico commerciale «Pacini» di Pistoia, allontanato dai pubblici uffici per un anno perché aveva autorizzato i docenti a sostituire le giustificazioni per l'assenza con una semplice autodichiarazione (Calabria e Monti 1972, 10-1).

La crescente conflittualità delle relazioni lavorative tra preside e docenti, nell'avvicinare la condizione di quest'ultimo a quella di impiegati e operai, complicava

⁸ DL 2728/1970, art. 3.

⁹ Atti Parlamentari, *Relazione della VIII commissione permanente (Istruzione e belle arti) sul disegno di legge presentato dal Ministro della Pubblica Istruzione (Misasi)* cit., p. 13.

un quadro – quello del professore «vestale della classe media» – già ampiamente in crisi: il confronto-scontro con studenti pronti a contestarne prerogative e funzioni, l'ampliamento vertiginoso del precariato (che in alcune province riguardava il 68% dei lavoratori della scuola), il deprezzamento culturale ed economico della professione, condusse molti a un ripensamento profondo – e a tratti drammatico – sulla propria identità, sul proprio ruolo nella società, nonché sul senso del proprio lavoro in classe (Barbagli e Dei 1972; De Cristofaro 1972, 3; Crivellari 2004, 29-30; Castellina 2019, 99). La figura dell'insegnante come custode dei valori culturali della società cominciò a trovare un contraltare nell'immagine del professore come guardiano dell'autorità e del classismo – un'immagine presente anche negli stessi docenti. «L'insegnante è libero, può fare quel che vuole, se accetta e segue determinati schemi» sosteneva sarcasticamente un insegnante in un dibattito moderato dalla rivista «Farescuola» (*L'insegnante e l'insegnamento*, oggi 1970, 4). A essere messa sotto accusa risultava anche la formazione dei futuri docenti, che, incentrata sul solo contenuto disciplinare e priva di qualsivoglia riferimento a psicologia, pedagogia e didattica, veniva considerata inadeguata alle sfide che avrebbero incontrato tra i banchi (Grandi 1970, 27).

Ma la crisi della figura dell'insegnante era la crisi di tutto un sistema. Contestata nei suoi meccanismi di selezione, svuotata nelle sue promesse di mobilità sociale dalla disoccupazione intellettuale, la scuola era additata come la “grande malata” della società italiana: un'istituzione da distruggere, per i pochi che guardavano con simpatia alle tesi di Ilich, o – per la maggior parte degli addetti ai lavori – da riformare profondamente. Tra i banchi degli imputati, il verticismo gestionale, colpevole di isolare istituti e licei dalla comunità circostante e di trasformare professori e studenti in “oggetti” subordinati alle decisioni di provveditori e presidi – figura quest'ultima al centro della bufera, con sindacati e PSI che chiedevano a gran voce che il dirigente scolastico venisse scelto dal Collegio dei docenti (Lombardo Radice 1972, 19-24). «I capi d'istituto», scriveva ad esempio Nemo Gonano per la rivista «Farescuola»,

si riducono troppo spesso a essere burocrati di seconda categoria, trasmettitori banalmente esecutivi di lontane ordinanze ministeriali che calano come un corpo estraneo nella realtà vivente della scuola (Gonano 1970, 29-30).

Lungi dal confinarsi al movimento studentesco e ai partiti di sinistra, l'accusa travalicava nell'opinione pubblica, fino a trascendere in sofferiti mea culpa come quello della rivista cattolica «Genitori»:

Per molti di noi, non è il caso di ignorarlo, questo esame di coscienza costa particolare fatica. Molti di noi appartengono a quelle classi che, attraverso i decenni, hanno edificato la scuola così com'è oggi; è una scuola fatta da noi per i nostri figli in un'epoca in cui solo a chi avesse un certo patrimonio era riconosciuto il diritto di voto, e in cui le scuole secondarie, soprattutto quelle superiori, erano riservate quasi soltanto ai giovani di una certa classe. Con la scuola che è diventata scuola di tutti e non deve più rispondere alle esigenze di una élite, c'è da meravigliarsi se non solo i metodi e i programmi ma anche lo spirito stesso che la informa appaiono estranei – per non dire ostili – alla maggior parte dei giovani? (Cammelli 1973, 1)

DALLA LEGGE DELEGA AI DECRETI: UN ACCIDENTATO CAMMINO

Le tensioni tra studenti, docenti e organi direttivi non si esaurirono al solo livello locale o provinciale. A esserne influenzato fu anche il contesto politico nazionale, e testimoni diretti ne furono legge delega e decreti delegati. Mentre l'avvicendamento di Oscar Luigi Scalfaro a Misasi sullo scranno della Minerva segnava un ripensamento di molte delle iniziative che avevano incontrato, pur tra numerosi tentennamenti, il placet governativo (una su tutti, la proposta della scuola superiore unica, che venne accantonata), il 12 aprile 1973 il Senato cercò di intervenire pesantemente sul futuro assetto scolastico (Monaco 1973, 1; Sajena 1973, 1). Gli emendamenti Spigaroli, approvati dalla VIII Commissione cultura, ridisegnavano infatti un nuovo modello di riforma. Modificati ne risultarono i consigli di circolo e di istituto, che divennero privi di seggi per gli enti locali e presieduti dal dirigente scolastico; e stravolto fu anche lo stato giuridico, che ripristinava la tradizionale suddivisione dei docenti per ordine di scuola nonché la possibilità per i presidi di stilare controverse note di qualifica (Zappa 1973a, 1). «Ragioni di efficienza» e di «morale» sembravano esser state alla base degli emendamenti. «Ma guarda la morale dove si va a cacciare» reagiva sarcastico il quindicinale della Cgil «Sindacato e scuola»:

il preside ed il direttore sarebbero dunque tutori e garanti di eticità, mentre per il principio di non contraddizione un presidente elettivo sarebbe fonte di immoralità, oltre che naturalmente di inefficacia funzionale (Zappa 1973b, 1).

La pressione di Cgil, Cisl e Uil, già mobilitatisi nel gennaio e nel marzo 1973 e pronti a indire uno sciopero generale, indusse il Senato a respingere alcuni degli

emendamenti più discussi e il governo a intavolare una trattativa che, conclusasi il 17 maggio 1973, sanciva, oltre all'accordo sull'orario di servizio per personale non docente, maestri e insegnanti, il ripristino dello stato giuridico unitario e l'archiviazione delle note di qualifica (Sciopero 1973, 1; Marchegiani 1973, 1).

L'approvazione della legge delega il 30 luglio 1973 – ottenuta non dal Ministro Scalfaro, ma dal neo-ministro alla Pubblica Istruzione Franco Maria Malfatti – sembrò convalidare l'accordo primaverile. Cinque erano gli organi collegiali previsti dalla nuova riforma: il consiglio di classe, esportato anche alle elementari nella forma del consiglio di interclasse; il collegio dei docenti, come il consiglio di classe già previsto dalla normativa ma modificato nelle sue prerogative; il consiglio di circolo o di istituto; il distretto provinciale; e il consiglio provinciale della pubblica istruzione.

Ma se per lo stato giuridico buona parte delle rivendicazioni e dei punti qualificanti furono salvaguardati grazie alla mobilitazione sindacale, lo stesso non si poté dire per la “gestione sociale” della scuola. Molti infatti furono i punti disattesi nel passaggio dalla legge delega ai decreti delegati, e le maggiori modifiche intervennero nel corso della definizione dei consigli distrettuali e dei consigli d'istituto (Santamaita 2000, 176). Privi di seggi riservati agli enti locali e alla società civile, caratterizzati da un ridotto spiraglio per l'attività di genitori e studenti, i consigli di istituto, a cui la legge delega aveva assicurato poteri deliberativi per l'organizzazione della vita scolastica, con i decreti delegati si ritrovarono capaci di legiferare solo nell'ambito delle attività parascolastiche, extra-scolastiche e integrative (Capitani 1974, 1; Zappa 1974a, 1; Zappa 1974b, 5).

Era quella dei decreti delegati una soluzione compromissoria la cui portata conservatrice emergeva con ancora più forza dalla posizione che il DPR 416/1974 consegnava agli studenti. Assenti dal consiglio scolastico distrettuale, privi della possibilità di indire assemblee e di ottenere un ruolo partecipativo nelle scuole medie – dove pur erano state messe in campo diverse e valide sperimentazioni –, nelle superiori gli studenti minori di sedici anni furono esclusi dall'elettorato attivo e passivo, con una misura che solo nel gennaio 1975 trovò una sua correzione. Limitata anche la presenza del personale non docente, mentre numerosi distinguo – nei sindacati così come nel Psi e nel Pci – suscitava la decisione tutta democristiana di identificare la società esterna con la presenza, tradizionale e rassicurante, dei genitori degli alunni (Ricuperati 2015, 209; Rei 1974, 11; *Intervista al compagno Rinaldo Sceda* 1974, 3; Codignola 1974, 3). Nel vago, inoltre, era rimasta la questione della pubblicità degli atti dei nuovi organi collegiali – una tematica

su cui era già vivo il dibattito al momento dell'approvazione dei decreti, e che era destinata ad amplificarsi con la costituzione dei consigli d'istituto (*Il corporativismo* 1975, 9).

La vicenda più spinosa si rivelò tuttavia quella dei distretti scolastici. Proprio questi ultimi catalizzarono le maggiori attenzioni e i più ampi progetti. Apparsi per la prima volta nelle discussioni che a Frascati annunciarono la riforma della scuola superiore unica, i distretti avrebbero dovuto porsi come organismi elettivi (con seggi riservati a enti locali, insegnanti, lavoratori e imprenditori) di coordinamento scolastico a livello comunale, sovra comunale (nelle realtà rurali) o circoscrizionale (nelle metropoli) (Telmon 1974, 154-5). Sterminata fu la bibliografia prodotta in appena un paio d'anni (Allulli e Sonnino Berio 1974, 234-8). Altrettanto imponenti furono i sogni suscitati da quella che appariva come una modalità inedita di gestire il momento educativo, ricca di prospettive democratiche e partecipative. Il distretto era il «primo esperimento alternativo alla burocrazia e un diverso modo di essere della società», secondo l'allora referente scuola per il Psi Tristano Codignola (Codignola 1974, 1). Era «l'elemento più dinamico e innovativo» dei decreti delegati, scriveva «La Riforma della Scuola» (Margheri 1974, 4). «La realizzazione del distretto» chiosava «Sindacato e scuola», «intacca profondamente tutta la organizzazione della scuola come corpo separato, diretto centralmente e burocraticamente» (*Il governo nella scuola* 1974, 5).

Infatti, l'elettività del distretto e la sua prossimità al territorio sembravano garantire le migliori basi per un processo di democratizzazione della scuola. Nella sua collocazione istituzionale, i suoi fautori intravedevano la base per un efficace coordinamento delle iniziative educative (formali e non formali) della società civile con le esigenze dei cittadini (Giugni 1974, 6). La costituzione del nuovo organismo scolastico, del resto, ben si inseriva in quella battaglia per la valorizzazione delle autonomie locali che aveva condotto, nel 1970, alla nascita delle Regioni (De Martin 2013, 79-81) ma che, secondo socialisti e comunisti, si sarebbe inverata solo garantendo a lavoratori e studenti una riserva di seggi ben maggiore rispetto a quella effettivamente concessa dal decreto. Numerose riserve suscitarono, a questo proposito, i due seggi riservati agli imprenditori – un numero pari a quello concesso ai lavoratori dipendenti (Rodano 1974a, 8).

Ma grande era la confusione sotto il cielo, e ben pochi sembravano aver compreso funzioni e prerogative del nuovo organo collegiale. Certo non aiutava il testo del decreto. Al distretto furono attribuite la facoltà – tanto vaga quanto impalpabilmente fumosa – di promuovere attività extrascolastiche, parascolastiche,

assistenziali e di educazione permanente. Un dettato molto diverso dalle prime versioni, come confermava Paolo Prodi, membro dell'Ufficio programmazione sotto i dicasteri di Misasi e Malfatti (*Il distretto secondo lo stato giuridico* 1974, 225). Nessuna traccia, dunque, dei poteri deliberativi di cui erano dotati gli omologhi inglesi e americani (King 1974; Palomba 1974); e anche l'unica opzione possibile per emanciparsi da una dimensione meramente consultiva – quella della delega all'assistenza scolastica e al diritto allo studio – dipendeva dal *placet* regionale. Il distretto è «una larva d'istituto», scriveva Aldo Visalberghi in un articolo che rivendica tuttavia l'utilità di un organismo dotato di soli poteri consultivi (Visalberghi 1974, 141). Più tranchant le opinioni degli assessori regionali. Il distretto è stato realizzato «con una certa impreparazione» sostenne Filippo Hazon, assessore all'istruzione della Regione Lombardia e primo politico ad avviare una sperimentazione dei distretti (Hazon 1974, 12). Ancora più dura la posizione della Regione Veneto, per la quale «La realizzazione del distretto rappresenta un vano tentativo di decentramento burocratico e non un vero decentramento di funzioni» (Tirittico 1974, 13).

Grandi timori, peraltro, suscitava tra gli addetti ai lavori la fase di definizione dei distretti, affidata alla collaborazione tra Regioni e Ministero e suscettibile di definire territori troppo vasti per essere efficacemente governati o troppo ristretti per contemplare un numero di istituti sufficientemente ampio. «La vitalità del distretto» sosteneva infatti Aldo Visentin,

si assicura se la dimensione del distretto è tale da poter creare un coinvolgimento effettivamente costante della popolazione alla gestione della scuola. se non c'è questo coinvolgimento costante, possiamo eleggere quanti organi vogliamo, ma il tutto resta in una dimensione formale, in cui esiste una possibile apparenza di intervento, ma di fatto non esiste niente (*Il distretto secondo lo stato giuridico* 1974, 223-4).

Non aiutava, infine, nemmeno la percezione che funzioni e prerogative si intrecciassero e si sovrapponessero a quelle di un altro organismo, anch'esso di nuovo conio – il consiglio provinciale dell'istruzione. Erano punti, questi, che non sfuggivano a dubbi e interrogativi dei singoli osservatori, tra i quali palese era la preoccupazione che il nuovo organo collegiale sfociasse in una lettera morta.

Particolarmente critico – su questo come su altri punti – si rivelò il Pci, che, dalle colonne de «La Riforma della Scuola», bollò i decreti come una riforma volta «a realizzare un tipo di gestione circoscritta e indolore, in cui, attraverso il dosaggio delle componenti e il giuoco

delle mediazioni, si smorzino spinte e tensioni, e il potere effettivo non sfugga dalle mani» (Zappa 1974b, 5). Il dettato finale del DPR 416/1974 sembrava confinare gli organi collegiali entro i limiti angusti del singolo istituto, tralasciando ogni collaborazione istituzionalizzata con gli enti locali – comuni, province, le neonate regioni. «La trappola nella quale non si deve cadere» ammoniva non a caso «La Riforma della Scuola» nel numero speciale dedicato ai decreti delegati,

è di considerare queste rappresentanze rinchiuse all'interno di una «piramide scolastica» e non vederle invece [come] un tramite per il collegamento con la realtà con cui la scuola agisce (Triva 1974, 7).

Nella speranza di incidere su tali problematiche, altri scioperi furono organizzati da Cgil, Cisl e Uil, ma senza ottenere il successo dell'anno precedente. Ciononostante, i sindacati conservarono un giudizio favorevole sui decreti, visti come un trampolino di lancio «in quanto le norme innovatrici [...] offrono una serie di spazi e di occasioni concrete attraverso le quali promuovere ed afferrare il rinnovamento della scuola» (F.D. 1975, 1). Simile era la posizione del Psi, che per bocca di Tristano Codignola riteneva che i decreti delegati non avessero chiuso un discorso, ma «lo avessero soltanto aperto» (Codignola 1974, 2). «Le occasioni di partecipazione» dei decreti delegati, riconosceva il quindicinale della Cgil scuola, «non sono tutte quelle che le Confederazioni hanno sperato, né si svolgono secondo processi, composizioni e attribuzioni sempre chiare e soddisfacenti», ma continuava:

Tuttavia la Federazione ritiene che gli organi collegiali [...] possano innescare un processo di enorme significato per la scuola, rompendo e superando le estraneità della scuola alle più varie dinamiche sociali e specialmente a quelle espresse dal mondo del lavoro, ricercando una nuova integrazione – sul piano dei contenuti, degli strumenti e dei fini dell'educazione – tra scuola stessa e contesto sociale in cui essa opera (F.D. 1975, 1).

Le opposizioni studentesche, concretizzatesi in quei mesi in scioperi e occupazioni, venivano ridotte a «frange» la cui protesta «non aveva senso» (*Studenti apro-no la lotta contro i decreti delegati* 1974, 2; *Intervista al compagno Rinaldo Scheda* 1974, 3). Se difficile risulta quantificare l'entità del dissenso studentesco ai decreti delegati, ugualmente ostico risulta liquidarne la portata a una ridotta pattuglia. Più sfumata era infatti la posizione del Pci, che, pur riconoscendo al movimento il merito della rivendicazione assembleare, considerava la democrazia indiretta un passo in avanti per ricomporre la frattura tra «avanguardia» e «maggioranza silenziosa»

(Bassi 1974, 15). E tuttavia il momento consiliare, nel suo introdurre ipso facto il principio della delega, sembrava contrastare con una delle più rilevanti parole d'ordine del movimento studentesco – quella della democrazia diretta, da realizzarsi nell'assemblea d'istituto (Iannone 1974, 12).

Su questo gli scontri tra studenti affini a Pci e Fgci e studenti vicini alla sinistra extra-parlamentare erano già occorsi nell'anno precedente, quando, sulla scorta dell'ennesima circolare – diffusa questa volta dal Ministro Scalfaro –, venne adombrata la possibilità di eleggere un "consiglio dei delegati". Posizioni divergenti si registrarono ad esempio all'ITI Fermi di Modena, dove le prime esperienze consiliari furono inaugurate con il timore che la loro introduzione coincidesse con l'archiviazione dell'assemblea (Ronchetti 1973, 15). Mensili furono i dibattiti, più o meno infuocati, che opposero le due fazioni, e vistosa la divisione del Movimento studentesco in due tronconi – o almeno, questo è quello che emerge dai resoconti dei collettivi delle scuole bolognesi (Istituto Righi 1972, 5). Sempre nel capoluogo emiliano, i collettivi del Liceo Copernico accusarono gli studenti della Fgci di esser diventati, con il loro progetto di consiglio dei delegati, uno strumento per le mire di «pace sociale» del preside (Liceo Copernico 1972, 8). La prima riunione del "consiglio dei delegati" dell'Istituto Fermi fu inaugurata sotto il segno di una polemica tra chi ne rivendicava l'utilità come «momento di partecipazione alla vita della scuola» e chi, invece, ne contestava «il carattere di "parlamentino" studentesco, già superato dalle lotte del '68 e quindi non certamente riproponibile» (Istituto Fermi 1972, 5).

Accettare gli organi collegiali assumeva i contorni di un tradimento del Sessantotto – un Sessantotto sempre più mitico, e sempre più lontano (Neri Serneri 2018, 33-52). «Un rimpianto insistente emerge per lo più dalle fila della sinistra extraparlamentare: il '68! Il '68 è diventato il criterio universale di misura: i flussi e i riflussi del Movimento si misurano a partire di là» (*Verso quale movimento?* 1974, 1) si sfogava un anonimo articolista dalle colonne di «Diritto allo studio», suggerendo quanto sconcertante sembrasse il paragone con la mobilitazione degli anni precedenti. Costante era, infatti, il timore del riflusso e del qualunquismo: l'opposizione agli insegnanti reazionari, argomentava uno studente dell'ITC di La Spezia, rispetto agli anni precedenti non sapeva che articolarsi nella forma del «disinteresse» (*La Spezia scuola* 1974, 24); la partecipazione, elevata quando i problemi riguardavano la scuola, crollava quando si cercavano raccordi con il movimento operaio (*Il movimento degli studenti oggi a Milano* 1975, 9); gli stessi decreti, secondo la rivista «Controscuola», erano stati

approvati solo grazie al riflusso della contestazione (M.C e M.B 1974, 19).

Percepiti come una misura totalmente altra dalle rivendicazioni sessantottine, e, anzi, come un tentativo di ricondurre la spinta alla "partecipazione sociale" entro gli angusti confini di una gestione "corporativa", i decreti indussero non poche riviste studentesche a invocarne il boicottaggio – da portare avanti, magari, con gli insegnanti «democratici», a conferma di quanto il rapporto con la categoria dei docenti avesse ereditato dalla contestazione ambiguità e cautele (Galfrè 2019, 132-6):

Qui bisogna essere chiari: LA RIVOLUZIONE O LA RIFORMA DELLA SCUOLA È POSSIBILE SOLO SE ESISTE NON CHIUSA DENTRO GLI ORGANI COLLEGIALI UNA COGESTIONE MAGARI AVANZATA DELLA SCUOLA, MA AL DI FUORI DI ESSI IN TUTTA LA SOCIETÀ UNA CONCRETA UNITA' TRA OPERAI, CONTADINI, STUD, TECNICI ETC., IN GRADO DI IMPORRE DAL BASSO CON LA LOTTA UN MODO DIVERSO DI FARE SCUOLA (*Considerazioni sul movimento* 1974, 2)¹⁰.

Molte, al di là della rivendicazione assembleare, erano del resto le critiche avanzate al funzionamento di consigli di classe e consigli d'istituto. La presenza dei genitori, percepiti dagli studenti come potenziali alleati per gli insegnanti più conservatori e per la presidenza – una posizione, questa, che aveva provocato non pochi distinguo da parte di un Pci pronto a ricordare le origini popolari di gran parte di quella componente (Rodano 1974, 12). L'assenza dei lavoratori e delle forze sociali. La partecipazione degli studenti al momento, potenzialmente marginale, delle «proposte didattiche» e del «quadro di rendimento della classe». La suddivisione dei seggi del consiglio d'istituto per categorie, latrice di una posizione condannata come "corporativa". «Sono "riforme" che a parole consentono il massimo della democrazia, ed in ogni caso sempre delegata, nei fatti poi mantengono tutto come era prima», scriveva ad esempio uno studente spezzino, e continuava:

Questa "rivoluzione silenziosa", come amano definirla i capoccioni Dc e i mezzibusti televisivi, è tanto rivoluzionaria da prevedere organismi di gestione sociale, che, a ben guardare, non gestiscono niente o quasi, e dove, comunque, preside e prof sono in numero uguale o superiore a quello di studenti e genitori (senza contare la possibile e probabile strumentalizzazione in senso conservatore di questi ultimi) (Iannone 1974, 12).

Ma proprio alcuni degli elementi che maggiormente avevano innescato la contestazione studentesca erano

¹⁰ Maiuscolo nel testo.

quelli che incontravano il favore della componente genitoriale, e specialmente delle due maggiori associazioni cattoliche del settore: il Fronte della famiglia e l'Associazione dei Genitori. Certo, le critiche non mancavano, soprattutto verso un consiglio d'istituto che sembrava troppo poco aperto alla partecipazione delle "componenti esterne" (*Tristi previsioni* 1974, 8). E tuttavia,

Per quanto le novità di questa partecipazione siano molto più caute e prudenti di quanto sarebbe stato augurabile, si tratta pur sempre di una vera e propria rivoluzione nel mondo sempre abbastanza chiuso della scuola, rivo di cui non possiamo non rallegrarci [...]. L'importanza non sta tanto nelle possibilità concrete che offre la nuova situazione, quanto nel principio per la prima volta riconosciuta in Italia: la scuola, per poter essere scuola nel senso più ampio della parola ha bisogno della partecipazione dei genitori. E partecipazione non significa recarsi col cappelluccio in mano a sentire "come va il ragazzo", ma significa poter studiare i problemi, dare dei consigli, prendere delle decisioni a parità di dignità e di diritto col corpo insegnante (*Le barricate col corpo dei figli* 1974, 1)

Molte restavano però le incognite. Il rapporto tra insegnanti e genitori, innanzitutto: quasi bypassando la componente studentesca, il periodico cattolico individuava nel corpo docente la sua controparte dialogica – con tutte le ambiguità del caso, perché numerosi erano i dubbi sulla volontà dei docenti di condividere con i genitori un pur minimo scampolo di progettazione educativa. Più che il preside – che assumeva i confusi indistinti contorni di un'entità astratta e lontana – erano i professori a essere visti come numi tutelari di una scuola centralizzata, burocratica, avulsa dalle richieste e dai desiderata della comunità, perché «Per quanto moderato possa essere un certo tipo di potere, nessuno vi rinuncia volentieri» (*Otto domande dei genitori* 1974, 7). Ma, a prescindere da questi giudizi monolitici, una lettura più approfondita della stampa dell'epoca ci consegna un rapporto tra le due componenti sfumato e complesso. Prova ne erano gli articoli, e le lettere, che la rivista dedicava a una relazione che proprio in quegli anni percorreva binari per niente scontati. Se gli insegnanti arroccati a una concezione tradizionale del proprio operato ve n'erano, ed erano parecchi – una su tutti: la professoressa di una scuola media di Como che, annotava basita «Scuola e città», si rifiutava di rispondere alle missive dei genitori (*Verso lo stato sociale!* 1972, 500-2) –, la corrispondenza che – ricchissima – affluiva sulle scrivanie del periodico cattolico svelava relazioni diverse, dettate dall'ingresso nella scuola di professori neolaureati le cui idee – cresciute e maturate nella contestazione sessantottina – generavano in molti padri e madri di famiglia confusione e spavento. Dalla madre sconvolta perché il

professore di filosofia aveva giustificato il matrimonio civile al genitore preoccupato per la nuova insegnante che, «molto giovane, piena di nuove idee pedagogiche», invitava la classe a leggere «libri strani», l'elenco è lungo, e scarsamente esaustivo (*A scuola per imparare a stare seduti* 1974, 6; *Matrimonio civile in 5° D* 1974, 7). A volte le differenze educative travalicavano i confini scuola-famiglia e sfociavano in dubbi sofferti, come quelli di un padre che, nel descrivere il suo rapporto tormentato con il figlio iscritto in terza media, spostava lo sguardo sull'insegnante di lettere «lasciva» (sintomatico, evidente lapsus per «lassista»?) che

dice che certe esperienze, anche negative, sono utili; che non bisogna affrontare di punta la loro negligenza e i loro tentativi di sottrarsi a ogni impegno; che non vale la pena curare la disciplina e punire comportamenti maleducati [...] I ragazzi le vogliono un gran bene, ma a me sembra che così ai ragazzi non viene data quell'educazione che si richiede dalla scuola, e, anzi, si coltivano i loro difetti. Non sono sicuro che il mio comportamento sia quello buono, ma mi pare che quello dell'insegnante sia proprio sbagliato (*Professoressa "lasciva"* 1974, 6).

E la scuola sembrava precorrere i tempi della famiglia anche in zone rurali e decentrate – zone come Borgo a Mozzano (Lucca), dove a una tavola rotonda organizzata dalla rivista «Farescuola» diversi genitori espressero il disagio di dover contrattare con figli sempre più autonomi, abituati a «dire la loro» alle assemblee indette nella locale scuola media (*Tavola rotonda Borgo a Mozzano* 1969, 6).

Ma era comunque con la scuola e con gli insegnanti, scrivevano le riviste associative, che i genitori dovevano imparare a collaborare, dimostrando interesse, competenza e capacità di non scadere in una mera difesa di interessi egoistici e circoscritti, perché

È vero che i genitori sono sempre stati poco ascoltati dagli uomini di scuola, è vero che questi ultimi – forti delle convinzioni di essere i detentori della verità – non erano molto disposti a prestare attenzione, tuttavia è anche vero che la maggior parte dei genitori era completamente impreparata e non era in grado di presentare alternative valide.

Bisogna persuadersi che accedere al potere non basta, che le commissioni paritetiche non contano nulla se poi, di fatto, in quelle commissioni gli insegnanti si presentano con argomenti a cui non si è grado di rispondere. [...] In organismi di questo genere il potere è nella mano di chi è più preparato (*Il Secondo congresso della Confederazione Nazionale dei Genitori di alunni* 1974, 5).

L'assenteismo, infatti, era un rischio particolarmente paventato, assieme a quello di un'eccessiva delega ai

professori dettata dalla timidezza e dal timore di apparire, nel contesto dell'aula scolastica, troppo ignoranti. «Siamo gente di campagna, non tutti abbiamo fatto la quinta elementare, come potremmo essere in grado di dar consigli a dei professori che hanno tanto studiato?» si interrogavano, ad esempio, alcuni padri pugliesi in una lettera rivolta alla rivista «Genitori» (*Spirito rinunziatario* 1974, 6). «L'assenteismo è «un pericolo grosso», confermava lo stesso periodico a un gruppo di genitori di Vigevano; e molti erano del resto gli appunti e le riflessioni di chi, fin dal 1970, constatava quanto arduo fosse coinvolgere genitori le cui condizioni economiche e sociali non consentivano un impegno prolungato tra i banchi di scuola (*Tavola rotonda a Borgo a Mozzano* 1970, 5]. E non a caso martellanti erano i ripetuti inviti a partecipare alla vita scolastica: inviti e da parte cattolica, e da parte social-comunista. «Occorre» scriveva ad esempio Sergio Cammelli sulle colonne di «Genitori» «che i genitori affrontino la nuova situazione non soltanto con fiducia, ma addirittura con impegno, e, vorremmo dire, con gusto» (Cammelli 1974, 1). «Sarebbe assai grave» commentava di rimando, dalle colonne de «La Riforma della Scuola» Marisa Rodano,

se nelle zone operaie e popolari, per effetto di un assurdo complesso di inferiorità nei confronti degli «istruiti», si operasse una sorta di delega a genitori impiegati, professionisti, insegnanti o, comunque provveduti di titoli di studio più elevati a torto considerati più capaci di misurarsi coi problemi della scuola. Guai se alla scuola venisse a mancare, invece, il soffio vitale dell'esperienza delle grandi masse operaie, contadine, popolari (Rodano 1974b, 12).

Erano i loro degli inviti in cui si intrecciavano le inquietudini e gli attacchi reciproci su una «politicizzazione» delle liste tanto più dibattuta quanto si avvicinava, con il 9 febbraio 1975, la data per le prime elezioni degli organi collegiali. Se l'allora deputato Pci Giorgio Napolitano tuonava, dalle colonne de «La Riforma della Scuola», contro il coinvolgimento di parrocchie e circoli cattolici (Napolitano 1974, 2-3), dall'altro lato della barricata «Genitori» sosteneva l'«apoliticizzazione» della scuola perché

Il comitato dei genitori di una scuola non costituisce la sede adatta [...] per dibattere i problemi dei metalmeccanici o del razionamento della benzina. Quando i genitori si riuniscono [...] devono affrontare i problemi concreti di quella scuola [...] Altrimenti si gioca alle signore e ci si sottrae a un impegno concreto ed immediato per baloccarsi con fumose dichiarazioni di principio (Genitori 1974, 1).

Una posizione suscettibile di discussioni e accuse incrociate, fossero i distinguo di lettori pronti ad accusa-

re la rivista cattolica di «qualunquismo» o un teso dibattito tra due insegnanti a una tavola rotonda organizzata da «Farescuola» (*Qualunquismo ed organi collegiali* 1974, 6; *Scuola e comunità ad Abbadia S. Salvatore* 1970, 8). Ma testimoni anche di un coinvolgimento politico che, vuoi dettato dalla novità dell'iniziativa, vuoi ispirato dalla speranza di poter incidere sulla politica scolastica in misura inedita, convinse gli elettori a riversarsi nei seggi allestiti in occasione delle prime elezioni. Una speranza destinata, forse per le limitate competenze degli organi collegiali, o forse per il più generale clima di riflusso, a tramutarsi *breviter* nel disincantato astensionismo che consegnò le elezioni del '77 all'insuccesso (Crainz 203, 558-9). Ma nel marzo 1975 questa realtà sembrava ancora lontana; e molti furono i commentatori di sinistra pronti a celebrare un «momento elettorale» apparentemente decisivo per le sorti della scuola e della società italiana.

Il genitore che è entrato nelle scuole in questi giorni non è stato quel genitore timoroso dell'ordine scolastico attuale, portatore di interessi individualistici e corporativi, che molti paventavano e altri auspicavano; sono entrati nelle scuole i protagonisti di quel movimento che tante prove ha saputo offrire sul piano della difesa delle democrazie e della lotta per una diversa e più avanzata condizione economica e sociale (Roman 1975, 1).

BIBLIOGRAFIA

1969. «Tavola rotonda Borgo a Mozzano» *Farescuola* 4: 1-7.
1970. «Incontri con le scuole – Assemblea permanente a Rovigo» *Farescuola* 2: 4-8.
1970. «L'insegnante e l'insegnamento, oggi» *Farescuola* 5-6: 10-4.
1970. «Scuola e comunità ad Abbadia S. Salvatore» *Farescuola* 5-6: 1-9.
1971. «Per un libro bianco della repressione» *Sindacato e scuola* 20: 4.
1971. «Vergognoso attacco alla democrazia al liceo «Virgilio» di Roma» *Sindacato e scuola* 5-6: 2.
1972. «Istituto Righi» *Controskuola* 1: 5.
1972. «Istituto Fermi» *Controskuola* 2: 5.
1972. «Liceo Copernico» *Controskuola* 2: 8.
1972. «Verso lo stato sociale!» *Scuola e città* 12: 500-2.
1973. «I nuovi organi collegiali» *Scuola irpina* 1: 3.
1973. «Intervista al compagno Rinaldo Scheda» *Sindacato e scuola* 12: 3.
1973. «Sciopero» *Scuola oggi* 5: 1.
1974. «A scuola per imparare a stare seduti» *Genitori* 1: 6.
1974. «Le barricate col corpo dei figli» *Genitori* 9: 8.
1974. «Considerazioni sul movimento» *Controskuola* 2: 2.

1974. "Corteo nelle vie del centro di studenti extraparlamentari" *Corriere milanese* 6 Aprile, 2.
1974. "Il distretto nello stato giuridico" *Scuola e città* 4: 221-30.
1974. "Il governo nella scuola" *Sindacato e scuola* 15: 5.
1974. "Matrimonio civile in 5° D" *Genitori* 9: 7.
1974. "Otto domande dei genitori" *Genitori* 2: 7.
1974. "Qualunquismo ed organi collegiali" *Genitori* 11: 6.
1974. "Professoressa "lasciva" *Genitori* 1: 6.
1974. "Il provveditore di Siena a caccia di streghe" *Sindacato e scuola* 1: 3.
1974. "Il Secondo congresso della Confederazione Nazionale dei Genitori di alunni" *Genitori* 1: 5.
1974. "Le scuole mancano di aule, di insegnanti, di palestre, di attrezzature, e noi diamo la polizia..." *Genitori* 1: 1.
1974. "La Spezia scuola" *Controscuola* 2: 23-8.
1974. "Spirito rinunciatario" *Genitori* 11: 6.
1974. "Studenti aprono la lotta contro i decreti delegati" *Corriere milanese* 28 ottobre, 2.
1974. "Tristi previsioni" *Genitori* 4: 8.
1974. "Verso quale movimento?" *Diritto allo studio* 1: 1.
1975. "Come sarà la nuova scuola secondaria" *Scuola viva* 11: 12-7.
1975. "Il corporativismo nella pubblicizzazione delle sedute degli organi collegiali" *Controscuola* 5: 9.
1975. "Il movimento degli studenti oggi a Milano" *Bollettino* 1: 8-12.
- Alluli, Giorgio ed Elena Sonnino Berio. 1974. "Bibliografia essenziale ragionata", *Scuola e città* 4: 234-8.
- Babini, Valeria. 2009. *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del Novecento*, Bologna: il Mulino.
- Barbagli, Marzio e Marcello Dei 1972. *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna: il Mulino.
- Bassi, Stefano. 1974. "Presenza degli studenti", *La Riforma della Scuola* 8/9: 14-18.
- Calabria, Giosuè e Gilberto Monti. 1972. *La pelle dei professori. Per una tipologia della repressione nella scuola*, Milano: Feltrinelli.
- Cammelli, Sergio. 1973. "Un documento dei vescovi francesi: la nostra è una scuola di classe?", *Genitori* 3: 1.
- Cammelli, Sergio. 1974. "Il gusto della partecipazione", *Genitori* 10: 1.
- Capitani, Eugenio. 1974. "Due giornate di sciopero, impegno unitario di lotta", *Sindacato e scuola* 2: 1.
- Castellina, Lucia. 2019. "Nuovi soggetti sociali", *Questioni di storia contemporanea*, 2: 97-117.
- Causarano, Pietro. 2000. *La professionalità contesa. cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*, Milano: FrancoAngeli.
- Chiama, Antonietta. 1972. *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Torino: Einaudi.
- Clara, Giancarlo. 1974. "Come nasce un'esperienza di partecipazione", *Genitori* 2: 4.
- Codignola, Tristano. 1974. "Strumenti per una battaglia", *Scuola e politica* 4-5: 1-3.
- Colarizi, Simona. 2019. *Un paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Roma-Bari: Laterza.
- Crainz, Guido. 2003. *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Milano: Donzelli.
- Crivellari, Claudio. 2004. *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Milano: Armando.
- de Cristofaro, Felice. 1972. "Inchiesta sul personale, Scuola secondaria", *Farescuola* 1: 3.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *Crisi di autorità? Totalità e trascendenza nel lungo '68*, in *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, a cura di Tiziana Pironi, 63-74. Roma, Aracne.
- De Martin Gian Candido. 2013. *L'evoluzione del regionalismo dalla Costituente ad oggi*, in *La Regione Veneto a quarant'anni dalla sua istituzione. Storia, politica, diritto*, a cura di Filiberto Agostini, 77-91. Milano: FrancoAngeli.
- Eurydice. 1997. *The role of parents in the Education Systems of the European Union*, Brussels: European Commission.
- Faure, Edgar. 1972. *Learning to be: The World of Education Today*, Paris: Unesco.
- F. D. 1975. "Organi collegiali", *Sindacato e scuola* 2-3: 1.
- Gabusi, Daria. 2010. *La svolta scolastica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Galfrè, Monica. 2019. *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Roma: Viella.
- Eadem. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione scolastica nell'Italia del Novecento*. Milano: Carocci.
- Genitori. 1974. "La politicizzazione degli organismi dei genitori" *Genitori* 3: 1.
- Giugni, Guido. 1974. "Il distretto scolastico organo di innovazione e di sperimentazione" *Scuolaviva* 3: 4-8.
- Gonano, Nemo. 1970. "Fabbrica, industria, scuola" *Farescuola* 4-5: 29-30.
- Grandi, Ruggero. 1970. "Il mestiere impossibile" *Farescuola* 5-6: 27-8.
- Hazon, Filippo. 1974. "Rds notizie" *La Riforma della scuola* 4: 12-3.
- Iannone, Roberto. 1974. "Democrazia diretta o organi collegiali?" *Controscuola* 2: 12.
- King, Arthur. 1974. "Gestione statale e locale delle scuole degli Stati Uniti d'America" *Scuola e città* 4: 204-9.
- Lombardo Radice, Lucio. 1972. "La descolarizzazione: a

- chi gioverebbe?” *La Riforma della Scuola* 1: 19-24.
- Marchegiani, Adriano. 1973. “Stato giuridico. Verso la stretta finale” *Scuola oggi* 5: 1.
- Margheri, Andrea. 1974. “Il momento del distretto” *La Riforma della scuola* 10: 4-7.
- M. C e M. B. 1974. “Liceo Parentucelli: considerazioni e proposte per un lavoro politico” *Controscuola* 2: 19.
- Monaco, Matteo. 1973. “Secondaria superiore, ancora più arretrata la risposta del governo” *Sindacato e scuola* 4: 1.
- Napolitano, Giorgio. 1974. “Democrazia per la riforma” *La Riforma della Scuola* 8-9: 2-3.
- Neri Serneri, Simone. 2018, *Il '77 e il lungo '68 italiano*, in *Il movimento del '77. Radici, snodi, luoghi*, a cura di Monica Galfrè e Simone Neri Serneri, 33-52. Roma: Viella.
- Palomba, Donatella. 1974. “Esempi di innovazione a livello comprensoriale” *Scuola e città*, 4: 214-20.
- Panvini, Guido. 2009. *Ordine nero, guerriglia rossa. La violenza politica nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta (1966-1975)*, Torino: Einaudi.
- Papadia, Carmela. 1973. “Imparare la storia in gruppo” *Scuola viva* 11: 20-2.
- Piccioli, Marianna. 2017. “Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo” *Formazione, lavoro, persona* 20: 91-9.
- Pruneri, Fabio. 2020. *Dispositivi temporali come pratica antiautoritaria in educazione dopo il 1968*, in *Autorità in crisi* cit., 311-20.
- Rei, Dario. 1974. “Decreti delegati: occasione mancata o controriforma?” *Scuolaviva* 11: 4-12.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia*, Firenze: La Scuola.
- Rodano, Marisa. 1974a. “Distretto compromesso” *La Riforma della Scuola* 3: 7-10.
- Eadem. 1974b “Il ruolo dei genitori” *La Riforma della Scuola* 8/9: 11-14.
- Roman, Osvaldo. 1975. “Un momento decisivo per il rinnovamento della scuola” *Sindacato e scuola* 4: 1-2.
- Ronchetti, Luciano. 1973. “Gestione sociale al Fermi di Modena” *La Riforma della Scuola* 1:14-6.
- Sajena, Benedetto. 1973. “Una dura battaglia sui punti qualificanti” *Sindacato e scuola* 5: 1.
- Idem. 1971. “Autoritarismo e repressione nella scuola” *Sindacato e scuola* 14: 4.
- Santamaita, Saverio. 2000. *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano: Mondadori.
- Tirittico, Maurizio. 1974. “Il distretto come cerniera” *La Riforma della Scuola* 6: 12-5.
- Telmon, Vittorio. 1974. “Cronache di una laboriosa gestazione” *Scuola e città* 4: 144-62.
- Torre Rossi, Maria Teresa. 1969. *Contro la scuola di classe*. Venezia: Marsilio.
- Torrico, Ermanno. 1974. “Cos'è il metodo di ricerca strutturale epistemologico disciplinare?” *Scuola democratica* 8: 1-2;8.
- Triva, Rubes. 1974. “La più ampia delega per rompere la piramide chiusa” *La Riforma della Scuola* 6: 7-10.
- Urbani, Giovanni. 1973 “Una proposta per la democrazia organizzata” *La Riforma della Scuola* 1: 7-14.
- Visalberghi, Aldo. 1974. “Potenzialità democratiche frenate” *Scuola e città* 4: 141-3.
- Wanrooij, Bruno P. F. 2008, *Carnal Knowledge: The Social Politics and Experience of Sex Education in Italy, 1940-1980*, in *Shaping Sexual Knowledge: A Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, edited by Lutz Sauerteig, Roger Davidson, Routledge, 113-33. London/New York.
- Zappa, Francesco. 1974b. “Democrazia frenata”, *La Riforma della Scuola* 3: 4-6.
- Idem, 1974a. “Consegnati ai rappresentanti delle forze sindacali i decreti delegati, giudizio critico” *Sindacato e scuola* 2: 1.
- Id. 1973b. “Testo approvato il 17 maggio”, *Sindacato e scuola* 8: 1.
- Id. 1973a. “Per evidenti motivi di carattere morale”, *Sindacato e scuola* 5: 1.