



Citation: Lovascio, G. (2024). L'autonomia scolastica prima dell'autonomia. Il Dpr. 419/74 e le sperimentazioni di ordinamento e struttura tra anni Settanta e Ottanta. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 23-34. doi: 10.36253/rse-15324

Received: November 6, 2023

Accepted: March 1, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Lovascio, G. 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: Chiara Martinelli, Università di Firenze.

L'autonomia scolastica prima dell'autonomia. Il Dpr. 419/74 e le sperimentazioni di ordinamento e struttura tra anni Settanta e Ottanta

School autonomy before autonomy. The R.p.d. 419/74 and the ordering and structure high school experiments between the Seventies and Eighties

GIORDANO LOVASCIO

Università di Urbino Carlo Bo, Italia
g.lovascio1985@gmail.com

Abstract. Decree 419/74, which regulated school experimentation, is perhaps the least known of the delegated decrees on schools. Yet, for twenty years it was the only measure with which to try to renew high school in the absence of a reform, until the advent of school autonomy. The decree reflected the international debate on the comprehensive school and the regionalization process then underway in Italy, but also the need for the Ministry of public education and its administrative apparatus to govern a “periphery” in disorder. It therefore represents a governance tool with which teachers, local and regional agencies and the ministry itself have attempted to find a new balance in the relationship between school and territory. The protagonists of this sort of ante litteram school autonomy were the “minisperimentazioni” and “maxisperimentazioni” launched through article 3 of the decree. Heirs of the “bienni unitari” of the Seventies, they tried to change the school structure to try to respond to the social transformations of the country first during the Seventies, and then in the Eighties, at a time marked by the progressive loss of the centrality of the school in the within an increasingly broad and crowded formal and informal educational landscape.

Keyword: delegated decrees, school experimentation, centre-periphery relations, school governance, school autonomy, local agencies.

Riassunto. Il dpr 419/74 con cui fu normata la sperimentazione scolastica è forse il meno conosciuto dei Decreti delegati sulla scuola. Eppure, per vent'anni costituì l'unico provvedimento con cui tentare di rinnovare la scuola superiore in assenza di una riforma, fino all'avvento dell'autonomia scolastica. Nel decreto si rifletteva il dibattito internazionale sulla *comprehensive school* e il processo di regionalizzazione allora in atto in Italia, ma anche la necessità del Ministero della pubblica istruzione e del suo apparato amministrativo di governare una “periferia” in subbuglio. Esso rappresenta quindi uno strumento di *governance* con cui docenti, enti locali e regionali e lo stesso ministero hanno tentato di trovare un nuovo equilibrio nel rapporto tra scuola e territorio. Prota-

goniste di questa sorta di autonomia scolastica *ante litteram* furono le mini e maxi sperimentazioni avviate attraverso l'articolo 3 del decreto. Eredi dei bienni unitari degli anni Settanta, esse provarono a cambiare la struttura scolastica per tentare di rispondere alle trasformazioni sociali del paese prima nel corso degli anni Settanta, e poi negli anni Ottanta, in un momento segnato dalla progressiva perdita di centralità della scuola all'interno di un panorama educativo formale e informale sempre più ampio e affollato.

Parole chiave: decreti delegati, sperimentazione scolastica, rapporti centro-periferia, governance scolastica, autonomia scolastica, enti locali.

Tra l'aprile e il maggio del 1984 le cronache romane riportarono la notizia dello stato di agitazione che aveva coinvolto alcuni istituti superiori della città. «Dagli studenti dell'«Aristofane» un sostegno per gli handicappati», «Gli alunni del «Nomentano» presentano una proposta», titolò il *Corriere romano* (Marazziti 1984 a; Marazziti 1984c). Lontani il Sessantotto e gli anni Settanta, la protesta stavolta aveva preso le mosse dal tema dell'integrazione degli studenti con disabilità, dopo che, l'anno precedente, aveva fatto discutere il caso di una studentessa allontanata da alcuni istituti professionali della capitale a causa della sua disabilità (Una classe diserta le lezioni 1983).

Proprio per rispondere all'emergere di questa nuova sensibilità, l'allora provveditore di Roma Giovanni Grande aveva emanato una circolare in cui si invitavano le scuole «a deliberare progetti di sperimentazione (secondo l'art. 3, legge 419/74) per progetti didattici individualizzati e itinerari alternativi per alunni portatori di handicaps» (Marazziti 1984b).

Per quanto queste vicende nel loro insieme risultino importanti nel quadro del percorso che porterà alla futura legge quadro sull'integrazione (L. 104/92), questo articolo non vuole occuparsi della storia della disabilità nella scuola¹. Piuttosto, il presente intervento intende porre l'accento sulla poliedricità dell'articolo 3 del Dpr 419/74². Il provvedimento, nato nel contesto dei decreti delegati sulla scuola del 1974 e dell'Italia degli anni Settanta, risultò essere negli anni l'unico «pertugio» aperto nella rigida struttura amministrativa e ordinamentale del sistema scolastico, fino all'emanazione delle prime leggi sull'autonomia. In assenza di interventi legislativi organici successivi, esso fu utilizzato come strumento di *governance* per rispondere alle più svariate richieste poste in ambito formativo da una società in rapida trasformazione: «d'altra parte questo è l'unico spazio

legislativo possibile», ricordava nel 1984 il provveditore Grande (Marazziti 1984b).

UNO STRUMENTO IN VISTA DI UNA RIFORMA MAI AVVENUTA

Talvolta considerata una semplice tattica di «ostruzionismo della maggioranza» volta a cambiare tutto per non cambiare niente (Gattullo e Visalberghi 1986, VIII)³ o, piuttosto, una «riforma sommersa» (Bertagna 1993, 11-15; cfr. Dei 1993 e Polesel 2005), la sperimentazione nella scuola superiore resta un processo contraddittorio e stratificato, iniziato almeno con l'istituzione della media unica nel 1962. All'interno di questo contesto i decreti delegati rappresentano un punto di svolta per la sperimentazione e per il «lungo processo di democratizzazione del sistema scolastico» della Repubblica (Susi 2012, 191).

Espressione del convergere su un unico progetto riformatore di diverse spinte provenienti dalla società dell'epoca, in parte precedenti alla contestazione studentesca ma da questa potenziati, i decreti riflettevano anche il dibattito internazionale sulla *comprehensive school*, che ambiva a mutare la tradizionale funzione selettiva della scuola secondaria, come emerse al convegno di Frascati del 1970 e nei lavori della Commissione Biasini (Centro europeo dell'educazione 1970; Biasini 1972)⁴. Inoltre, essi si intrecciarono al processo di revisione dei rapporti tra centro e periferia di cui fu espressione la regionalizzazione: l'azione degli enti locali negli anni Sessanta e Settanta, perlomeno in determinate aree del paese, mostrò infatti una peculiare «sensibilità civile e politica» che si fece anche «pedagogica» (Ragazzini, Causarano e Boeri 1999, 21).

¹ La sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987 con cui fu garantito il diritto alla frequenza per tutte le disabilità e per l'intero percorso scolastico fu infatti il risultato del ricorso presentato dalla famiglia della studentessa romana al TAR del Lazio: <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215>.

² D.p.r. 419/74 *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*.

³ «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»: Gattullo e Visalberghi 1986, XVI.

⁴ Lo mostrano anche i progetti di legge presentati dai partiti fino al 1977: Gattullo, Visalberghi 1986, 149-65. Per una panoramica del dibattito sulla *comprehensive school* in Europa, si veda: Haydn 2004, 415-32; Henkens 2006, 193-209.

Ed è in questo quadro che va letto il Dpr 419/74. Da un lato il decreto chiamò in causa per la prima volta l'iniziativa di presidi e docenti, prestandosi alle necessità di diverse forze e soggetti, a cominciare da quel fronte composito che vide nella scuola un mezzo per arrivare a una più radicale trasformazione della società e a un pieno recupero delle diverse "periferie" del paese, come ha rilevato ad esempio Massimo Baldacci (Baldacci, 2014). D'altro canto, ci dice un funzionario di lungo corso come Sergio Scala, esso rappresentò una modalità con cui il "centro" del sistema scolastico – il Ministero e la sua struttura amministrativa – tentò di governare l'effervescenza di una "periferia" in subbuglio (Scala 2011). Nei fatti, per usare l'espressione di Mario Falanga, il provvedimento fu una «idea polivalente», che finì per essere usata come breccia per rinnovare la scuola in assenza di una riforma (Falanga 2004, 18). Una specie di autonomia scolastica *ante litteram*, potremmo dire: o, per usare le parole di 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 2011, 98).

In realtà, le decisioni sulle sperimentazioni metodologico-didattiche (art. 2) ricadevano esclusivamente sul collegio docenti, e questo impedì al Ministero di monitorare con costanza il processo, rendendo molto aleatoria la percezione del fenomeno. Al contrario, le sperimentazioni di struttura e ordinamento (art. 3) richiedevano una nuova autorizzazione ogni anno ed è su queste che si concentra il presente intervento.

Formalmente, queste sperimentazioni si differenziarono in due tipologie. La prima riguardava le variazioni ai piani di studio che comportavano mutamenti negli orari, inizialmente segnate nei documenti come «sperimentazioni parziali» e, in seguito, conosciute come «minisperimentazioni»: esse finirono nel tempo per sopperire ad alcuni "vuoti" nell'offerta formativa del sistema scolastico secondario italiano, come i licei linguistici, ad esempio. La seconda riguardava invece le vere e proprie sperimentazioni di ordinamento e struttura, conosciute come «maxisperimentazioni» o «sperimentazioni globali», che, attraverso i bienni unitari sperimentali (Bus) e i trienni pluricomprendivi, costituirono il tentativo più coerente per attuare il modello scolastico tratteggiato dai decreti delegati, talvolta con originali ibridazioni tra cultura tecnica e liceale⁵.

⁵ Per eliminare la confusione che si creava tra "minisperimentazioni" e "maxisperimentazioni" il Ministero inviò più di una circolare chiarifi-

Spesso l'importanza che assunsero i Bus nel corso degli anni Settanta è stata sottovalutata e la loro diffusione sottostimata (Dei 1993, 122-27; D'Amico 2010, 603-604). E invece non solo il loro numero crebbe velocemente dopo l'emanazione del Dpr 419/74, ma è anche evidente quanto le diverse esperienze convergessero su un modello di scuola superiore *inclusivo, orientativo e unitario*, capace di superare la tradizionale divisione tra cultura intellettuale e manuale mutando al contempo le forme del rapporto tra scuola, territorio e amministrazione scolastica centrale. In questo senso, esse si ponevano come esperienze in grado di dare «elementi di valutazione e giudizio per la riforma della Scuola Secondaria Superiore», come ricorda Domenico Cavallaro, preside dell'istituto magistrale di Camerino, nelle Marche (Cavallaro 1981, 109).

Nella pratica questo significò un profondo impegno nella ricerca e nell'elaborazione di un nuovo asse culturale per la scuola superiore: un percorso comune per la classe al di là delle scelte di indirizzo dei singoli studenti, espressione di quella

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 canalizzazione⁶.

Nel primo intervento sullo stato della sperimentazione in Commissione istruzione, nel febbraio 1975, il ministro Malfatti concentrò la sua attenzione proprio sui Bus⁷. Se iniziative spontanee in tal senso erano già nate agli inizi del decennio, l'esigenza di «non subire soltanto l'iniziativa delle scuole», portò all'elaborazione di un progetto ministeriale che vide la prima applicazione in 17 istituti nel 1974⁸. Lo stesso anno, però, il ministero aveva autorizzato anche più di 60 nuovi progetti autonomi delle scuole, portandone il numero complessivo ad un'ottantina (Centri didattici nazionali 1977, 16-27). Due anni dopo essi erano già saliti a 107, più 29 sperimenta-

catrice (CC.MM. 12 dicembre 1983, n. 341; 15 gennaio 1985, n. 17; 5 febbraio 1986, n. 42).

⁶ Così ne parla il preside del 2° liceo scientifico di Livorno (poi intitolato al matematico Francesco Cecioni) Luciano Castelli nel suo intervento "Sintesi dei dati trasmessi alle scuole" all'interno di un convegno sulla sperimentazione organizzato a Cascina, in provincia di Pisa, nel 1990: Istituto Tecnico Pesenti 1990 (la numerazione di pagina è assente).

⁷ Ap, Camera, VI leg., *Bollettino delle giunte e delle commissioni parlamentari*, 13 febbraio 1975.

⁸ Ivi.

zioni parziali⁹. È questo il nucleo forte della prima ondata sperimentale, che si caratterizzò appunto per la sua aderenza ai risultati della Commissione Biasini¹⁰.

Nel corso della seconda metà del decennio, però, il dibattito sulla riforma iniziò ad arenarsi e con esso iniziò a cambiare anche il clima intorno ai Bus: sospesa tra gli effetti della crisi economica e della conflittualità sociale, additata per i costi e il presunto ideologismo, la sperimentazione iniziò ad essere definita come «selvaggia», mentre l'idea di una riforma organica andava a tramontare nel contesto della crisi di fine decennio (Galfrè 2017, 281-312; Lovascio 2022, 120-21). Agli albori degli anni Ottanta, i progetti sperimentali attivi erano diventati 358, ma tra essi già cominciavano a crescere percentualmente quelli parziali (MPI 1984b). Si entrava infatti in un'altra fase della sperimentazione.

ENTI REGIONALI E LOCALI NELLA SPERIMENTAZIONE

Un aspetto interessante ma poco studiato di questa prima ondata sperimentale è il coinvolgimento degli enti locali e regionali. Se più autori hanno messo in rilievo come la dimensione locale permetta di far emergere la complessità dei processi formativi e dei fenomeni sociali che vi stanno alla base, mostrando «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» (Pruneri 2005), il processo di regionalizzazione allora in atto riaprì spazi inediti agli enti locali e regionali, la cui portata è ancora tutta da studiare e comprendere (Causarano 2013). In quel frangente, infatti, i Bus e le sperimentazioni globali divennero nelle loro mani strumenti per tentare di governare il rapporto tra popolazione scolastica e territorio, nelle aree metropolitane come nelle province meno scolarizzate.

Già tra le prime esperienze autorizzate dal Ministero nel biennio 1969-1970 ve n'era una promossa dalla Provincia di Milano (MPI 1971), con il supporto di un gruppo di intellettuali appartenenti o gravitanti intorno all'Uciim e all'Università Cattolica del Sacro Cuore¹¹.

⁹ Nell'a.s. 1975-76 erano stati attivati Bus in 12 istituti privati, mentre 43 risultavano afferenti alla direzione generale liceale, 32 a quella tecnica e 9 a quella professionale; anche l'Istituto d'Arte di Gubbio lo aveva attivato.

¹⁰ Il riferimento a Frascati e ai lavori della Commissione Biasini è costante nei documenti prodotti all'epoca dalle scuole, anche perché lo stesso ministero invitava le scuole «a programmare un biennio sperimentale (con futura prosecuzione del triennio) secondo lo schema consigliato dalla Commissione Biasini»: Liceo Classico Capece 1985, p. 3.

¹¹ Cesare Scurati, Rosaria Picozzi, Rosa Calzecchi Onesti, Assunto Quadrio Aristarchi, Vincenzo Cesareo e Giovanni Gozzer, all'epoca a capo dell'Ufficio Studi e Programmazione del ministero: L. Corradini, *Rosa Calzecchi Onesti, maestra di cultura, di spiritualità e di didattica nella*

Il progetto prevedeva l'istituzione di quattro poli che, facendo capo al tecnico commerciale Verri, formavano una struttura «a raggiera» che copriva l'intero tessuto metropolitano¹². La Provincia avrebbe assicurato il rimborso delle spese per tasse, libri, cancelleria, trasporto e mensa e, in una prima fase, anche una parte degli stipendi del personale¹³. Inoltre, è all'interno di questo progetto che prese forma l'idea di costituire un ente di supporto per la Provincia che si occupasse di «ricerca educativa, in particolar modo relativa all'istruzione secondaria di secondo grado»¹⁴: nacque così nel 1972 il Centro per l'Innovazione e la Sperimentazione Educativa (Cisem) (Falletti 2008, 1), divenuto poi nei primi anni Ottanta «strumento» dell'Unione province italiane e sorta di «Cervello» nazionale» per la riforma delle superiori (A. Po. 1983)¹⁵.

Se il caso milanese rappresenta il paradigma della metropoli, non meno importanti furono sperimentazioni sorte come sedi staccate di istituti posti nei capoluoghi di provincia, in località sprovviste di scuole superiori¹⁶; o altre che, in assenza di alternative sul territorio, servirono per ampliare l'offerta formativa dell'istituto locale¹⁷. I Bus sembrarono rivelarsi un ottimo strumento per decongestionare gli istituti investiti in quegli anni dai processi di scolarizzazione di massa, promuovendo al contempo i territori meno sviluppati: un unico biennio, infatti, permetteva di contrastare (o ritardare ad età più matura) il fenomeno del *pendolarismo*, che tanta parte gioca nella questione della dispersione scolastica.

Questo processo, nel particolare clima politico di metà anni Settanta, è forse più visibile nelle aree governate dal-

scuola, 31 agosto 2011, <http://www.lucianocorradini.it/pubblicazioni/rosa-calzecchi-onesti-maestra-di-cultura-di-spiritualita-e-di-didattica-nella-scuola.html> (ultimo accesso: 22 marzo 2024).

¹² I primi poli furono collocati a Cernusco sul Naviglio, Casalpusterleno, Besana Brianza e Castano Primo: ognuno di essi costituiva un biennio di orientamento e proseguimento dell'obbligo scolastico che permetteva l'accesso diretto ad un'ampia gamma di indirizzi, anche attraverso esami integrativi, costituendo nell'insieme una sorta di secondaria onnicomprensiva.

¹³ 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, Archivio centrale di Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Gabinetto, Gabinetto Malfatti (1973-74) (d'ora in avanti ACS, MPI, Malfatti), b. 16, fasc. 479.

¹⁴ Ivi.

¹⁵ Queste almeno furono le parole dell'assessore provinciale all'istruzione Gino Rocchi.

¹⁶ 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).

¹⁷ Come nei casi già citati del liceo Capece di Maglie e del Cecioni di Livorno: Castelli, 1981, 132-60; Liceo Capece 1985.

le cosiddette «giunte rosse», come l'Emilia e la Toscana. Si prenda ad esempio l'Istituto Tecnico Statale a Ordinamento Speciale (Itsos) di Parma, raccontata dal giornaleto d'istituto conservato nell'archivio di una figura importante nel dibattito dell'epoca come Marino Raicich, allora responsabile delle politiche scolastiche del Pci¹⁸. L'esperienza prese avvio nell'anno scolastico 1973-74, portando all'istituzione di tre sedi staccate del liceo scientifico Marconi in tre località poste in un raggio di 25 km da Parma¹⁹. Come nel caso di Milano, il progetto fu elaborato con il contributo dell'amministrazione provinciale, che assicurò il suo intervento per trasporti, mense e libri di testo, nella speranza che la sperimentazione rappresentasse

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 territorio²⁰.

In Toscana, invece, dove erano presenti 12 Bus già nell'a.s. 1975-76²¹, è interessante porre l'accento sulla sperimentazione avviata due anni prima dal liceo scientifico di Borgo San Lorenzo, nel Mugello, ancora oggi l'area più rurale della provincia di Firenze. Si tratta di un'esperienza che affonda le radici nel Sessantotto fiorentino e nelle conseguenze prodotte dalla sua eco fuori dalla città, ma anche nell'attenzione dimostrata dagli enti locali alle richieste della popolazione verso la scuola superiore, come risulta dalla delibera con cui il 24 maggio del 1972 il Consiglio provinciale di Firenze fece formale richiesta per attivare il Bus²². Anche i giovani di un collettivo del luogo (il Circolo La Comune), in un ciclostilato del 1974, confermarono l'esistenza di un ampio fronte a favore del-

la sperimentazione, frutto «di un lungo dibattito tra enti locali e consigli dei genitori» e «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 (Circolo La Comune 1974).

Ma sperimentazioni analoghe erano presenti in tutte le province toscane, compreso il pistoiese²³ e l'aretino²⁴: unica eccezione il grossetano, che, d'altronde, ci mostra i limiti della sperimentazione come strumento per correggere gli squilibri regionali storici (Bondi e Izzo 1989, 37 e sgg.).

Se nelle cosiddette regioni «bianche» il fenomeno fu meno vistoso ma con eccezioni significative²⁵, quanto detto finora sembra aver riguardato in misura minima il Mezzogiorno²⁶. Negli anni Ottanta, quindi, il compito di riequilibrare il processo sperimentale passò di nuovo nelle mani del Ministero che cambiò strategia, ponendo le basi di quella che verrà chiamata la riforma «per via amministrativa».

LE ORIGINI DELLA RIFORMA PER VIA AMMINISTRATIVA

L'ingresso in quella che Hobsbawm ha chiamato «età della crisi» – che fu anche crisi dello stato programmatore – e il declinare dei movimenti collettivi comportaro-

¹⁸ «La chiameremo scuola», giornaleto scolastico della sezione di Fornovo del Quinquennio Unitario Sperimentale, 1976: Archivio Marino Raicich, serie II *Attività politica*, sottoserie «Politica culturale», b. 19 (d'ora in avanti, AMR IIa 19).

¹⁹ A Fornovo di Taro e Langhirano, situate a sud-ovest della città, e a San Secondo, tra la città e il Po.

²⁰ Così si legge nella *Relazione su Quinquennio unitario della Provincia di Parma* presentata dall'amministrazione provinciale, riportata nel già citato giornaleto dell'istituto. Nella stessa direzione si mosse anche la Provincia di Reggio Emilia: Provincia di Reggio Emilia 2006, 11 e sgg.

²¹ Le sperimentazioni erano per lo più concentrate lungo l'asse industriale della valle dell'Arno, coinvolgendo 5.028 classi su un totale di 119.076: Mostardini e Tassinari 1976, 25-60.

²² La delibera sottolineò la presenza di diverse richieste per la sperimentazione di un Bus «pervenute a questa amministrazione da parte dei Comuni della Valle del Mugello e dei Consigli dei genitori delle scuole medie», e garantì l'impegno «a sostenere gli oneri finanziari stabiliti a carico della Provincia»: delibera del Consiglio provinciale del 25 maggio 1972, cit. in Tassinari e Mostardini 1976, 35-37. Mi permetto di rimandare a Lovascio 2018, 453-59.

²³ Tra il '74 e il '75 furono attivate sperimentazioni al tecnico commerciale Pacini di Pistoia, al liceo scientifico di Montecatini Terme (il Salutati) e all'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.

²⁴ Qua l'amministrazione provinciale arrivò a una «fattiva collaborazione» con studenti e personale scolastico per ottenere un «intervento decisionale degli Enti locali nella gestione sociale della scuola e di tutti i servizi a tutela del diritto allo studio», come emerge da un comunicato della Provincia del 4 maggio 1974, riportato dal provveditore agli studi di Arezzo all'attenzione del ministero: ACS, MPI, Malfatti, b. 2, fasc. 37.

²⁵ È il caso di due istituti di Venezia-Mestre, lo Stefanini e il Massari: Istituto Magistrale Stefanini 1996; Boato e Sarto 1978. Più in generale, in tutta la provincia è tutt'oggi visibile la forte «testimonianza urbanistica e architettonica degli investimenti profusi dalle amministrazioni locali di allora per le politiche scolastiche»: Crivellari 2012, 258.

²⁶ Anche se non mancarono significative eccezioni, come il liceo Capece di Maglie e alcune esperienze che riguardarono la provincia di Agrigento, non a caso una delle aree meno urbanizzate della Sicilia: Passafiume e Trapani 1986, 35-48.

no l'abbandono di molte certezze che avevano contraddistinto il dibattito precedente. Crebbe la necessità di dotarsi di nuove forme di *governance* della società: un'esigenza figlia delle trasformazioni produttive allora in corso e della globalizzazione che, come ha scritto Fulvio De Giorgi, in campo formativo favorì in qualche modo l'affermarsi del paradigma «culturale-economicistico» del capitale umano (De Giorgi 2010, 9-20).

Questi processi provocarono anche in Italia discussioni vivaci tra gli specialisti a partire dal 1979 quando, con la fine della VII Legislatura e il nuovo quadro politico emerso dalle elezioni, molti protagonisti del dibattito e delle politiche scolastiche precedenti uscirono di scena, lasciando il campo a figure diverse negli uffici scuola dei partiti e nei ruoli direttivi dell'amministrazione scolastica²⁷. Simbologgia lo sfilacciamento di quel fronte riformatore che aveva sostenuto fino ad allora la necessità di un intervento organico la pubblicazione di un libro che ebbe molta risonanza: *La riforma assurda*, di Salvatore Valitutti e Giovanni Gozzer (Valitutti e Gozzer 1978)²⁸.

Proprio con Valitutti ministro nel 1979 divenne Direttore generale per l'istruzione liceale Romano Cammarata, mentre alla Direzione generale istruzione tecnica iniziò la parabola di Emanuele Caruso. Con loro alla guida, «la parola d'ordine degli anni Ottanta» per l'amministrazione scolastica 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», cercando di contenere e indirizzare l'iniziativa spontanea delle scuole (Scala 2011, 101).

Dopo aver avviato incontri periodici e seminari con i presidi degli istituti sperimentali, i due direttori generali cercarono di rendere operativi gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi (Irrsae). Istituiti con i decreti delegati, tali enti entrarono in funzione soltanto alla fine del marzo 1979 e, proprio tra gli inizi del 1980 e la fine del 1981, furono diramate due circolari allo scopo di indirizzarne l'operato²⁹. La seconda circolare in particolare esplicitava l'intenzione di utilizzarli per riequilibrare la distribuzione delle sperimentazioni nel paese, non potendo «non rilevarsi una concentrazione delle iniziative sperimentali in corso di attuazione nell'area centro-settentrionale»³⁰.

²⁷ Ad esempio, uscivano di scena Marino Raicich per il Pci e Tristano Codignola per il Psi, mentre nel nuovo ufficio scuola del partito guidato da Craxi entrava Luciano Benadusi.

²⁸ D'altronde, i suoi autori non avevano mai nascosto la loro avversione allo sviluppo del dibattito dopo Frascati e i decreti delegati: Bertin, Valitutti e Visalberghi 1973; Gaudio 2021.

²⁹ C.M. 18 gennaio 1980, n. 18 e C.M. 2 dicembre 1981, n. 370.

³⁰ Il testo della circolare richiamava l'attenzione degli Irrsae del Mezzogiorno «sull'opportunità di svolgere opera promozionale nelle zone ove

Allo stesso tempo, iniziò il lavoro preparatorio per la strategia della progettazione assistita, con cui le Direzioni generali si fecero esse stesse promotrici di "pacchetti" sperimentali pronti all'uso, che poi le scuole potevano decidere di applicare tramite l'articolo 3 del D.p.r. 419/74. Tale strategia fu esplicitata in due volumi degli *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, entrambi del 1984 (MPI 1984a e 1984b). I due testi sottolinearono la novità di un approccio impostato sulla centralità del curriculum, che garantiva 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» (MPI 1984a, 3 e sgg.).

Secondo Caruso, l'«ovvia inadeguatezza delle unità scolastiche ad elaborare progetti di sicuro livello scientifico» era alimentata dai privilegi di cui godeva il personale delle scuole sperimentali: «nomine, assunzioni, spostamenti di personale "sperimentante" fuori dai seratissimi vincoli di legge e di ordinanze che regolano il restante personale docente di ruolo e non di ruolo». I progetti elaborati dalle direzioni generali, invece, potevano essere applicati senza cambiare la struttura delle cattedre, evitando «reazioni corporative non contrastabili ed assorbibili» del personale; essi aggiravano inoltre le problematiche relative all'elaborazione di un asse culturale comune, che «avrebbe offerto il destro di una incontrastabile reazione "ideologica" da destra e da sinistra da parte dei sostenitori aperti e coperti di destra e di sinistra dello status quo». Nei fatti, questa nuova strategia condivideva con le politiche delle direzioni generali negli anni del centro-sinistra una visione gradualista della sperimentazione, interrotta dal Sessantotto e dalle sue pretese di «soluzioni globali» di rinnovamento, secondo le parole di Sandra Perugini Cigni, ispettrice ministeriale in forze alla Direzione liceale (MPI 1984b, 143).

Se più avanti anche la Direzione generale istruzione professionale lavorò ai progetti assistiti, tramite i piani nazionali sperimentali della seconda metà degli anni Ottanta, in ossequio alla tradizionale compartimentazione tra settori diversi ogni Direzione operò per conto proprio. I primi gruppi di studio dell'istruzione tecnica, operativi dal 1981, si dedicarono a settori quantitativamente limitati ma strategicamente importanti come gli istituti nautici (progetto ORIONE) e quelli tessili (ARACNE)³¹. In un secondo momento furono

sino ad oggi non si è manifestata adeguata capacità di proposta».

³¹ Il progetto riguardava solo dieci istituti in tutta Italia che da soli, però, rappresentavano «l'intera industria manifatturiera tessile e dell'abbigliamento che impegna 935.000 addetti, con un fatturato di oltre 40 mila miliardi di lire»: Istituto tecnico industriale Buzzi, *Atti del Seminario sulle prospettive dell'istruzione tecnica nel settore tessile nella nuova*

coinvolti anche i settori più tradizionali e numerosi del ramo: quello elettrico (AMBRA e successive elaborazioni) e meccanico (ERGON) per gli industriali, il progetto IGEA per i commerciali, il progetto CINQUE per i geometri e, infine, il progetto CERERE per gli agrari. L'aspetto curioso è che ognuno di essi fu elaborato con il contributo attivo del personale scolastico delle scuole già impegnate in quella o altre sperimentazioni, talvolta eredi dei Bus. Ad esempio, il progetto AMBRA per periti elettrotecnici, elettronici e delle telecomunicazioni fu elaborato negli spazi del tecnico industriale Cobianchi di Verbania, in Piemonte, che aveva avviato una sperimentazione fin dall'a.s. 1974-75³².

La direzione classica, invece, operò in modo leggermente diverso. 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 e l'introduzione della seconda lingua straniera negli scientifici furono sperimentazioni introdotte spontaneamente dai colleghi docenti fin dai primi anni Settanta³³. Tali innovazioni rispondevano di fatto ad esigenze di rinnovamento curricolare condivise anche dal ministero. In teoria, non sarebbero state neanche di loro competenza, rientrando più propriamente tra le sperimentazioni normate dall'art. 2: ma, avendo bisogno di modificare l'orario settimanale per il nuovo piano di studio, dovevano passare attraverso l'art. 3. Fu quindi per «un'esigenza squisitamente pragmatica», che nacque «le cosiddette "minisperimentazioni"»: i «pacchetti» sperimentali della direzione classica 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

scuola secondaria superiore (ITI Buzzi, Prato, 30-31 marzo 1984), cit. in MPI 1984a, VIII.

³² L'ispettore tecnico Mario Fierli ha raccontato la collaborazione di quegli anni in un convegno organizzato al Cobianchi nel 2014, precisando che negli anni Ottanta il ministero «non aveva particolari istituzioni o agenzie» adibite all'informatica, per cui sceglieva alcuni istituti - «le scuole migliori» -, affidando loro «il ruolo di Agenzia nazionale» e di «laboratorio per la progettazione dei nuovi curricula nazionali»: M. Fierli 2015. Cfr. Bozzuto e Perelli 1987, 44-56.

³³ A Firenze, ad esempio, il Liceo Scientifico Castelnuovo avviò una sperimentazione didattica del genere già nel 1970: Tassinari e Mostardini 1976, 144-54.

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. (MPI 1984b, 150).

Affinché la sperimentazione assistita spiccasse il volo, però, serviva anche un ministro determinato ad attuarla: tale esigenza sembrò trovare una risposta positiva quando al dicastero di Trastevere salì Franca Falcucci (D'Amico 2010, 603).

«A VIALE TRASTEVERE PREFERISCONO LE MINI»

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 diventare ministro dell'istruzione in Italia (E. Ma. 1982). Fin dal suo insediamento nel dicembre del 1982 apparve un ministro «competente ed energico», con una lunga esperienza alle spalle, come scrisse Alfredo Vinciguerra su *Tutto scuola* (Vinciguerra 1982, 7): una figura poco amata dai parlamentari quanto apprezzata dai funzionari del ministero, per l'esperienza e la capacità di individuare obiettivi concreti e priorità (Ferragni 1983, 9-10). Pesò nel giudizio su di lei l'immagine di donna d'altri tempi, che 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 (Galfré 2017, 287). In realtà, con quattro anni e sette mesi ininterrotti il suo ministero è uno dei più longevi della storia repubblicana³⁴: esso venne praticamente a sovrapporsi ai governi Craxi, incarnandone in ambito scolastico quello stile *decisionista* che si era concretizzato anche in una «rivitalizzazione del potere regolamentare dei ministeri come potere normativo secondario» (Colarizi e Gervasoni 2005, 161 e sgg.).

Lo chiarì lei stessa in un'intervista concessa a Felice Froio per il *Corriere della sera* nel settembre del 1983, spiegando 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 (Froio 1983). Fu questo stile di governo a farle guadagnare la fiducia di opinionisti del settore come Vinciguerra, che apprezzava «un modo di fare bene quella che si chiama "ordinaria amministrazione", senza invocare ad ogni piè sospinto

³⁴ Si trattò per la precisione del quarto ministero più lungo, dopo quelli dei predecessori e compagni di partito Agostino Gonella, Luigi Gui e lo stesso Malfatti.

riforme globali» (Vinciguerra 1984, 4), sfruttando i più tradizionali tra gli strumenti a disposizione del ministero, le circolari e le ordinanze ministeriali³⁵.

Con l'arrivo della Falcucci al ministero, alcune tipologie sperimentali non contemplate dal disegno di legge allora in discussione furono bloccate dall'alto³⁶. Inoltre, il nuovo ministro decise che era arrivato il momento di mettere fine alle peculiarità normative sugli spostamenti e l'utilizzo degli insegnanti che favorivano gli istituti sperimentali rispetto al sistema scolastico tradizionale, e di imporre un tetto massimo al numero di prime classi sperimentali che potevano essere istituite ogni anno³⁷. La «stretta» sulle sperimentazioni fu certamente dovuta alle gravi condizioni del bilancio dello Stato, e ai conseguenti tagli subiti dal ministero, oltre che a motivi di razionalizzazione delle esperienze esistenti: resta il fatto che, a partire dal suo insediamento si ebbe un deciso incremento delle «mini» sperimentazioni e dei progetti assistiti dalle direzioni generali, mentre vennero progressivamente limitate le autorizzazioni per nuove sperimentazioni globali (Cogliati Dezza 1985, 12-13).

Furono soprattutto gli istituti impegnati in sperimentazioni autonome a denunciare la nuova piega innescata dal ministero Falcucci. 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, come sembra dimostrare il caso del liceo Cecioni di Livorno. L'istituto, che si prospettava come un «quinquennio sperimentale», poteva vantare già cinque indirizzi al triennio quando nel 1978 riuscì ad attivare anche una convenzione con l'Istituto Superiore di Studi musicali Mascagni (Castelli 1981): ne era nato una sorta di «liceo-musicale», entrato nella bufera insieme ad altre sperimentazioni del genere nel 1983 e che, grazie alla mobilitazione di studenti e famiglie (Il liceo sperimentale scuola da difendere 1983; Il «Cecioni» non molla

1983), portò a un lungo scontro tra istituto e ministero (Castelli 1993, 182-85).

Nel dicembre del 1984, poi, alcuni istituti sperimentali organizzarono un convegno a Lerici, in provincia di La Spezia, sul tema *La sperimentazione nella scuola secondaria superiore: bilancio e prospettive* (Palmeri 1985, 98-102), che trovò ampia risonanza in un corposo dossier preparato da *Scuola democratica* (Luzzatto e Palmeri 1985). Promosso dai docenti del corso sperimentale del tecnico commerciale Fossati di La Spezia, ma frutto in realtà della «costante e stretta collaborazione di un gruppo di scuole sperimentali» ormai «storiche»³⁸, l'incontro riuscì ad esprimere un apposito comitato di coordinamento (il Comitato di coordinamento nazionale scuole sperimentali). Il suo scopo era quello di avviare «una riflessione collettiva non occasionale» sulle prospettive della scuola e resistere «insieme» ai provvedimenti «calati dall'alto» dal ministero che, da parte sua, sembrò intenzionato ad emarginare e svuotare di senso le esperienze sorte spontaneamente per costituire «una fase preparatoria della riforma»³⁹.

Come ha scritto a fine decennio Aldo Bondi, professore al liceo scientifico di Borgo San Lorenzo e per molti anni comandato all'Irrsae toscano,

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 ex 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 (Bondi e Tassinari 1989, 1-21).

CONCLUSIONI

A differenza degli anni Settanta, la fase sperimentale di metà anni Ottanta si diffuse e attecchì su tutto il territorio nazionale e in particolare al Sud, che recupe-

³⁵ Il disegno di legge sulla riforma dell'Amministrazione scolastica presentato al Parlamento nell'ottobre del 1984, ad esempio, era stato anticipato dall'O.M. del 9 febbraio 1984 che rafforzava il ruolo degli ispettori tecnici del Ministero: Gigante 1985, 7-12.

³⁶ 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; «Nonostante gli appelli dei genitori futuro incerto per il liceo musicale», *ivi*, 27 maggio 1983; «Risposta del ministro», *ivi*, 5 giugno 1983.

³⁷ Le nuove disposizioni per i «soprannumerati» furono diramate con l'O.M. del 1° luglio 1983 e alle OO.MM. del 4 febbraio e del 7 luglio del 1984, che vincolarono l'istituzione di nuove prime al numero di classi funzionanti l'anno scolastico precedente, alla copertura completa dell'orario con docenti dell'istituto (compresi i comandati in servizio) e all'utilizzo dei docenti in soprannumero sulle classi sperimentali.

³⁸ L'Itsos di Cernusco sul Naviglio (uno dei poli sperimentali sorti con il biennio della Provincia di Milano) e quello di Fornovo (istituito dalla Provincia di Parma); 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.

³⁹ Questo il pensiero di Mirella Busoni e Pasquale Palmeri in Luzzatto e Palmeri 1985, 18-24. Busoni era la professoressa che coordinava la sperimentazione al Fossati, mentre Pasquale Palmeri era il preside del già citato Stefanini di Mestre.

rò in termini quantitativi il ritardo con il Centro-nord del paese. Nell'a.s. 1985-86 i progetti sperimentali attivi erano diventati 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 (Lerra 1987, 35-37): 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. Indubbiamente, il dato mostrava un'esigenza di rinnovamento ormai presente su tutto il territorio italiano.

A contribuire alla costante crescita di progetti sperimentali negli anni successivi furono poi i piani nazionali sperimentali e, in particolare, il Piano nazionale informatico (Pni), che provò a rispondere alle plurime conseguenze dell'avvento dell'informatica e alla «computerimania» che proprio allora colpì il paese⁴⁰. Presentato ufficialmente nel maggio del 1985, il Pni rappresentò in effetti uno degli interventi complessivi più impegnativi assunti nei confronti della scuola superiore, esclusi gli ultimi piani di edilizia scolastica che però risalivano alla metà dei Settanta (MPI 1985; cfr. I.b. 1985, 38 e Caruso 1985, 7-10). Caruso stesso lo descrisse come «un impegno senza precedenti per l'empito culturale di innovazione di contenuti e metodologie», che assunse però ancora una volta «la forma della sperimentazione prevista dall'art. 3 del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419» (MPI 1991, V-VII e 11)⁴¹. Fu soprattutto questo piano, oltre ai progetti assistiti, a costituire la più ampia parte di quel processo sperimentale che, segnalava il Censis a fine anni Ottanta, ormai riguardava almeno un quinto delle scuole superiori del paese (Santonocito 1989, 7)⁴².

Da quanto abbiamo visto, appare abbastanza evidente come la prospettiva unitaria di Frascati e della commissione Biasini fosse andata perduta già con gli inizi del decennio. Se Malfatti, come materiale informativo, faceva inviare alle scuole interessate le conclusioni di quella commissione, nel decennio successivo alla singola scuola veniva presentata invece un'ampia panoramica di scelta attraverso la sperimentazione assistita, molto più facile da atti-

vare e programmare anche laddove i colleghi docenti mancavano di una spiccata propositività. Nel concreto, però, tale scelta rimaneva nella logica della struttura a canne d'organo della scuola superiore tradizionale e, soprattutto, non andava a modificare le assegnazioni delle cattedre.

Lo aveva segnalato già nell'estate dell'85 - in maniera limpida e con «aria di dinamismo ed efficienza» - Maria Grazia Nardiello, caposezione presso la Direzione tecnica, in un'intervista concessa a *Riforma della scuola* (Cogliati Dezza 1985, 12-13): 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 risultava «più lineare e programmabile a livello nazionale».

Ma ormai si stava entrando in un'altra fase della storia della scuola, e del paese. Con la caduta dei governi Craxi, Giovanni Galloni sostituì la Falcucci al Ministero dell'istruzione, mentre l'avvio dei lavori della Commissione Brocca (1988) e la Conferenza nazionale sulla scuola (1990) sancirono l'inizio dell'era dell'autonomia scolastica (Gabusi 2020). La «stretta» sulle sperimentazioni autonome si fece sempre più forte, fino a quando tutte le esperienze in atto finirono per adeguarsi ai progetti ministeriali esistenti, compresi i nuovi progetti Brocca.

Ci piace allora l'idea di chiudere questo *excursus* con le parole di un protagonista di quel quindicennio di sperimentazioni come Palmeri: secondo il preside dello Stefanini, le sperimentazioni globali andavano valorizzate proprio in vista dell'autonomia scolastica, in quanto

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 (Palmeri 1987, 70-71).

BIBLIOGRAFIA

1983. «Il «Cecioni» non molla. L'assemblea tutta contro le riduzioni» *La Nazione*, 8 settembre.

⁴⁰ Ad usare l'espressione «computerimania» per mostrare il suo «dissenso» verso l'eccessivo zelo con cui venivano investite risorse e energie per l'introduzione dell'informatica nella scuola fu uno dei delegati siciliani presenti alla conferenza dei presidenti Irrsae che si svolse nel 1985, Antonio Giordano: Giordano 1986, 55.

⁴¹ In pratica, anche il Pni e la progettazione assistita rientravano nelle minisperimentazioni, prevedendo nei fatti aggiustamenti orari sulle singole discipline: Bondi e Izzo 1989, 347.

⁴² 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: MPI 1991, 12-16.

1983. "Il liceo sperimentale scuola da difendere. Continua la mobilitazione per il «Cecioni»" *Il Tirreno*, 8 settembre.
1983. "Una classe diserta le lezioni: «No all'handicappata in aula»" *Corriere della Sera*, 21 gennaio.
- A. Po. 1983. "La provincia «motore» della riforma" *Corriere della Sera*, 11 febbraio.
- Baldacci, Massimo. 2014. "La sperimentazione dal basso" *Scuola democratica*, 3: 621-629.
- Bertagna, Giuseppe. 1993. *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*. Brescia: La Scuola.
- Bertin, Giovanni Maria, Salvatore Valitutti e Aldo Visalberghi. 1973. *La scuola secondaria superiore in Italia*. Roma: Armando.
- Biasini, Oddo. 1972. *Scuola secondaria superiore: ipotesi di riforma*. Roma: Edizioni della Voce.
- Boato Stefano e Giorgio Sarto. 1978. "La sperimentazione all'ITSG Massari di Mestre e la riforma della scuola media superiore" *Scuola documenti. Bollettino del Centro di documentazione di Pistoia*
- Bondi, Aldo e Gastone Tassinari, cur. 1989. *L'innovazione visibile. La sperimentazione educativa ex art. 3 in Toscana*. Vol. I. *Scuola secondaria di primo grado*. Firenze: Irrsae Toscana.
- Bondi, Aldo e Domenico Izzo, cur. 1989. *L'innovazione visibile. La sperimentazione educativa ex art. 3 in Toscana*. Vol. II. *Scuola secondaria di secondo grado*. Firenze: Irrsae Toscana.
- Bozzuto, Franco e Ettore Perelli, cur. 1987. *Cento anni di vita. Dati e notizie*. Verbania: Istituto Superiore "L. Cobianchi", Ente morale "L. Cobianchi".
- Caruso, Emanuele. 1985. "Informatica a grandi dosi dall'anno scolastico 1985-'86" *Tuttoscuola* 209: 7-10.
- Castelli, Luciano. 1981. "L'attività sperimentale nel 2° Liceo Scientifico di Livorno" *Ricerche didattiche* 245: 132-160.
- Castelli, Luciano. 1993. "Come avvenne che a Livorno ci fu, ma solo per qualche anno, un conservatorio-liceo" In *Strenna dei livornesi '93*, curato da Corrado Nocerino, 182-185. Livorno: Nuova Fortezza.
- Causarano, Pietro. 2013. "Andata e ritorno: l'educazione e la cultura nelle politiche locali e regionali in Italia" *Studi sulla formazione* 2: 53-65.
- Cavallaro, Domenico. 1981. "L'attività sperimentale nell'Istituto Magistrale di Camerino" *Ricerche didattiche* 245: 109-131.
- Centri didattici nazionali. 1977. *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.
- Centro Europeo dell'Educazione, 1970. *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.
- Circolo La Comune, *Scuola e lotte nel liceo scientifico di Borgo S. Lorenzo*, 28 ottobre 1974, ciclostilato conservato presso il Centro studi politico sociali e archivio storico Il Sessantotto di Firenze, Fondo Masseini, b. "Documenti - circolo La Comune (Borgo San Lorenzo) - collettivo femminista e referendum sull'aborto (B.S.L.) - Collettivo politico (Scarperia)".
- Cogliati Dezza, Vittorio. 1985. "A viale Trastevere preferiscono le mini. Gli effetti dei progetti di sperimentazione 'assistiti'" *Riforma della scuola* 7-8: 12-13.
- Colarizi, Simona e Marco Gervasoni. 2005. *La cruna dell'ago: Craxi, il Partito socialista e la crisi della Repubblica*. Roma-Bari: Laterza.
- Crivellari, Cinzia. 2012. "I precari di ieri: i giovani supplenti nella scuola degli anni Settanta-Ottanta" In *Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta*, curato da Luisa Bellina, Alfiero Boschiero, Alessandro Casellato, monografico di *Venetica* 2: 245-276
- D'Amico, Nicola. 2010. *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- De Giorgi, Fulvio. 2010. *L'istruzione per tutti: storia della scuola come bene comune*. Brescia: La Scuola.
- Dei, Marcello. 1993. "Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni" In *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Vol. II. *Una società di massa*, curato da Simonetta Soldani e Gabriele Turi, 87-127. Bologna: Il Mulino.
- E. Ma. 1982. "Falcucci, una donna per i problemi della Pubblica Istruzione" *Corriere della sera*, 2 dicembre
- Falanga, Mario. 2004. *I modi della ricerca educativa nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Falletti, Alberto, cur. 2008. *Istruzione e formazione in provincia di Milano. Dati e fenomeni per un Osservatorio in rete*. Milano: Franco Angeli.
- Ferragni, Fabrizio. 1983. "Punto per punto i progetti del nuovo ministro della P.I." *Tuttoscuola* 156-157: 9-10.
- Froio, Felice. 1983. "La Falcucci: «in un grande dibattito, anche in TV discuteremo la riforma della secondaria superiore»" *Corriere della sera*, 6 settembre
- Gabusi, Daria. 2020. "A proposito di scuola e politiche scolastiche negli anni ottanta" *Storiografia* 24: 231-43.
- Galfré, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Gattullo, Mario e Aldo Visalberghi, cur. 1986, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Gaudio, Angelo. 2021. "Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies" *Rivista di storia dell'educazione* 8: 61-69.

- Gigante, Marina. 1985. "Riforma del ministero: uno stacco dibattito" *Scuola democratica* 1: 7-12.
- Giordano, Antonio. 1986. "Teatro e scuola: una sperimentazione anomala" In *Funzione docente. Bollettino dell'Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Sicilia* 1-2: 55-58.
- Haydn, Terry. 2004. "The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965-2002" *Research Papers in Education* 19: 415-32.
- Henkens, Bregt. 2006. "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: 193-209.
- Istituto di istruzione superiore Cobianchi. 2015. *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".
- Istituto magistrale Stefanini. 1996. *Vent'anni di sperimentazione: verso dove? (1975-1995)*. Venezia: Supernova.
- Istituto tecnico commerciale Pesenti. 1990. *Sperimentazione: realtà e prospettive. Atti del convegno di Cascina, 1-2 maggio 1990*. Pisa: Amministrazione provinciale di Pisa.
- L.b. 1985. "Informatica: il piano Falcucci" *Riforma della scuola* 5: 38.
- Lerra, Antonio. 1987. "Stato e finalità delle sperimentazioni, in Italia ed in Basilicata" In *Scuola e territorio. Bollettino dell'Irrsae della Basilicata* 3: 35-37.
- Liceo Classico Capece. 1985. *Un decennio di sperimentazione (1974-1985)*. Lecce: Edizioni del liceo Capece Maglie
- Lovascio, Giordano. 2018. "From student rebellion to school experimentation. The «Giotto Ulivi» Institute of Borgo San Lorenzo: a case-study" In *Globalizing the student rebellion in the long '68*, edited by Andrés Payà Rico, José Luis Hernández Huerta, Antonella Cagnolati, Sara González Gómez and Sergio Valero Gómez, 453-459. Cabrerizos (Salamanca): Farenhouse.
- Lovascio, Giordano. 2022. "A scuola in B.u.s. Le sperimentazioni scolastiche tra anni settanta e ottanta" In *Zapruder* 57: 113-125.
- Luzzatto, Giunio e Pasquale Palmeri, cur. 1985. "I nodi della sperimentazione", numero monografico di *Scuola democratica* 2.
- Marazziti, Marco. 1984a. "Dagli studenti dell'«Aristofane» un sostegno per gli handicappati" *Corriere romano*, 29 aprile
- Marazziti, Marco. 1984b. "Il Provveditorato invita le scuole a suggerire «piani» per handicappati" *Corriere romano*, 11 maggio
- Marazziti, Marco. 1984c. "Gli alunni del «Nomentano» presentano una proposta" *Corriere romano*, 13 maggio.
- Ministero pubblica istruzione. 1971. *Gli esperimenti di biennio unitario. Aosta, Milano, Rovereto*. Roma: Ufficio studi e programmazione del ministero della pubblica istruzione.
- Ministero pubblica istruzione. 1984a. "Una nuova metodologia per l'istruzione tecnica" monografico di *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione* 29.
- Ministero pubblica istruzione. 1984b. "L'istruzione classica scientifica e magistrale in Italia" monografico di *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione* 30.
- Ministero pubblica istruzione. 1985. "L'informatica nella scuola" monografico di *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione* 32.
- Ministero pubblica istruzione. 1991. "La verifica del Piano nazionale per l'informatica nelle scuole secondarie superiori" monografico di *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione* 55.
- Palmeri, Pasquale. 1985. "La sperimentazione nella secondaria superiore: bilanci e prospettive" *Scuola democratica* 1: 98-102.
- Palmeri, Pasquale. 1987. "La dimensione organizzativa della sperimentazione" *Scuola democratica* 4: 67-73.
- Passafiume, Lorenzo e Nina Trapani. 1986. "Per una panoramica della sperimentazione in atto in Sicilia" *Funzione docente. Bollettino dell'Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Sicilia* 1-2: 35-48.
- Polesel, John 2005. "Change and the 'Lapsed Reforms': Senior Secondary Education in Italy" In *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies*, edited by Joseph Zajda, 717-731. Dordrecht: Springer.
- Provincia di Reggio Emilia. 2006. "Linee di trasformazione del sistema di istruzione superiore della Provincia di Reggio Emilia", monografico di *Quaderni di programmazione scolastica* 4.
- Pruneri, Fabio, cur. 2005. *Il cerchio e l'ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Ragazzini Dario, Pietro Causarano e Maria Grazia Boeri. 1999. *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti locali dopo la regionalizzazione*. Firenze: Giunti.
- Santonocito, Carlo. 1989. "La sperimentazione spontanea" *Tuttoscuola* 272-273: 7.
- Scala, Sergio. 2011. *Storia d'Italia attraverso l'istruzione. Un libro per ricordare, sapere, capire*. Parma: Spaggiari.
- Susi, Francesco. 2012. *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*. Roma: Armando.

- Tassinari, Gastone e Milly Mostardini. 1976. *I bienni sperimentali in Toscana. Indagine sulla sperimentazione nelle scuole secondarie superiori in Toscana*. Firenze: Le Monnier.
- Valitutti, Salvatore e Giovanni Gozzer. 1978. *La riforma assurda. La scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Giesi*. Roma: Armando.
- Vinciguerra, Alfredo. 1982. "Con la Falcucci alla P.I. un ministro 'competente ed energico'" *Tuttoscuola* 155: 7.
- Vinciguerra, Alfredo. 1984. "Atti concreti" *Tuttoscuola* 178-179: 4.