



2024

Anno XI - n. 1 (n.s.)

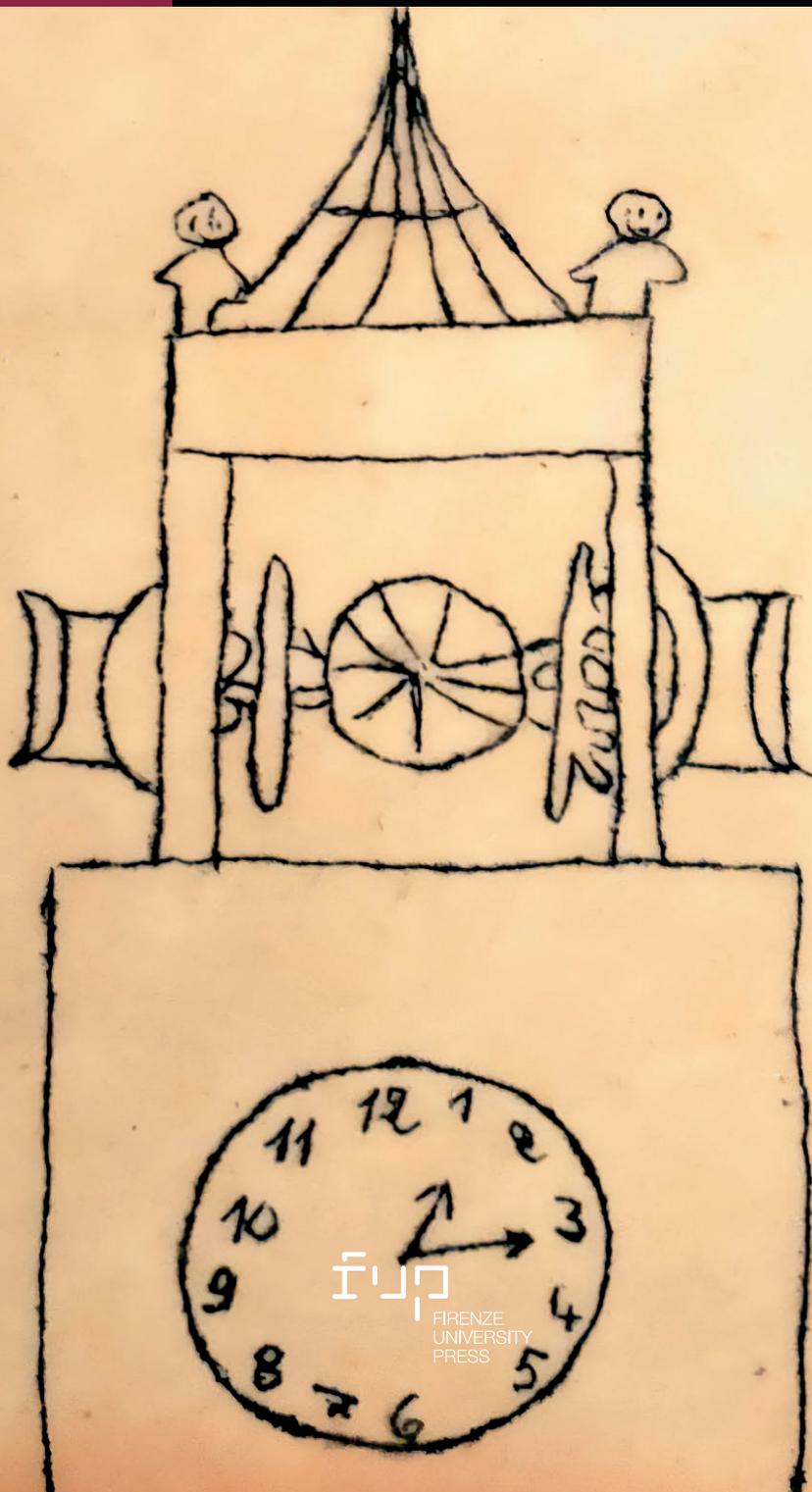
2384-8294

RIVISTA DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE

TANT'E STORIE INVENTATE



CLASSE V B = ANNO SCOLASTICO 1973/1974

FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

Journal of History of Education RSE is an international, peer-reviewed and open-access journal focused on the global significance and impact of history of education. It covers all the theoretical and practical aspects of the history of education, as well as scholarship and applied research.

It is the official journal of CIRSE (Italian Center for History of Education), the field's leading scientific society in Italy, and has been published since 2014 (since 1982 with another title).

The journal is biannual and publishes both special and miscellaneous issues.

It encourages submissions from a range of intersecting sub-fields in intellectual, social, political, economic, and cultural history including (but not limited to): sociology of knowledge, history of childhood and youth, public and urban history, cultural and comparative history, history of ideas, history of emotions).

Editors-in-Chief

Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), presidente CIRSE

Caterina Sindoni (Università di Messina), vice-presidente CIRSE

Dorena Caroli (Università di Bologna), segretaria CIRSE

International Scientific Committee

Georgina María Esther Aguirre Lora, Universidad Nacional Autónoma de México (Messico)

José-Manuel Alfonso-Sánchez, Universidad Pontificia de Salamanca (Spagna)

Hilda T.A. Amsing, Rijksuniversiteit Groningen (Paesi Bassi)

Gianfranco Bandini, Università degli Studi di Firenze

Alberto Barausse, Università degli Studi del Molise

Luciana Bellatalla, Università degli Studi di Ferrara

Bruno Bellerate, già Università degli Studi Roma 3

Milena Bernardi, Università degli Studi di Bologna

Emma Beseghi, Università degli Studi di Bologna

Carmen Betti, già Università degli Studi di Firenze

Francesca Borruso, Università degli Studi Roma 3

Catherine Burke, University of Cambridge (Regno Unito)

Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia

Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Maria Helena Camara Bastos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasile)

Franco Cambi, già Università degli Studi di Firenze

Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal (Germania)

Pierre Caspard, già Institut national de recherche pédagogique – INRP di Parigi (Francia)

Pietro Causarano, Università degli Studi di Firenze

Hervé Antonio Cavallera, già Università del Salento

Mirella Chiaranda, Università degli Studi di Padova

Mariella Colin, Université de Caen (Francia)

Maria Isabela Corts Giner, Universidad de Sevilla (Spagna)

Antón Costa Rico, Universidade de Santiago de Compostela (Spagna)

Carmela Covato, Università degli Studi Roma 3

Antonia Criscenti, Università degli Studi di Catania

Joaquim de Azevedo, Universidade Católica Portuguesa di Porto (Portogallo)

Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Maria del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá (Spagna)

Inés Dussel, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional (Messico)

Domenico Elia, Università degli Studi D'Annunzio di Chieti-Pescara

Rosella Frasca, già Università degli Studi dell'Aquila

Luca Gallo, Università degli Studi di Bari

Décio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia (Brasile)

Angelo Gaudio, Università degli Studi di Udine

Carla Ghizzoni, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Angela Giallongo, Università degli Studi di Urbino

Gerald Gutek, già Loyola University di Chicago (Stati Uniti d'America)

José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca (Spagna)

José Luis Hernandez Huerta, Universidad de Valladolid (Spagna)

Tomáš Kasper, Institut für Pädagogik und Psychologie di Liberec (Repubblica Ceca)

Panagiotis G. Kimourtzis, University of the Aegean (Rodi)

Terciane Ângela Luchese, Universidade de Caxias do Sul (Brasile)

Justino Magalhães, Universidade de Lisboa (Portogallo)

Charles Magnin, già Université de Genève (Svizzera)

Eva Matthes, Universität Augsburg (Germania)

Christine Mayer, Universität Hamburg (Germania)

Juri Meda, Università degli Studi di Macerata

András Németh, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE di Budapest (Ungheria)

Attila Nobik, Szegedi Tudományegyetem (Ungheria)

Gabriela Ossenbach Sauter, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED di Madrid (Spagna)

Joaquim Pintassilgo, Universidade de Lisboa (Portogallo)

Tiziana Pironi, Università degli Studi di Bologna

Edvard Protner, Univerze v Mariboru (Slovenia)

Fabio Pruneri, Università degli Studi di Sassari

Bela Pukansky, János Selye University (Slovacchia)

Geert Thyssen, John Moores University di Liverpool (Regno Unito)

Giuseppe Tognon, Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta – LUMSA di Roma

Serge Tomamichel, Université Lyon 2 (Francia)

Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria

Angelo Van Gorp, Universiteit Gent (Belgio)

Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo (Brasile)

Carlos Eduardo Vieira, Universidade Federal do Paraná (Brasile)

Antonio Viñao Frago, Universidad de Murcia (Spagna)

Ignazio Volpicelli, Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»

Johannes Westberg, Uppsala Universitet (Svezia)

Editorial Board

Pietro Causarano (Università di Firenze), Managing Editor

Paolo Alfieri (Università Cattolica Milano), *Antonella Cagnolati* (Università di Foggia), *Chiara Lepri* (Università di Roma 3),

Martino Negri (Università di Milano Bicocca), *Juri Meda* (Università di Macerata), *Simona Salustri* (Università di Bologna), *Luana Salvarani* (Università di Parma), *Brunella Serpe* (Università della Calabria),

Giuseppe Zago (Università di Padova)

Editorial Secretary: Lucia Cappelli (Università Cattolica Milano),

Chiara Martinelli (Università di Firenze), *Rossella Raimondo* (Università di Bologna)

Managing Director

dott.ssa Sandra Borghini

Rivista di Storia dell'Educazione

**Journal of History of Education
the official journal of CIRSE**

**anno XI – n. 1 (n.s.)
2024**

Firenze University Press

Published by

Firenze University Press – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/rse>

Copyright © 2024 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.



Citation: Causarano, P., & Martinelli, C. (2024). Innovazione, omologazione, irreggimentazione. Le molteplici prospettive dei Decreti Delegati. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 3-7. doi: 10.36253/rse-16201

Received: May 27, 2024

Accepted: May 27, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Causarano, P., & Martinelli, C. 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: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Innovazione, omologazione, irreggimentazione. Le molteplici prospettive dei Decreti Delegati

Innovation, homologation, regimentation. The multiple perspectives of the Delegated decrees

PIETRO CAUSARANO, CHIARA MARTINELLI

Università di Firenze, Italia

pietro.causarano@unifi.it; chiara.martinelli@unifi.it

Abstract. In 1974, the so-called “Decreti Delegati” occurred after years of ministerial documents and experimentations whose success depended on headmasters’ and teachers’ leanings; they put into action parts of suggestions and predictions made during the first years of 1970s. Indeed, they modified the way scholastic organisation runs, they de-verticalized it to some extent and established connections among school, society and territory on an institutional basis. This constitutes a topic that has been highly debated in the domain of educational sciences, as are the frantic and complex social events occurred after 1968.

Keywords: delegated decrees, italian school, reform of educational system, participation, social change.

Riassunto. Nel 1974, dopo anni di maxi-circolari e sperimentazioni il cui buon successo dipendeva dagli orientamenti di presidi, direttori didattici e colleghi docenti, i Decreti Delegati accoglievano parzialmente le suggestioni e gli indirizzi emersi nei primi anni Settanta, innovando le modalità di gestione scolastica, deverticalizzandole in qualche misura e sancendo anche a livello istituzionale quei legami tra scuola, società e territorio che già ampio riscontro avevano trovato nelle scienze dell'educazione come nelle complesse e frenetiche vicende sociali post-1968-69.

Parole chiave: Decreti Delegati, scuola italiana, riforma del sistema educativo, partecipazione, mutamento sociale.

IL CONTESTO

Cinquant'anni sono trascorsi dall'emanazione dei Decreti Delegati. È quest'ultima un'occasione che ci consente di riflettere e tematizzare una stagione feconda e contraddittoria come quella degli anni '70 – un decennio che pur dietro l'etichetta degli “anni di piombo” risulta caratterizzato, all'occhio

retrospettivo di chi li analizzi, non solo dalla violenza terroristica rossa e nera, ma anche da una ventata riformista e progressista e da grandi movimenti di massa che hanno segnato profondamente il panorama sociale, culturale, scolastico italiano (Crainz 2005; Gotor 2022). L'attuazione del dettato costituzionale sulle Regioni (1970), lo Statuto dei diritti dei lavoratori (L. 300 sempre del 1970), la legge sul divorzio (L. 898/1971), la riforma del diritto di famiglia (L. 151/1975), la creazione del Sistema Sanitario Nazionale (L. 833/1978), la legge 194 sull'interruzione volontaria della gravidanza (ancora nel 1978), sono solo alcune delle conquiste delle classi sociali medio-basse, delle donne, dei lavoratori. Da questo punto di vista, una possibile conclusione per quegli anni può essere rintracciata nel 1981 (L. 442), quando cadono le attenuanti concesse al "delitto d'onore".

Da quel periodo escono profondamente trasformate mentalità e culture diffuse, comportamenti privati e pubblici, relazioni umane intergenerazionali e fra i sessi, rapporti sociali, aspirazioni (Balestracci, Papa 2019). La dimensione istituzionale di un moderno welfare che si struttura – seppure fra conflitti, incertezze, fughe in avanti e arretramenti – attorno al regionalismo e alle autonomie locali, al riconoscimento proattivo dei diritti sociali, ai servizi alla persona, viene così modificando lo Stato e il suo rapporto con la società e i cittadini (Dente 1995; Giorgi, Pavan 2021).

Simile la traiettoria percorsa dalla scuola (Galfré 2017): il decennio, anche in questo caso, oltrepassa i limiti cronologici tradizionali e trova una connessione interna con il "lungo Sessantotto" della rivoluzione transpolitica (De Giorgi 2020). Basti qui ricordare solo alcune delle misure legislative più impattanti, che ancora oggi, nel definire il nostro concetto di sistema scolastico, hanno contribuito ad instradarlo verso un processo di democratizzazione che i primi anni della Repubblica e le politiche del lungo dopoguerra, almeno fino alla riforma della scuola media unica, non erano riusciti a inventare (Ventura 1998; Sani, Corsi 2004; Matucci, Rigano 2016; Mariuzzo, Roghi 2023). 1968: la legge 444 istituisce la scuola materna statale. 1969: la legge 910 liberalizza l'accesso all'Università. 1971: agli alunni con disabilità è concesso, qualora l'equipe medico-psicologica e gli insegnanti concordino, di accedere alle classi "normali" (L. 118). Sempre 1971: la legge 820 consente alle scuole elementari e medie di inaugurare delle sezioni sperimentali di "tempo pieno". Ancora il 1971: la legge 1044 affida alle neoistituite Regioni, di concerto con gli enti locali, il compito di finanziare e organizzare gli asili nido per infanti di età compresa tra i tre mesi e i tre anni (Oliviero, Macinai 2019). 1974: la partecipazione delle componenti sociali alla gestione della scuola è ratificata, sia

pur con molti caveat e con intenzioni latamente normalizzatrici, dai Decreti Delegati (Ricuperati 2015; Martinelli 2021). 1975: è istituita la figura dell'insegnante per le attività di sostegno (DPR 970). 1977: la legge 577 abolisce definitivamente le classi differenziali e di aggiornamento alle scuole elementari e medie, mentre gli studenti con disabilità entrano, con l'insegnante di sostegno, nelle classi "normali"; alla scuola elementare, le votazioni numeriche sono sostituite con i giudizi.

DAL BASSO: ASPETTATIVE E TENSIONI

A fronte dell'attività legislativa corrisponde l'innovatività del pensiero pedagogico-didattico. Alcune linee sono in continuità con quelle dei decenni precedenti, segnati dalla diffusione delle proposte attiviste, cattoliche e marxiste (Chiosso 2015; Covato 2022); a distanziarle, la mobilitazione e l'interesse, quantitativamente più rilevante, della società civile, attraversata in quei decenni da un coinvolgimento verso le tematiche scolastico-educative che non ha conosciuto, fino ad adesso, reiterazione (Betti, Cambi 2011). In quegli anni, attorno e grazie alla istituzionalizzazione delle istanze di partecipazione e di governo collegiale della scuola nei Decreti Delegati, non solo la vita scolastica si apre come comunità (che si pensa educante in senso ampio) al contesto sociale e territoriale effervescente delle autonomie locali ma valorizza la presenza da protagonisti di attori che si muovono in modalità e forme nuove, le famiglie, gli studenti, i docenti e le loro organizzazioni sindacali (Ragazzini, Causarano e Boeri 1999).

Proprio la partecipazione della società civile, la permeabilità dei confini tra scuola e ambiente esterno è ciò che emerge dai saggi che seguono questa introduzione. A connetterli, il *fil rouge* di una ri-tematizzazione degli anni '70 come decennio di grandi trasformazioni, e politiche e sociali e culturali. In questa direzione nel 2023 la rivista ha proposto una call for papers per un fascicolo monografico i cui esiti sono qui pubblicati¹.

Su questa esigenza si muove il saggio di Daria Gabusi, teso a ricostruire l'evoluzione storiografica di un decennio in cui «non fu più ritenuto percorribile quel progetto di riforma organica degli ordinamenti che – nel corso degli anni '60 – si era fondato sulla "politica di piano" e sulla "cultura della programmazione"». Pur nella consapevolezza dei molti progetti di riforma che gli instabili governi degli anni '70 individuarono, ma non riuscirono a concretizzare (in primis: la riforma

¹ <https://journals.fupress.net/call-for-paper/participation-collegiality-and-decentralization-a-reflection-on-the-1970s-of-the-italian-school-half-a-century-after-the-delegated-decrees/>.

della scuola superiore, che ancora oggi conserva caratteri e strutture di eredità gentiliana), l'autrice sottolinea la pregnanza degli orizzonti riformistici di fondo, che favorì l'attuazione delle misure proposte a prescindere dalle cadute dei governi e dall'avvicendamento dei molti ministri sullo scranno della Minerva. Significativa è dunque, a questo proposito, la torsione registrata dai giudizi retrospettivi. L'iniziale negatività delle riflessioni pubblicate negli anni '80 e '90, tutte tese a condannare la molecolarità e la disomogeneità delle misure proposte è stata infatti stemperata, con il nuovo millennio, in un giudizio più conciliante, capace di individuare gli elementi di innovazione della politica scolastica degli anni '70.

Il contraddittorio rapporto tra la riforma degli organi collegiali del 1974 e il movimento studentesco è analizzato da Lanfranco Rosso. L'opzione assembleare, che il Sessantotto aveva additato, contemporaneamente, a rivendicazione e a modalità di confronto (Galfré 2019), risultava significativamente ridimensionata dai Decreti Delegati: a detenere i poteri maggiori nella gestione della scuola figuravano infatti organi – come il consiglio d'istituto – dove ogni componente scolastica era rappresentata da un ridotto numero di delegati. La presenza della componente genitoriale, la cui introduzione era stata caldeggiata da numerose frazioni della DC, e l'esclusione della società civile, che, come gli enti locali e i sindacati, nelle sperimentazioni innescate dalla circolare Misasi erano stati largamente presenti nella gestione della scuola, mostrava quanto, tra gli intenti perseguiti dal Governo, vi fosse anche quello di una “normalizzazione” e di un maggior controllo della dialettica scolastica. Attraverso l'impiego di fonti in gran parte inedite, come opuscoli e ciclostilati del movimento studentesco, Rosso analizza la frammentarietà con cui quest'ultimo accolse il progetto di legge, evidente nelle divisioni sulla scelta se partecipare o boicottare le prime elezioni dei consigli d'istituto, tenutesi nel novembre 1975.

Un'eterogeneità dei fini sviluppata a partire dall'articolo 3 del DPR 419/1974 è al centro del contributo di Giordano Lovascio. Nel consentire ai consigli d'istituto delle singole scuole di varare “minisperimentazioni” e “maxisperimentazioni”, l'articolo 3 costituì il punto d'appoggio per modifiche locali nell'assetto dell'istruzione italiana: mutamenti di lieve-media entità, come la creazione di nuovi licei, o strutturali, come la realizzazione, tra anni '70-'80, dei cosiddetti Bienni unitari sperimentali (Bus), che, nel posticipare la scelta di un liceo o di un istituto tecnico (nell'aspettativa per il momento frustrata di un'elevazione a sedici anni dell'obbligo d'istruzione), inveravano proposte di riforma definite nel 1970 dalla Commissione Frascati (Gozzer 1991, 106-108) ma destinate, dopo anni di intensi dibattiti, a cadere nel dimen-

tatoio fino all'alba del nuovo secolo. Pur nell'assenza di una implementazione organica sul tessuto legislativo nazionale, i Bus hanno costituito uno dei maggiori tentativi, sul fronte dell'istruzione secondaria di secondo grado, di superamento di quell'impianto gentiliano “a canne d'organo” con cui ancora oggi siamo chiamati a confrontarci. Gli anni '80, tuttavia, avrebbero visto un più accentuato impegno governativo sul fronte delle “minisperimentazioni”. Si realizzava così, spesso con la collaborazione degli enti locali, quella “via amministrativa alla riforma” che costituiva in realtà una costante nella storia dell'istruzione italiana, punteggiata da circolari usate surrettiziamente in luogo di una legge (Causarano 2012).

L'atteggiamento del mondo cattolico di fronte ai Decreti Delegati è argomento del saggio di Andrea Dessardo. Attento studioso del rapporto tra cattolicesimo e educazione, in questo contributo Dessardo si focalizza sulle modalità con cui gli organismi cattolici recepiscono le innovazioni della collegialità e della partecipazione istituzionalizzata. L'unanime atteggiamento positivo nascondeva infatti differenti attitudini strategiche, latrici di approcci discrepanti nel rapportarsi con la scuola e nel concepire il rapporto con quest'ultima. Se la Conferenza Episcopale Italiana, insieme a riviste come «La Civiltà cattolica» e «La Rivista del clero italiano» guardarono alla partecipazione elettorale come a un'occasione per guadagnare posizioni all'interno della scuola pubblica, ben diverso fu l'approccio dell'Azione Cattolica, che individuò nella partecipazione alle elezioni per gli organi collegiali l'ultimo portato di una «scelta religiosa» capace di prescindere dalle contingenze politiche. Cosa questo significasse, è evidente dal Movimento Studenti dell'Azione Cattolica, e dal suo non pregiudiziale rifiuto a una collaborazione con le liste di sinistra in vista di un superamento dei meccanismi scolastici di autorità e selezione.

UNA SOCIETÀ IN FERMENTO: LE SVOLTE EDUCATIVE DEGLI ANNI '70, AL DI LÀ E OLTRE I DECRETI DELEGATI

Sarebbe però riduttivo considerare i soli Decreti Delegati in una disamina sulle evoluzioni che gli anni '70 apportarono alla scuola. I mutamenti sociali, politici e culturali della rivoluzione transpolitica sessantottina, furono sostenuti dalla mobilitazione diffusa in forma molecolare non solo nelle varie forme assunte dai movimenti collettivi di massa, ma anche dalla presenza capillare di soggettività diverse nel loro rapporto con la scuola in mutamento (famiglie, nuove generazioni di amministratori locali, docenti coinvolti in un'azione sindacale di carattere universalistico e non meramente professio-

nale, associazionismo): tutto ciò si riverbera sul sistema educativo, mutando gli orizzonti culturali e discorsivi al cui interno si muoveva.

È quindi tutto il discorso pubblico sulla scuola e sui suoi attori e soprattutto sulla sua funzione sociale che ne esce travolto e si trasforma in profondità, con atteggiamenti ambivalenti e diversamente graduati nel tempo – di adesione, condiscendenza o ostilità –, secondo un meccanismo di rappresentazione per certi versi analogo a quello che aveva investito i protagonisti sociali del boom economico: gli operai, invisibili comprimari nel lungo dopoguerra e poi negli anni '70 divenuti soggetti centrali e in primo piano (Sangiovanni 2006).

Esempio di ciò ne siano le modalità con cui vengono presentate le riforme da parte dei media, analizzate nel saggio di Vanessa Roghi che è capace di coniugare la sensibilità storiografica con la competenza specifica sul piano delle dinamiche nella comunicazione di massa. Quel decennio, alla vigilia della fine del monopolio pubblico radio-televisivo, vede una grande rapida e controverta trasformazione tecnico-produttiva, comunicativa e culturale della televisione italiana, in cui le spinte innovative e finanche contro-culturali convivono con freni conservatori (Sangiovanni 2021; Bravi 2021). Di fronte ai Decreti Delegati la televisione svolge un'indubbia funzione di diffusione e alfabetizzazione democratica, sia spiegando e mostrando le forme della partecipazione, a cominciare dalle elezioni degli organi collegiali, sia contestualmente essendo oggetto di controllo e di contro-proposte comunicative dal basso, nella prospettiva riformatrice più complessiva di una democratizzazione e apertura sociale del mezzo radio-televisivo. In un modo o nell'altro, costretta o recettiva e attiva, la radio-televisione pubblica si trovò a dar voce ai protagonisti dei processi culturali e sociali in corso nella scuola².

Anche i progetti editoriali risentirono di un tale mutamento, modificando in profondità forme e modalità della comunicazione e della circolazione di idee nel dibattito scolastico, come mostra Silvia Pacelli a proposito delle discussioni in favore del tempo pieno³. A partire dalle pagine della collana editoriale «Biblioteca di Lavoro», coordinata da Mario Lodi (Roghi 2022; Cantatore, Meda

e Tonucci 2024), il saggio analizza il caso torinese delle prime sperimentazioni di tempo pieno, il ruolo di soggetti innovatori attivi nella scuola come il Movimento di Cooperazione Educativa ma anche le preoccupazioni che l'esperienza di trasformazione pedagogico-didattica, presupposto del tempo pieno, incappasse in una sostanziale inamovibilità conservatrice dell'architettura e articolazione scolastica tradizionale malgrado le nuove forme partecipate di governo e gestione previste dai Decreti Delegati.

Il tempo pieno – come un filo rosso che lega le ambizioni dell'educazione nuova ai fermenti e bisogni sociali – è alla base anche del contributo di Fabio Pruneri. Partendo da un caso affrontato quasi in termini di microstoria, cioè un plesso di scuola elementare a Casano d'Adda, il saggio mostra come attraverso l'azione orizzontale di innovazione didattica e la ricchezza e varietà della proposta pedagogica, i prodromi di quelle che saranno le proposte alla base dei Decreti Delegati siano rintracciabili già in precedenza. Mostra anche, grazie all'ampio spettro cronologico che va dalla fine degli anni '60 alla metà degli '80, come la prevalenza istituzionale della *governance* collegiale delle istituzioni scolastiche sulle strategie sociali di innovazioni pedagogica abbia in certa misura, e senza necessariamente volerlo, ristretto gli orizzonti di sperimentazioni ed esperienze dal basso.

Quanto le ricadute di questo cambio di mentalità e di attitudini verso la scuola, quanto la sfida formativa sia posta al centro del dibattito pubblico e dell'azione politica di quegli anni, si vede bene nel riscontro di interesse – del tutto nuovo in queste dimensioni e profondità – che mostrano le organizzazioni del movimento operaio, di classe e no, e il sindacato unitario. Paolo Bianchini e Francesco Pongiluppi, nel loro contributo che affronta il caso torinese assai emblematico nello sviluppo delle mobilitazioni popolari per i diritti sociali (Pongiluppi 2022), ci parlano dell'esperienza dei corsi delle 150 ore. Sotto la specifica angolatura della connessione fra nuove forme della rappresentanza in fabbrica e proiezioni nel territorio, si incrociano bisogni di acculturazione popolare, di controllo sulle condizioni di lavoro e di vita e di rinnovamento dell'esperienza scolastica: chi, escluso in gioventù dalla scuola, recupera e si impegna nelle 150 ore, si trova nello stesso tempo ad essere genitore coinvolto nel mutamento scolastico.

BIBLIOGRAFIA

Balestracci Fiammetta, e Catia Papa, cur. 2019. *L'Italia degli anni Settanta. Narrazioni e interpretazioni a confronto*. Soveria Mannelli: Rubettino.

² Esempio il caso di *Outis Topos* di Andrea Camilleri e Sergio Liberovic, vera forma di «autogestione radiofonica prima delle radio libere», studiata da Rodolfo Sacchetti (Bartolini, Causarano, Gallo 2020, 231-245).

³ I saggi di Lucia Vigutto, pubblicati su questa rivista (n. 2 del 2021 e n. 1 del 2023), a proposito delle strategie editoriali della casa editrice Einaudi per la scuola elementare e la scuola media unica, ne sono un buon esempio. Un altro esempio lo vediamo nel caso di «Io e gli altri», studiato da Marcella Bacigaluppi e Piero Fossati, operazione editoriale alternativa partita come inchiesta operaia e conclusa come «enciclopedia per un sapere senza padroni», aperta a tutti gli usi e a tutti gli utenti (Bartolini, Causarano, Gallo 2020, 351-371).

- Bartolini Stefano, Pietro Causarano e Stefano Gallo, cur. 2020. *Un altro 1969: i territori del conflitto in Italia*. Palermo: Ndf.
- Betti, Carmen, e Franco Cambi, cur. 2011. *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. Milano: Unicopli.
- Bravi, Luca. 2021. *La televisione educativa in Italia. Un percorso di storia sociale dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Cantatore, Lorenzo, Juri Meda e Francesco Tonucci, cur. 2024. *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*. Roma: Carocci.
- Causarano, Pietro. 2012. "Un progetto non sempre condiviso: la scuola dell'Italia unita". *Zapruder* 27: 8-25
- Chiosso, Giorgio. 2015. *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Covato, Carmela. 2022. *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano (nuova edizione)*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Crainz, Guido. 2005. *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*. Roma: Donzelli.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Dente, Bruno. 1995. *In un diverso Stato*. Bologna: il Mulino.
- Galfré, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Galfré, Monica. 2019. *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*. Roma: Viella.
- Giorgi, Chiara, e Ilaria Pavan. 2021. *Storia dello Stato sociale in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Gotor, Miguel. 2022. *Generazione Settanta. Storia del decennio più lungo del secolo breve, 1966-1982*. Torino: Einaudi.
- Gozzer, Giovanni. 1991. *La riforma secondaria. Storia e documenti*. Roma: Cirmes
- Macinai, Emiliano, e Stefano Oliviero. 2019. "Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana". In *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero, 159-168. Firenze: Firenze University Press.
- Mariuzzo, Andrea, e Vanessa Roghi, cur. 2023, "A sessant'anni dalla riforma della scuola media. Un nuovo bilancio storiografico". *Rivista di storia dell'educazione* (10) 1.
- Martinelli, Chiara. 2021. "Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola". *Rivista di storia dell'educazione* (8) 1: 37-48.
- Matucci, Giuditta, e Francesco Rigano, cur. 2016. *Costituzione e istruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pongiluppi, Francesco. 2022. *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- Ragazzini, Dario, Pietro Causarano, e Maria Grazia Boeri. 1999. *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli enti locali dopo la regionalizzazione*. Firenze: Giunti.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia: dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.
- Roghi, Vanessa. 2022. *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Sangiovanni, Andrea. 2006. *Tute blu. La parabola operaia nell'Italia repubblicana*. Roma: Donzelli.
- Sangiovanni, Andrea. 2021. *Specchi infiniti. Storia dei media in Italia dal dopoguerra a oggi*. Roma: Donzelli.
- Sani, Roberto, e Michele Corsi, cur. 2004. *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita&Pensiero.
- Ventura, Sofia. 1998. *La politica scolastica*. Bologna: il Mulino.



Citation: Gabusi, D. (2024). La scuola negli anni '70 tra storia e storiografia. Dalle “riforme molecolari” alla nascita di una “nuova cultura educativa”. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 9-21. doi: 10.36253/rse-15288

Received: October 29, 2023

Accepted: March 7, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Gabusi, D. 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.

La scuola negli anni '70 tra storia e storiografia. Dalle “riforme molecolari” alla nascita di una “nuova cultura educativa”

The school in the 70s between history and historiography. From “molecular reforms” to the birth of a “new educational culture”

DARIA GABUSI

Università degli Studi di Verona, Italia
darialucia.gabusi@univr.it

Abstract. The contribution traces the school policy of the 1970s, with a particular focus on the measures that made that phase an “irreversible caesura” in the history of Italian school. On the one hand, reference is made to the legislative measures that represent a significant response of the political system to the new needs of school and society posed by the student and youth protests of 1968. On the other, divergent historiographical interpretations are compared: the critical gaze of those who have been able to grasp only the negative elements (“destructive reformism”), and the analysis of those who, without concealing limitations and shadows, valued that decade as a “fruitful period”, not least for the resilience of the democratic framework. The “micro-reforms” innervated a “molecular reformism” that helped renew school and educational culture: less reactionary and classist, more emancipatory and inclusive.

Keywords: school reformism, school policies, 1970s, democratic culture, social participation.

Riassunto. L'articolo ripercorre la politica scolastica degli anni '70, con una particolare attenzione ai provvedimenti che resero quella fase una «cesura irreversibile» nella storia della scuola italiana. Da una parte, si richiamano gli interventi legislativi che costituiscono una significativa risposta del sistema politico alle nuove esigenze della scuola e della società, poste dalla contestazione studentesca e giovanile del '68. Dall'altra, si mettono a confronto interpretazioni storiografiche divergenti: lo sguardo critico di chi ha saputo cogliere solo elementi negativi (“riformismo distruttivo”) e l'analisi di chi, senza sottacere limiti e ombre, ha valorizzato quel decennio come un «periodo fecondo», anche per la tenuta del quadro democratico. Le «microriforme» innervarono un «riformismo molecolare» che contribuì a rinnovare la cultura scolastica ed educativa: sempre meno reazionaria e classista, sempre più emancipatrice e inclusiva.

Parole chiave: riformismo scolastico, politiche scolastiche, anni '70, cultura democratica, partecipazione sociale.

Tra gli elementi che maggiormente concorsero a rendere gli anni '70 (Gotor 2022) un decennio profondamente diverso da quello precedente vi furono una ricorrente instabilità governativa, la stagflazione economica prodotta dalla crisi petrolifera e l'emergere – nel più ampio contesto della “strategia della tensione” – dell’eversione neofascista e del terrorismo armato. Nell’ambito delle politiche scolastiche, in particolare, non fu più ritenuto percorribile quel progetto di riforma organica degli ordinamenti che – nel corso degli anni '60 – si era fondato sulla “politica di piano” e sulla “cultura della programmazione” (delle quali, peraltro, proprio allora si stavano mettendo in luce limiti e debolezze: Barbagli 1974).

Tuttavia, rimase all’orizzonte la cultura del riformismo politico del “centro-sinistra scolastico” (Pazzaglia 2006; Gabusi 2010), che aveva operato per adeguare la scuola italiana alla Costituzione, nell’intento di renderla motore di rinnovamento sociale, di avanzamento democratico, di sviluppo economico: i frutti più maturi e significativi di quella stagione erano stati – com’è noto – la scuola media unica (1962) e la scuola materna statale (1968).

I governi degli anni '70, inoltre, ereditarono dalle legislature precedenti alcune questioni irrisolte (la formazione e l’aggiornamento degli insegnanti, il rinnovamento della cultura pedagogica e l’adeguamento degli ordinamenti ai cambiamenti in corso) e le riforme avviate ma interrotte: il riordino della secondaria di secondo grado (Morandi 2014) e le modifiche all’ordinamento universitario (Pomante 2022). Ma essi dovettero pure confrontarsi – necessariamente e urgentemente – con le domande di democratizzazione e di svecchiamento dei contenuti poste dalla “rivoluzionaria” contestazione studentesca e giovanile del '68 (De Giorgi 2020) e riproposte nelle assemblee, nelle occupazioni e negli scioperi che, dalle università, si estesero alle scuole secondarie: la lotta contro l’autoritarismo della scuola e degli insegnanti restò a lungo uno degli obiettivi principali del movimento di protesta (Pironi 2020). La critica verso le istituzioni, poi, si aprì pure a prospettive culturali radicali che accoglievano l’ipotesi di “descolarizzare” la società (Illich 2012).

Una parte della storiografia scolastico-educativa ha mantenuto a lungo un giudizio molto negativo (consolidatosi nel tempo) sia sulle aspettative disattese, sia sulle riforme attuate, spesso prendendo le mosse dalle interpretazioni coeve (Valitutti e Gozzer 1978), che notificavano il dilagare di “un riformismo alla deriva” (Ravaglioli 1983): esse condannavano a priori la convergenza programmatica (maturata sulla base di una idealità egualitaria condivisa) tra la Democrazia cristiana e il Partito socialista e – soprattutto – denunciavano il

progressivo smantellamento dell’impianto scolastico di matrice casatiano-gentiliana.

Più equilibrate risultano invece le interpretazioni che rileggono i cambiamenti innescati dalle politiche scolastiche degli anni '70 in una prospettiva di lungo periodo, meno angusta, ma soprattutto libera dagli schematismi ideologici propri dell’epoca: pur non sottacendo le ombre, esse mettono in rilievo gli importanti cambiamenti introdotti per rinnovare la scuola. Lo sterile paradigma ellittico delle riforme mancate viene così scalfito da prospettive di indagine che si concentrano piuttosto sull’analisi della capacità della classe politica (e del mondo pedagogico a essa collaterale) di dare risposte a una realtà profondamente mutata, che chiedeva di rifondare su nuove basi il rapporto scuola-società.

Un primo e significativo argine alla vulgata storiografica delle «trasformazioni incompiute» è stato tracciato da Giuseppe Tognon, che ha analizzato quel decennio come un «periodo fecondo», guidato da un disegno progettuale perseguito all’insegna del «realismo»:

Malgrado l’indefinitezza delle formule politiche, l’incertezza delle maggioranze, la tragicità di quegli anni macchiati dal terrorismo, l’oscurità di certi passaggi politici e le crisi economiche, per il sistema formativo italiano gli anni Settanta non sono stati un periodo inutile, ma fecondo, che ha dato un contributo importante sia per il chiarimento definitivo riguardo a illusioni che appartenevano a un’Italia che non c’era più, sia per l’introduzione di contenuti culturali, di elementi normativi e organizzativi che si rivelarono fecondi ed efficaci per [...] la tenuta del quadro democratico, sia per la sprovincializzazione del paese (Tognon 2003, 61).

Più recentemente – all’interno di una originale rilettura storico-educativa del “lungo '68” – Fulvio De Giorgi ha indagato in profondità le risposte che la politica seppe offrire alle richieste di cambiamento del sistema scolastico avanzate dalla contestazione studentesca e giovanile, delineando un inedito quadro interpretativo:

Se [...] mancarono quelle “riforme generali” [...] che molti auspicavano e che erano mature, ciò non significa che non si ebbero riflessioni innovative e proposte riformatrici, con alcuni risultati importanti, e, soprattutto, non significa che la mancanza di tali riforme complessive sia stato un effetto perverso del '68. In una situazione in cui veniva meno il “miracolo economico” italiano e dal 1973, con la crisi petrolifera, si avviava una stagione mondiale di problemi economici, [...] i settori più tradizionali della società italiana e gli stessi ceti medi impauriti si mostrarono ostili a iniziative riformatrici radicali: non aiutò la “strategia della tensione” [e] lo svilupparsi, sempre più minaccioso, del terrorismo. Fu probabilmente, anzi, la presenza di un’onda lunga del '68 e del post-'68 che rappresentò una

sfida forte e rese possibile sia un riformismo “molecolare” (le “microriforme”, che preoccupavano gli esponenti conservatori del Partito liberale) della politica scolastica di quegli anni, che poteva presentarsi come risposta innovatrice e, perciò, come riassorbimento e come argine, sia soprattutto una più diffusa riforma della cultura educativa, che fu il più efficace anticorpo democratico alla violenza (De Giorgi 2020, 280-81).

Alla luce dei giudizi storiografici richiamati, questo contributo ripercorrerà i tratti che hanno reso il riformismo degli anni '70 una «cesura irreversibile» (Galfrè 2018, 221) nella storia della scuola dell'Italia unita.

LAVVIO DI UN RIFORMISMO “MOLECOLARE E SOMMERSO”: DAI “PROVVEDIMENTI URGENTI” ALL'INIZIO DELLA SPERIMENTAZIONE

Volgere lo sguardo alle politiche scolastiche degli anni '70 induce a richiamare la profonda complessità – politica, sociale, economica – di quel decennio, tragicamente interrotto dal sequestro e dall'uccisione di Aldo Moro (Moro / Mezzana 2014; Formigoni 2016). Egli – peraltro – rivestì un ruolo molto significativo nell'ambito del riformismo scolastico italiano, a partire dagli impegni assunti come membro dell'Assemblea Costituente (Pazzaglia 2006), quindi come ministro della Pubblica Istruzione dal 1957 al 1959 (Gabusi 2018), per giungere a quello di Primo ministro nei governi di centro-sinistra dal 1963 al 1968, quando operò d'intesa con il ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui (Gabusi 2023).

Nel corso del decennio, nonostante la volontà di rilancio della formula del centro-sinistra, diventò sempre più evidente la difficoltà di costruire maggioranze parlamentari stabili: basti pensare che, a seguito di reiterati scioglimenti anticipati delle Camere (nel 1972, nel 1976 e nel 1979), si passò attraverso quattro legislature (la fine della quinta, la sesta, la settima e l'inizio dell'ottava), tredici governi di diverso colore politico ma sempre guidati dalla Democrazia cristiana (con formule di centro-sinistra, di centro-destra, centriste) e sette ministri¹ del-

¹ Mario Ferrari Aggradi (5 agosto 1969 - 23 marzo 1970): governo Rumor II; Riccardo Misasi (27 marzo 1970 - 6 agosto 1970): Rumor III; Riccardo Misasi (6 agosto 1970 - 17 febbraio 1972): Colombo; Riccardo Misasi (17 febbraio 1972 - 26 giugno 1972): Andreotti I; Oscar Luigi Scalfaro (26 luglio 1972 - 7 luglio 1973): Andreotti II; Franco Maria Malfatti (7 luglio 1973 - 14 marzo 1974): Rumor IV; Franco Maria Malfatti (14 marzo 1974 - 23 novembre 1974): Rumor V; Franco Maria Malfatti (23 novembre 1974 - 12 febbraio 1976): Moro IV; Franco Maria Malfatti (12 febbraio 1976 - 29 luglio 1976): Moro V; Franco Maria Malfatti (29 luglio 1976 - 11 marzo 1978): Andreotti III; Mario Pedini (11 marzo 1978 - 20 marzo 1979): Andreotti IV; Giovanni Spadolini (20

la Pubblica Istruzione (che allora comprendeva anche il settore dell'università).

Tuttavia, è stato giustamente evidenziato che – pur nella evidente “crisi di governabilità” – il comune orizzonte politico dei ministri garanti comunque una continuità programmatica di fondo (quasi una prosecuzione e un compimento del “centro-sinistra scolastico”), come evidenzia il fatto che «ciascuno dei ministri avviò iniziative poi realizzate dal successore» (De Giorgi 2020, 282). La gran parte dei ministri della Pubblica Istruzione degli anni '70, inoltre, era riconducibile alle “sinistre democristiane” (in particolare Mario Ferrari Aggradi, Riccardo Misasi, Franco Maria Malfatti): «Va rimarcato questo protagonismo della sinistra democristiana, che aveva alle spalle figure notevoli, come Tommaso Morlino [...], nonché intellettuali cattolici democratici come Luigi Pedrazzi, Luciano Corradini, Paola Gaiotti de Biase» (*ibidem*). Dove allora si può individuare un significativo tentativo di soddisfare, da un punto di vista politico, le richieste del '68 giovanile, di offrire una «risposta aperta e nel segno di un'innovazione democratica»? «nell'impegno di Sullo, Ferrari Aggradi, Misasi e Malfatti [...], nonché – sullo sfondo – lo stesso Moro» (De Giorgi 2020, 281), i quali trovarono nei partiti di sinistra interlocutori di notevole livello, quali Tristano Codignola, Giuseppe Chiarante, Marino Raicich.

Il decennio si aprì con tre importanti provvedimenti, approvati con il carattere dell'urgenza sul finire degli anni '60 da parte di due diversi ministri. Nella primavera del '69, Fiorentino Sullo varò la riforma che modernizzò l'esame di maturità (legge 5 aprile 1969, n. 119), introducendo due prove scritte e un colloquio ai quali si era ammessi sulla base di un giudizio ponderato del consiglio di classe: la nuova formula, fondata sulla essenzializzazione dei contenuti e sul superamento del nozionismo, influì positivamente su tutta la didattica della scuola secondaria anche negli anni successivi. Con il ministro Sullo si inaugurò allora una nuova strategia di riforma, che avrebbe poi caratterizzato l'intero decennio:

le riforme generali e organiche avrebbero incontrato molti ostacoli, dentro e fuori il sistema politico; mentre riforme parziali, “molecolari” (quale quella degli esami di maturità) avevano più probabilità di giungere all'approvazione definitiva e avrebbero potuto, comunque, incidere significativamente sulla vita della scuola e della società (De Giorgi 2020, 291).

Il ministro Ferrari Aggradi introdusse altri due provvedimenti rilevanti: in autunno (l'“autunno caldo”),

marzo 1979 - 4 agosto 1979): Andreotti V; Salvatore Valitutti (4 agosto 1979 - 4 aprile 1980): Cossiga I.

in un contesto generale sempre più difficile e tragico – il 12 dicembre 1969 si consumò per mano neofascista la strage di Piazza Fontana, inaugurando la drammatica stagione della “strategia della tensione” (Crainz 2003, 363-410; Gotor 2022, 36-79; 101-41) – fu approvata la legge che prevedeva la quinquennalizzazione degli istituti professionali e degli istituti magistrali e artistici (legge 27 ottobre 1969, n. 754). Il secondo provvedimento – noto come “legge Codignola”, per essere stato fortemente voluto da uno dei protagonisti dei dibattiti pedagogici e politici di quegli anni, a lungo parlamentare e responsabile dell’Ufficio scuola del Psi – concerneva *Provvedimenti urgenti per l’università* (legge n. 910 del 11 dicembre 1969): esso sancì l’apertura degli accessi universitari a tutti i diplomati di scuola secondaria di durata quinquennale e la liberalizzazione dei piani di studio.

Per i settori più conservatori, che li deprecavano in quanto ispirati a principi democratici e anti-gentiliani, tali provvedimenti furono visti come elementi che «hanno ulteriormente sconvolta e deteriorata la scuola esistente» (Valitutti e Gozzer 1978, 14). Al contrario, se visti dal punto di vista della modernizzazione della scuola e nell’ottica della volontà di offrire costruttive risposte politiche alla contestazione giovanile, «I provvedimenti del 1969 avevano senza dubbio dato inizio a una rivoluzione silenziosa, a una “riforma sommersa” [...] ma anche priva di un piano organico e mossa piuttosto da fatti emergenti, non per questo però di portata indifferente» (Santoni Rugiu 2007, 146).

Tali interventi urgenti, tuttavia, pur tamponando una situazione potenzialmente esplosiva, lasciavano sul terreno i due progetti di riforma organica della secondaria e dell’università ereditati dal decennio precedente e strettamente collegati ai fermenti e alle attese del movimento studentesco.

In primo luogo, restava irrisolta la riforma organica della scuola secondaria di secondo grado. Essa era stata avviata durante la quarta legislatura con il ministro Gui ed era volta al graduale superamento dell’impianto gentiliano, nella prospettiva di adeguare tutta la scuola secondaria al *Comprehensive school project* europeo, in continuità ordinamentale e pedagogica con la riforma della secondaria di primo grado, a sua volta nata per orientare gli studenti verso scelte successive e per superare la canalizzazione precoce che avveniva su base socio-economica. Il modello europeo onnicomprensivo e unitario, infatti, nasceva per promuovere allo stesso tempo eccellenza e uguaglianza di opportunità e per superare «pratiche di differenziazione o raggruppamento degli studenti che determinano definitivamente le successive carriere scolastiche e occupazionali» (Cobalti 2006, 49). Pertanto si prospettava, al posto di «un sistema rigido di

canalizzazione e selezione, una strada aperta: la posticipazione [...] di decisioni determinanti per la vita, l’offerta di un’educazione completa per tutti» (Cobalti 2006, 50). Si rafforzavano così le basi di quel processo, avviatosi nel secondo dopoguerra, volto a identificare la scuola come un «bene comune» (De Giorgi 2011).

Solo nel 1967, nonostante la discussione fosse in corso da tempo, era maturato il disegno di legge sull’*Ordinamento del primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado* (che non prevedeva un biennio unitario, ma insegnamenti comuni per tutti gli istituti di istruzione secondaria e insegnamenti caratterizzanti per i diversi indirizzi): approvato unicamente al Senato, decadde a causa della fine della quarta legislatura. Proprio nel corso degli anni Settanta, dunque, si compì uno dei tratti più significativi della lunga storia della scuola secondaria superiore, l’ordine che – più di tutti – restava ancorato alle strutture dell’età liberale e che mostrava con maggiore evidenza i ritardi di adeguamento alle mutate forme dello Stato, della società e della cultura.

Le basi politico-pedagogiche che consentirono l’avvio della transizione da un modello di scuola secondaria selettiva e canalizzante di stampo casatiano-gentiliano a una onnicomprensiva di impianto democratico (nei contenuti e nei metodi) furono discusse e poste durante l’importante convegno internazionale di Frascati del maggio 1970, programmato dal ministro Ferrari Aggradi ma svolto in concomitanza con l’ingresso alla Pubblica istruzione di Riccardo Misasi. Nel corso delle giornate di studio, esperti stranieri e italiani² si confrontarono sui *Nuovi indirizzi dell’istruzione secondaria superiore* presso la sede del CEDE³, che aveva organizzato l’incontro assieme all’OCSE e al CERI⁴. Alla conclusione, furono stilati i cosiddetti *Dieci punti di Frascati*, i quali

disegnano un modello quinquennale di *Comprehensive school* articolato al suo interno con materie opzionali in vari indirizzi, letterario-linguistico, scientifico, tecnologico, sociale e artistico, cui è negato ogni carattere professionale [...]; prevedono l’anticipazione dell’obbligo a 5 anni e il suo prolungamento a 16 (con la graduale elimi-

² A Frascati erano rappresentate le principali culture politiche e pedagogiche di area cattolica (Giovanni Gozzer, il gesuita Mario Reguzzoni), di area laica socialista (Tristano Codignola, Aldo Visalberghi, Lamberto Borghi; Antonio Santoni Rugiu) e comunista (Marino Raicich; Giuseppe Chiarante; Mario Alighiero Manacorda), nonché di area liberale (Salvatore Valitutti).

³ Il Centro europeo dell’educazione (CEDE) fu ideato e diretto da Giovanni Gozzer (Antonelli / Arcaini 2016; Gaudio 2018), l’importante “funzionario-intellettuale” cattolico che guidò a lungo l’Ufficio studi e programmazione del ministero della Pubblica istruzione e che molto contribuì ad aprire le riforme delle istituzioni scolastiche a una prospettiva comparata.

⁴ Il responsabile italiano del Centro per la ricerca sull’innovazione in materia educativa (CERI) era Aldo Visalberghi.

nazione delle ripetenze), la qualificazione e riqualificazione degli insegnanti affidate a università e organismi regionali, forme democratiche nel governo della scuola, che è aperto a studenti, famiglie ed enti locali, e un processo continuo di sperimentazione-innovazione. Nel complesso tutti i punti sembrano andare incontro a molte delle questioni sollevate dalle contestazioni studentesche (Galfré 2017, 254).

A Frascati era infatti emerso quanto fosse urgente che il sistema scolastico ed educativo fornisse risposte adeguate alle richieste dei giovani, anche perché il "clima studentesco" di tensione si stava progressivamente trasformando – proprio negli istituti medi – in una sorta di

conflittualità permanente – con occupazioni e paralisi delle lezioni, scontri e ferimenti – che vede contrapposti gli studenti da una parte e le autorità, scolastiche e non, dall'altra. Le peculiarità di questa ondata di contestazioni sono sostanzialmente tre: l'estensione dei disordini ai licei scientifici e agli istituti tecnici e professionali; l'inedito protagonismo di alcuni insegnanti, che riflette le profonde trasformazioni della scuola e della categoria; il coinvolgimento delle forze dell'ordine e della magistratura che, chiamate in causa dai presidi, dai provveditori e dal ministero, rispetto a questi assumono posizioni paradossalmente meno ottuse, con l'inevitabile irradiazione dell'eco dei disordini ben al di là degli addetti ai lavori, di cui è prova l'interessamento dei quotidiani nazionali (Galfré 2017, 230-31).

Tra le figure ministeriali particolarmente attente a comprendere le ragioni della protesta giovanile e che maggiormente sostenne le iniziative di riforma, è senz'altro da annoverare Riccardo Misasi, il quale «riteneva limitate ai grandi centri urbani le manifestazioni giovanili improntate a violenza e disordine e pertanto non condivideva l'allarme, lanciato dalle destre nostalgiche, di una scuola italiana investita dal caos. Egli cercava, invece, di comprendere quelle dinamiche sociologiche che erano inevitabilmente legate all'avvento della scuola di massa (conquista, peraltro, positiva)» (De Giorgi 2020, 272).

Misasi si mostrava consapevole delle difficoltà insite in una «linea innovatrice e mediatrice, che tendeva ad un discernimento democratico aperto ed attento, ma era accusata di debolezza e permissivismo dalle destre e di paternalismo repressivo dalle sinistre marxiste» (De Giorgi 2020, 273). Proprio con Misasi il «progetto della sinistra dc ricevette la sua formulazione più organica, con l'ambizione di coordinare in una prospettiva coerente disegni diversi (riforma universitaria, riforma della scuola secondaria superiore, stato giuridico e democrazia scolastica, nuovo piano della scuola)» (De Giorgi 2020, 283). Inoltre, «la visione di Misasi aveva precise

caratteristiche di merito e di metodo. Nel merito delle riforme, si assumevano le conclusioni del Convegno di Frascati [...] come orizzonte e si focalizzavano quattro punti prioritari: diritto allo studio, aggiornamento degli insegnanti, unità della fascia dell'obbligo [...], autonomia della scuola nei contenuti culturali» (*ibidem*). L'ultimo punto, in particolare, era ritenuto fondamentale dal ministro, come ebbe a esprimere con chiarezza nel convegno *La scuola democratica*, organizzato a Roma dalla Democrazia cristiana nel maggio del 1971 e dedicato alla riforma della secondaria:

Noi riteniamo che la scelta di fondo sia il superamento reale della linea gentiliana, stia non già nella ricerca di contenuti diversi ma nella rinuncia, finalmente, da parte dello stato a dare un suo contenuto, lasciando fondamentalmente alla scuola stessa questo compito nella sua autonomia istituzionale. Ed ecco perché il principio dell'autonomia non era una piccola cosa: era il cuore della riforma della scuola (*ibidem*).

Tramite alcune circolari, egli mantenne la possibilità (che già Sullo aveva concessa) di indire assemblee preventivamente approvate dal preside e cercò di aprire la scuola alla partecipazione sociale introducendo con funzione consultiva alcuni organi (come il Consiglio dei genitori e il Consiglio degli studenti). All'inizio del 1971, poi, Misasi insediò una Commissione (che lavorò fino a novembre) presieduta dal sottosegretario all'istruzione Oddo Biasini (del Pri) e incaricata di trasformare i dieci punti di Frascati in un progetto di legge. Il documento conclusivo della Commissione Biasini⁵ «suggeriva il ricorso a una legge-quadro che potesse garantire l'adeguamento rapido ai mutamenti sociali, la più ampia autonomia della scuola e delle iniziative locali e una verifica costante dei risultati» (Tognon 2003, 78). Esso fu posto alla base di un pre-articolato di legge, il cui iter legislativo fu però bloccato dal ministro Scalfaro (alla guida della Pubblica Istruzione nel governo di centro-destra Andreotti-Malagodi dal luglio del 1972 al luglio del 1973), che pose un freno all'innovazione avviata: «si ebbe [...] un arenarsi di tutti i progetti riformatori, per mettere al centro le questioni amministrative (e corporative) del personale» (De Giorgi 2020, 293). La politica scolastica di quel governo, inoltre, considerò «la contestazione studentesca come una malattia e non come il sintomo o, meglio, come la febbre che l'organismo attiva per difendersi dalla malattia (costituita dalla inadeguatezza grave della scuola)» (De Giorgi 2020, 321-22). Il ministro Misasi, tuttavia, riuscì ad avviare in alcune cit-

⁵ Della Commissione Biasini facevano parte, tra gli altri, Giovanni Gozzer, Luisa Calogero La Malfa, Cesarina Checcacci, Aldo Visalberghi, Paolo Prodi, Mario Alighiero Manacorda, Mario Pagella, Pietro Prini.

tà (Milano, Aosta, Rovereto, Roma) i primi bienni sperimentali unitari.

Nel complesso, grandi speranze furono riposte negli esiti della Commissione Biasini: essa innescò negli anni successivi un fruttuoso fermento non solo a livello ministeriale, ma anche a livello politico, come è documentato dalle numerose proposte di legge che furono presentate. La più nota – peraltro indicativa di un nuovo protagonismo dei comunisti nei dibattiti sulla scuola (Rodano e Occhetto 1979), profondamente cambiato rispetto al passato (Pruneri 1999) – fu quella per il *Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore*, del 1972, collegata al nome del primo firmatario, Marino Raicich, e preceduta da una relazione che

esaminava analiticamente la situazione italiana, in rapporto alle vicende storiche successive all'unità, e notava come i problemi della scuola avessero sempre rispecchiato problemi di più vasta portata come era attestato dalla stessa riforma Gentile con la sua chiusura classista, con la scuola complementare, con il panlatinismo, con l'insegnamento religioso e, di segno opposto, dalle note scritte da Gramsci nel carcere. La preoccupazione fondamentale nel proporre la riforma della scuola secondaria superiore doveva essere, secondo la proposta comunista, quella di respingere qualsiasi chiusura classista [...]. Doveva essere superato il pregiudizio [...] secondo il quale la vera scuola secondaria superiore non poteva che essere quella "classica" e l'altro che aveva sempre ritenuto la cultura umanistica l'unica realmente formativa e quindi preferibile alla cultura scientifica ed alla cultura tecnologica [...]. I deputati comunisti rovesciavano l'interpretazione degli ambienti moderati secondo i quali era stata la contestazione studentesca a provocare la grave crisi dalla quale la scuola era travagliata; essi ritenevano che la tensione e le iniziative del movimento studentesco avevano la loro origine nell'inadeguatezza della scuola a recepire le spinte di rinnovamento provenienti dalla società (Ambrosoli 1982, 385-86).

Quattro anni dopo, nel marzo del 1976, il ministro Malfatti presentò al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione un progetto di legge governativo che nasceva dalla mediazione tra i risultati della Commissione Biasini e le proposte dei partiti: esso prevedeva una durata quinquennale per la scuola superiore e un carattere unitario. L'anno successivo un Comitato ristretto nominato dalla Commissione parlamentare della Pubblica Istruzione lavorò a unificare ben undici proposte inoltrate dal ministro e dai partiti: «Il compito del comitato era favorito dal clima distensivo dei rapporti tra i partiti che si era creato dopo la formazione del governo presieduto dall'on. Giulio Andreotti definito di "unità nazionale" per l'intesa programmatica che lo caratterizzava coinvolgendo anche il Partito comunista, seppure escluso dalla

partecipazione all'esecutivo, nella gestione del governo del paese» (Ambrosoli 1982, 412). Approvato alla Camera il 28 settembre 1978, il testo "unificato" *Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore* fu trasmesso il 5 ottobre al Senato, ma l'ennesimo scioglimento anticipato delle Camere (il terzo del decennio) da parte del Presidente della Repubblica – il 2 aprile 1979 – lo fece automaticamente decadere. Al contempo, l'evoluzione della situazione politica generale, con la fine del governo di unità nazionale, l'irrompere del terrorismo e l'acuirsi della crisi economica, catalizzava altrove l'interesse dei partiti e della classe politica.

Tuttavia, se la precarietà del contesto ostacolò il riordino complessivo e organico del grado secondario, non per questo vi fu una paralisi dei meccanismi di riforma, che assunsero un profilo nuovo, forse sommerso ma certo anche "diffuso". Porre in luce i cambiamenti che si innescarono può allora contribuire a ridimensionare il mito negativo della "mancata riforma della scuola media superiore":

la tradizionale affermazione che quella mancata riforma rappresentò il più grande fallimento della politica scolastica del tempo va ridimensionata. Si tratta di un giudizio vecchio, dominato ancora da quel pregiudizio "liceale" che ha informato tutta la politica scolastica del secolo. Certamente il non essere riusciti allora a portare in porto la riforma delle superiori ha rappresentato una grave ipoteca per il futuro [...]. Tuttavia, occorre riconoscere che a fronte del fallimento di un progetto troppo ambizioso non può essere dimenticato il fatto che proprio la tensione e la partecipazione con cui si vissero le vicende di quella riforma rappresentarono un elemento positivo per la democrazia italiana, che in nome della scuola sperimentò il massimo del coinvolgimento delle forze politiche e che dal confronto pedagogico trasse motivi di conforto. Senza trascurare i significativi miglioramenti intervenuti in tutti gli ordini scolastici attraverso altre leggi (Tognon 2003, 75).

Pertanto, «parte di ciò che non si era riuscito a ottenere con la madre di tutte le leggi, riuscì a essere comunque realizzato attraverso la sperimentazione – [...] consapevolmente sostenuta dal ministero – e grazie a una lunga serie di interventi legislativi e amministrativi solo apparentemente minori» (Tognon 2003, 80).

LA GESTIONE SOCIALE DELLA SCUOLA, LA SPERIMENTAZIONE E L'AGGIORNAMENTO: I DECRETI DELEGATI

Sulla scia del dibattito avviato dalla pubblicazione dei "Dieci punti di Frascati", il 26 luglio 1973 fu approvato il disegno di legge-delega che impegnava il gover-

no a emanare norme sullo stato giuridico del personale e sulla gestione sociale della scuola: predisposto dal ministro Misasi, ampiamente discusso e dibattuto nelle commissioni e in Parlamento, fu condotto ad approvazione dal ministro Malfatti. Ad esso seguirono i ben noti cinque Decreti delegati varati il 31 maggio 1974: il 416 riordinava gli organi collegiali esistenti e regolava le forme di partecipazione democratica delle assemblee; il 419 riguardava la sperimentazione didattica; il 417, 418 e 420 riguardavano lo stato giuridico del personale (docente, non docente, direttivo, ispettivo). Essi introdussero importanti novità: l'accesso dei genitori alla gestione della scuola (con il potenziamento degli organi collegiali), l'aggiornamento degli insegnanti e la creazione di un comprensorio scolastico provinciale (il distretto).

A seguito del quarto decreto delegato si avviò «una maxi-sperimentazione (di ordinamenti e strutture, coordinata dal ministero, che coinvolse un totale di 404 scuole) e una mini-sperimentazione (metodologico-didattica) lasciata all'iniziativa dei collegi dei docenti, per un totale di 1.270 scuole, con una maggiore diffusione nell'Italia nord-occidentale e con una durata più che decennale, giunta fino alla Commissione Brocca del 1988. Si ebbe così una "riforma sommersa" (De Giorgi 2020, 299). Proprio al quarto decreto è stata riconosciuta «la grande funzione di inoculare nel corpo vivo della scuola [...] una serie [...] di prospettive operative che nel tempo diventeranno [...] lo strumento surrogatorio delle leggi per il governo della scuola, con notevoli risultati anche dal punto di vista metodologico e didattico» (Tognon 2003, 74): la sperimentazione e la ricerca da una parte, l'aggiornamento culturale e professionale dei docenti dall'altra. Tra i molti giudizi espressi sulla sperimentazione, alcuni rilevano con autorevole equilibrio sia le luci sia le inevitabili ombre:

Dietro la parola "sperimentazione" si nascondono diversi nodi irrisolti. Il primo era legato a una coscienza sempre più diffusa che i modelli culturali rigidi che la scuola italiana aveva impartito, ricavandoli sia dall'eredità casatiana sia da quella gentiliana, e adattandoli al suo presente, erano ormai obsoleti e comunque difficilmente utilizzabili in una scuola di massa. Ma una cultura nuova era difficile da identificare. Non a caso su questo terreno si arenava ogni proposta di riforma della secondaria. La sperimentazione era quindi un modo per rompere un modello ormai anchilosato al centro e recepire nuovi contenuti culturali più coinvolgenti per gli studenti e per gli stessi docenti. [...] Furono gli anni della cultura del presente, di una sociologia vagamente marxisteggiante e onnivale, che corrodeva antiche e dignitose discipline, come letteratura italiana, storia, filosofia, per non parlare delle lingue e delle scienze [...]. È stata l'avventura esaltante e qualche volta stramba della "sperimentazione" selvaggia,

che non era facile contenere, perché aveva una forte motivazione ideologica e un consenso diffusi – che arrivavano alla complicità – fra le due componenti essenziali, gli studenti e gli insegnanti. Nel breve periodo si trattò di una stagione ricca di creatività, ma foriera di crisi, perché non si possono reggere le istituzioni con l'immaginazione al potere (Ricuperati 2015, 295-96).

Al contempo, la sperimentazione fu anche «qualcosa di più profondo e più serio» e a molti apparve chiaro che «era necessario individuare istituzioni nuove [...], capaci di ritradurre in cultura scolastica durevole ciò che l'avventura didattica dei singoli minacciava di vivere come effimero» (Ricuperati 2015, 297): nacquero così, con grandi speranze, gli IRRSAE (Istituti di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi), per curare l'aggiornamento degli insegnanti e garantire una base scientifica alla sperimentazione. Essi si presentarono come una istituzione capace di mediare tra Stato e Regioni, grazie anche a un carattere "misto", cioè con una componente elettiva bilanciata da quella di nomina ministeriale, che però finì per avere il sopravvento: «il progressivo controllo del ministero sui compiti degli IRRSAE tese a spegnere ogni rapporto con le innovazioni che gli insegnanti verificavano ogni giorno nella loro vita scolastica» (Ricuperati 2015, 298).

Un giudizio quasi catastrofico sui decreti delegati e sugli organi collegiali da essi previsti fu espresso da quanti li definirono il «detonatore del nostro sistema scolastico e della sua stessa possibilità di funzionare» (Gozzer 1981, 9): essi li consideravano al tempo stesso «veicolo e giustificazione» di alcuni «trattamenti» («di proselitizzazione», «di imbonimento e indottrinamento») a cui erano state sottoposte «generazioni di giovani», dalle quali era quasi naturale nascessero «le nuove leve della violenza»:

La responsabilità di avere abbandonato la scuola a questa ondata di furore distruttivo di tutto quanto essa può rappresentare nel gioco civile dei rapporti umani e nel servizio alla persona ricade certo sulle forze politiche e sindacali che hanno guidato questo gioco al massacro: ma ricade, non meno, su quelle formazioni politiche e associative che hanno assistito [...] a questo processo disgregativo, destinato a distruggere, attraverso la scuola, la stessa possibilità di sopravvivenza degli ordinamenti democratici del Paese (Gozzer 1981, 8).

Ma al di là delle osservazioni critiche, lo spessore dei Decreti delegati è tale da dover essere considerato un tratto periodizzante per la storia della democratizzazione della scuola nel suo complesso, come – del resto – era stato ben percepito dai protagonisti di quella intensa e drammatica stagione politica. Lo possiamo cogliere con

nettezza all'interno del lungo e articolato discorso con il quale Aldo Moro, il 2 dicembre del 1974, presentò alla Camera le linee programmatiche del suo quarto governo (Dc-Pri, con l'appoggio esterno del Psi e del Psdi):

La entrata in applicazione della legge sullo stato giuridico per [il] personale della scuola statale e per la creazione dei nuovi organi di partecipazione è un momento importante nella storia dei nostri ordinamenti scolastici. Ad una scuola che si è quantitativamente modificata in questi anni in modo straordinario, giungendo a rappresentare ormai una realtà di circa undici milioni di studenti, si è voluto imprimere un carattere nuovo mediante la creazione degli organi di partecipazione. [...] C'è da esprimere l'augurio che il complesso avvio di questa esperienza molto avanzata possa svilupparsi nel modo più ordinato e fecondo (Camera dei Deputati, Resoconto stenografico della seduta del 2 dicembre 1974, 18118-19).

In quell'occasione il Presidente Moro – il quale non aveva mai abbandonato, com'è noto, la docenza universitaria – aggiungeva che

Debbono essere affrontati in una visione generale di riforma i molteplici problemi dell'università di cui è indispensabile preservare il carattere, anche nella sua nuova dimensione di massa, di fondamentale centro di popolazione e di attuazione della ricerca scientifica.

A questo riguardo [...] è importante introdurre la organizzazione dipartimentale nell'ordinamento universitario, come pure riprendere il vecchio tema del diploma di primo livello e della introduzione del dottorato di ricerca (Camera dei Deputati, Resoconto stenografico della seduta del 2 dicembre 1974, 18119).

In quel passaggio, lo statista richiamava esplicitamente il tentativo di riforma dell'università avviato dal ministro Gui nel corso della quarta legislatura, grazie anche alle indicazioni della Commissione di Indagine sullo stato della Pubblica Istruzione in Italia (che lavorò dal novembre del 1962 al luglio del 1963): essa aveva individuato il settore universitario come il primo da sottoporre a riforma, non solo a causa dell'evidente inadeguatezza strutturale e didattica rispetto alla nuova popolazione studentesca e alle nuove dinamiche socio-economiche, ma pure perché si riteneva corretto far discendere proprio dalla riforma dell'università (proposta anche alla formazione degli insegnanti) gli interventi di rinnovamento di tutti gli altri ordini scolastici ed educativi. Tra le novità proposte dalla Commissione vi era, accanto alla laurea, l'introduzione del diploma (per professioni che necessitassero di personale tecnico con una specializzazione superiore) e del dottorato di ricerca (finalizzato alla ricerca scientifica e alla carriera universitaria); la riduzione del numero degli esami e

delle materie per ogni corso di laurea, la suddivisione in semestri dell'anno accademico, l'introduzione di una nuova figura di docente – il professore aggregato – da collocare tra gli assistenti e gli ordinari, per aumentare gli organici. L'innovazione più significativa – ispirata al modello anglosassone – era l'istituzione del dipartimento, con funzione di organizzazione didattica e di coordinamento scientifico. Si proponeva inoltre di introdurre la scelta fra tempo pieno e tempo parziale (*part time* e *full time*) per i docenti.

Grazie all'ampio sostegno dei socialisti e all'acquisizione di una parte di quelle indicazioni, era nato a livello governativo il disegno di riforma dell'università *Modifiche all'ordinamento universitario*, presentato alla Camera dei deputati il 4 maggio 1965 dal ministro con l'obiettivo di «rendere attuale nell'Università non tanto lo spirito e la dialettica democratici antichi di secoli [...] quanto l'operare in senso democratico, secondo i principi della nostra Costituzione, ed assicurare così a tutti i componenti del mondo universitario la possibilità di partecipare responsabilmente e costruttivamente alla vita di esso» (Gui 2005, 194).

Accompagnata da una grandissima attesa da parte dell'opinione pubblica, la proposta di legge n. 2314 cominciò a essere dibattuta soltanto il 5 dicembre 1967, ma l'approvazione degli articoli fu interrotta l'11 gennaio 1968, a causa della fine della legislatura. Nel corso del suo *iter* accidentato, la 2314 fu solo in parte condizionata dalle proteste che si stavano diffondendo negli atenei: essa incontrò un ostacolo ben più insormontabile nell'ostracismo di parte del Parlamento, arroccato su posizioni di difesa corporativa.

All'inizio degli anni settanta, pertanto, la riforma attendeva di essere ripresa in considerazione. I già richiamati provvedimenti del 1969, seppur importanti, «avevano rinviato ed eluso il nodo dell'accesso all'università perché, di fatto, avevano portato semplicemente a un aumento vertiginoso delle iscrizioni e non invece dei laureati» (Tognon 2003, 83): tra il 1969 e il 1975 «il numero degli studenti fuori corso raggiunse il doppio dei laureati. La democratizzazione degli accessi non attenuò la selezione affidandola [...] a forme di autoselezione sociale» (*ibidem*). Le questioni ancora aperte erano molte e di diversa natura:

Agli inizi del decennio l'università era oggettivamente sottodimensionata anche in termini di corpo docente ed era quindi più facile contrattare da posizioni di forza con le corporazioni accademiche un allargamento della base dei professori, finanziando nuovi posti e moltiplicando le sedi. La cosiddetta "legge blocco" (924/70) aveva bloccato i concorsi a cattedra e abolito la libera docenza. Purtroppo questa politica fu realizzata sempre a discapito della

qualità dell'insegnamento e soprattutto al di fuori di ogni seria programmazione. Giunsero alla meta una serie di interventi che modificarono radicalmente il costume universitario e la composizione sociale dei docenti: nel 1973 prese il via una lunga serie di "Provvedimenti urgenti" che alla fine del decennio ci restituirono un'università completamente trasformata, di fatto ingigantita oltre ogni previsione (Tognon 2003, 81).

Negli anni successivi furono presentate diverse proposte di legge, ma solo il decreto n. 382 del 1980 – acquisendo gran parte delle proposte della relazione della Commissione di indagine del 1963 e seguendo la linea prospettica tracciata dalla 2314 – innescò un profondo cambiamento: introdusse il dottorato e i dipartimenti, riorganizzò lo stato giuridico dei professori (distinguendo con precisione tra "tempo pieno" e "tempo definito") e inserì come figura a tempo determinato il professore a contratto. Nata «in un tempo confuso e breve, la legge non poteva essere l'attesa riforma, ma un decoroso compromesso, che riguardava due terreni ineludibili: la sistemazione del personale, da una parte, la sperimentazione di nuove forme per la didattica e la ricerca, dall'altra» (Ricuperati 2015, 302). Tuttavia, nonostante l'iter legislativo avesse rivelato «una classe politica lacerata dai corporativismi e carente di un'esatta percezione del contesto in cui l'alta formazione doveva essere inserita» (Tognon 2003, 82) e avesse lasciata aperta «la mancata soluzione del problema della selezione del personale e dei progetti di ricerca» (Tognon 2003, 83), quella legge è stata riconosciuta come «uno degli esempi migliori di normativa universitaria» (Tognon 2003, 82).

RIFORME "SOMMERSE" E "MOLECOLARI" PER UNA NUOVA CULTURA EDUCATIVA

Nell'insieme, numerosi provvedimenti contribuirono a costruire una significativa risposta del sistema politico alle nuove esigenze della scuola e della società, ma anche a rinnovare la cultura educativa: oltre a quelli già citati, richiamiamo la legge 1044 del 6 dicembre 1971 sul *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*; la legge 24 settembre 1971, n. 820 *Norme sull'ordinamento per la scuola elementare*, che legittimava giuridicamente il tempo pieno nella scuola elementare (Pruneri 2018, 2019) e annunciava l'immissione in ruolo di duemila maestri; la legge n. 517 del 4 agosto 1977 relativa a *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Definita «una vera e propria mini-riforma», la legge del 1977 «affrontò in modo ravvicinato l'indicazione

di modelli didattici flessibili e [...] introdusse la figura dell'insegnante di sostegno, passando così dal paradigma dell'inserimento a quello dell'integrazione» (De Giorgi 2020, 333). Quello stesso anno, inoltre, si portò a compimento la legge che nel 1962 aveva istituito la scuola media unica. Con il provvedimento n. 348 firmato dal ministro Malfatti il 16 giugno 1977, si abolì l'opzionalità del latino e delle applicazioni tecniche, introducendo l'educazione tecnica e l'educazione musicale per tutti, senza discriminazione di genere. Esso introdusse anche il colloquio finale pluridisciplinare e – grazie alla definitiva abolizione del latino – sancì la libertà di accesso a tutti gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Questi importanti "ritocchi" alla scuola media «contribuirono a renderla più coerente con il nuovo sentimento collettivo sui saperi "necessari", anche se a molti pareva che la impoverissero di alcuni apporti disciplinari significativi» (Tognon 2003, 80).

Gli anni settanta portarono con sé pure una importante svolta nel campo dell'educazione permanente. Quale evoluzione delle agevolazioni per lo studente-lavoratore già previste dallo Statuto dei lavoratori (legge 20 maggio 1970, n. 300), nella primavera del 1973 fu firmato il contratto nazionale dei metalmeccanici, che introduceva una conquista sul piano del diritto allo studio, stabilendo la possibilità di accedere a «150 ore» (Causarano 2016) retribuite per frequentare corsi scolastici: esse «risulteranno uno dei più riusciti strumenti di educazione degli adulti» (Tognon 2003, 63).

Quel decennio – come si è visto – fu dunque animato da un notevole attivismo a livello politico, pedagogico e governativo: la ricchezza e i fermenti di quella stagione sono ben esemplificati non solo dall'impegno di quanti riuscirono a condurre ad approvazione singoli provvedimenti in un grave contesto di crisi, ma anche di quanti ebbero l'intelligenza, la cultura e il coraggio di condurre questioni di lungo periodo a un nuovo (e tutt'oggi insuperato) livello di discussione. Mi riferisco, in particolare, al dibattito sull'insegnamento confessionale della religione cattolica nella scuola statale che – com'è noto – attraversa tutta la storia (non solo scolastica) dell'Italia unita. L'occasione fu propiziata dall'avvio, proprio sul finire del decennio, del confronto sulla revisione concordataria (alla quale si sarebbe giunti solo alla metà degli anni '80). Maturarono allora, soprattutto grazie a intellettuali cattolici come Pietro Scoppola e Luciano Pazzaglia (Pazzaglia 1974; 1977; 2013; 2014), alcune proposte molto innovative nell'ambito dell'insegnamento religioso, che si fondavano sul riconoscimento della cultura religiosa come «prezioso motivo di riflessione e di coscienza critica nella educazione delle nuove generazioni» (Tognon 2003, 66) e che andavano nella direzione di introdurre

un «insegnamento obbligatorio e generalizzato di cultura religiosa da affiancare a un insegnamento confessionale ma facoltativo per le diverse confessioni» (Tognon 2003, 66).

Il complesso disegno riformatore degli anni '70 – pertanto – si mosse su molteplici piani, in continuità ideale con la tensione etica del decennio precedente, ma ponendo pure le basi per la modernizzazione attuata nei periodi successivi: diventa allora un'operazione storiografica sempre più sterile continuare a reiterare, «privilegiando l'ottica della mancata riforma, [...] l'immagine fuorviante di una scuola immobile» (Galfrè 2017, 221) o, ancor peggio, lo speculare mito negativo dello «stravolgimento della scuola» (Tognon 2003, 62).

Non si può che dissentire, pertanto, da alcune letture critiche tanto coeve quanto postume che, pur attente e originali, nell'intento di difendere l'impianto scolastico ed educativo gentiliano (e la relativa idea di società che esso esprimeva) giudicavano e giudicano negativamente i cambiamenti introdotti dalle innovazioni degli anni '70.

Da una parte, sono ormai superate le ricostruzioni che, in un'ottica liberal-conservatrice, hanno inteso cogliere nelle politiche scolastiche di quella fase storica le matrici di un «riformismo *destruens*»:

È inesatto dire [...] che non c'è stato un riformismo scolastico in questi anni in Italia. Abbiamo avuto in realtà un riformismo non *costruens* ma *destruens*. Se in pratica c'è stato davvero un compromesso scolastico anomalo fra cattolici e comunisti, questo compromesso si è potuto avverare [...] solo come compromesso idoneo e inteso a distruggere congegni e procedimenti della vecchia scuola (Valitutti e Gozzer 1978, 19).

Dall'altra, appare non molto condivisibile la postura storiografica di chi ascrive agli anni settanta la responsabilità di aver avviato una «delegittimazione dei contenuti dell'insegnamento tradizionale» (Scotto di Luzio 2007, 362-63).

Indubbiamente, «proprio negli anni Settanta si ruppe definitivamente il filo della continuità pedagogica del riformismo che aveva tentato [...] di tenere legate tutte le esperienze scolastiche, dalla scuola dell'infanzia all'università, in un unico progetto» (Tognon 2003, 83-84). Tuttavia, le «riforme molecolari» attuate contribuirono non solo ad innescare riforme organiche, ma anche a diffondere una nuova «cultura educativa»: «Riformismo “molecolare” e riforma della cultura educativa rappresentarono [...] un importante e incisivo processo polivalente di trasformazione: una *processualità innovatrice*» (De Giorgi 2020, 281).

Anche se gradualmente, si innescò una ridefinizione del verticismo ministeriale, grazie soprattutto all'in-

troduzione dei meccanismi interni di sperimentazione, che divennero «un modo per rompere un modello ormai anchilosato al centro e recepire nuovi contenuti culturali più coinvolgenti per gli studenti e per gli stessi docenti» (Ricuperati 2015, 296).

Proprio nel settore scolastico-educativo, infatti, si può rinvenire la volontà politico-istituzionale, sostenuta dai partiti democratici e progressisti, di ascoltare in modo attento le richieste del '68 giovanile e studentesco (ma anche operaio) e di provare a offrire risposte adeguate, contrastando la miope prospettiva del controllo repressivo, evocata e difesa dai settori più conservatori della politica e delle istituzioni. I ministri della Pubblica Istruzione (provenienti in gran parte dalle sinistre democristiane) seppero cogliere le istanze dei giovani nella loro dimensione politica e culturale quali nodi irrisolti del rapporto scuola-società, cercando di dare risposte «in termini di innovazione democratica e sociale» (De Giorgi 2020, 291). Per questo, «la più significativa risposta ministeriale alle sfide del '68 studentesco riguardò le forme di una democrazia partecipativa scolastica» (De Giorgi 2020, 299).

Negli anni, inoltre, si modificarono gradualmente ma profondamente e a diversi livelli, l'identità e il ruolo dei docenti della scuola secondaria, non solo a seguito di un nuovo protagonismo sociale raggiunto tramite l'adesione ai sindacati: fu un cambiamento maturato a seguito del nuovo stato giuridico e anche grazie all'introduzione della nuova dimensione collegiale della programmazione e della valutazione, che portò con sé un atteggiamento di maggior rispetto nei confronti della personalità dell'alunno. Sempre meno «custodi del lucignolo spento» (Scuola di Barbiana 1967, 30) e sempre meno «vestali della classe media» (Barbagli e Dei, 1969), professoresse e professori divennero progressivamente

vestali della mediazione in classe, cioè mediatori di etica civile, protagonisti dell'innovazione possibile, in termini di metodi e di contenuti, garanti di impegno culturale serio: controparti esistenziali ed educatrici dialoganti, non controparti oppostive di potere, degli studenti, e insieme, operatori di equità pedagogica, specialmente nella loro componente più giovane e avvertita. Se furono al centro di difficili spinte e tensioni relazionali (con presidi, famiglie e studenti) e se, nei momenti più caldi, furono, in qualche caso, oggetto anch'essi di repressione istituzionale, tuttavia il loro ruolo, nel complesso [...], fu storicamente [...] essenziale per quel processo di cambiamento “molecolare” e polivalente (De Giorgi 2020, 335).

Il processo di riforma innescato dai Decreti delegati è pertanto da ritenere «di notevolissimo spessore storico» (*ibi*, 325), così come la conquista delle 150 ore e del tempo pieno:

aspetti che rivestono una sicura rilevanza nella storia dell'educazione in Italia, ancorché talvolta sottostimati dagli storici (attratti dalle grandi riforme mancate): più che di "cambiamento senza riforme" bisognerebbe parlare di riforme 'molecolari' senza riforme 'generali', in un contesto di marcato cambiamento culturale: non un testamento (e statico) di riforma, ma un processo di trasformazione polivalente (De Giorgi 2020, 326).

Proprio in quel decennio, inoltre, la scuola fu in grado di intercettare (tramite un progressivo riconoscimento legislativo) le istanze maturate nella società civile dove, da tempo, i volontari e le associazioni di famiglie chiedevano la piena integrazione dei minori con disabilità: le leggi che li integrarono nella scuola rappresentarono «significative [...] trasformazioni istituzionali» (De Giorgi 2020, 333). Anche per questo, «partecipazione e cura» sono stati identificati come termini «ricorrenti nella politica scolastica degli anni Settanta» (Pruneri 2019, 169) da quanti – giustamente – li leggono in positivo: una conquista di civiltà, prima ancora che una innovazione pedagogica o didattica.

Infine, non è meno importante ricordare che, grazie alle innovazioni menzionate, si andò diffondendo un nuovo «senso comune educativo», cioè «quelle trasformazioni culturali, di mentalità e di "sensibilità istituzionale" sui temi della scuola, che furono effetto, diretto e indiretto, del '68» (De Giorgi 2020, 333). Quindi «si trattava di una mentalità nuova, che vedeva l'istruzione non solo come "ascensore sociale" (e di reddito), ma in una più piena e profonda valenza emancipatrice e democratica: spingendo perciò verso lo sradicamento di quel fondo culturale e reazionario di lunga durata» (*ibi*, 334).

Ancorché sia evidente che il periodo storico in oggetto necessiti di una nuova stagione di studi che ne approfondisca le dinamiche secondo un taglio storiografico multidisciplinare, i temi e i provvedimenti sinteticamente richiamati ridimensionano ampiamente, al punto da renderlo storiograficamente ormai improponibile, il «pregiudizio sul fallimento degli anni Settanta» (Tognon 2003, 62), i quali – al contrario – favorirono l'avvio della «modernizzazione culturale italiana» (Tognon 2003, 63), grazie anche alla progressiva acquisizione di importanti documenti Unesco (Faure, 1972). Giustamente, è stato sottolineato che

Il decennio scolastico 1970-80 presenta dunque aspetti complessi di interpretazione, perché se vide il fallimento della riforma della scuola media superiore [...] fu anche portatore di fermenti, di provvedimenti e di un costume politico i cui effetti furono così forti da impedire la crisi organica dell'intero sistema formativo e con esso, di quella parte della società che ne aveva più bisogno (Tognon 2003, 86).

Il '68 aveva indubbiamente scosso le fondamenta delle istituzioni scolastiche, che non per questo crollarono. Al contrario, proprio nel corso degli anni '70, la struttura seppe trarre beneficio da quello 'scossone' e fu perciò sottoposta a importanti interventi di ammodernamento democratico. I lasciti di quella «specie di rivoluzione» furono articolati e profondi, come ebbe a scrivere Aldo Moro, nel marzo del 1978, pochi giorni prima di essere rapito. Quel fenomeno mondiale – scriveva Moro con lo stile visionario e a tratti profetico che lo contraddistingueva –

non è passato, ma, a dispetto di un certo inaridimento e di talune pericolose distorsioni, resta come un modo di essere vitale della nostra società ed un fattore di maturazione umana e civile che, con rilevanti cambiamenti di stati d'animo e di fattori istituzionali, ha dato i suoi frutti ed altri ne darà. [...] Si tratta di guidare le cose, riconoscendone i valori, ma insieme evitando che essi tralignino e corrompano. Ma non è sempre facile dare una risposta ragionevole, misurata ed appropriata a quello che accade, punto per punto. Tutti abbiamo un po' assecondato e un po' temuto. E nella scuola taluni guasti sono profondi. Ma non era certo facile evitare che essi si producessero, salvaguardando il significato complessivo del processo di innovazione. Ma certo ora siamo più avvertiti e dovremmo essere capaci di un intervento più selettivo [...]. Questo vuol dire che sarebbe irragionevole e vano pensare di tornare indietro e bloccare queste forme nuove che arricchiscono la vita. [...] Spetta ai democratici, togliendo spazio e spinta ad ogni iniziativa autoritaria, salvaguardare il patrimonio di profonda consapevolezza dei valori umani che si è venuto accumulando e che sta a base dei processi di liberazione in corso (Moro 1999, 52-53).

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosoli, Luigi. 1982. *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: il Mulino.
- Antonelli, Quinto e Arcaini, Roberta. 2016. *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Trento: Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i Beni culturali.
- Barbagli, Marzio e Dei, Marcello. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.
- Barbagli, Marzio. 1974. *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*. Bologna: il Mulino.
- Bertagna, Giuseppe e Checcacci, Cesarina. 1992. *Penelope e gli indovini: la riforma della scuola secondaria*. Roma: UCIIM.
- Canestri, Giorgio e Ricuperati, Giuseppe. 1976. *La scuola in Italia dalla Legge Casati a oggi*. Torino: Loescher.

- Causarano, Pietro. 2016. «La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore,” *Rivista di storia dell'educazione* 1: 141-58.
- Centro Europeo Educazione, cur. 1970. *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore. Atti del convegno di esperti convocato dal governo italiano in collaborazione con l'OCSE-CERI: Frascati, Villa Falconieri, 4-8 maggio 1970*. Roma: Tipografia laziale.
- Cobalti, Antonio. 2006. *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Codignola, Tristano. 1986. “La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia”. In *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, a cura di Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, 120-48. Firenze: La Nuova Italia.
- Cordero, Mario, cur. 1977. *L'autunno del concordato. Chiesa cattolica e Stato in Italia: i documenti del dibattito politico (1929-1977)*. Torino: Claudiana.
- Crainz, Guido. 2003. *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*. Milano: Donzelli.
- De Giorgi, Fulvio. 2010. *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*. Brescia: La Scuola.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Faure, Edgar. 1972. *Learning to be: The World of Education Today*. Paris: Unesco.
- Ferrari, Monica, Giuditta Matucci e Matteo Morandi. 2019. *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: Franco Angeli.
- Formigoni, Guido. 2016. *Aldo Moro*. Bologna: il Mulino.
- Gabusi, Daria. 2010. *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Gabusi, Daria. 2018. *Aldo Moro ministro della Pubblica Istruzione*. In *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, a cura di Nicola Antonetti, 119-36. Bologna: il Mulino.
- Gabusi, Daria. 2023. “La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui,” *Rivista di Storia dell'Educazione* 1: 9-20.
- Galfrè, Monica e Simone Neri Serneri. 2018. *Il movimento del '77. Radici, snodi, luoghi*. Roma: Viella.
- Galfrè, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Gaudio, Angelo. 2018. “Comparative education discourse in Italy after WWII: The case of Giovanni Gozzer,” *Rivista di storia dell'educazione* 2: 17-28.
- Gotor, Miguel. 2022. *Generazione Settanta. Storia del decennio più lungo del secolo breve. 1966-1982*. Torino: Einaudi.
- Gozzer, Giovanni. 1981. *La partecipazione in cammino dal 1910. Consigli, collegi, assemblee, comitati nell'iter dei neo-decreti delegati*. Roma: Armando.
- Gozzer, Giovanni. 1990-91. *La riforma secondaria. Storia e documenti 1948-1990*. 2 voll. Roma: Servizi editoriali.
- Gui, Luigi. 2005. *Autobiografia. Cinquant'anni da ripensare (1943-1993)*, a cura di Daria Gabusi. Brescia: Morcelliana.
- Illich, Ivan. 2012. *Un profeta postmoderno*, a cura di Angelo Gaudio. Brescia: La Scuola.
- Luzzatto, Giunio. 1986. “I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane.” In *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, a cura di Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, 166-218. Firenze: La Nuova Italia.
- Morandi, Matteo. 2014. *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Moro, Renato e Daniele Mezzana, cur. 2014. *Una vita, un paese. Aldo Moro e l'Italia del Novecento*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Pazzaglia, Luciano. 1974. “Dibattiti e orientamenti intorno all'insegnamento della religione nella scuola pubblica,” *Humanitas* 1-2: 89-125.
- Pazzaglia, Luciano. 1977. “L'insegnamento della religione nella scuola: una proposta,” *La Rivista del clero italiano* 3: 267-72.
- Pazzaglia, Luciano. 2001. “La politica scolastica del centro-sinistra” In *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, a cura di Luciano Pazzaglia e Roberto Sani, 481-95. Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia, Luciano. 2013. “L'insegnamento della religione nei dibattiti culturali e pedagogici dall'ultimo governo Moro alla revisione concordataria (1974-1984)” In *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, a cura di Luciano Caimi e Giovanni Vian, 251-82. Brescia: Morcelliana.
- Pazzaglia, Luciano. 2014. “I tentativi di riforma dell'ora di religione in Italia.” In *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, a cura di Alberto Melloni, 259-81. Bologna: il Mulino.
- Pironi, Tiziana, cur. 2020. *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*. Roma: Aracne.
- Pomante, Luigiaurelio. 2022. *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Pruneri, Fabio. 1999. *La politica scolastica del partito comunista italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Pruneri, Fabio. 2018. “Il “tempo pieno” nella scuola elementare italiana tra innovazione didattica e cambiamento culturale (1971-1985).” In *Itaca. In viaggio tra Storia, Scuola ed Educazione. Studi in onore di salvatore Agresta*, a cura di Caterina Sindoni: 275-92. Lecce: Pensa Multimedia

- Pruneri, Fabio. 2019. “La scuola elementare”. In *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, a cura di Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri, 117-203. Brescia: Scholé.
- Ravaglioli, Fabrizio. 1983. *Un riformismo alla deriva. Educazione e scuola degli anni '70*. Roma: Armando.
- Rodano, Marisa e Occhetto, Achille. 1979. *Scuola e insegnanti in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2007. *La lunga storia della scuola secondaria*. Roma: Carocci.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2007. *La scuola degli italiani*. Bologna: il Mulino.
- Scuola di Barbiana. 1996 [1967¹]. *Lettera a una professoressa*: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tognon, Giuseppe. 2003. “La politica scolastica italiana negli anni Settanta. Soltanto riforme mancate o crisi di governabilità?” In *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta, II: Culture, nuovi soggetti, identità*, a cura di Fiamma Lussana e Giacomo Marramao, 61-87. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Ulivieri, Simonetta, cur. 1992. *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Valitutti, Salvatore e Gozzer, Giovanni. 1978. *La riforma assurda. La scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Giesi*. Roma: Armando.



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'Ic 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 collegi 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.



Citation: Dessardo, A. (2024). Il mondo cattolico di fronte ai decreti delegati. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 35-45. doi: 10.36253/rse-15310

Received: January 11, 2024

Accepted: March 7, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Dessardo, A. 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: Simona Salustri, Università di Modena e Reggio Emilia.

Il mondo cattolico di fronte ai decreti delegati

The catholic society facing the delegated decrees

ANDREA DESSARDO

Università Europea di Roma, Italia
andrea.dessardo@unier.it

Abstract. The law 477/1973 was approved in a moment in which the Italian catholic society was facing a hard inner crisis, emerged in the post-Council season: the Catholic Action, the Italian catholic laity biggest aggregation, suffered a drastic drop in affiliations and its choice to give up the political side mobilisation was subject of incomprehensions and conflicts, that divided catholic people into tendencies, both expressions of different ways to live their faith witness and of different political positions. The collegial boards elections made evident these cleavages also in school.

Keywords: Italian Catholic Action, Vatican Council II, political mobilisation, Communion and Liberation, collegial boards.

Riassunto. La legge 477/1973 fu approvata in un momento in cui il mondo cattolico italiano stava affrontando una grave crisi interna, emersa nella stagione post-conciliare: l'Azione cattolica, la principale aggregazione del laicato cattolico, aveva subito un drastico calo di adesioni e la sua scelta di rinunciare al collateralismo politico era stata oggetto di incomprensioni e conflitti, che divisero i cattolici in correnti, espressione sia di diversi modi di vivere la testimonianza di fede, sia di diverse impostazioni politiche. Le elezioni per gli organi collegiali resero evidenti queste spaccature anche nella scuola.

Parole chiave: Azione cattolica, Concilio Vaticano II, collateralismo, Comunione e Liberazione, organi collegiali.

La legge 477/1973, e in particolare il decreto n. 416/1974 di riforma degli organi collegiali (Martinelli 2021; Chiosso 1977; Ranucci 1974-1983), fu generalmente molto bene accolta tra i cattolici italiani, ad ogni livello, dalla gerarchia ecclesiastica alle organizzazioni laicali, su base nazionale come nelle diocesi e nelle parrocchie, guardando con simpatia alla possibilità di democratizzare un'istituzione sulla cui crisi tutti si trovavano grosso modo d'accordo; in particolare piacque la prospettiva del coinvolgimento delle famiglie nel progetto educativo, punto da sempre molto caro alla dottrina sociale cattolica. La recente celebrazione del Concilio Vaticano II (1962-65), che aveva valorizzato il ruolo dei fedeli laici nel quadro di una Chiesa "popolo di Dio" che cammi-

na «pellegrina sulla Terra» a fianco di ogni uomo, condividendone nel divenire storico «le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce» (*Gaudium et spes* 1965, n. 1), fece sì che anche questa riforma venisse interpretata come un'occasione missionaria nella quale spendersi per una maggiore umanizzazione delle strutture.

Però, se grandi furono le aspettative e sincero l'interesse, non all'altezza sembrano essere state le risposte che il mondo cattolico seppe dare nella circostanza, mostrandosi incapace di formulare e sostenere un proprio progetto originale, diviso al suo interno, scisso tra le sue classi dirigenti e la massa della base, tutte avvisaglie di una crisi, che si sarebbe rivelata con nettezza nei decenni a venire (Triani e Trionfini 2020).

LA SCELTA RELIGIOSA DELL'AZIONE CATTOLICA

Appare opportuno, prima di esaminare l'accoglienza data ai decreti delegati, dire due parole sull'Azione cattolica (Ac), fino al Concilio la principale, se non propriamente l'unica organizzazione dei laici cattolici italiani, che alla fine degli anni Sessanta aveva iniziato un profondo processo di riforma delle sue strutture, conseguenza di una riflessione sulla sua stessa natura e sul suo ruolo nella Chiesa e nel mondo, iniziata già negli anni Cinquanta (Campanini 2013), ma resa improcrastinabile dopo l'assise conciliare.

L'Azione cattolica, nella forma in cui arrivò al dopo-Concilio (Vecchio 2014), era stata concepita da Pio XI con gli statuti del 1923 come un'organizzazione di massa, pensata in stretta connessione con la gerarchia ecclesiastica di cui andava a costituire la massa di manovra (Poggi nel 1963 ha parlato di «clero di riserva»), la cui istituzione costituiva un preciso dovere d'ogni parroco. Come ha scritto Liliana Ferrari, «l'Azione cattolica che Pio XI inizia nel 1922 a riformare è [...] una precisa organizzazione, o meglio un insieme di organizzazioni che con il passato movimento, soprattutto quello a carattere sociale fiorito con Leone XIII, hanno relativamente poco da spartire» (Ferrari 1989, 12).

Questa grande struttura, cresciuta all'ombra (e, in qualche modo, nel modello) del fascismo, che in virtù dei Patti lateranensi dovette suo malgrado riconoscerne l'autonomia, conobbe il suo massimo successo all'indomani della guerra, quando tutto il suo peso fu messo a disposizione della Democrazia cristiana, anche attraverso i comitati civici, nelle campagne elettorali del 1948 e del 1953, in quelli che sono stati ricordati come «i giorni dell'onnipotenza» (Rossi 2000) o dell'«attivismo eroico» (Marchi 2013): ma quest'interventismo così smaccato sul piano politico, addirittura programmatico nella visio-

ne del presidente Luigi Gedda (Preziosi 2013), cominciò negli anni Cinquanta a essere messo in discussione, specie tra i dirigenti più giovani. All'indomani delle elezioni del 1953 il presidente della Giac (Gioventù italiana di azione cattolica) Mario Vittorio Rossi (Giuntella 1984; Martini, Ferro e Cavriani 2000) scrisse sul giornale dell'associazione un articolo molto duro: «I giovani vogliono che la politica si faccia con scelte politiche e non con scelte religiose: la religione deve ispirare la politica senza sostituirsi ad essa. Perciò i laici facciano i laici a loro rischio personale, senza usare la Chiesa a sostegno di una tesi di partito» (Rossi 1953). Costretto alle dimissioni da Gedda, Rossi si congedò con un editoriale su *Gioventù* rimasto a lungo nella memoria di molti: «Vogliamo solo fare il gioco di Dio. Perché il gioco degli uomini spesso si risolve in confusioni di compiti e in adulterazione di messaggi. Quante volte abbiamo ribadito la necessità che la politica si faccia nei partiti e il sindacalismo nei sindacati» (Rossi 1954).

L'elezione a pontefice di Giovanni XXIII nel 1958 e di Vittorio Bachelet (Bertani e Diliberto 2008) a presidente dell'Azione cattolica nel 1964, in concomitanza con lo svolgersi del Concilio Vaticano II e dopo l'avvio dei primi governi di centro-sinistra, che avevano fortemente polarizzato le opinioni nella Chiesa (Marchi 2006), portò l'associazione – già nel 1966, con un convegno di studio tenutosi ad Albano Laziale attorno alla costituzione conciliare *Lumen gentium* e al decreto *Apostolicam actuositatem* – a incominciare il processo di riforma, concluso nel settembre 1970 con la celebrazione dell'assemblea nazionale e l'elezione della nuova dirigenza. Il nuovo statuto entrò in vigore il 1° novembre 1969.

La riforma ruotava intorno a tre «scelte»: unitaria, democratica e religiosa. Unitaria in quanto l'associazione, fino ad allora divisa in quattro «rami» fra loro sostanzialmente autonomi in cui erano organizzati gli uomini, le donne, i giovani e le giovani, sceglieva di costituire gruppi e strutture nelle quali maschi e femmine collaborassero a stretto contatto, condividendo la vita associativa nel quotidiano. Direttamente connessa alla scelta unitaria c'era la scelta democratica: unica tra le aggregazioni laicali cattoliche, l'Ac prevede assemblee elettive a tutti i livelli, dalla parrocchia al centro nazionale, mentre nel passato i quadri direttivi venivano individuati da vescovi e parroci.

La scelta religiosa è quella che più rileva in questa sede, e che fu però anche quella meno compresa e più equivocata. Bachelet la spiegò così fin dal 1964: «È in un periodo di trasformazione radicale come il nostro che san Benedetto con il suo semplice programma cristiano di preghiera e di lavoro gettò le basi di una nuova civiltà cristiana e divenne padre dell'Occidente» (Bachelet 2005,

232). In concreto la scelta religiosa consisté nella formale rinuncia a ogni collateralismo politico (Torresi 2018), lasciando ai soci libertà nelle scelte che riguardavano la sfera civile, limitando l'associazione le proprie attività al solo ambito pastorale e apostolico. Cristiani ben formati spiritualmente avrebbero autonomamente agito in campo socio-politico, a titolo personale, senza compromettere né l'Azione cattolica né tanto meno, per suo tramite, la Chiesa.

Tale posizione ricevette aspre critiche su entrambi i fronti, da "destra" come da "sinistra": da una parte l'Ac venne accusata di rinunciare alla sua storica funzione di diga contro l'avanzare del marxismo e della secolarizzazione, dall'altra il ripiegamento nell'ambito prettamente religioso fu interpretato come una fuga dal dovere dell'impegno per una società più giusta.

Si verificò negli anni seguenti un tracollo nelle adesioni rapidissimo: dai più di tre milioni di soci del 1964, anno della nomina di Bachelet, si scese a 1.650.000 nel 1970, quando fu portata a termine la riforma, fino a 816.000 nel 1974, alla conclusione del mandato presidenziale. Particolarmente sensibile fu la diminuzione dei soci della Giac: essi scesero da 700.000 ad appena 102.000¹ (Beretta 1998, 137). Fu in queste condizioni che l'associazione accolse i decreti delegati.

Tra i commenti più ingenerosi riservati all'Azione cattolica "da sinistra" (Santagata 2016) possiamo ricordare quello delle comunità ecclesiali milanesi "di base" nel 1970:

L'Ac è un vecchio carrozzone, polveroso e cadente. Essa risponde alla esigenza di una Chiesa impegnata nel potere temporale e interessata a controllare i "bravi laici". Essa ha sfornato generazioni di laici obbedienti e ignoranti, da un punto di vista sia culturale che religioso. È stata un'esperienza negativa per la Chiesa. È quindi bene non occuparsene più (Comunità ecclesiali milanesi 1970, 123-124).

D'altro canto l'atteggiamento dell'Ac, come si è detto, fu contestato anche per le ragioni opposte, ossia perché la sua rinuncia a spendersi attivamente sul fronte civile fu interpretata come una resa all'egemonia culturale del marxismo. Così si espresse nel 1980 il presidente emerito Gedda, fautore, al contrario, della diretta presa in carico di tali questioni: «È una "scelta religiosa" *sui generis* nel senso che lascia mano libera ai politici; in realtà è una scelta politica!» (Saleri 2010).

¹ Nota però M. Busani: «Se è vero, infatti, che dal dopoguerra fino a tutti gli anni Cinquanta gli iscritti alla GIAC erano aumentati, essi per più della metà erano aspiranti (ragazzi dai 10 ai 15 anni). Nel passaggio all'adolescenza, con l'iscrizione agli juniores (16-20 anni), la GIAC perdeva più della metà dei suoi soci e i seniores (21-30 anni) erano poi un numero esiguo» (Busani 2016, 14).

Il processo di riforma interessò anche gli studenti cattolici, presenti nelle scuole sotto la sigla di Gioventù studentesca (Busani 2016), espressione d'ambiente della Giac, che usava costituire negli istituti i cosiddetti "raggi", nei quali si riunivano i soci che frequentavano una medesima scuola, nella maggioranza dei casi nei licei. L'identità della presenza nelle scuole fu messa in discussione nel convegno del 1967 *Il gruppo di Movimento Studenti come esperienza di Chiesa*. In un tentativo successivo di raccontare la propria storia, nel 1989 il Movimento studenti di azione cattolica (Msac) riconosceva:

L'impegno negli istituti viene quindi rinnovato, anche se un certo timore corre tra le righe, dovuto probabilmente all'esperienza passata, alla constatazione di come la formula del "Raggio GS" negli anni della contestazione fosse sfuggita ad ogni controllo, si fosse snaturata perdendo il necessario collegamento con la realtà della Chiesa locale. Soprattutto si teme di dar vita a gruppi chiusi in se stessi, incapaci di disponibilità e di ascolto degli altri (Msac 1989, 52).

Va ricordato infatti proprio come dal "raggio" di Gioventù studentesca del liceo Berchet di Milano fosse nata, sul finire degli anni Sessanta attorno a don Luigi Giussani (Savorana 2013; Camisasca 2009), l'esperienza di Comunione e liberazione (Cl) (Camisasca 2001-2006; Abbruzzese 1991) che, in polemica con lo stile di presenza pastorale dell'Azione cattolica, «dalla contestazione studentesca [...] assimila linguaggi, scelte culturali, comportamenti» (Pisarra 2018, 63). Tanto l'Ac praticava la mediazione tra l'esperienza di fede e l'impegno dei soci nello scenario civile, quanto Cl, al contrario, si faceva interprete di una presenza "immediata", che non temeva l'accusa d'integrismo. In un volantino del 1975 i ciellini scrissero, per esempio: «Noi siamo cristiani e vogliamo vivere il fatto che ci è accaduto in tutti gli ambiti che riusciamo a raggiungere. [...] O stai con noi, oppure inevitabilmente ti dovrai schierare con coloro che negano il diritto alla vita, il diritto a noi cristiani di esistere» (Vecchio 2014, 169).

LE ISTRUZIONI DELLA CEI PER LA PARTECIPAZIONE AGLI ORGANI COLLEGIALI

L'approvazione della legge 477/1973 fu, come anticipato, generalmente bene accolta a tutti i livelli, anche se con qualche preoccupazione circa l'effettiva capacità dei cristiani di far valere la propria forza e le proprie idee. L'Ufficio per la scuola della Conferenza episcopale italiana (Cei), per esempio, giunse ad affermare, in una nota del 12 marzo 1974, che

questa nuova visione più *partecipata* di quell'istituto culturale-educativo che è la scuola [...] corrisponde ad una concezione della scuola che si colloca entro i principi di una interpretazione cristiana della vita e dell'educazione ed è pertanto da accogliersi con un atteggiamento positivo, come un passo in avanti nell'intenzione di dar vita a una scuola sempre più rispondente alle esigenze di sviluppo integrale della personalità dell'alunno (CeI 1974, n. 7)

ed invitava perciò le famiglie e tutti i fedeli in generale a interessarsi, informarsi e organizzarsi per la piena operatività della riforma: «La destinataria ed insieme la responsabile di questo impegno di presenza attiva e cristiana nella scuola non è solo questa o quella categoria di persone, ma piuttosto la comunità cristiana nel suo insieme, nella molteplicità delle sue componenti» (CeI 1974, n. 11). Ancora:

Oltre alle varie associazioni cattoliche e prima ancora di esse, dovrà essere impegnata in questa azione, la chiesa locale, cioè le singole diocesi, e soprattutto le singole parrocchie per la capacità che esse hanno di una azione capillare, estremamente concreta, e chiaramente riferita ad un contesto socio-culturale ben definito (CeI 1974, n. 12).

Ciò che i vescovi auspicavano era, insomma, una mobilitazione diffusa, che coinvolgesse direttamente la Chiesa, laici e clero insieme, al fine di sensibilizzare tutti i diretti interessati – genitori, insegnanti e studenti in maniera particolare – a una partecipazione consapevole.

Il successivo 30 novembre fu diffusa un'altra nota², questa – redatta congiuntamente dall'Ufficio per la pastorale scolastica e dall'Ufficio catechistico della CeI – dedicata specificamente agli organi collegiali e non semplicemente al quadro della legge, con un taglio più operativo, dichiarando che quello della partecipazione era un preciso dovere dei cristiani. Tra i timori dei vescovi c'era, infatti, quello dell'astensionismo.

Il coinvolgimento della comunità ecclesiale avrebbe avuto come scopo la valorizzazione del fine essenzialmente educativo della scuola, difendendola dal rischio della strumentalizzazione politica:

Finalità della scuola è infatti la formazione dell'uomo, di tutto l'uomo e di tutti gli uomini, «dell'uomo completo» (come si esprime il rapporto Faure all'UNESCO), in tutte le sue dimensioni, ivi compresa anche la dimensione etico-religiosa.

È all'interno di queste prospettive essenzialmente educative che acquista significato il discorso sulla scuola come ambiente e mezzo di liberazione dell'uomo dalla molteplicità dei suoi condizionamenti (da quelli socio-economici a

quelli ideologici) attraverso l'acquisizione critica dei valori culturali; della scuola democratica, non solo perché scuola di tutti e per tutti, ma anche perché scuola di educazione ai valori della democrazia e di esercizio di dialogo e di confronto democratico; della scuola orientativa (e non più selettiva) delle attitudini della persona per la piena realizzazione di sé e per il suo doveroso e attivo inserimento e servizio della società.

Ogni altro criterio (ad es. economico, produttivista, sociale, partitico, ecc.) deve essere ricondotto e subordinato al criterio educativo a cui dovrà essere riconosciuto il primato nelle scelte didattiche di classe, di circolo e di istituto.

S'invitavano pertanto i cattolici a predisporre, soprattutto a livello di consiglio di circolo didattico e di istituto, dei programmi i

più semplic[i] e chiar[i] possibile [...] dove siano affermati, in chiave positiva, i principi e i valori che si intendono proporre e perseguire attraverso una corretta impostazione del processo culturale-educativo della scuola. A tal fine potrà riuscire utile il riferimento sia ai principi sanciti dalla Costituzione, sia alle dichiarazioni dell'ONU sui diritti dell'uomo e del bambino in ordine alla educazione (CeI 1974, n. 3).

Seguivano alcune indicazioni per la compilazione delle liste, da comporre con persone competenti, dotate di «sensibilità educativa», «apertura mentale» e provata «dirittura morale», facendo in modo che vi fossero «rappresentati i vari ceti sociali, compresi quelli ritenuti culturalmente meno provveduti, ma molto spesso ricchi di una grande sensibilità educativa e sociale» (CeI 1974, n. 4). Ciò detto, con circonlocuzioni molto caute ma chiare nel loro intento, s'invitava a salvaguardare, nella compilazione delle liste, l'unità fra i cristiani, favorendo «la più larga convergenza possibile di quanti (associazioni, enti, singoli) o si rifanno ad una ispirazione cristiana dell'uomo e della vita, o comunque condividono di fatto i valori umani che da essa si riflettono sull'educazione e sulla scuola» (CeI 1974, n. 5); da evitare invece le liste uniche d'istituto, «in cui confluiscono persone portatrici di diverse, e magari opposte, concezioni dell'uomo, dell'educazione e della scuola»: «Non è possibile infatti un dialogo autentico ove sia negata o cancellata in partenza l'identità degli interlocutori stessi nel dialogo» (CeI 1974, n. 6). Nel paragrafo successivo tale avvertimento veniva parzialmente mitigato dal rifiuto dell'«arroccamento integralistico sulle proprie posizioni» (CeI 1974, n. 7). Il breve documento si chiudeva con parole che tradivano, al di sotto dei toni distesi e ottimistici con cui si chiamava all'impegno, una strisciante preoccupazione per le sorti della società italiana: «Ciò che preme ribadire, concludendo, è ancora una volta il richiamo all'importanza

² Archivio storico dell'Azione cattolica diocesana di Roma, Miscellanea, b. 69, fasc. 6.

educativa, e di riflesso pastorale, di quanto sta per accadere nella scuola, e la posta in gioco, vale a dire l'avvenire delle nuove generazioni» (Cei 1974, n. 9).

Integriamo queste istruzioni con una citazione dagli *Orientamenti pastorali per la presenza dei cristiani nella scuola* predisposti nell'ottobre 1977 dal Centro pastorale per l'evangelizzazione e la catechesi e dal Centro pastorale per l'animazione della vita comunitaria della diocesi di Roma che, pur dichiarando che

non è compito né della Commissione diocesana né degli organismi distrettuali di pastorale scolastica, ancora meno delle Parrocchie, dei gruppi interparrocchiali, delle associazioni ecclesiali, compilare liste elettorali, essendo questa opera di mediazione socio-politica che *non può e non deve coinvolgere la comunità cristiana* in quanto tale

pure affermava con una punta polemica che

un'efficace presenza nel mondo della scuola, non potendo essere un'opera soltanto personale, *sollecita iniziative associative ed impegni di gruppo*. Proprio per questo motivo e di fronte alla gravità della situazione è necessario reagire con forza alla tendenza acritica ed antistorica del rifiuto di ogni forma associativa che è all'origine di tanti fenomeni involutivi del mondo cattolico attuale.

DIVERSI PARERI NELLA CHIESA

La riforma promossa dalla legge 477/1973 fu oggetto di dibattito su vari periodici cattolici, come per esempio *La Rivista del clero italiano* e *La Civiltà cattolica*. In queste ultime, con toni diversi, emergevano le stesse preoccupazioni che serpeggiavano negli uffici della Cei, pur nel favore per ciò che una scuola democratica e gestita socialmente poteva in linea di principio significare. La lettura di queste riviste consente inoltre d'individuare le linee di frattura che ormai attraversavano la Chiesa, non solo tra i fedeli laici, ma anche tra i sacerdoti.

Esemplare in tal senso è un intervento di don Luigi Negri, allora giovane prete (aveva 33 anni) insegnante alla Facoltà teologica di Milano ed esponente di punta di Comunione e liberazione, in seguito vescovo di San Marino-Montefeltro (2005-12) e di Ferrara-Comacchio (2012-17). Senza giri di parole, don Negri spiegava l'ampia convergenza parlamentare sui decreti delegati come una «spartizione di potere» a vantaggio delle forze marxiste, «così attivamente presenti, soprattutto fra il personale docente» (Negri 1974, 776), temendo che, su tali premesse, la scuola italiana ne sarebbe uscita ancor più burocratizzata e maggiormente soggetta allo statalismo e al «presupposto della completa subordinazione [...] al

modello di sviluppo della società italiana» (Negri 1974, 776). Detto chiaramente:

La gestione sociale rischia di essere soltanto una formalistica spartizione del potere scolastico, la delega un tentativo di introduzione del meccanismo formale della democrazia: e tutto questo in un contesto culturale e politico «vincente», quello della borghesia radical-marxista che, di fatto, si sente e si pensa l'unico soggetto della nostra società, e quindi in diritto di utilizzare la scuola di stato per la trasmissione del proprio sapere.

La riforma rischiava di trasformarsi in una «trappola» per i cattolici, destinati a venire travolti nell'azione di conquista dell'egemonia culturale da parte della sinistra, anche per la mancanza di solidità di convinzioni che il sacerdote avvertiva farsi strada fra troppi fedeli:

Il più delle volte per essere qualificati fascisti è sufficiente non volersi accodare al blocco «vincente». Chi non si accoda [...] sarà bandito da questi organi capillari, democratici e antifascisti. Così il cosiddetto antifascismo sta di fatto operando (e opererà anche di diritto) una logica repressiva nei confronti delle minoranze culturali e sociali. È esagerato pensare che la prima minoranza colpita saranno i cristiani? [...] Naturalmente i cristiani che vogliono essere tali fino in fondo, non quelli che lo sono soltanto nel proprio tempo libero o la domenica mattina. (Negri 1974, 779).

L'unica speranza per contrastare tale destino era quella di serrare i ranghi, di entrare nei nuovi organismi non alla spicciolata, ma compattamente, in forma organizzata, visibile e dichiarata, insomma in maniera ben diversa, faceva intendere don Negri, da quanto lasciava presagire la scelta religiosa dell'Azione cattolica:

I cattolici [...] debbono capire che il modo più vero di contribuire allo sviluppo democratico della scuola non è quello di entrare nel carrozzone della scuola come individui isolati, timorosi di dar fastidio, ma è quello di recuperare tutta la costruttività educativa culturale e sociale della propria identità cristiana e di operare, proprio in forza di questo, quel confronto e quel dibattito libero e consapevole di posizioni e di gruppi, che è il miglior antidoto contro le regressioni totalitarie (Negri 1974, 780).

Quindi, illustrando la posizione di Cl: «Noi non ci sentiamo divisi fra due logiche, quella divina e quella umana: ma sentiamo ogni giorno di più che proprio dalla nostra identità cristiana nasce la capacità di un contributo specifico e costruttivo alla vicenda della società civile» (Negri 1974, 780).

Su posizioni analoghe, sebbene concentrando la sua riflessione sul ruolo della scuola privata d'ispirazio-

ne cristiana, si mostrò un altro sacerdote ciellino, don Marco Barbetta (Riva 2021), che nella sua precedente vita secolare era stato presidente della Giac ambrosiana fra il 1963 e il 1967. In un suo contributo su *La Rivista del clero italiano* criticò le posizioni sostenute da padre Ernesto Balducci in una relazione tenuta nell'agosto 1974 a Pallanza al convegno della Fidae (Federazione istituti di attività educative), la federazione delle scuole cattoliche. Anche don Barbetta, come don Negri, contestava la concezione per la quale la presenza cristiana risultava «tanto più evangelica ed evangelizzante quanto più sarà polverizzata» (Barbetta 1975, 53), rivendicando invece alla Chiesa la capacità di essere portatrice di modelli, anche educativi, propri e alternativi a quelli dello Stato, il quale, attraverso l'istituzione dei distretti, sembrava subdolamente volersi ingerire anche nella gestione delle scuole cattoliche, in nome di un "neutralismo", ritenuto «impossibile» nella sostanza. Padre Balducci (1974) aveva invece salutato nella gestione sociale la fine tanto della scuola ordinata ai fini dello Stato, ossia la scuola delle élite liberal-borghesi, a servizio del capitalismo, come della stessa scuola cattolica, che della prima aveva assunto gli obiettivi. Citando Paulo Freire, Balducci intravedeva nella gestione sociale la possibilità di una scuola davvero liberatrice, perché espressione delle forze popolari e delle loro esigenze, che non coincidono né con quelle dello Stato né con quelle della Chiesa.

Su *La Civiltà cattolica*, invece, padre Mario Reguzzoni³ spiegava come, con la nuova legge, «il datore di lavoro non è più lo Stato, inteso come apparato, che assume i docenti e gli amministratori perché assolvano ai compiti che esso Stato definisce. Il nuovo datore di lavoro è la società globale che si serve dello Stato semplicemente per formalizzare le norme contrattuali» (Reguzzoni 1974, 219).

Padre Reguzzoni, che esprimeva un giudizio ampiamente favorevole alla riforma, metteva però in guardia su un pericolo da non sottovalutare, che in definitiva lo allineava a don Luigi Negri, pur negandolo:

Quando la maggioranza dei genitori o degli studenti si accorgerà di dover lavorare senza remunerazione e oltre l'ora stabilita, prendere decisioni affrettate, accettare insoddisfacenti compromessi, essere esposti a critiche senza essere confortati da qualche approvazione, allora il peso delle responsabilità assunte potrà essere tale che essi non avranno più il coraggio di sacrificare i propri interessi all'ideale di una scuola democratica e lasceranno questo ideale nelle mani di coloro che credono che la scuola nuova si deve fare, ma non in modo democratico.

³ Del padre gesuita manca ancora una biografia, ma qualche spunto si può trovare in Reguzzoni 2016.

Diverse, anzi opposte, da quelle proposte da don Negri erano però le soluzioni indicate per evitare tale rischio, allineate perfettamente con la scelta religiosa dell'Ac: «Le comunità ideologiche non devono intervenire con il peso delle loro strutture di potere estranee al processo educativo che si svolge nella scuola, ma con i propri membri formati alla comprensione dei problemi relativi alla guida della società e all'informazione reciproca» (Reguzzoni 1974, 223).

Riportiamo infine un commento apparso nuovamente su *La Rivista del clero italiano* nel 1975, dopo che si erano svolte le elezioni degli organi collegiali, a firma di un insegnante laico militante di Comunione e liberazione, Franco Biasoni, in seguito fra i leader del Movimento popolare. Il suo era in realtà un commento compiaciuto, perché a suo dire i genitori cattolici non si erano astenuti⁴, si erano anzi fatti notare per il loro contributo originale, in contrasto con le strategie di governo usate dalla Dc, cui rimproverava una certa subalternità culturale alle sinistre:

È questo fatto che ha reso il movimento cattolico del dopoguerra incapace di gestire il potere politico in modo originale; di fatto il predominio culturale ed economico della borghesia radicale si è fatto sentire ogni volta che si è trattato di operare delle scelte economiche e politiche di fondo ed esso determina oggi, quasi completamente, la direzione in cui evolve la società italiana (Biasoni 1975, 464).

Invece «i risultati elettorali nella scuola hanno dimostrato che molti genitori e molti giovani si aspettano e desiderano che la comunità cristiana adempia a questo dovere e non rinunci, ma anzi riprenda con più vigore il suo impegno per essere, anche in questo campo, sale della terra» (Biasoni 1975, 465).

Continuava Biasoni:

Sono stati infatti i cristiani che hanno avuto il coraggio e la nettezza di ridire la parola educazione in un dibattito in cui ci si preoccupava di tutto, tranne che di questa elementare e fondamentale esigenza della persona umana, e delle condizioni sociali e culturali per potervi rispondere. Questa constatazione dovrebbe far riflettere molti cristiani che assumono acriticamente da altri, quasi per un com-

⁴ Cfr.: «Le prime elezioni dei nuovi organi collegiali, nel 1975, videro una significativa affluenza. La successiva caduta di tensione partecipativa – che sarebbe stata evidente dagli anni Ottanta e che viene spesso richiamata per sostenere che la democrazia scolastica avviata dai decreti delegati era effimera e, insieme, utopica – non fu causata, principalmente, dalla delusione verso la scarsa efficacia degli organismi collegiali: dovuta ai più generali cambiamenti di stato d'animo, culturali e socio-politici di quegli anni, fu piuttosto essa stessa una delle più profonde cause sia di tale efficacia ridotta sia dell'impossibilità di un progressivo sviluppo delle autonomie, appena accennate dai nuovi ordinamenti (e bisognose di investimenti e risorse, che non vennero)» (De Giorgi 2020, 325).

plesso di colpa, un giudizio negativo sulla opportunità di una presenza organizzata dei cattolici; l'unità dei cristiani non è una operazione politica che tende a imporre a tutta la società degli interessi particolari, ma la condizione perché possa essere reso all'umanità il primo servizio che i cristiani devono rendere: quello della testimonianza di una qualità di vita più autenticamente umana (Biasoni 1975, 465).

LE INDICAZIONI DELLAZIONE CATTOLICA

Dal canto suo l'Ufficio scuola dell'Azione cattolica, rappresentato dal vicepresidente nazionale Livio Crepaldi, preside ad Adria (Rovigo) e in seguito vicepresidente dell'Irrsae (Istituto regionale di ricerca educativa) del Veneto e assessore provinciale, diramò delle *Linee di pastorale scolastica nella chiesa locale*⁵ a uso dei soci nelle varie diocesi.

Diversamente dai commenti preoccupati che abbiamo visto, qui non si faceva alcuno speciale riferimento al momento elettorale, limitando tutta l'analisi alla necessità della formazione personale dei soci e al dovere dell'annuncio evangelico in tutti gli ambienti di vita, scuola compresa. Quattro erano i "segni" che si raccomandavano: «la partecipazione alla vita della scuola», «l'esigenza della competenza», «accettare il nuovo», e infine l'impegno a «trasmettere ed elaborare cultura». Solo il primo di questi quattro segni faceva esplicito richiamo agli organi collegiali (che venivano chiamati in causa accanto alle «attività di sperimentazione»), ma nella prospettiva della «scelta religiosa»: «La partecipazione non è solo da cogliere come risposta ad un decreto delegato, ma soprattutto come risposta ad una vocazione battesimale», «assumere come valore cristiano la partecipazione nella realtà della scuola, che è poi attenzione nel concreto alla diaconia, cioè al servizio che siamo chiamati a rendere a tutti i fratelli».

Non vi erano indicazioni operative, se non il richiamo a ricondurre ogni esperienza personale alla comunità cristiana, evitando di agire isolatamente: «Noi evangelizziamo con la comunità, per la comunità, non fuori di essa e tantomeno contro di essa, altrimenti rivivremmo quella spaccatura che già abbiamo verificato», parole in cui riecheggiavano le divergenze segnalate in precedenza sui diversi modi scelti dai cattolici per interpretare il proprio impegno civile. «Occorre» – continuava la nota dell'Ufficio scuola dell'Azione cattolica – «cogliere l'importanza, il valore del servizio dei gruppi, delle associazioni, delle varie componenti, dei genitori, dei

docenti, degli studenti, far assumere ad essi, non come singoli, ma attraverso la comunità, il problema scuola», suggerendo di dar vita a consulte e gruppi tematici di discussione, informazione e approfondimento, «forme di aggregazione libere secondo la genialità propria dei soggetti che interagendo si proiettano verso l'ambiente scuola»; in ogni caso, però, doveva trattarsi

di aggregazioni non disancorate dalla comunità, ma che continuamente possono ritornare nella comunità per il confronto, per la progettazione, per consentire quel tanto di rigenerazione, di rivitalizzazione e anche di capacità di rifluire con i propri problemi, con le proprie difficoltà, perché la comunità se ne faccia carico e dia quell'aiuto di competenza, di supporto, di sostegno che è indispensabile.

I concetti venivano meglio chiariti da Crepaldi nell'intervista resa nel novembre 1978 a *Presenza pastorale*, rivista destinata in particolare ai sacerdoti vicini all'Ac, la quale faceva il punto sul seminario di studio tenuto a Roma fra il 29 settembre e il 1° ottobre su *Educazione e territorio*. In merito Crepaldi ammetteva che non si era giunti a conclusioni definitive, perché «in fondo noi non abbiamo un "progetto uomo" che dobbiamo inventare come associazione. Esso ci deriva dal messaggio evangelico e quindi, come associazione di Chiesa, lo annunciamo» (Crepaldi 1978, 94). Contestava perciò l'attivismo mostrato da altri gruppi cattolici: «La pista della partecipazione in genere è colta più nella sua dimensione politica, sociale e civile che in termini vocazionali, ecclesiali e battesimali. Questo "proprium" nostro non l'abbiamo capito ancora. O l'abbiamo capito solo in termini sociologici».

All'intervistatore che chiedeva se «la vostra attenzione va prioritariamente alla comunità cristiana», Crepaldi risolutamente rispondeva: «Sì, il primo rapporto che riteniamo di dover avere per animare l'ambiente scuola è la comunità cristiana» (Crepaldi 1978, 95) e, implicitamente rispondendo sul ruolo svolto dall'Ac nel passato a supporto della Democrazia cristiana: «Possono anche esserci obiettivi (senza scandalizzarsi) di supplenza in un determinato contesto storico, ben sapendo tuttavia che non è il "proprium" di chi opera con prospettive ecclesiali fare, ad esempio, liste elettorali» (Crepaldi 1978, 96).

Bisognava poi evitare che le diverse opzioni legittimamente adottate in campo socio-politico dai singoli cattolici non si riproducessero nella comunità ecclesiale, distinguendo quindi tra le due sfere del religioso e del secolare:

L'importante è che il passaggio dalla comunità cristiana alla presenza nell'ambito di un determinato ambiente non sia "eterodiretto". Cioè non è che dobbiamo avere la

⁵ Ne è stata trovata una fotocopia in Archivio storico dell'Azione cattolica diocesana di Roma, b. 34, fasc. 6.

comunità che si organizza per “pilotare” tatticamente la presenza dei cristiani nella scuola.

Direi che la comunità educa sì da maturare l’esigenza, l’obbligo di porsi, da parte dei cristiani che sono in un certo istituto, la domanda: io, qui, come testimonia? E chi sono i fratelli, vicini a me, con i quali dialogare, perché insieme, qui, possiamo testimoniare e proporre il messaggio cristiano?

È un discorso “pre-politico” quello al quale ci si riferisce; esso troverà poi dei punti di confronto continuo nella comunità cristiana (Crepaldi 1978, 97).

Ci si può chiedere a questo punto come queste indicazioni venissero recepite a livello locale.

Nel *Programma dell’Ufficio scuola del Centro diocesano di Aci* di Roma per l’anno 1977-78, in cui si riferiva di riunioni addirittura quindicinali tra i soci impegnati nella scuola (e si osservava come fossero stati cooptati anche «elementi alcuni dei quali non iscritti all’Associazione, pur gravitando per le loro convinzioni nella sua sfera ideologica»), traspariva l’ansia di “fare” qualcosa di più concreto, insieme alla preoccupazione di tenere sotto controllo la massa dei cattolici, che appariva dispersa, sfilacciata, confusa sulla direzione da prendere:

Alla base di tutto l’orientamento programmatico è la constatazione che rispetto al problema della presenza dei Cristiani nella Scuola, si nota l’inesistenza della comunità cristiana sotto il duplice aspetto della mancanza di una vera comunione tra associazioni e movimenti di ispirazione cristiana e dello “scollamento” tra la Gerarchia ecclesiastica e il resto del Popolo di Dio che rimane assente o quanto meno inerte.

Tale sconsolata constatazione sconfessava nei fatti quanto auspicato dall’Ufficio scuola nazionale: a disertare, infatti, almeno secondo i soci di Roma, era proprio la comunità cristiana, che in quel piano era l’elemento fondante di ogni azione.

I GIOVANI DI AC E IL MOVIMENTO STUDENTI

Il Movimento studenti di Azione cattolica, nato dal congresso fondativo del 1970, che aveva rivisto la formula di Gioventù studentesca fondata sui “raggi” d’istituto per darle un’impronta più marcatamente missionaria, che favorisse il dialogo tra gli studenti cattolici e i loro compagni, dedicò molto tempo, almeno a livello nazionale, allo studio della legge 477/1973.

Sul n. 3/1974 dei *Quaderni di pastorale giovanile*, rivista quadrimestrale dedicata ai dirigenti, per esempio, insieme alla *Nota* dell’Ufficio per la pastorale scolastica e dall’Ufficio catechistico della Cei di cui già abbiamo

parlato, fu presentata la posizione della segreteria nazionale del Msac che, si specificava, era stata direttamente sollecitata dalla Conferenza episcopale: «È evidente che il M.S. di A.C. non presenterà proprie liste, sembrando ci ciò contrario alle scelte che ci qualificano, che sono di carattere educativo e pastorale. I gruppi sono impegnati alla discussione e al confronto tra le varie posizioni, scegliendo opportunamente tra esse con libertà e coerenza» (Msac 1974, 42). Il carattere piuttosto freddo di questa nota ufficiale, scritta su richiesta, si evolverà presto nei numeri seguenti della rivista.

Ciò avvenne fin dal fascicolo successivo, il n. 1/1975, anch’esso dedicato in maniera monografica alla scuola, in particolare in rapporto al suo ruolo nella società contemporanea. L’articolo “Elementi per un’analisi critica della scuola-istituzione”, a firma Mirko Pia, che tradiva fin dal titolo una certa impostazione culturale, dopo aver passato in rassegna i diversi atteggiamenti dei cattolici – «integrata», «di impegno politico militante», «qualunquista» – poneva la domanda, in fondo ovvia considerata la rinuncia a presentare liste proprie: con chi collaborare?

Nell’analisi della scuola e nella scelta di impegni e responsabilità precise da assumersi, ci si dibatte talvolta nei dubbi e nelle perplessità, creati essenzialmente da due “paure”. Da una parte quella, più che giustificata, di non ricadere negli schematismi e nelle proposte integriste, anche perché si ha più chiaro ciò che non bisogna fare e piuttosto confuso ciò che invece si deve fare; dall’altra, una strana allergia o difficoltà a confrontarci *sullo stesso piano* con le forze progressiste e antifasciste, che si impegnano concretamente nella scuola e che di fatto sono per lo più di ispirazione marxista (ci sarà ancora qualche nascosto retaggio anti-comunista viscerale che ha caratterizzato i cattolici fino a qualche anno fa?) (Pia 1975, 13)

L’articolo proseguiva ragionando su come si potessero trarre dal Vangelo indicazioni valide nel tempo presente per l’impegno nella scuola, considerando che l’opera divina di salvezza non poteva dirsi conclusa, ma risultava in perenne divenire nello svolgersi della storia:

1) Per affrontare un’analisi della situazione scolastica e quindi, più in generale, della società, bisogna che assumiamo dei criteri di critica che derivano dall’esperienza culturale e scientifica dell’uomo di oggi. Il Vangelo e la Parola di Dio ci daranno dei criteri discriminatori per questo tipo di scelta. Uno di questi può essere la scelta dei poveri, oppure, più in generale, il discorso della liberazione dell’uomo (umanità) (ecco perché certe ideologie reazionarie o fasciste non ci sembrano rientrare in un arco di scelte possibili che il cristiano può dare);

2) sarà poi all’interno di quest’analisi e alle relative prese di posizione che i cristiani potranno offrire, nelle diverse situazioni storiche, una sensibilità e un’attenzione diversi

che derivano dalla vita di comunione nei gruppi e nelle comunità di base, sempre però che questo non diventi motivo di preclusione a una scelta o all'altra (concretamente potremmo indicare, per esempio, un'attenzione particolare alle persone, specialmente a quelle più bisognose di aiuto per la comprensione delle cose che stanno vivendo o facendo).

Quindi ancor prima di chiederci qual è l'impegno del cristiano nella scuola dobbiamo chiederci qual è la scelta più fedele alla storia.

Questo ci deve portare alle stesse scelte o alle stesse analisi che altri non cristiani fanno, e al loro fianco operare per un rinnovamento delle strutture scolastiche.

All'interno di questo momento di lotta insieme si troveranno poi delle critiche e dei modi diversificati di operare, che derivano per i cristiani da una tensione esistenziale particolare, che può anche arricchire il bagaglio culturale che è necessario per un'analisi critica della realtà e del mondo studentesco in specie. (Pia 1975, 15-16)

Era dunque pacifico, per Mirko Pia, che gli studenti cristiani dovessero collaborare coi loro compagni di sinistra, anche se magari spinti da motivazioni diverse. L'obiettivo comune era infatti superare il criterio meritocratico di selezione, per una scuola che fosse davvero educativa e strumento di liberazione dell'essere umano.

Interessanti risultano, su quello stesso numero, anche gli articoli di Anna Civran, "Lo studente dopo i decreti delegati", che si soffermava a considerare le responsabilità di cui la riforma investiva gli studenti negli organi collegiali riconoscendo il protagonismo politico dei giovani, e di Tonina La Selve su "La sperimentazione per una scuola nuova", che riportava in bibliografia, tra gli altri, Luciano Corradini (Corradini e Vecchi 1971⁶), Giovanni Gozzer (1973), Raffaele La Porta (1971), Mario Mencarelli (1970, 1973), Antonio Santoni Rugiu (1966). Il dibattito continuò, sui *Quaderni di pastorale giovanile*, negli anni seguenti, con articolate riflessioni, frutto di studi seri e di dibattiti appassionati, su scuola, mondo giovanile, innovazioni didattiche e pedagogiche (De Giorgi 2016).

Va però ricordato che la rivista si rivolgeva a un pubblico elitario, ai dirigenti di Azione cattolica impegnati coi giovani, e che dunque essa non può essere considerata rappresentativa della grande massa dei soci, quelli che frequentavano l'associazione al solo livello parrocchiale o in occasione di particolari iniziative diocesane. Per tentare, almeno parzialmente, di colmare questa lacuna, siamo andati a leggere alcune relazioni dei "gruppi di studio" di un convegno dei giovani dell'Azione cattolica della diocesi di Roma tenutosi a Monte Livata, presso Subiaco, dal 5 al 10 settembre 1978⁷. Si

tratta solo di un sondaggio limitato a una diocesi particolare come Roma, ma forse utile a comprendere la realtà quotidiana di tanti giovani cattolici, quelli meno impegnati. La fotografia che da esse si ricava appare significativamente diversa dalle dotte discussioni dei vertici associativi.

In una di queste relazioni⁸, condotta su un gruppo di diciottenni, si riferiva:

I nostri gruppi, se esistono, sono chiusi e riportano in grande quelle stesse caratteristiche del mancato impegno personale di ognuno. Difficile è rivolgersi agli altri giovani, perché non siamo capaci di capirne le esigenze, perché noi viviamo le stesse contraddizioni e per primi non sappiamo "cosa vogliamo".

E poco più avanti: «Spesso i gesti, i simboli creano dubbi e problemi, sembrano esteriori, privi di un valore profondo. Alla fine è diventato quasi difficile usare il vocabolo fede, ci si è accorti che in realtà questa non sempre esiste».

Nella relazione del gruppo di studio condotto con dei sedicenni⁹ si legge, tra l'altro: «Purtroppo negli ambienti in cui viviamo la nostra fede è accolta con indifferenza, disinteresse o superficialità e ciò provoca in alcuni dubbi e incertezze».

In un'altra¹⁰:

Nell'esperienza scolastica le situazioni più deludenti ci sono sembrate: l'isolamento del cristiano nei confronti dei compagni di classe, la mancanza di contatti tra giovani cristiani della stessa scuola o classe, e nei casi più gravi l'essere presi in giro. Alcune volte anche il professore è responsabile dell'emarginazione dei ragazzi, ma è anche importante considerare che spesso proprio i cristiani assumono atteggiamenti arroganti, quasi a fare della loro missione una "crociata".

In un'altra relazione ancora¹¹ emergeva un tema altrove poco presente, quello dei rapporti in famiglia, meno scontati di quanto si possa forse ritenere: «Rilevante è il tasso di indifferenza da parte dei genitori che sono completamente disinteressati al servizio che i loro figli svolgono in parrocchia». E infine: «Quasi tutti, di fronte a questa situazione così difficile, sono assaliti dalla sfiducia, dalla paura di essere emarginati e quindi tentano il compromesso del silenzio»¹².

⁸ A cura di Maria Mannino.

⁹ A cura di Alessandro Bottero e Andrea Di Maio.

¹⁰ A cura di Antonella Mosca e Marina Canu.

¹¹ A cura di Carla Gravina, Antonio Sgambati e Antonio Frattarelli.

¹² A cura di Maria Tempesta e Fabrizio Simoncini.

⁶ Sull'argomento si veda anche Corradini 1976.

⁷ Archivio storico dell'Azione cattolica diocesana di Roma, Fondo Presidenza diocesana, b. 4, fasc. 3.

CONCLUSIONI

Queste ultime testimonianze sembrano confermarci quanto autorevolmente osservato da Pietro Scoppola nel 1985: il mondo cattolico fu travolto sì da un'ondata senza precedenti di secolarizzazione, ma la sua origine non fu tanto nella diffusione della cultura radical-marxista, quanto piuttosto dal «vuoto etico» alimentato dallo sviluppo economico e dal benessere, dall'indebolimento delle identità collettive, dallo svuotamento dei significati della tradizione, dalla disarticolazione delle strutture sociali.

In questo contesto il mondo cattolico, specie quello giovanile, messo a confronto con l'attivismo di matrice comunista, si trovò a fare la parte del vaso di coccio fra vasi di ferro. La scelta religiosa dell'Azione cattolica, che andava a chiedere ai soci un di più d'impegno e convinzioni religiose più salde ed esigenti, scuotendoli da un'adesione che spesso era solo routinaria anche perché nel passato gestita in gran parte direttamente dai parroci, non fece che sollevare il velo su una realtà che per lungo tempo era potuta rimanere nascosta, distinguendo tra coloro che intendevano davvero approfondire la propria fede e i modi di testimoniare anche sul piano civile, e quanti invece approfittarono del momento per prendere atto dell'avvenuto distacco dalla Chiesa, intendendo la riforma del post-Concilio come una sorta di tacito "rompete le righe". Forse, se fosse rimasta in piedi la collaudata struttura di mobilitazione politica, il crollo sarebbe magari stato dissimulato ancora per un po', spostando l'impegno dalla sfera prettamente religiosa a quella dell'azione, dove le premesse di fede potevano essere pure più tiepide. Così non fu e anche nell'attuazione dei decreti delegati i cattolici rivelarono una debolezza interna, di convinzioni più che di apparato, che veniva da più lontano.

Il risultato non poté essere che quello del correntismo e delle faglie interne, anticipo di quanto sarebbe successo su più ampia scala quindici-vent'anni più tardi. Opzioni diverse in campo politico furono possibili a partire dalla medesima fede religiosa, ma forse è più vero che le diverse opzioni politiche, in senso progressista o conservatore, prescindevano, almeno in parte, dall'esperienza spirituale, fondandosi su motivazioni diverse, come avviene per tutti i cittadini. Cosicché l'appartenenza religiosa non costituì più la base principale su cui fondare le proprie scelte.

BIBLIOGRAFIA

Abbruzzese, Salvatore. 1991. *Comunione e liberazione: identità religiosa e disincanto laico*. Roma-Bari: Laterza.

- Bachelet, Vittorio. 2005. *Scritti ecclesiali*. A cura di Matteo Truffelli. Roma: Ave.
- Balducci, Ernesto. 1974. "Scuola cattolica e distretto scolastico". *Testimonianze* 167: 442-476.
- Barbetta, Marco. 1975. "L'impegno dei credenti per una scuola libera". *La Rivista del clero italiano* 1: 51-54.
- Beretta, Roberto. 1998. *Il lungo autunno. Contro storia del Sessantotto cattolico*. Milano: Rizzoli.
- Bertani, Angelo, e Luca Diliberto. 2008. *Vittorio Bachelet: un uomo uscì a seminare*. Roma: Ave.
- Biasoni, Franco. 1975. "Dopo le elezioni: linee per una scuola democratica". *La Rivista del clero italiano* 6: 464-466.
- Busani, Marta. 2016. *Gioventù studentesca. Storia di un movimento cattolico dalla ricostruzione alla contestazione*. Roma: Studium.
- Camisasca, Massimo. 2001. *Comunione e liberazione. Le origini (1954-1968)*. Milano: San Paolo.
- Camisasca, Massimo. 2003. *Comunione e liberazione. La ripresa (1969-1976)*. Milano: San Paolo.
- Camisasca, Massimo. 2006. *Comunione e liberazione. Il riconoscimento (1976-1984). Appendice 1985-2005*. Milano: San Paolo.
- Camisasca, Massimo. 2009. *Don Giussani. La sua esperienza dell'uomo e di Dio*. Milano: San Paolo.
- Campanini, Giorgio. 2013. *La Gioventù cattolica e la "svolta" conciliare. «Gioventù», 1957-1966*. Roma: Ave.
- Chiosso, Giorgio. 1977. *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*. Brescia: La Scuola.
- Civran, Anna. 1975. "Lo studente dopo i decreti delegati". *Quaderni di pastorale giovanile* 1: 21-27.
- Comunità ecclesiali milanesi, cur. 1970. *Lettera a un vescovo. La Chiesa di S. Ambrogio*. Bari: Laterza.
- Conferenza episcopale italiana. 1974. "Notificazione dell'ufficio per la scuola della Cei". *Presenza pastorale*, 4.
- Corradini, Luciano. 1976. *Democrazia scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Corradini, Luciano, e Massimiliano Vecchi. 1971. *Le assemblee studentesche e la democrazia scolastica*. Roma: Movimento Circoli della didattica.
- Crepaldi, Livio. 1978. "Presenza cristiana nella scuola". *Presenza pastorale* 11: 93-98.
- De Giorgi, Fulvio. 2016. *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- De Marco, Vittorio. 2007. *Storia dell'Azione Cattolica negli anni Settanta*. Roma: Città Nuova.
- Ferrari, Liliana. 1989. *Una storia dell'Azione cattolica. Gli ordinamenti statutarî da Pio XI a Pio XII*. Genova: Marietti.

- Gaudium et spes, Costituzione pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo*. 1965.
- Giuntella, Maria Cristina. 1984. "Cristiani nella storia. Il 'caso Rossi' e i suoi riflessi nelle organizzazioni cattoliche di massa". In *Pio XII*, a cura di Andrea Riccardi, 347-377. Roma-Bari: Laterza.
- Gozzer, Giovanni. 1973. *Il capitale invisibile*. Roma: Armando.
- La Porta, Raffaele. 1971. *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- La Selva, Tonina. 1975. "La sperimentazione per una scuola nuova". *Quaderni di pastorale giovanile* 1: 28-35.
- Marchi, Michele. 2006. "Moro, la Chiesa e l'apertura a sinistra. La 'politica ecclesiastica' di un leader 'post-dossettiano'". *Ricerche di storia politica* 9: 147-180.
- Marchi, Michele. 2013. "Luigi Gedda e la politica italiana dal centrismo al centro-sinistra". In *Luigi Gedda nella storia della Chiesa e del Paese*, a cura di Ernesto Preziosi, 135-172. Roma: Ave.
- Martinelli, Chiara. 2021. "Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola". *Rivista di storia dell'educazione* 8(1): 37-48.
- Martini, Gianfranco, Ferro, Stefano, e Mario Cavriani, cur. 2000. *Mario V. Rossi: un cattolico laico. Significato ed attualità della sua ricerca e del suo impegno nell'Italia del dopoguerra*. Rovigo: Minelliana.
- Mencarelli, Mario. 1970. *La sperimentazione della ricerca pedagogica e nell'attività scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli, Mario. 1973. *Abilitazione professionale e educazione permanente degli insegnanti di scuola media*. Arezzo: Istituto di Pedagogia.
- Msac, cur. 1989. *W il movimento. La proposta del Msac*. Roma: Ave.
- Msac. 1974. "Il Movimento studenti di A.C. e i decreti delegati". *Quaderni di pastorale giovanile* 3: 41-42.
- Negri, Luigi. 1974. "I cattolici di fronte ad una (presunta o reale?) ristrutturazione della scuola". *La Rivista del clero italiano* 10: 775-780.
- Pia, Mirko. 1975. "Elementi per un'analisi critica della scuola-istituzione". *Quaderni di pastorale giovanile* 1: 12-20.
- Pisarra, Pietro. 2018. "I cattolici del Sessantotto. Tra utopia e presenza". *Dialoghi* 18: 60-68.
- Poggi, Gianfranco. 1963. *Il clero di riserva. Studio sociologico sull'Azione cattolica*. Milano: Feltrinelli.
- Preziosi, Ernesto, cur. 2013. *Luigi Gedda nella storia della Chiesa e del Paese*. Roma: Ave.
- Ranucci, Cesare. 1974-1983. *La scuola nei decreti delegati*. Roma: Armando.
- Reguzzoni, Mario. 1974. "La gestione sociale della scuola". *La Civiltà cattolica* 4: 216-224.
- Reguzzoni, Mario. 2016. "Cinquant'anni dopo". *OPPIinformazioni* 119: 4-15.
- Riva, Simone, cur. 2021. *Don Barbetta. Un padre con cuore di fanciullo*. Castel Bolognese (RA): Itaca.
- Rossi, Mario Vittorio. 1953. "Gli italiani hanno votato". *Gioventù*, 14 giugno.
- Rossi, Mario Vittorio. 1954. "Vogliamo fare il gioco di Dio". *Gioventù*, 28 marzo.
- Rossi, Mario Vittorio. 2000. *I giorni dell'onnipotenza. Memoria di un'esperienza cattolica*. Brescia: Borla.
- Saleri, Pier Paolo. 2010. "Scelta religiosa e presenza". *Studi cattolici* 589: 164-172.
- Santagata, Alessandro. 2016. *La contestazione cattolica. Movimenti, cultura e politica dal Vaticano II al '68*. Roma: Viella.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1966. *Educatori oggi e domani*. Firenze: La Nuova Italia.
- Savorana, Alberto. 2013. *Vita di don Giussani*. Milano: Rizzoli.
- Scoppola, Pietro. 1985. *La «nuova cristianità» perduta*. Roma: Studium.
- Torresi, Tiziano. 2018. "L'associazionismo cattolico e il collateralismo". *Mondo contemporaneo* 2-3: 219-228.
- Triani Pierpaolo, e Paolo Trionfini, cur. 2020. *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquanta anni di storia*. Roma: Ave.
- Vecchio, Giorgio, cur. 2014. *L'Azione cattolica del Vaticano II. Laicità e scelta religiosa nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta*. Roma: Ave.



Citation: Rosso, L. (2024). Decreti delegati e movimento studentesco negli anni Settanta. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 47-59. doi: 10.36253/rse-14989

Received: July 23, 2023

Accepted: March 17, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Rosso, L. 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 Sacro Cuore Milano.

Decreti delegati e movimento studentesco negli anni Settanta

Decreti delegati and student movement in the 1970s

LANFRANCO ROSSO

Università di Urbino, Italia
lanfrancorosso@yahoo.it

Abstract. The article investigates the effects of the long Sixty-Eight on Italian schools from the perspective of participation and school policies. By interweaving educational-historical research with research on social conflict, it aims to restore the Decreti delegati to the history of the 1970s, inserting them into the tortuous process of democratization of educational institutions that began in 1968-69. Comparing institutional sources with those produced by the movements restores to us the ambivalent relationship between contestation in secondary education and the '74 measures. The reform seriously challenged the student movement, which was divided over the choice between participation and boycotting the elections. In February '75, however, the students poured the ideal carryover of Sixty-Eight into the ballot box. Indeed, the issue of school democracy had its roots there. In the late 1970s, the movements, with their anti-institutional charge, seemed to reject the representative mechanism as collegial management entered a crisis and showed all its limitations.

Keywords: secondary school, school democracy, student participation, long Sixty-eight.

Riassunto. L'articolo indaga gli effetti del lungo Sessantotto sulla scuola italiana dal punto di vista della partecipazione e delle politiche scolastiche. Intrecciando la ricerca storico-educativa con quella sulla conflittualità sociale si intende restituire i Decreti delegati alla storia degli anni Settanta, inserendoli nel tortuoso processo di democratizzazione delle istituzioni educative avviatosi nel biennio 1968-69. Il confronto tra le fonti istituzionali e quelle prodotte dai movimenti ci restituisce l'ambivalente rapporto tra la contestazione nella scuola secondaria e i provvedimenti del '74. La riforma mise in seria difficoltà il movimento studentesco, che si divise sulla scelta tra partecipazione e boicottaggio delle elezioni. Nel febbraio '75 gli studenti riversarono comunque nelle urne il portato ideale del Sessantotto. La questione della democrazia scolastica affondava infatti lì le sue radici. Nei tardi anni Settanta i movimenti, con la loro carica antistituzionale, sembrano rifiutare il meccanismo rappresentativo mentre la gestione collegiale entrava in crisi e mostrava tutti i suoi limiti.

Parole chiave: movimenti collettivi, scuola secondaria superiore, democrazia scolastica, partecipazione studentesca, lungo Sessantotto.

I Decreti delegati sono cinque atti normativi emanati il 31 maggio 1974. Presi nel loro complesso furono il primo tentativo di riformare la scuola della storia della Repubblica e il più importante provvedimento di politica scolastica dell'«età dell'oro» italiana. I decreti prevedono un nuovo stato giuridico dei docenti, normarono le sperimentazioni didattiche e istituirono, con il DPR 416/1974, una serie di nuovi organi collegiali elettivi con il compito di coadiuvare presidi e provveditori nel governo della scuola, nell'ottica di articolarne il funzionamento su base territoriale.

Nella secondaria di secondo grado questi organi furono il consiglio di classe (presieduto dal preside e composto, oltre ai docenti, da due rappresentanti dei genitori e due degli studenti) e il consiglio d'Istituto (composto da sei insegnanti, un rappresentante del personale non insegnante, tre genitori, tre studenti e il preside). A questi organi «interni» si aggiunse poi il distretto scolastico, che avrebbe dovuto inaugurare la nuova dimensione territoriale della scuola coinvolgendo gli enti locali e il mondo del lavoro.

L'impianto del DPR 416 costituisce ancora l'impalcatura della scuola italiana. Il quadro politico da cui presero le mosse fu quello di una riedizione del centro-sinistra, che aveva il non facile compito di affrontare la crisi economica e le tensioni sociali e al contempo fare i conti con le pressanti richieste di rinnovamento del sistema scolastico. La genesi dei Decreti risaliva infatti agli accordi stipulati tra il precedente ministro democristiano Oscar Luigi Scalfaro e i sindacati confederali. L'accordo, raggiunto dopo un lungo sciopero degli insegnanti, alimentò l'aspettativa di superare il tradizionale centralismo della scuola italiana.

Il ministro Franco Maria Malfatti parlò di «rivoluzione silenziosa» in contrapposizione alla sguaiata contestazione studentesca, che aveva trovato nelle scuole superiori un terreno particolarmente fertile¹.

Questo contributo, che indaga il rapporto tra contestazione nella secondaria e Decreti delegati, affronta quindi anche il tema dell'impatto del Sessantotto sui sistemi formativi, interpretato dalla prima storiografia nei termini di «curiosa inconcludenza» politica (Ortoleva 1988, 76), ma oggi al centro di nuove letture, che insistono, tuttavia, soprattutto sulla sua influenza sul «senso comune educativo» (De Giorgi 2020, 333) piuttosto che sulle sue conseguenze strutturali, che pure, come mostrano gli stessi Decreti, non furono poche (Galfré 2019, 22).

Buona parte delle sintesi storiche sulla scuola italiana (Ricuperati 2015; Ambrosoli 1982) concorda sullo

«scollamento» tra il testo finale della legge e i progetti che provenivano dal mondo scolastico e dalla società civile del periodo. La montagna, insomma, che partoriva un topolino.

Il giudizio storico oscilla tra chi vede nei Decreti il «punto più alto toccato dalla parabola del lungo processo di democratizzazione del sistema scolastico italiano» (Susi 2012, 119), e chi ne ha sottolineato la portata «conservatrice» (Santamaita 2010, 166; Martinelli 2021, 42) o comunque l'incapacità di «incidere sulle strutture burocratiche fondamentali dell'amministrazione scolastica» con l'aggravante di destituire studenti, famiglie e forze sociali «di ogni capacità di incidere nella vita reale della scuola» (Ricuperati 2015).

Alla luce di questo, resta da chiedersi se i Decreti rappresentino l'approdo legislativo di un ciclo di protesta oppure il tentativo di esorcizzare la partecipazione, svuotandola di senso. Furono una vittoria dei movimenti o un tentativo di addomesticarli?

Per chi riconosce una certa continuità tra «piazza» e «palazzo» i provvedimenti del '74 rappresentarono «la più impegnativa fra le risposte istituzionali alle contestazioni studentesche del '68» (Morandi 2014, 118) per altri questi sorsero invece «con il preciso intento di arginare la spinta contestativa del '68» (Genovesi 2010, 194).

Il presente articolo intende misurarsi con queste domande indagando il tema della partecipazione studentesca nel «lungo Sessantotto» italiano, nella convinzione che per comprendere la scuola del periodo, anche la politica scolastica, sia necessario confrontarsi in maniera non superficiale con il fenomeno delle agitazioni studentesche. L'analisi si concentra sull'arco cronologico delle prime tornate elettorali (1975-1979), preceduta da una disamina del concetto di democrazia scolastica così come si andava costruendo a partire dal biennio 1968-69.

DALLA LOTTA PER L'ASSEMBLEA ALLA GUERRIGLIA DI AULA

La scuola arrivò all'appuntamento dei Decreti delegati scossa da sette lunghi anni di contestazione. Nei licei e negli istituti tecnici il Sessantotto proseguì, infatti, per buona parte degli anni Settanta, e uno dei terreni di conflitto fu quello dalla democrazia scolastica. La lotta per l'assemblea, cioè per il diritto degli studenti a riunirsi in orario di lezione, fu del resto il detonatore delle proteste nel '68-69, punto unificante di un movimento che coinvolse l'intero sistema secondario. Le assemblee, riconosciute di fatto dai presidi nel vivo delle agitazioni e poi di diritto dalle circolari ministeriali (Canestri e Ricuperati 1976, 301), spazzarono via le vecchie forme

¹ E. Di Giulio, *Malfatti: dati alla mano il bilancio è positivo*, «Tuttoscuola» (TS), n. 13, 2 giugno 1976.

dei circoli e dei giornali d'istituto, note soprattutto per il caso «Zanzara».

Chiediamo il diritto di assemblea per affrontare fino in fondo tutti i problemi che affliggono la nostra condizione di studenti, futuri lavoratori. Nessuna delega a pseudo-rappresentanti di classe e d'istituto che diventano inequivocabilmente uomini di paglia che non rappresentano nessuno e servono a mascherare l'autoritarismo sotto false forme democratiche²

Questo volantino, che apre il Sessantotto dei medi fiorentini, mostra come le idee-forza del movimento furono *antiautoritarismo* e *egualitarismo*. L'istanza di democratizzazione non è separabile dall'altra grande "scoperta" sessantottina, la natura di classe della scuola. Nelle prime riunioni si denunciarono non solo le forme "borboniche" dell'insegnamento, ma i numeri della selezione, l'esclusione delle famiglie povere, la gerarchia culturale tra licei e istituti. Il Sessantotto nella secondaria non fu la "presa della parola" di un generico studente, ma dello studente "bocciato".

L'assemblea rappresentò più di uno spazio per esercitarsi alla democrazia o dove discutere i problemi scolastici. Fu mezzo e fine al tempo stesso, spazio politico e pedagogico, che prospettava, *in nuce*, un nuovo modo di fare scuola, partecipativo, dialogico e trasformativo: «la nostra vera scuola è l'assemblea [...] come la vogliamo noi e non come la vuole il ministro»³. La vera posta in gioco fu chi comanda sulla scuola, cioè su metodi, contenuti e valutazione dello studio. «Oltre al diritto di formulare proposte, l'assemblea studentesca deve avere anche la possibilità di realizzarle» precisavano i liceali triestini⁴. Come decidere? «Democrazia non è votare ma è decidere dopo che hanno discusso tutti quanti» scrivevano i milanesi, assumendo l'idea di "volontà generale" come sintesi collettiva⁵.

Le circolari non riconobbero nessun potere alle assemblee, ma, chiedendo direttamente ai collegi docenti di formalizzarne le decisioni, gli studenti invertirono il senso di marcia della gerarchia scolastica, investendo la categoria di nuove responsabilità, come testimonia una relazione del provveditore di Firenze:

Uno dei risultati più chiaramente positivi di queste nuove attività [le assemblee], è rappresentato proprio dall'esigen-

za, cui devono far fronte i docenti, di discutere collegialmente metodi e contenuti del loro insegnamento, modi di valutazione dei giovani, e riflettere criticamente sui rapporti con i giovani stessi; mai prima sono state tenute tante riunioni collegiali dei docenti e mai si erano presentate tante occasioni e sollecitazioni a possibili sperimentazioni⁶.

Dopo il giro di boa del '68, tuttavia, molti osservatori insistettero sulla «degenerazione funzionale» delle assemblee parlando di prevaricazione di minoranze politicizzate su masse strumentalizzate. I pericoli di una democratizzazione non governata furono percepiti in particolare nei grossi centri della scolarizzazione di massa, dove i capi d'istituto lamentavano come gli studenti si appellassero «al concetto di sovranità dell'assemblea e quindi al valore vincolativo del volere della maggioranza, qualunque questa sia e qualunque sia il contenuto della proposta votata, dimenticando che nessuna maggioranza può imporre al preside di non rispettare le leggi vigenti»⁷. Come annotava il provveditore di Milano nel 1971

L'assemblea generale studentesca, proprio perché oggetto di un diritto acquisito è cosa ormai superata o comunque ritenuta non esauriente. In generale l'assemblea è destinata: 1. A fungere da verifica pseudo-legale di ciò che è stato concertato altrove 2. Ad avanzare richieste *impossibili*, affermando espressamente che devono essere accolte o respinte "in blocco" 3. A proporre e approvare le occupazioni degli istituti⁸.

Mentre i presidi si sforzarono di mantenere le assemblee dentro un margine di legalità, spesso interpretando in maniera elastica i regolamenti, gli studenti utilizzarono le concessioni per forzare sempre più gli spazi di agibilità, seguendo una strategia che «non vede più separato il momento di lotta da quello di studio», per cui «si entra nelle classi per portare avanti, autonomamente e autogestiti, i discorsi *nostri*, le iniziative *nostre*, il *nostro* modo di studiare. Questo per tutto l'anno, scavalcando il professore quando questi non sia disposto alla discussione e al dialogo»⁹. L'ambiguità delle circolari favorì "l'altalena delle lotte" perché la loro applicazione dipese dalla contrattazione tra studenti e presidenze.

La richiesta di *gruppi di studio* radicalizzò quella di assemblea. Per gli ispettori ministeriali in visita a Bologna la «recrudescenza delle agitazioni» nel 1970-71, si dove-

² *Gatto Selvaggio*, foglio di lotta del tecnico "Galilei", 8 ottobre 1968, Archivio storico il Sessantotto (A68), f. MS 13.

³ Movimento studentesco in lotta (Genova), *La lotta continua*, volantino, 7 dicembre 1968, Archivio Feltrinelli, f. nuova sinistra italiana, b. 54.

⁴ Carta rivendicativa studenti liceo scientifico di Trieste, s.d. [febbraio '69], ACS, MPI, DGICSM, b. 2, f. Friuli-Venezia Giulia.

⁵ *Alcune note di discussione sulla scuola professionale e tecnica*, s.d. [1972], Feltrinelli, b. 53.

⁶ Provveditore agli studi di Firenze Marco Tarchi, relazione trimestrale, 5 maggio 1969, ACS, MPI, Gabinetto, Affari Generali, b. 182, f. 3280.

⁷ *Osservazioni sugli avvenimenti interni dell'Ist. Mag. Virgilio nella settimana 15-20 novembre 1971*, ivi, DGCSM, b. 2, f. Lombardia.

⁸ Nota del provveditore di Milano, 29 novembre 1971, ivi, DGIT, b. 6, f. Milano.

⁹ Movimento studentesco Fermi, volantino, s.d. [novembre '69], Archivio della nuova sinistra Marco Pezzi, f. Pezzi, b. 281.

va al fatto che le assemblee «sono state soppiantate dai “gruppi di studio” e dai collettivi di piano e di sezione, ritenute dai giovani iniziative più congeniali, libere e produttive». La conseguenza fu la paralisi didattica: «Ad oltre la metà dell'anno le lezioni non si svolgono regolarmente e si svolgono invece a getto continuo collettivi, assemblee, comizi e parecchi insegnanti sono anch'essi troppo inclini a seguire i collettivi più che a svolgere lezioni»¹⁰. Le agitazioni assunsero così un carattere *articolato* nella quotidianità scolastica, *dentro e contro* il processo educativo.

I giovani rivendicavano inoltre di essere giudicati sui lavori di gruppo con la formula del “sei politico”. Per il movimento il docente poteva assumere il ruolo di «coordinatore e consulente» ma era esautorato dalla funzione valutativa/selettiva. Queste richieste *impossibili* potevano generare conflitti insanabili, altre volte aprire la strada della sperimentazione didattica.

Le forme di democrazia diretta non favorirono il pluralismo ma i gruppi più organizzati, cioè la sinistra extraparlamentare. Le assemblee non furono rispettose delle minoranze e delle opinioni divergenti non solo di neofascisti, ma anche liberali, cattolici e sinistre moderate. Negli archivi si possono trovare sparse queste voci, piuttosto flebili in realtà, che lamentano la sopraffazione del movimento. Tuttavia, sebbene le assemblee si trasformassero spesso in dispute ideologiche, restarono uno spazio pubblico importante, dove le proposte dei militanti dovevano ottenere il consenso dei compagni e con cui l'istituzione era costretta a fare i conti. Non c'è dubbio che le “avanguardie” cogliessero esigenze sentite dalla base che, sebbene più moderata, si dimostrava comunque disponibile a praticare (o tollerare) forme di conflittualità, rendendo difficile parlare di zona passiva ma, piuttosto, di un *milieu* radicale che legittimava la protesta e di egemonia dei gruppi di sinistra.

LIBERTÀ È SPERIMENTAZIONE

È importante far cenno ai tentativi di democratizzazione attuati nei primi anni Settanta per comprendere come i Decreti delegati potessero apparire a molti un passo indietro. La possibilità degli studenti di prendere parte attiva al governo della scuola dipese in buona parte dai rapporti di forza, ma non di rado le agitazioni aprirono la strada a innovazioni e forme di gestione.

Al tecnico “Enrico Fermi”, culla del Sessantotto modenese, venne realizzata la prima forma di gestione sociale nel '72. Questa prevedeva un consiglio di cinque docenti, cinque studenti, tre genitori, un lavoratore

non insegnante, tre rappresentanti dei sindacati, uno del consiglio comunale e cinque della provincia. Si noti il doppio livello di *pariteticità*: tra studenti e docenti e tra componenti interne e esterne. Nell'ottica comunista, e in parte per il movimento, la “comunità educante” era rappresentata da sindacati e enti locali più che dalle famiglie. Erano previsti inoltre consigli di classe aperti a *tutti* gli studenti e i genitori¹¹.

Senza arrivare a un simile organigramma (reso possibile al “Fermi” dalla gestione provinciale dell'istituto), in molte scuole si aprirono gli organi tradizionali o se ne crearono di nuovi. Nelle scuole bolognesi si istituirono pre-scrutini dove discutere insieme ai giovani le valutazioni¹². Altrove, la contestazione dei programmi si tradusse in una progettazione congiunta docenti-studenti, casi più emblematici quelli dei licei romani sperimentali¹³, o in esperienze di monte-ore autogestito¹⁴.

Le idee di democrazia radicale contaminarono il corpo docente. Il collegio dell'Itis “Olivetti” di Ivrea arrivò a parlare di «autogoverno» della scuola contro «l'attuale struttura gerarchica» e propose l'elezione diretta del preside da parte del collegio¹⁵. Al “Massari” di Mestre pare che studenti e insegnanti avessero eletto il nuovo preside in assemblea¹⁶. In un istituto d'arte della capitale il preside venne sostituito da un organismo misto sul modello di Modena¹⁷.

Tra le richieste di partecipazione gli studenti avanzarono anche quella finanziaria. I napoletani chiesero ad esempio il «controllo democratico sulla cassa scolastica e sull'assegnazione dei buoni-libro, contro la gestione meritocratica e clientelare dei fondi»¹⁸. Un'ipotesi espressamente negata dai Decreti.

OPERAI IN CATTEDRA

I Decreti delegati raccolsero dal Sessantotto la riformulazione del rapporto tra scuola e società. Nel movi-

¹¹ L. Ronchetti, *All'istituto industriale “Fermi” esperimento di gestione sociale*, «L'Unità», 30 marzo 1972.

¹² La documentazione relativa all'“Aldini Valeriani” in ACS, MPI, gab. Misasi, b. 5, f. 124.

¹³ M. Insolera et al., *La sperimentazione del “Castelnuovo”*, «Scuola e Città», n. 3, 1973. Sul Liceo unitario sperimentale (LSU) cfr: <https://liceo-sperimentale.weebly.com/i-documenti.html>

¹⁴ *Monte ore e sperimentazione dei comitati unitari di base a Milano*, «Scuola Documenti», n. 8, 1975.

¹⁵ Nota docenti dell'Itis “C. Olivetti” di Ivrea, s.d. [1970], ACS, MPI, DGIT, b. 8, f. Torino.

¹⁶ *Una vittoria senza precedenti al Massari di Mestre*, «Lotta Continua», 31 ottobre 1975.

¹⁷ *Preside sostituito da organo collegiale*, «L'Unità», 1° febbraio 1972

¹⁸ Comitato coordinamento studenti medi (Napoli), *Lotta contro i costi della scuola*, «Bollettino studentesco», n. 2, 1973. Una copia in Centro di documentazione di Pistoia.

¹⁰ Relazione degli ispettori P. B. Ambri e R. Rovinazzi, 15 marzo 1971, ACS, DGIT, b. 2, f. Bologna.

mento convivessero però visioni diverse: la prima riformulò l'idea tipicamente novecentesca di scuola come strumento per modellare la società in senso emancipativo, per farne «un servizio e di toglierla al potere, di prenderla su di sé, non come strumento di illusoria promozione, ma come momento di costruzione di una società diversa» (Facchinelli 1971, 25). La seconda, più negativa, subordinò la sua trasformazione (o la sua estinzione per i fautori della descolarizzazione) al rivoluzionamento della società, contestandone l'intrinseca funzione di riproduzione degli assetti dominanti e la sua non riformabilità settoriale¹⁹.

Dunque, cambiare la scuola per cambiare la società o viceversa? Da qualsiasi punto la si guardi, dopo il '68 «è la società, con tutto ciò che in essa si agita, a penetrare e guidare la scuola» (Galfrè 2019, 126). Il movimento contestò la separatezza tra istruzione e vita (e in parte dal lavoro) e ruppe le barriere fisiche e culturali che la isolavano dal resto della società. Si fece spazio la visione di una scuola come centro di produzione culturale aperto all'esterno e non di trasmissione del sapere. Idea che presupponeva il controllo operaio sull'istruzione, trasparenza e una diversa finalità del sapere.

Alcuni studenti romani intendevano, ad esempio, fare del proprio liceo un «servizio sociale» volto a «elevare culturalmente e socialmente il quartiere di Centocelle» attraverso il tempo pieno, l'apertura della biblioteca, la creazione di mensa e asilo nido, la sottrazione dei terreni alla speculazione e il loro passaggio alla gestione del liceo²⁰. In altri casi gli studenti parlarono di scuola come «centro culturale» e «oratorio laico», cioè come uno spazio di relazione onnicomprensivo²¹.

Negli anni Settanta si dispiegò quella *utopia pedagogica* per cui alla scuola si attribuiscono tutte le speranze e gli ideali, oltre ai «compiti educativi e rieducativi che la società non sa, non può o non vuole assolvere» (Santoni Rugiu 2007, 12). Se oggi la scuola è caricata di responsabilità soprattutto dall'esterno (dall'educazione stradale ai giorni della memoria), allora la spinta trasformativa proveniva anche dall'interno.

Sull'ingresso dei genitori gli studenti si espressero negativamente, sottolineandone il ruolo repressivo. Per i liceali del «da Vinci» di Firenze le famiglie «cercano di istituzionalizzare la loro presenza dentro la scuola per far sì che questo sia garanzia di calma e di studio»²². Il

movimento non sempre esclude un ingresso dei genitori, ma a patto che questi si spogliassero dei panni di padre e madre per indossare quelli di lavoratori e abitanti dei quartieri²³. Mentre i Decreti davano centralità alla famiglia, il movimento parlava di «ingresso operaio» nella scuola, da intendere non solo in termini quantitativi, ma come nuova cultura pratica e di lotta contrapposta a quella enciclopedica e funzionale alla riproduzione sociale. Con le formule «operai a scuola e studenti in fabbrica» o «metà studio metà lavoro» (Foa 1969, 44-48) gli studenti sostennero il superamento della divisione tra lavoro manuale e intellettuale e l'ingresso nel mondo «vero» della produzione «per renderci conto della realtà in cui viviamo e dei contrasti tra questa e l'insegnamento scolastico»²⁴.

La questione degli «esterni» è significativa del contrasto sul concetto di apertura scolastica. Il ministro democristiano Riccardo Misasi aveva rotto una prima barriera consentendo l'ingresso di «esterni» a scuola²⁵. Le autorità, tuttavia, li intesero più volentieri nella veste di esperti, come medici per corsi di educazione sessuale. Gli studenti rispondevano «No ai dotti del sapere! Vogliamo sentire le voci degli operai, dei contadini, degli studenti degli altri istituti, i quali possono veramente illustrarci una realtà sociale che la scuola ci nasconde. Chiediamo quindi ASSEMBLEA APERTA!»²⁶.

PARTECIPARE O BOICOTTARE?

La riforma chiamò direttamente in causa il movimento, dal momento che invitava i giovani ad eleggere i loro rappresentanti nei nuovi consigli di classe e d'istituto. Il testo, si denunciò da più parti, sembrava prevedere per gli studenti una partecipazione «sotto tutela»: in inferiorità numerica negli organi collegiali, questi furono inoltre esclusi da quelli provinciali e nazionali²⁷. Negli istituti furono esclusi dalle decisioni finanziarie ma, beffardamente, non da quelle disciplinari. Inizialmente la partecipazione fu prevista solo per i maggiori di sedici anni. Il provvedimento sanciva finalmente per legge il diritto d'assemblea, ma il limite di una riunione al mese venne confermato così come l'obbligo di presentare al preside l'ordine del giorno e la richiesta di «esterni».

¹⁹ R. Rossanda et al., *Tesi sulla scuola*, «Il Manifesto», n. 2, 1970.

²⁰ Volantino allegato alla relazione dell'ispettore L. Caldo sullo scientifico «San Francesco», 8 febbraio 1971, ACS, MPI, Gab. Misasi, b. 41, f. 1141.

²¹ L. Mazzi (4^a A), *La scuola che vorrei*, in 25^o Liceo scientifico Luigi Cremona, 1994, scaricabile dal sito della scuola.

²² *Allo scientifico vogliono comandare i genitori*, volantino, 19 gennaio 1971, A68, f. 15.

²³ Collettivo autonomo VII Itc, *Ai genitori democratici*, volantino s. d. [1973], Feltrinelli, b. 54.

²⁴ Gli studenti del Santorre, volantino, 27 novembre 1970, Centro studi Piero Gobetti (CSPG), s. Perona, UA 7.

²⁵ Il testo della circolare 23 novembre 1970 in «Scuola e città», n. 11-12, 1970.

²⁶ Studenti dell'Itc di Treviso, volantino, 1^o dicembre 1972, ACS, MPI, DGIT, b. 12, f. Treviso.

²⁷ M. Gattullo, *Decreti Delegati*, «Scuola documenti», n. 5, agosto 1974.

Con l'anno scolastico 1974-75 il governo raccolse una prima vittoria: dividere il fronte studentesco tra astensionisti e partecipazionisti. La contestazione alla legge, confrontata alle agitazioni contro le riforme anche solo tentate dai governi precedenti, risultò debole sia nelle piazze che nelle scuole, se si esclude una settimana di autogestione promossa dai gruppi a ridosso delle elezioni, che vide al centro Milano²⁸.

Se i Decreti non arrivarono a scuola normalizzata (anzi forse arrivarono proprio per normalizzarla), tuttavia alla metà del decennio si assistette al passaggio *dal movimento studentesco al proletariato giovanile*. Nella scuola questa trasformazione fu più evidente: nel 1974-75 usciva definitivamente dalle aule la generazione del Sessantotto. La nuova leva fu in larga parte distante dall'ottimismo che caratterizzò le prime proteste, complice la crisi petrolifera ma anche il formarsi di interessi culturali nuovi, come si osservava sulle riviste di movimento:

Nel 1975, la presenza tra i temi affrontati, dei problemi del tempo libero, della droga, della cultura alternativa, da un lato, del femminismo, del personale-politico dall'altro, mette in luce un altro aspetto della nuova situazione: l'emergere di tematiche e "contraddizioni", come si dice oggi, centrifughe rispetto alla scuola. Non è tanto che gli studenti portano fuori dalla scuola lo scontro con il sistema, come era parzialmente avvenuto durante il 1969-70, ma piuttosto che sono attratti da scontri politici e culturali che sono scoppiati fuori dalla scuola, con soggetti politici nuovi, i giovani proletari, le donne²⁹.

La docente Lidia De Federicis ha scritto come «alla scuola i movimenti del Settantasette, a differenza di quelli del Sessantotto, non chiedono niente» (De Federicis 1989, 204). È forse un giudizio troppo netto, ma è innegabile come le attenzioni ora si rivolgano fuori, verso lo spazio metropolitano. La campagna di boicottaggio dei Decreti si chiuda a Milano con un concerto *rock* sotto il provveditorato, mentre i collettivi salgono in delegazione. È uno degli ultimi tentativi di tenere insieme il vecchio con il nuovo, la festa con le ritualità della politica³⁰.

La conflittualità giovanile, nel '75, non sta calando, ma non ne è più la scuola l'epicentro e non sono più i "vecchi" gruppi a interpretarla, come testimoniano le giornate antifasciste dell'aprile e un romanzo simbolo come *Porci con le ali*, ambientato in un liceo della capitale e sottotitolato "diario sesso-politico di due adolescen-

ti" (Ravera e Radice 1976). Ciò non significò ignoranza sulla nuova architettura collegiale, anzi, i Decreti monopolizzarono la discussione politica ad inizio 1974-75.

La Fgci fu la prima a prendere posizione con la parola d'ordine «Il voto per lottare, la lotta per cambiare». Malgrado «i limiti burocratici» gli organi collegiali «devono essere occupati dalle forze democratiche e progressiste per far avanzare il processo di lotta intorno ai problemi della riforma»³¹. La sinistra rivoluzionaria accolse invece con ostilità la legge, si prenda ad esempio il volantino di un collettivo fiorentino:

Gli studenti (che sono la componente principale della scuola) eleggono pochissimi rappresentanti (massimo 4 nel consiglio d'istituto). Questi sono sempre in una posizione subalterna rispetto ai professori e ai genitori e non hanno, praticamente, nessun potere decisionale. I rappresentanti, una volta eletti, non sono controllabili dagli studenti e dalla loro assemblea generale, che non può revocare la loro nomina. Gli strumenti di vera democrazia degli studenti (A.G., preassemblea) sono sottoposti ad una rigida regolamentazione e controllo da parte del preside, che toglie loro qualsiasi potere. Gli organismi della burocrazia scolastica (preside, consiglio dei professori, provveditore) restano gli unici che decidono sulla vita della scuola ed anzi vedono aumentati i loro poteri. La scuola rimane chiusa all'esterno, ai lavoratori, che non possono entrare nella scuola³².

A questo tipo di critica, condivisa in termini generali da tutta la sinistra rivoluzionaria, non corrisposero uguali scelte politiche. Mentre il Manifesto-Pdup (Cpu), Avanguardia Operaia (Cub) e i collettivi autonomi (Cpa) formarono un fronte astensionista, Lotta Continua (Cps), intuendo come non fosse «prevedibile un atteggiamento di estraneità e disinteresse passivo per le elezioni da parte degli studenti», ritenne inevitabile partecipare. La scadenza imposta da Malfatti apriva infatti «uno scontro in cui la sinistra rivoluzionaria, che da sei anni è ininterrottamente egemone e maggioritaria all'interno del movimento degli studenti, è chiamata in causa direttamente»³³. Non mancarono però contestazioni alla segreteria da parte di molti collettivi di base. La decisione creò infatti spiazzamento dopo anni che si insisteva sul rifiuto del principio di delega. Ma se per alcuni collettivi «la forza degli studenti verrà riversata nelle urne e Malfatti si dovrà rendere conto con chi

²⁸ In quindici istituti su 24 iniziata la "settimana d'autogestione", «Corriere della Sera», 21 gennaio 1975.

²⁹ V. Nino, S. D'Alessandro, *Movimento e istituzioni dal '68 a oggi*, «Ombre Rosse», n. 18-19, 1977.

³⁰ *Cinquemila studenti, cortei e musica*, «Corriere della Sera», 22 febbraio 1975.

³¹ Movimento Studentesco Fiorentino, *Un impegno di lotta*, volantino, A68, f. MS 19.

³² Il Nucleo, *Cosa sono i Decreti Delegati*, bollettino, febbraio 1974, ivi, f. MS 22.

³³ *Sui decreti delegati, la nostra tattica elettorale e l'organizzazione di massa degli studenti*, «Lotta Continua», 27 ottobre 1974.

deve combattere»³⁴, altri rimisero la decisione di formare “liste di movimento” alle assemblee generali, oppure parteciparono al solo scopo di abbandonare i seggi. In alcune scuole, ad esempio a Bologna, gli studenti decisero all’unanimità di boicottare le elezioni e occuparono gli edifici, con l’appoggio paradossale della Fgci³⁵.

Anche il fronte astensionista si mostrò traballante, perché propose una tattica diversa per studenti, genitori e professori: alle componenti “adulte” si indicò di votare con l’invito a «privilegiare la componente operaia e popolare», agli studenti si propose il boicottaggio con la formula dell’«astensionismo attivo»³⁶.

LE LISTE STUDENTESCHE

Nella maggior parte delle scuole gli studenti accettarono la sfida elettorale. I programmi spaziavano dalla didattica sperimentale all’edilizia scolastica passando per la disoccupazione giovanile. Si esaminò il programma della lista studentesca del liceo “D’Azeglio” di Torino. La prima cosa esplicitata dai candidati è l’impegno per la «modifica della gabbia repressiva dei DD», cioè l’abolizione del consiglio di disciplina, la revocabilità dei candidati, l’apertura delle sedute, l’istituzione di permessi retribuiti per i lavoratori eletti e la necessità del voto studentesco per l’approvazione del bilancio d’istituto, parallelamente alla «difesa e allargamento di quegli spazi di democrazia e potere reale che gli studenti hanno conquistato dal ’68 ad oggi»³⁷.

I giovani trovarono spesso su questi temi la complicità dei genitori. Nel programma della lista “Scuola e Costituzione” del liceo, il cui primo candidato fu Primo Levi, si affermava che i Decreti delegati, sebbene avessero «contribuito a sensibilizzare ed a rendere partecipi i genitori alla vita della scuola», costituivano un limite alla sua «effettiva democratizzazione», perché «non intaccano la struttura burocratica dell’attuale apparato scolastico»³⁸.

Gi studenti proposero di rivoluzionare la didattica con un monte-ore autogestito, gruppi di studio e biblioteche di classe, nell’ottica di superare la lezione frontale,

³⁴ “CPS di Firenze”, *Votiamo le liste di movimento*, volantino, febbraio 1975, A68, f. MS 1975.

³⁵ Commissione studenti medi FGCI, *Contro i Decreti delegati*, 26 marzo 1974, Centro di documentazione “Francesco Lorusso - Carlo Giuliani” (L-G), f. Cenacchi, b. scuola.

³⁶ Sul dibattito interno alla sinistra G. Chiosso, *Scuola e partiti dalla contestazione ai decreti delegati*, Editrice La Scuola, Brescia 1977, p.130; L. Aguzzi, *Scuola studenti e lotta di classe*, Emme Edizioni, Milano 1976, p. 27; M. Sarno, M. Sinibaldi (a cura di), *Il movimento degli studenti medi in Italia*, Savelli, Roma 1977, p. 72.

³⁷ *Programma della lista III per l’unità del movimento degli studenti*, ciclostilato, s.d. [’75], CSPG, s. Donvito, UA 20.

³⁸ *Lista I - scuola e costituzione*, ciclostilato, ibidem.

i programmi ministeriali e il manuale, anche attraverso l’apertura delle aule «alle forze sociali, alle realtà del quartiere, agli operai delle 150 ore». In difesa della scolarità di massa proposero il “voto collettivo” e la fine di bocciature ed esami a settembre.

Il programma non mancava di affrontare problemi pratici come il sovraffollamento, per cui si proponeva un massimo di venticinque alunni per classe e la questione dell’indipendenza dei giovani, da attuare con un sussidio per i neodiplomati. Immane, infine, un punto sull’antifascismo militante, con cui si rivendicava l’espulsione dei neofascisti dal liceo.

Gli studenti riversarono quindi nella competizione elettorale tutto il portato ideale del Sessantotto. Al momento in cui si trovarono a formulare un’idea di scuola lo fecero seguendo gli schemi ereditati dalle passate proteste, sebbene quei modelli stessero entrando in crisi all’interno dello stesso mondo giovanile, sempre più in bilico tra rifiuto dello studio e del lavoro e la richiesta di nuove opportunità professionali. Tensioni che troveranno a breve sfogo nel movimento del Settantasette (Falciola 2015).

Come è facile intuire, tali proposte non avrebbero potuto essere accolte neanche parzialmente dai nuovi organismi. Anzi, sotto certi aspetti questi riducevano i margini di quelle sperimentazioni diffuse spontaneamente nei primi anni Settanta. Le votazioni del febbraio ’75, che eleggevano, in fin dei conti, semplici organi “amministrativi”, furono caricate di una tensione quasi utopica, che però sbaglieremmo a ritenere ingenua, in quanto perfettamente coerente con la rivoluzione partecipativa del decennio (Tolomelli 2019). Più che per un eccesso di fiducia nelle istituzioni, la spinta che investì la scuola intendeva forzarne i limiti e allargarne i confini, mentre contemporaneamente ne indicava le contraddizioni. Le elezioni, inserite tra altri due grandi momenti di impegno collettivo, il referendum sul divorzio e le amministrative del giugno ’75, furono considerate alla stregua di un “evento storico” dagli italiani del tempo e rappresentarono una delle ultime ventate di ottimismo che attraversò il paese. I giovani mantennero uno sguardo più disincantato degli “adulti” sulle possibilità che gli organi collegiali potessero davvero cambiare la scuola, sebbene la “volontà di contare” maturata negli anni della conflittualità permanente si fosse tradotta in una partecipazione ampia e consapevole.

FORZE COSTITUZIONALI VS EXTRAPARLAMENTARI

Le componenti che dovevano animare la scuola erano sì genitori, professori ed enti locali, ma la loro

aggregazione passò in buona parte dai partiti politici. Le votazioni seguirono la logica di una classica competizione elettorale, che attivò dalle Arci alle parrocchie, con fastidio di chi avrebbe voluto una scuola aperta a un'indistinta società civile. Il confronto elettorale, che colse impreparata l'estrema sinistra, si dimostrò terreno naturale dei partiti, ben disposti, ora, ad accettare l'ingresso della politica a scuola. Fu una conseguenza della politicizzazione impressa dal Sessantotto ma anche una sua negazione: a voler salire in cattedra sono ora i partiti storici, nella corsa contro quelle forze extraparlamentari che hanno dominato il palcoscenico fin dal '68.

Ogni attore giocò la sua partita nelle prime elezioni. Per il governo fu l'occasione di riprendere il controllo su di un settore delicato e strategico; per il Pci di misurare il proprio consenso in crescita e chiudere la partita a sinistra; per i cattolici di inserirsi, tramite le famiglie – ma anche un rinnovato associazionismo giovanile – in un terreno reso ostile dalla contestazione, per il Msi di affrancarsi dall'immagine di forza eversiva.

Andò così in scena la rivincita della “repubblica dei partiti” sui movimenti, sebbene l'esito del voto si rivelerà presto, specie per il Pci, una vittoria di Pirro. Difficile dire se questo protagonismo fu un'ingerenza negli affari scolastici o la presenza legittima dei principali aggregatori di consenso nel paese. Per un momento il conflitto con gli extraparlamentari sembrò sul punto di esplodere. Al liceo “Berchet” di Milano gli studenti presentarono due liste, una di Comunione e Liberazione (Cl) e una che riuniva i giovani di Pci, Psi e Pri. Il collettivo politico arrivò invece a scardinare le porte delle classi pur di sabotare la campagna elettorale³⁹. I ciellini denunciavano un'aggressione contro il loro comizio sulle porte del liceo. Un cattolico fu ricoverato d'urgenza mentre due militanti di sinistra furono arrestati per violenza privata e lesioni. L'episodio sollevò preoccupazioni in vista delle elezioni: «tutti devono poter parlare» affermarono in coro le forze politiche.

La resa dei conti, questa volta solo verbale, avvenne nell'aula magna del liceo. In una grande assemblea gli extraparlamentari insistettero sul fatto che Cl non è un «gruppo di giovani cattolici ma un gruppo politico legato alla destra Dc» nato «col solo intento di provocare». La mozione presentata per la scarcerazione degli arrestati fu votata a larga maggioranza, mentre quella di Cl contro la violenza e per il pluralismo, con l'appoggio significativo della Fgci, fu respinta⁴⁰.

Se il movimento studentesco “reggeva” negli istituti più politicizzati, dove l'isolamento dei violenti non passava, le discriminazioni subite dai cattolici (che a differenza dai neofascisti rifiutavano il confronto fisico) svelavano all'opinione pubblica l'intolleranza dei collettivi di sinistra, finendo per favorire l'isolamento politico del movimento e il riproporsi della formula degli “opposti estremismi”.

«Nelle scuole si parla ogni lingua fuorché la nostra» aveva osservato nel '70 Carlo Donat Cattin⁴¹. Il confronto elettorale divenne l'occasione per rilanciare la presenza cattolica in una sfera apparentemente passata sotto l'egemonia marxista. Quella degli studenti cristiani era stata a volte una presenza nascosta, più frequentemente interna al movimento. In alcuni casi furono i gruppi cattolici a dare il via alla contestazione, fino a confondersi con essa. Ora rivendicano il diritto di organizzarsi nella scuola in quanto cattolici.

IL VOTO A QUATTORDICI ANNI

«Si prevede che le operazioni elettorali risulteranno piuttosto movimentate e si svolgeranno, comunque, in un atmosfera di tensione» si legge in un rapporto riservato del Viminale. Si temeva che gli extraparlamentari funestassero il voto e scatenassero forme di “antifascismo militante” contro le liste di destra. Il rapporto esprime aperta simpatia per Cl, «organizzazione del mondo studentesco in grado di meglio opporsi all'intolleranza degli extraparlamentari di sinistra», stimata in circa ventimila aderenti di cui cinquemila a Milano⁴². L'attenzione con cui furono seguite le prime consultazioni rivela l'importanza che il governo assegnò loro: non tanto per gli organi collegiali in sé quanto per riaffermare la credibilità delle istituzioni. A Milano fu istituito un comitato di ordine pubblico per garantire lo svolgimento della campagna elettorale, con una massiccia presenza di polizia davanti agli istituti “caldi”⁴³.

La capacità perturbativa dell'estrema sinistra fu sopravvalutata. Il ministro Malfatti poté tirare un sospiro di sollievo, come testimonia la lettera inviata al ministro degli Interni, che sembrava però tradire un certo timore della contestazione:

Caro Gui,

Le elezioni per la costituzione degli organi collegiali degli istituti statali d'istruzione, momento privilegiato di par-

³⁹ *Abbattono le porte delle aule poi sfilano scandendo slogan*, «Corriere della Sera», 13 febbraio 1975.

⁴⁰ *Clima meno teso al liceo Berchet dopo un'assemblea degli studenti*, *ivi*, 18 gennaio 1975.

⁴¹ *L'On Donat Cattin chiede che la DC cessi di essere il partito di tutti*, «La Stampa», 15 dicembre 1970.

⁴² Rapporto del prefetto di Milano, ACS, MI, f. c. 1971-75, b. 464, f. 15260/100/2.

⁴³ *Proposto un comitato permanente per garantire le elezioni nelle scuole*, «Corriere della Sera», 21 gennaio 1975.

tecipazione democratica e di responsabilizzazione di tutte le componenti della Scuola, hanno risposto appieno alle aspettative del paese nelle sue istanze più profonde di rinnovamento della Scuola stessa nel senso di comunità educante aperta [...] a tale riguardo, mi corre l'obbligo di sottolineare l'opera delle forze dell'ordine, al cui impegno si deve se le elezioni si sono svolte in un clima di serenità e di civile partecipazione⁴⁴.

I rapporti prefettizi mostrano che le elezioni si svolsero, effettivamente, senza momenti di tensione esasperata. Le contestazioni furono circoscritte, sebbene in alcune "roccaforti" di sinistra i giovani furono costretti a passare sotto le "forche caudine" per votare e i neoletti subirono intimidazioni per farli dimettere. Più gravi gli scontri per impedire il voto ai neofascisti, a volte garantito solo da duri interventi della polizia⁴⁵.

Le elezioni coinvolsero pienamente gli studenti, la cui affluenza fu stimata nell'immediato tra il 70 e il 75%⁴⁶. La maggioranza non seguì, quindi, le indicazioni astensioniste, ma volle riversare nelle urne il peso studentesco e certe istanze di rinnovamento. Tuttavia, uno sguardo ai vari contesti mostra luci e ombre della partecipazione.

Il ministero confermò mesi dopo una percentuale di affluenza alta ma meno entusiasmante del 67,7%⁴⁷. La massima partecipazione si registrò nell'Italia centrale, che ripagò l'impegno della Fgci, con in testa l'Emilia (Bologna 84%) e la Toscana (Firenze 72%). Nei capoluoghi della protesta la partecipazione fu buona ma non eccezionale (Torino 65%, Roma 62%). Al Sud e nelle Isole le percentuali furono più basse (Napoli 57%, Palermo 52%, Cagliari 50%), sebbene con significative eccezioni (Bari 77%). A Milano, dove si giocò la partita più importante, la percentuale fu la più bassa d'Italia (40%). Pesò l'astensionismo politico, specie nei grandi istituti tecnici, incubatori della conflittualità giovanile. Al "Molinari" non si superò il 10%⁴⁸.

Segno di un nuovo disimpegno oppure di una nuova radicalità antistituzionale? I fenomeni convivevano dentro la nuova soggettività giovanile. Claudio Varalli, giovane dell'istituto per il turismo che oggi porta il suo nome, allora tra le scuole più astensioniste d'Italia, venne ucciso dai neofascisti ai margini di una manifesta-

zione per la casa pochi mesi dopo. La sera della morte si doveva tenere la seconda seduta del neoeletto consiglio d'istituto, che divenne lo spazio per esprimere la commozione della comunità scolastica:

Il consiglio d'istituto dell'istituto tecnico per il turismo di via B. Verro, Milano, convocato in seduta ordinaria, appresa la notizia che in serata, durante una manifestazione democratica in centro, è stato ucciso a revolverate da alcuni fascisti l'allievo dell'istituto Claudio Varalli della classe IV C decide di sospendere la seduta in segno di lutto [...] Tale ferma protesta è rivolta in particolare al governo, che indulgendo in modo ignobile alle tesi degli opposti estremismi, incoraggia nei fatti la teppaglia fascista scatenata nei confronti dei giovani che lottano, come Claudio Varalli, per la democrazia, la libertà, il socialismo⁴⁹.

La scuola si confermava come spazio altamente politicizzato, non consentendoci di leggere l'astensionismo come spia del disimpegno, ma, semmai, della crescita della disaffezione verso una istituzione percepita ormai come "riserva indiana" o "sacca di disoccupazione".

Decifrare il voto degli studenti non è facile. I risultati, pur basati su dati dei provveditorati, uscirono prima dalle segreterie dei partiti, sebbene il tessuto associativo studentesco non fosse sovrapponibile a quello "adulto": le liste cambiavano da istituto a istituto e videro la presenza significativa sia degli extraparlamentari di sinistra (Lc) che cristiani di base (Cl, Acli). Resta evidente la politicizzazione delle elezioni scolastiche. La personalità del singolo candidato, pur scelto anche perché volto "noto" dell'istituto, venne sempre dopo l'appartenenza di gruppo o partito. Si tenga presente che le elezioni si tenevano allora in giorni separati da quelli di lezione, fatto che conferiva loro il significato di un vero momento politico-elettorale, con un impegno maggiore richiesto agli elettori rispetto ad oggi.

Il vincitore fu indiscutibilmente Il Pci, tra studenti insegnanti e famiglie. Con un'intelligente tattica di apertura, la cui unica discriminante fu l'antifascismo, la Fgci costrinse le altre forze a confluire nelle "liste unitarie di sinistra" che conquistarono il 57% dei voti⁵⁰. Le diverse alleanze testimoniano la ricerca comunista di un risultato prima di tutto quantitativo: si passò dal "frontismo" con Lc a tanti piccoli compromessi storici, non solo con la Dc, ma anche con Cl di Roberto Formigoni, che a Milano raggiunse il risultato inaspettato del 13%.

La disfatta dell'estrema sinistra anticipò quella del giugno '76 per il cartello di Democrazia Proletaria. All'estrema sinistra furono attribuiti il 3% dei voti da «L'Unità», il 14% da «La Stampa» e il 25% da «Lotta Continua»,

⁴⁴ Lettera di Malfatti a Gui, 28 febbraio 1975, ACS, MI, f. c. 1971-75, b. 463, f. 15260/100/1.

⁴⁵ *Scuole e università: ondata di lotte contro le provocazioni fasciste*, «Lotta Continua», 9 febbraio 1975.

⁴⁶ F. Froio, *Scuole medie: alta votazione. Gli estremisti sono emarginati*, «La Stampa», 25 febbraio 1975.

⁴⁷ *I decreti delegati un anno (e mezzo) dopo*, «TS», n. 15-16, 7 luglio 1976.

⁴⁸ A. Baglivo, *Come hanno votato gli studenti?*, «Corriere della Sera», 25 febbraio 1975.

⁴⁹ *Una pagina di sangue della seconda Resistenza*, ivi, 17 aprile 1975

⁵⁰ *Successo delle liste unitarie degli studenti*, «L'Unità», 25 febbraio 1975.

che parlò, non del tutto a torto, di manipolazione dei dati⁵¹. Al netto delle strumentalizzazioni resta evidente come gli studenti avessero preferito l'ipotesi unitaria, basata su un certo realismo sullo studio-lavoro e più credibile a governare una riforma della scuola.

I Decreti delegati, del resto, non fecero che accelerare la crisi dei gruppi, che, in vista delle elezioni successive, rilanciarono l'ipotesi di un movimento unitario aprendo la discussione sia alle forze cattoliche che ai partiti di sinistra. L'idea era quella di superare l'assemblearismo delle origini con una struttura consiliare sul modello del "sindacato dei consigli" che fosse capace di partecipare "criticamente" agli organi collegiali. Gli accordi, siglati «dal Manifesto alla DC», furono salutati non a caso con favore dal socialista Tristano Codignola, che vi scorre «un rilancio delle grandi energie del '68 depurate dalle loro utopie»⁵².

Malgrado i festeggiamenti per la fine della «guerra tra i giovani e i decreti delegati» la costruzione unitaria naufragò presto in discussioni per "addetti ai lavori" ormai lontane da quanto gli studenti esprimevano spontaneamente nelle agitazioni contro le scuole "ghetto" professionali e femminili⁵³. L'estrema sinistra guardava al Pci quando questo guardava ormai al centro e insisteva per tenere aperta la scuola alle forze cattoliche, mentre la base studentesca riaffermava la propria autonomia contro gruppetti e partitini. La Fgci riuscì così a spaccare il fronte extraparlamentare sull'ipotesi di una larga alleanza studentesca a trazione comunista (Aguzzi 1976, 45). Il dibattito sul soggetto unitario, del resto, emerse quando il movimento studentesco, come attore nazionale, era già sostanzialmente superato. Malgrado ciò, le elezioni scolastiche evidenziarono la forte connotazione a sinistra della fascia giovanile in generale e degli studenti medi in particolare, per i quali conflitto e rappresentanza non apparivano necessariamente in contraddizione.

UN SOGNO A "URNE APERTE"

La "sbornia partecipativa" passò velocemente. Le grandi speranze si trasformarono in grandi delusioni e gli organi collegiali «ebbero un successo tanto grande quanto effimero: non appena le famiglie, gli insegnanti, gli studenti si accorsero della loro sostanziale inutilità, li disertarono in massa» (Santamaita 2010, 166).

⁵¹ Una netta vittoria politica delle liste di movimento, confermata dalle cifre e manipolata dalla borghesia, «Lotta Continua», 27 febbraio 1975.

⁵² Finisce la guerra tra i giovani e i decreti delegati, «Corriere della Sera», 27 novembre 1975.

⁵³ L. Zevi, Il movimento degli studenti professionali, «Ombre Rosse», n. 18-19, 1977.

Gli stessi studenti che avevano riposto fiducia nella nuova gestione si trovarono ben presto invischiati in un sistema «che sembra destinato a imbrigliare piuttosto che a liberare energie» (Galfrè 2017, 264). Esemplificativo un volantino della Fgci intitolato *Ma il consiglio d'istituto rappresenta anche gli studenti o no?* in cui si afferma come «le proposte degli studenti non vengono quasi mai considerate, se non a distanza di mesi e quasi sempre bocciate o mutilate»⁵⁴. L'estrema sinistra insistette sul significato repressivo del consiglio d'istituto, la cui unica attività «è stata quella di impedire o reprimere i momenti di discussione o mobilitazione autonomi degli studenti»⁵⁵.

Non mancarono arroccamenti dei presidi, che in casi limite arrivarono a far trovare le scuole chiuse per le riunioni⁵⁶. Al commerciale "Marconi" di Bologna i giovani decisero il «blocco totale delle lezioni, dopo aver valutato i risultati di questi primi anni di decreti delegati» in cui il preside aveva «bloccato continuamente le delibere del Consiglio d'Istituto»⁵⁷. La burocrazia fornì spesso l'alibi per spingere sul nascere le innovazioni, perché non fu chiaro quali fossero vincolate alla delibera del consiglio di classe e quali necessitassero di approvazione ministeriale.

Per combattere lo "specialismo" studenti e genitori democratici si batterono per sedute aperte ai non addetti ai lavori. Esemplificativa ancora la vicenda del "D'Azeglio", dove il consiglio d'istituto fu prima invaso dagli studenti per poi approvare la pubblicità delle sedute contro l'opinione della preside⁵⁸. Il caso testimonia la difficile convivenza tra l'accelerazione democratica richiesta da studenti e sindacati e la prassi consolidata del governo scolastico. Gli organi collegiali, del resto, non sostituivano, ma affiancavano l'amministrazione tradizionale, sollevando conflitti di competenza.

La battaglia fu raccolta dal Pci, che accusò il governo di «chiudere nel "riserbo" proprio di organi amministrativi quelli che sono invece organi democratici»⁵⁹. La questione, pur importante, finì per avvitare le discussioni sulle forme della partecipazione piuttosto che sui contenuti della stessa, acuendo il senso d'impotenza generale. Il parlamento darà infine ragione agli studenti (contro lo stesso Malfatti) parificando le sedute degli organi

⁵⁴ Movimento studentesco fiorentino del Galileo, volantino, 11 novembre 1975, A68, f. 22

⁵⁵ No ai decreti delegati, volantino, 2 novembre 1975, ibidem.

⁵⁶ M. Mostardini, La nuova gestione, «Riforma della Scuola» (RdS), n. 6-7, 1975.

⁵⁷ "CPS" (Marconi), volantino, 11 novembre 1976, in L-G, f. Volantini diversi 1975-79.

⁵⁸ Porte chiuse al D'Azeglio, così ha scelto la preside, «La Stampa», 3 aprile 1975.

⁵⁹ G. Urbani, No di Malfatti, «RdS», n. 5, 1975.

collegiali a quelle dei consigli comunali e abrogando inoltre l'odiato consiglio di disciplina⁶⁰.

A meno di un anno di distanza (dicembre '75) gli studenti tornarono a votare e il tracollo fu evidente. L'affluenza si assestò al 49,1%, mentre aumentava la forbice non solo tra il Nord (53,9%) e il Sud (42,5%), ma anche tra licei e istituti tecnici dove ritardi, pendolarismo, assenteismo di genitori e precarietà dei docenti rendevano ancor più difficoltosa la macchina collegiale. Malgrado l'accantonamento della strategia astensionista da parte dei gruppi (ad eccezione di autonomia operaia), l'affluenza non crebbe nelle elezioni di novembre-dicembre '76⁶¹. A tale cambio di strategia va tuttavia attribuita l'inversione di Milano, che risultò la città con la più alta affluenza (71%), e quindi, nel bene e nel male, la più politicizzata. Sorprende invece il dato torinese, che vide recarsi alle urne appena il 19% degli studenti⁶².

Quel che è certo è che la gestione collegiale non rappresentò uno spazio di mediazione dei conflitti scolastici, come testimonia il fenomeno delle autogestioni del '76-'77, che, ad ondate successive, scossero per l'ultima volta le scuole italiane (Volpi 1978). L'autogestione significò per gli studenti uso alternativo degli spazi fisici e culturali della scuola per realizzare uno "stare insieme" liberatorio, con cui riaffermare autonomia e alterità dal mondo adulto.

Le elezioni del dicembre '77, le prime in cui si votò per i distretti, organo su cui più si erano riposte le aspettative di apertura, non solo videro l'affluenza calare ancora (47%), ma le liste cattoliche superarono quelle di sinistra tra studenti e genitori. Per «Tuttoscuola» i voti alle liste cattoliche raggiunsero il 48,9% mentre i voti di Pci e estrema sinistra si fermarono al 40,5%. Il comunista Giuseppe Chiarante ammise la crescita dell'astensionismo nei grandi quartieri operai e negli istituti delle periferie, dovuto anche alle «convulsioni provocate dalle agitazioni estremiste»⁶³. Il voto fu sicuramente condizionato dal Settantasette, ma risentì dell'acuirsi del cambio di percezione per cui, dalla seconda metà del decennio «il binomio scuola e progresso fu sostituito dal suo opposto, scuola e crisi» (Galfrè 2017, 249). Davanti all'incrinarsi del rapporto scuola-lavoro, quanto affermato da alcuni genitori a «L'Espresso» sembrava rappresentare un nuovo senso comune: «cominciamo a pensare che dopotutto un po' di autorità, un po' più di fatica, un maggiore impegno non andrebbe poi male»⁶⁴.

Sembravano già tramontati gli anni della partecipazione, dal momento che ogni allargamento democratico veniva tacciato di inconcludente "assemblearismo"⁶⁵. Il permissivismo sessantottino divenne da allora il capro espiatorio della crisi della scuola e del presunto abbassamento della sua qualità.

Nel pieno delle proteste, che riguardarono la secondaria non meno dell'università, Malfatti ebbe gioco facile nell'accusare la contestazione del fallimento della gestione collegiale: «l'esperienza di partecipazione avviata nella scuola italiana è stata gravemente violata» da autogestioni e occupazioni definite «attentato alla democrazia scolastica»⁶⁶.

Il discorso sulla serietà dello studio ebbe le sue ricadute anche sul corpo studentesco. Questo, unito alla "fuga della scuola" e alla sfiducia nei partiti post '77, spiega il risultato elettorale, dietro il quale si affaccia anche lo spettro del "privato". Alcuni studenti di Lc ammisero che mentre nelle scuole «noi parliamo di scadenze e governo Moro» Ci fa proseliti perché «interviene sulla vita quotidiana» e parla di problemi personali «che noi dogmaticamente vogliamo negare»⁶⁷.

I Decreti sono un momento periodizzante per la storia della scuola, lo sono anche per la storia dei movimenti? Come si è visto, le realtà studentesche entrarono in crisi davanti all'«offensiva più insidiosa e quasi vincente contro il movimento», interpretata allora come «manovra di emarginazione dell'estrema sinistra nella scuola»⁶⁸.

Sicuramente agirono contro il modello di democrazia diretta che dalla fine degli anni Sessanta aveva messo in crisi l'idea stessa di rappresentanza. Sul piano politico si posero l'obiettivo di aprire la scuola ai partiti e all'associazionismo cattolico, operazione che può dirsi in parte riuscita. Con gli organi collegiali si tentò di riportare armonia laddove si era affermata separazione. Quando gli studenti avevano cercato di gestire "da soli" le lezioni, la contrapposizione con i docenti era stata netta. Ma anche le complicità tra le due componenti si basò sempre sulla loro rispettiva autonomia, ora neutralizzata dentro organi sbilanciati in favore del personale scolastico.

È innegabile che i Decreti sorsero dalla domanda studentesca di partecipazione al governo della scuola. Ma se «non c'è dubbio che alla [loro] base ci fosse la cultura del riformismo del centro-sinistra» (Pazzaglia 1997, 459), si deve considerare la svolta impressa da Malfatti, che, sul

⁶⁰ Legge 11 ottobre 1977, n.748.

⁶¹ F. Zappa, *Le elezioni un anno dopo*, «Rds», n. 1, 1976

⁶² *Così hanno votato genitori e studenti*, «TS» 19 gennaio 1977, n. 25-26.

⁶³ G. Chiarante, *Un voto che fa riflettere*, «Rds», n. 10, 1977.

⁶⁴ G. Invernizzi, *Verifica di un mito: puntando sul '68 quanto si vince?*, «L'Espresso», 19 dicembre 1976.

⁶⁵ G. Negri, *Perché l'assemblearismo è un nuovo fascismo*, «TS» n. 88, 5 dicembre 1979

⁶⁶ *Le occupazioni: un attentato alla democrazia scolastica*, ivi, 4 maggio 1977, n. 33.

⁶⁷ *Convegno sull'occupazione giovanile*, 26-27 settembre 1976, CSPG, s. Maloroda, UA 39.

⁶⁸ V. Nino, D'A. Sandro, *Movimento e istituzione*, cit.

tema della partecipazione, fece marcia indietro rispetto alle aperture dei ministri della V legislatura, ripiegando su posizioni ostili tanto alla politicizzazione dell'insegnamento quanto ad ogni "avventura" pedagogica⁶⁹.

Si può quindi convenire con chi ha visto nei Decreti la risposta istituzionale alle proteste, a patto di tener conto che questa non mirò tanto ad accogliere quanto piuttosto a neutralizzare quanto emergeva dalle scuole in rivolta. Gli studenti, nella prima tornata, accettarono la sfida confermandosi come i veri protagonisti della scuola del periodo. Se una parte tentò in seguito di incunearsi nello spazio dei Decreti, la maggioranza prese percorsi diversi e non istituzionali, che rivelarono come la partecipazione al voto fosse stata di tipo strumentale e contingente, non certo sintomo di rinnovata fiducia nelle istituzioni.

Le percentuali di voto nei tardi anni Settanta si aggirarono intorno al 30%. Incise poco la decisione della Fgci di boicottare le "elezioni farsa" del 1979-80. I comunisti denunciarono, in ritardo, i limiti di «una democrazia senza poteri» riuscendo a far slittare di mesi le elezioni nell'attesa di una riforma degli organi collegiali che non vedrà mai la luce⁷⁰. Per «Tuttoscuola» i comunisti «hanno voluto contare gli altri, e hanno finito per contare sé stessi, e il conto non è esaltante»⁷¹. La chiusura del decennio, tra polemiche, votazioni rimandate e consigli d'istituto con seggi studenteschi vuoti rende la cifra del fallimento di un'esperienza.

Nei convulsi anni Settanta, più che rappresentare il coronamento della partecipazione, i Decreti sembrano acuire il distacco tra studenti e istituzioni. Tuttavia, un serio bilancio della "gestione sociale" dovrebbe guardare anche ai decenni successivi, col venire meno della politicizzazione degli organi collegiali e il dispiegarsi dell'autonomia. La facoltà di eleggere rappresentanti ha favorito nel lungo periodo il coinvolgimento dei giovani alla vita scolastica? In parte sì. Nell'assenza di movimenti collettivi, però, sembrano oggi in parte realizzarsi i timori sessantottini di "integrazione", per cui i rappresentanti studenteschi, più che farsi portavoce delle istanze della base, si trasformano in "cinghie di trasmissione" delle componenti adulte. Più in generale, questo vale anche per i collegi docenti, gli organi collegiali sembrano svolgere una funzione di mera approvazione più che di elaborazione. Eppure, una vicenda come quella del liceo "Albertelli" di Roma, dove il consiglio d'istitu-

to ha respinto i progetti della "scuola 4.0" finanziati dal PNRR, mostrano come gli organi collegiali conservino un certo potere, perlomeno "difensivo"⁷². Non si tratta quindi di tornare a prima del '74, ma, semmai, andare avanti in un allargamento della democrazia che sappia tener conto del punto di vista studentesco, dato che la scuola, in fondo, non può esistere senza studenti.

BIBLIOGRAFIA

- Aguzzi L., *Scuola studenti e lotta di classe*, Emme Edizioni, Milano 1976
- Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna 1982
- Canestri G., Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher Editore, Torino 1976
- Chiosso G., *Scuola e partiti dalla contestazione ai decreti delegati*, Editrice La Scuola, Brescia 1977
- De Federicis L., *Negli anni Sessanta e Settanta la scuola italiana*, in Tranfaglia N. (a cura di), *Crisi sociale e mutamento dei valori. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Tirrenia Stampatori, Torino 1989
- De Giorgi F., *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020
- Facchinelli E., *L'erba voglio. Pratiche non autoritarie nella scuola*, Einaudi, Torino 1971
- Foa V., *I lavoratori studenti*, Einaudi, Torino 1969
- Galfrè M., *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 nell'istruzione secondaria italiana*, Viella, Roma 2019
- Galfrè M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del '900*, Carocci, Roma 2017
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma 2004
- Martinelli C., *Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola*, "Rivista di Storia dell'Educazione", vol. 8, n. 1, 2021
- Morandi M., *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 a oggi*, FrancoAngeli, Milano 2014
- Ortoleva P., *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America*, Editori Riuniti, Roma 1998
- Tolomelli M., *Azione collettiva e movimenti per i diritti di cittadinanza*, in Balestracci F e Papa C. *L'Italia degli anni Settanta. Narrazioni e interpretazioni a confronto*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019
- Pazzaglia L., *La politica scolastica del centro sinistra in Sani R. Pazzaglia L., Scuola e società nell'Italia unita: dalla Legge Casati al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1997

⁶⁹ Intervista di F. Froio a Malfatti, *Che cambierà nella scuola*, «La Stampa», 12 dicembre 1974.

⁷⁰ *Studenti dell'80*, «RdS», n. 1, 1980.

⁷¹ A. Vinciguerra, *Un voto che è una tirata d'orecchi*, «TS», n. 94, 5 marzo 1980. Nello stesso numero i dati di affluenza, pari al 35% nel '78-79 e al 31% nel '79-80 col boicottaggio dei comunisti.

⁷² "Ai ragazzi non serve la tecnologia": al liceo Albertelli di Roma battaglia contro i soldi del Pnrr, «La Repubblica», 15 maggio 2023.

- Ricuperati G., *Storia della scuola in Italia*, La Scuola, Brescia 2015
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 2010
- Santoni Rugiu A., *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma, 2013
- Sarno M., Sinibaldi M. (a cura di), *Il movimento degli studenti medi in Italia*, Savelli, Roma 1977
- Susi F., *Scuola società politica democrazia. Dalla riforma gentile ai decreti delegati*, Armando, Roma 2012
- Volpi C. et al., *La scuola agli studenti. Esperienze di auto-gestione nelle scuole secondarie romane*, Armando, Roma 1978



Citation: Roghi, V. (2024). Informazione radio-televisiva e partecipazione intorno ai “decreti delegati” (1969-1975). *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 61-70. doi: 10.36253/rse-15543

Received: December 18, 2023

Accepted: March 7, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Roghi, V. 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: Simona Salustri, Università di Modena e Reggio Emilia.

Informazione radio-televisiva e partecipazione intorno ai “decreti delegati” (1969-1975)

Radio-TV Information and Participation: The case of the “delegated decrees” (1969-1975)

VANESSA ROGHI

LUMSA, Italia
v.roghi@lumsa.it

Abstract. This essay aims to reconstruct part of the complex story that links the history of broadcasting information to that of political participation in post-World War II Italy. In this perspective, the approval of the “decreti delegati” on schools in 1974 marks an important watershed. It also intends to emphasize how essential the commitment of a part of the broadcasting operators was in making the measures themselves, somehow more comprehensible to the public. But it also intends to highlight how the decrees themselves served as a real accelerator in rethinking some of the dynamics of broadcasting information in the years leading up to the end of the public monopoly.

Keywords: democratic participation, social history of the media, *Decreti Delegati*.

Riassunto. Questo saggio intende ricostruire parte della complessa vicenda che lega la storia dell'informazione radiotelevisiva a quella della partecipazione politica nell'Italia del secondo dopoguerra. In questa prospettiva l'approvazione dei “decreti delegati” sulla scuola del 1974 segna un importante spartiacque. Il saggio intende altresì sottolineare quanto l'impegno di una parte degli operatori della radiotelevisione sia stato essenziale nel rendere i provvedimenti stessi più comprensibili all'opinione pubblica. Così come intende anche mettere in luce come gli stessi decreti abbiano avuto una funzione di vero e proprio acceleratore per ripensare alcune dinamiche dell'informazione radiotelevisiva negli anni che precedono la fine del monopolio pubblico radiotelevisivo.

Parole chiave: partecipazione democratica, storia sociale dei media, decreti delegati.

Fra il 1967 e il 1974 la radiotelevisione italiana (Rai) è investita da una serie di trasformazioni che rispecchiano il generale sommovimento della società (Sangiovanni 2020). Le ripercussioni dei movimenti sociali dei tardi anni Sessanta e di quelli del decennio successivo sono tali che la stessa classe dirigente della Rai è attaccata da destra e da sinistra per motivi oppo-

sti. La destra, infatti, accusa Ettore Bernabei, che dirige la Rai dal 1961 al 1974, di aver portato “i comunisti” in televisione, con inchieste “di parte”, alimentando negli italiani uno spirito sovversivo (Roghi 2021). Fabiano Fabiani, giornalista e direttore dei telegiornali, è costretto a dimettersi per aver mandato in onda un servizio di Furio Colombo sulla guerra in Vietnam, considerato troppo antiamericano. Sergio Zavoli è al centro di una polemica che dura mesi nata intorno a un servizio sul codice di procedura penale (*Un codice da rifare*, Tv7) che costringe alle dimissioni il neoeletto presidente Aldo Sandulli (Sangiovanni 2020, 216-217).

Da sinistra, parallelamente, si contesta alla gestione bernabeiana di non dare voce alle lotte studentesche del 1968 ma, soprattutto, alle lotte operaie del 1969 (Cipriani 2000, 160-170). La richiesta di una maggiore attenzione verso questi temi si salda alla richiesta di partecipazione delle diverse parti sociali, soprattutto dei sindacati, che chiedono di entrare nel processo di ideazione dei programmi. Nei primi anni Settanta si discute, in numerosi convegni e anche in parlamento, della necessità di costituire veri e propri Nuclei ideativi produttivi aperti a soggetti esterni all'azienda (Fim-Cisl, 1969; Rositi 1970; Buonanno 1970, 228). Si chiede, insomma, un maggiore coinvolgimento delle diverse parti sociali, una istanza, questa, strettamente connessa a quella spinta che porterà nel 1974 all'approvazione dei cosiddetti decreti delegati che non sono un provvedimento isolato ma, appunto, parte di un complesso sistema di ridefinizione della partecipazione politica che investe ogni settore della società italiana, dalla fabbrica, alla televisione, alla scuola. Così, del resto, da subito, si chiede di guardarli: pena la perdita di senso dei dispositivi di legge (Cavallini 1975; Pecorini 1977). Come ha scritto Monica Galfré:

I decreti delegati varati su questa base nel maggio 1974, a pochi giorni dallo storico referendum sul divorzio, e divenuti operativi solo alla metà di settembre, sono presentati come una sorta di rivoluzione silenziosa della scuola, suscitando molte aspettative destinate in gran parte ad andare deluse (Galfré 2017, 259-261).

L'emanazione dei decreti delegati relativi alla scuola rappresenta per molti una scintilla necessaria ad attivare meccanismi di politicizzazione generale delle relazioni sociali e di partecipazione di chi è sempre stato ai margini degli stessi, e in questa prospettiva la collaborazione con la televisione, come si affermerà in alcuni interventi di cui parleremo, dovrà essere strutturale (Cavallini 1975, 53; Rossini 1974, 59-62).

LA RADIOTELEVISIONE E LE SPINTE ALLA PARTECIPAZIONE

Alla fine degli anni Sessanta la Rai ha dieci milioni di abbonati: il suo rapporto con la società è complesso e rispecchia quello delle forze politiche che la governano. Le inchieste sul movimento nero americano, sui manicomii, che appaiono ancora oggi estremamente coraggiose, si accompagnano al grande silenzio su temi quali il divorzio, l'autunno caldo o al paternalismo condiviso anche sugli schermi televisivi da cattolici e comunisti su fenomeni nuovi come la diffusione delle droghe o il movimento studentesco. Come se esistesse un doppio movimento nell'agenda dell'informazione che va dal basso all'alto e dall'alto al basso, che collide nella definizione dell'agenda dei temi da seguire (Taviani 2001, 288). Non certo una novità: fin dalle sue origini la Rai è stata accusata dalle forze di opposizione di non occuparsi di questioni centrali per la vita democratica e gli italiani. Ma adesso il problema sembra non più procrastinabile: lo dimostrano le decine di convegni che si fanno sui problemi della partecipazione nella ideazione dei programmi della tv pubblica (Rositi 1970).

Fra i principali promotori di questi tentativi di discussione e riforma vi è l'Arci (Associazione ricreativa e culturale italiana) che dà vita a “gruppi di controllo della televisione” che esaminano le trasmissioni della Rai-tv e propongono una diversificazione di temi e soggetti da coinvolgere. Da queste attività di “controllo democratico” del mezzo televisivo, che, non dimentichiamo, opera ancora in regime di monopolio, il Partito comunista italiano (Pci) prende spunto per rilanciare un nuovo referendum sulla tv ed elaborare un progetto di riforma della Rai presentato congiuntamente da Partito comunista, Partito socialista (Psi) e Partito socialista di unità proletaria (Psiup) nell'aprile 1970. «Basato sul principio della nazionalizzazione della Rai il progetto prevedeva un accesso più libero alle trasmissioni pubbliche e la fine del controllo governativo, insieme all'abolizione della pubblicità e a “un più vasto uso di materiale prodotto da indipendenti”» (Roghi 2021, 482).

Interessante l'ultima frase: «un più vasto uso di materiale prodotto da indipendenti». Nei primi anni Settanta assistiamo a una rivoluzione tecnologica destinata a influire in modo consistente sul futuro della tv (Uva 2015). La diffusione del videoregistratore rende possibile immaginare nuove sperimentazioni sul territorio (fabbriche, quartieri, scuole) che vengono a volte sposate e promosse dalle istituzioni (è il caso della Regione Emilia-Romagna, che avvia gruppi sperimentali, addestrati e organizzati da registi, animatori e tecnici italiani e stranieri). Si vuole dare voce ai soggetti coinvolti nelle trasformazioni sociali

da un lato, dall'altro un'occasione per sfuggire al monopolio della Rai soprattutto per quelle regioni, come l'Emilia-Romagna, che hanno investito nella progettazione televisiva ingenti risorse. Non è un caso che siano proprio alcune regioni (di nuovo l'Emilia-Romagna, questa volta con Lombardia e Toscana) a promuovere

una serie di iniziative volte a creare un fronte delle Regioni che rivendica la riforma del servizio radiotelevisivo pubblico. Il risultato su questa strada sarà l'elaborazione di un progetto di legge di riforma radiotelevisiva d'ispirazione regionale di cui alcune parti rilevanti (terza rete, diritto d'accesso, decentramento ideativo e produttivo ecc.) saranno riprese nella legge di riforma 103/75 (Roghi 2021, 482).

La scadenza prossima del contratto ventennale con l'Iri (Istituto per la ricostruzione industriale) nel 1972, l'esclusione della sinistra extraparlamentare dalle tribune elettorali dello stesso anno, spingono all'affermazione di un movimento per la riforma trasversale che abbraccia l'Arci e *il manifesto* e i sindacati entrati nella programmazione della tv con programmi come *Turno C* di Giuseppe Momoli e Raffaele Siniscalchi che affronta il tema del lavoro a partire dalla messa in discussione del modello fordista da parte degli operai stessi ai quali, per la prima volta, la Rai dà voce non come soggetto da studiare ma come soggetto in grado di decifrare la sua condizione lavorativa e sociale (Sangiovanni-Becchi 2019; Sangiovanni 2006).

Come ha scritto Franco Chiarenza nel suo saggio *Il cavallo morente*, gli obiettivi del movimento sono lo sviluppo del carattere di servizio pubblico della Rai, il suo decentramento e il coinvolgimento nella sua direzione delle forze sociali, sempre però mantenendone la posizione di monopolio (Chiarenza 1978, 114). Così si arriva alla riforma fra la fine del 1974 e l'inizio del 1975, la legge 103 del 1975: «Nuove norme in materia di diffusione radiofonica e televisiva» che pone il controllo e la gestione della società concessionaria sotto la giurisdizione del Parlamento (Ortoleva, 1994).

La riforma, inoltre, incoraggia istanze locali ed esigenze di decentramento e di partecipazione delle associazioni dei cittadini alla produzione di messaggi radio-televisivi (Eco-Violi 1976, 97-172). Per questo si prevede la costituzione di una terza rete pubblica e lo sviluppo di reti televisive via cavo (Faenza 1973).

TRA RIFORMA E DECRETI DELEGATI

Nello stesso anno in cui vengono approvati anche i decreti delegati, la corte costituzionale stabilisce che «i

poteri reali sull'azienda concessionaria devono spettare al parlamento, affinché vigili e sul rispetto del pluralismo delle trasmissioni» e richiamando allo stesso tempo i giornalisti «all'osservanza dell'oggettività delle notizie e della deontologia professionale» facendosi garanti del diritto di accesso a tutti i gruppi politici e culturali espressione della società (Sangiovanni 2020, 214). La “spinta dell'autunno” caldo, riprendendo il titolo di un programma di cui parleremo presto, determina una nuova centralità di operai, di studenti, delle loro famiglie e del loro protagonismo, in inchieste che puntano in modo esplicito a mettere in discussione l'esistente individuandone i limiti, le arretratezze, le “storture”, per usare una parola cara a don Lorenzo Milani la cui lezione è tangibile in molti programmi radiotelevisivi di questi anni. C'è, del resto, un filo evidente che lega la protesta del priore di Barbiana all'impegno a dare voce agli operai e agli studenti: è Giorgio Pecorini, giornalista e amico di don Milani, impegnato in prima persona a tessere i fili di quella trama democratica che deve tenere insieme Rai e forze sindacali ma anche rinnovamento della scuola (Causarano 2015, 224-246). È lui che con Piero Ottone scrive *La spinta dell'autunno* che va in onda nel 1971 e ricostruisce la storia degli scioperi del 1969 (Libera 1971, 13).

Giorgio Pecorini è senza dubbio una delle figure più importanti nel processo di trasformazione dei contenuti di numerosi programmi televisivi scritti in questi anni. Abbiamo ricordato *La spinta dell'autunno*, ma vale la pena anche citare *Boomerang*, programma che va in onda nel 1970 dove si discute di Barbiana e della scuola classista di cui parla la *Lettera a una professoressa*, e *Scuola aperta* programma a cura di Lamberto Valli, a cui Pecorini collabora, che va in onda a partire dal gennaio 1971. *Scuola aperta*, lo dice fin dal titolo, si propone di affrontare ed approfondire i grandi temi dell'istruzione, «interessando ad essi tutta l'opinione pubblica. Verso una concezione della scuola come servizio a disposizione dei cittadini per una «educazione permanente».

Felice Froio sul *Radiocorriere TV* osserva come se un tempo la scuola non faceva notizia, «oggi tutti ne parlano e questo significa che l'opinione pubblica, sia pure con ritardo, ha preso coscienza di uno dei problemi di fondo della società, ha compreso che il progresso civile e democratico del Paese è legato alla scuola» (Froio 1971, 13). Ma cosa significa parlare di scuola?

Parlare di scuola vuol dire fare un discorso che parte dal nostro ambiente per allargarsi alla realtà sociale. Molti argomenti, che in apparenza sembrano estranei, rientrano in questo discorso: le disfunzioni dei pubblici uffici, la preparazione del medico o dell'ingegnere, il comportamento del cittadino, del dirigente, dell'uomo politico ritornano alla scuola o all'università. In pratica tutti sia-

mo interessati alla scuola ed è per questo che quotidiani, rotocalchi, radio, televisione seguono da vicino il dibattito sulle riforme che si sta svolgendo dentro e fuori delle aule scolastiche (Froio 1971, 13).

La tv si incarica di farsi portavoce di tutta l'opinione pubblica, oltre che degli insegnanti e degli studenti, vuole entrare nelle famiglie, nei gruppi giovanili, nei sindacati, in tutte le forze sociali e dar loro voce. Una sorta di tribuna scolastica permanente.

La scuola aristocratica, privilegio di pochi fortunati, è alle nostre spalle; ha lasciato il posto ad un sistema educativo destinato a tutti i cittadini, a prescindere dall'età. Anche in Italia si comincia a parlare di educazione permanente, di quel nuovo tipo di educazione che consenta a tutti di fruire della scuola, dell'università e delle istituzioni pubbliche per migliorare la propria formazione culturale o per aggiornare la preparazione professionale. Non è lontano il giorno in cui la scuola diventerà un servizio pubblico a disposizione di tutti i cittadini che vogliono utilizzare le attrezzature didattiche, scientifiche e sportive, un luogo d'incontro tra persone di diversa età, come già avviene in altri Paesi (Froio 1971, 13).

Fra i programmi che "preparano il terreno" ai decreti delegati c'è, oltre a *Scuola aperta*, anche *Dentro la scuola. Dalle aule della materna ai banchi della media* di Emilio Sanna e Carlo Tuzii, scritto con la collaborazione di Giuseppe Barillà (1972). Cinque puntate sulla scuola dell'obbligo a dieci anni dalla riforma delle medie del 1963. Il programma inizia con un approfondimento sulla scuola dell'infanzia: *La selezione inizia a tre anni*, il titolo, programmatico, della prima puntata, che rimanda in modo esplicito a *Lettera a una professoressa* (libro spesso citato durante il corso del programma).

La selezione comincia a tre anni, va in onda sul canale nazionale alle 21 del 24 maggio 1974. L'idea che la scuola sia una comunità educante emerge nel corso di tutto il programma, soprattutto laddove si parla di alunni con difficoltà e di classi differenziali (Martinelli 2017; Roghi 2023). La gestione sociale della scuola è, ancora una volta, l'unica risposta possibile a ogni tipo di criticità.

Ovviamente è a partire dal 1974 che la locuzione "decreti delegati" entra nei programmi televisivi. *La famiglia entra nelle scuole*, titola un lungo pezzo di Grazia Polimeno su *Radiocorriere Tv* che descrive con grande accuratezza di cosa parliamo quando parliamo di partecipazione e scuola (Polimeno 1974, 73-76).

In che cosa consistono queste innovazioni e, soprattutto, che significato hanno per gli alunni, per gli insegnanti e per i genitori? L'intento della «commissione dei 36» (10 deputati, 10 senatori, 12 sindacalisti e 4 esperti di problemi

pedagogici e scolastici), ai quali si deve lo studio e la stesura definitiva dei decreti, è stato chiaramente quello di liberalizzare la scuola, di darle, ossia, un assetto il più possibile democratico, sul modello di quanto è stato fatto da molti anni in Paesi di antica democrazia, come gli USA. Tutte quelle nuove definizioni, dunque, da "distretto" a "giunta esecutiva", che sembrano inaugurare un lessico di non facile comprensione per il cittadino assorbito dai molti problemi dell'ora attuale, possono essere descritte e spiegate avendo presente questo scopo» (Polimeno 1974, 73-76).

Dunque, per l'organo ufficiale della radio-tv occorre fare uno sforzo per spiegare bene in cosa consistano i decreti delegati, perché, malgrado le difficoltà dell'ora attuale», valga la pena impegnarsi in quello che poco dopo definisce: «l'autogoverno popolare scolastico» (Polimeno 1974, 73-76). In questo sforzo di chiarimento e informazione la radiotelevisione pubblica deve essere in prima fila.

Uno degli elementi su cui l'articolo si sofferma di più è la descrizione del "distretto": un comprensorio territoriale delimitato, sulla base di circa 100.000 abitanti, si può estendere infatti su più comuni, che abbraccia le scuole di vario tipo, ordine e grado (dalle elementari alle superiori) in esso situate (ne fanno parte anche le scuole non statali).

Il distretto si avvale del consiglio di distretto, la cui funzione non è decisionale, ma promozionale. Ciò significa che compito di tale consiglio è quello di studiare e proporre («promuovere», appunto) tutte quelle iniziative che possono essere utili alla formazione ed alla educazione degli allievi: così le attività scolastiche, parascolastiche ed extra-scolastiche (quali i corsi di giornalismo, ceramica, disegno e vari dei dopo-scuola), i servizi medico e di assistenza psicopedagogica, il potenziamento delle attività culturali, delle attività sportive, la designazione delle attività di sperimentazione (classi sperimentali o scuola a tempo pieno) (Polimeno 1974, 75).

L'articolo prosegue con l'analisi puntuale della composizione dei 34/38 membri che compongono il consiglio di distretto.

Quattro rappresentanti del personale direttivo, eletti dallo stesso personale direttivo e di cui uno scelto tra le scuole parreggiate, parificate o legalmente riconosciute appartenenti al distretto; sei rappresentanti del personale docente, eletti dal corpo dei docenti e di cui uno proveniente dalle scuole non statali; sette rappresentanti dei genitori degli alunni, eletti dai genitori e di cui, ancora, almeno uno avente il proprio figlio in scuola non statale» (Polimeno 1974, 73-76).

A questi, scrive il *Radiocorriere TV*, vanno aggiunti altri membri, scelti tra i residenti del distretto:

tre rappresentanti dei sindacati dei lavoratori dipendenti (ad esempio, i metalmeccanici), tre dei sindacati dei lavoratori autonomi (professionisti, artigiani, insegnanti ecc.); tre cittadini facenti parte delle forze sociali rappresentative di interessi generali (di cui uno designato tra gli imprenditori della Camera di commercio, industria e agricoltura e due designati dal consiglio provinciale), sette rappresentanti del comune eletti dal consiglio comunale (se trattasi di distretto comprendente più di un piccolo comune i rappresentanti saranno 11; se il comune abbraccia più distretti, come nel caso di Milano o Roma, i rappresentanti saranno 7 per ogni distretto). Infine, il consiglio elegge, tra i suoi rappresentanti stessi, un presidente, che potrà essere uno qualsiasi di essi (Polimeno 1974).

Un'organizzazione estremamente complessa, alla quale si affianca quella delle varie scuole chiamate a eleggere consigli di istituto o di circolo, collegi dei docenti, giunta esecutiva di istituto o di circolo, al consiglio di disciplina degli alunni, all'assemblea dei genitori, all'assemblea degli studenti e infine al comitato di valutazione del servizio docenti. Votati da insegnanti, non insegnanti (per esempio un membro della segreteria scolastica o un bidello), genitori.

Ma i cittadini e, in particolare, i genitori, gli insegnanti, gli allievi sono preparati ai compiti che scaturiscono da questa organizzazione? Una domanda che diversi programmi televisivi e radiofonici si fanno. Nelle risposte troviamo spesso le cautele che i servizi televisivi non presentano. Vincenzo Rienzi, segretario nazionale del Sindacato autonomo scuola media italiana (Sasmi), interviene nell'articolo di Polimeno. Per lui il punto centrale è che i genitori prendano coscienza del cambiamento del loro ruolo:

questi devono rendersi conto che la scuola li chiama alla propria cogestione e che non sarebbe più possibile, d'ora in poi, rovesciare su di essa tutta la colpa se le cose non dovessero andare bene per quanto riguarda la istruzione e la formazione dei loro figlioli. Sappiano i genitori di avere in mano possenti armi: l'elezione dei propri rappresentanti al consiglio di istituto o di circolo, nella giunta, nel consiglio di disciplina e la partecipazione di tutti loro alle assemblee. Servirsi di tali armi è doveroso per le famiglie e potrebbe equivalere a salvare la scuola; non servirsene vorrebbe dire venir meno a un dovere e forse lasciar distruggere la scuola dagli estremismi d'ogni parte. Essendo per padri e madri la buona riuscita della prole l'"affare" determinante, si dispongano dunque essi fin da adesso a tralasciare per questa nuova scuola democratica gli altri loro "affari". Quanto agli insegnanti», avverte ancora il professor Rienzi, «in attesa che la riforma universitaria dia luogo a corsi più idonei alla moderna preparazione di questi valorosi battistrada della nostra gioventù, rivedano e aggiornino il loro addestramento. Comprendano, inoltre, che se servirsi della cattedra per

indottrinare con qualsivoglia ideologia politica i ragazzi ha sempre significato abusare colpevolmente (e molto poco democraticamente) della loro suggestionabilità, è però ormai un dovere per ogni docente educare gli studenti "alla" politica, come capacità critica nei confronti del potere e della società e come maturazione individuale di scelte consapevoli. E gli allievi? Si ricordino che il "diritto allo studio" è stata una delle prime grandi conquiste rivoluzionarie. Si ritengano dunque dei privilegiati e siano indotti, per esempio, a tenere qualche volta le loro assemblee "fuori" delle ore di lezione, come è benissimo consentito dal regolamento (Polimeno 1974).

Insomma: avanti sì, ma con giudizio.

LE TECNICHE AUDIOVISIVE NELL'INSEGNAMENTO

Senza dubbio l'intervento più interessante è quello di Giuseppe Rossini, futuro primo direttore di Rai Tre, che si pone la domanda: quale posto potranno occupare nel prossimo decennio la radio e la televisione applicate al terreno dell'educazione, in che modo potranno dare un aiuto concreto all'attuarsi dei decreti sulla partecipazione?

Lo sviluppo del tempo pieno, l'allargamento del fronte della sperimentazione e l'indilazionabile necessità di riforma della scuola secondaria superiore impongono un continuo adeguamento anche in considerazione delle nuove realtà che l'imminente attuazione dei decreti delegati farà emergere [...]. I bilanci pubblici e privati per l'educazione sono in aumento, mentre gli stanziamenti nell'ambito degli organismi televisivi per questo genere di attività non subiscono un uguale incremento. I rischi, dunque, che ne derivano sono quelli di una esperienza destinata a rimanere minoritaria, se non verrà compiuto un salto qualitativo nell'elaborazione dei programmi e nella loro fruizione nell'ambito di un organico pacchetto didattico» (Rossini 1974, 57).

Insomma: l'approvazione dei decreti delegati deve risultare uno stimolo per ripensare interamente la tv educativa e tutto quello che le ruota intorno. Le esperienze da cui partire non mancano: la televisione nella scuola, la televisione scolastica propriamente detta e il più vasto campo dell'educazione degli adulti, prendono spunto in modo sempre più esplicito da esperienze come quelle legate alla formazione professionale, all'educazione permanente, all'aggiornamento degli insegnanti, alle università aperte e, alle 150 ore. I decreti delegati rappresentano, tuttavia, secondo Rossini, uno stimolo ulteriore e fondamentale che alza il livello delle aspettative sul ruolo delle diverse componenti del processo educativo e spinge la radio-televisione a ripensare alla sua funzione.

Scrive Rossini:

Non rientra certo nei nostri compiti dare una valutazione politica di quei decreti: tuttavia la nuova articolazione ci interessa almeno nella misura in cui il nostro operare televisivo concorre a determinare, sia pure in misura limitata, una opinione pubblica all'interno della scuola. A noi interessa in modo particolare raccogliere e catalogare le reazioni che si produrranno nel tessuto culturale delle comunità, che saranno chiamate a stabilire un collegamento privilegiato con la scuola. Tali decreti irrompono in una situazione stagnante e favoriscono spunti in una direzione che è quella stessa nella quale ci eravamo tendenzialmente incamminati diverso tempo fa. L'abbandono di atteggiamenti individualistici o burocratizzanti, fuori di qualsiasi ottimismo di maniera, determina un diverso assetto funzionale dell'istituzione scolastica, favorisce un rapporto diverso con la comunità civica, dà un diverso respiro al processo di correponsabilizzazione di democratizzazione (Rossini 1974, 59).

Rossini sottolinea, dunque, come sia indispensabile un coordinamento vero e proprio fra la tv e l'attuazione dei decreti delegati. Per esempio, nel processo di «distrettualizzazione» della scuola o dell'attività degli istituti di sperimentazione didattica con i quali

è augurabile che venga stabilito un organico rapporto di intesa al fine di giungere a svolgere un lavoro che possa dare frutti non solo per la nostra esperienza televisiva, ma per quella fascia del personale insegnante che, resasi conto delle motivazioni che hanno determinato l'approntamento di questi nuovi strumenti legislativi, si ponga l'obiettivo di una presenza attiva e qualificante sul piano delle tecnologie educative (Rossini 1974, 59).

La televisione, insomma, fedele al suo mandato educativo che, fin dai tempi di Telescuola la caratterizza, auspica di poter affiancare la trasformazione attraverso una funzione di carattere integrativo o una funzione di carattere che potremmo definire «parallelo».

C'è un altro tema molto importante che viene messo in rilievo da Rossini e che apre uno scenario così vasto che qui può essere solo accennato:

la fiducia tecnologica che caratterizzò buona parte degli anni '50-'60 ha subito progressivamente un processo di erosione tale da far ritenere che la speranza di un cammino comune e parallelo tra istituzioni scolastiche e tecnologie educative sia abbastanza vanificata, facendo al contempo decadere quella che era stata la sottostante idea-forza dell'intervento televisivo nei processi formativi: la sua possibilità cioè di riformare dall'interno l'educazione attraverso le tecnologie (Rossini 1974, 62).

Si arriva, così, ad immaginare anche in merito alla programmazione televisiva un nuovo approccio peda-

gogico che ponga l'accesso sui processi dell'informazione più che sui contenuti della stessa. Rossini recupera un testo da poco pubblicato anche in Italia dall'editore Armando Armando: si tratta di *Le tecniche audiovisive nell'insegnamento* di Henri Dieuzeide, già autore di diversi saggi sull'uso educativo della televisione (Dieuzeide 1973). Dieuzeide osserva che la produzione della singola trasmissione deve passare in secondo piano rispetto alla preventiva sistematizzazione del messaggio destinato ad un'azione educativa, dato che l'atto educativo è un processo e non un prodotto, la definizione del ruolo del messaggio in questo processo condiziona ormai la produzione educativa. Partendo da questa che viene considerata una prospettiva ineludibile Rossini va avanti chiedendosi quale sarà il posto della trasmissione nei confronti delle altre fonti educative utilizzate per giungere a un dato obiettivo (documenti, insegnanti) e in rapporto all'ambiente.

L'approvazione dei decreti delegati, insomma, stimola un processo di collaborazione e di interscambio tra un ente essenzialmente produttore di contenuti quale è la Rai e i settori dove istituzionalmente la cultura viene elaborata e prodotta (università, istituti di ricerca, ecc.) per cui si immagina un futuro prossimo nel quale sarà effettivo un salto di qualità

nei tradizionali standard, nei consolidati moduli di elaborazione, nella staticità delle competenze e dei ruoli professionali, onde arrivare alla ideazione-produzione di unità audiovisive che non siano la semplice sommatoria di elementi produttivi o di fattori culturali, ma che siano piuttosto il risultato di una collaborazione all'interno della quale i ruoli possano flessibilmente mutarsi ed integrarsi (Rossini 1974, 63).

Il progetto di Rossini si realizzerà in un certo senso con la nascita di Rai educational. L'avvento delle tv private porterà, infatti, le reti generaliste a dover ripensare integralmente la propria programmazione per cui sempre più rischioso sarà considerato occuparsi di prodotti educativi. Ma si sarà persa per strada, nel corso degli anni, gran parte della riflessione originale sui processi da cui tutto questo è scaturito, ovvero i decreti delegati, per cui la collaborazione si rivelerà, in ultima istanza, soltanto quella sui contenuti.

LA GESTIONE DEMOCRATICA DELLA SCUOLA

Tornando ai programmi, in attesa delle prime elezioni scolastiche, il 28 novembre 1974, il secondo canale manda in onda il programma: *Una scuola di tutti*, scritto con la collaborazione di un giovanissimo Giovanni

Minoli. Due puntate su ogni ordine scolastico per valutare, ancora una volta, come genitori, studenti, insegnanti, sindacalisti, forze sociali, enti locali, sono pronti a entrare a far parte dei nuovi organi collegiali. Le voci che ne emergono sono un documento prezioso che sarebbe andato altrimenti perduto: non esistono raccolte di storia orale sulla partecipazione scolastica e la radio-tv resta ancora oggi un archivio tutto da studiare (Roghi 2012).

La prima puntata apre con la descrizione del Collegio romano, scuola per antonomasia, diventata poi a partire dal 1871, il liceo Visconti di Roma. Leonardo Valente, che conduce il programma, parla di una rivoluzione silenziosa, la scuola tradizionale era un'unità, un circolo chiuso, dice. Il movimento si svolgeva dalla scuola allo studente, ma fuori dal portone restavano la famiglia e la società. I decreti delegati sono, a suo dire, il primo sforzo che si compie in cento anni di scuola italiana per eliminare il muro, il portone che divide il dentro dal fuori. Vengono intervistati alcuni studenti e insegnanti che ribadiscono il valore di una scuola comunità, decentrata, collegiale. La scuola deve creare cultura non trasmettere cultura. Valente poi va a casa di due genitori del Visconti e chiede loro se hanno letto i decreti delegati: non solo li hanno letti ma li hanno a casa, ma la fatica vera, secondo i due è instaurare un dialogo aperto e onesto con gli insegnanti. E non solo: il rischio è che la delega sia sempre affidata a chi già esercita una attività politica. Mentre i ragazzi, sempre secondo i due genitori, temono di vedere limitate le conquiste ottenute negli anni recenti.

Ben diversa appare, vedendo il programma, la situazione delle scuole dell'infanzia e primaria dove già esiste una pratica democratica collegiale come ci raccontano numerosi studi e testimonianze coeve (Roghi 2022). Emerge dalla ripresa di una assemblea degli insegnanti che discute con il giornalista della Rai sulla relazione fra scuola e territorio. È evidente che non sono i decreti delegati a mettere in moto questo modello ma che arrivano a sancire e rendere condivisibili pratiche già esistenti in numerosi comuni italiani che da anni lavorano sulla relazione fra scuola e bisogni degli studenti. Aprire alla comunità significa rispondere ai bisogni e organizzare, per esempio, gli spostamenti sul territorio (Centro studi e iniziative B. Ciari 1971).

Un altro tema affrontato è quello dei ragazzi e le ragazze che non sono riusciti a raggiungere il diploma delle scuole medie e hanno abbandonato la scuola. Per loro vengono organizzati corsi serali. Il programma, dunque, mette in luce come la spinta alla trasformazione scolastica coinvolga a 360 gradi le comunità coinvolte. Anche *Scuola aperta* si occupa delle elezioni andando a riprendere una riunione nella media De Coubertin di

Roma dove è già in atto un'esperienza di collaborazione tra insegnanti e genitori per la gestione della scuola.

Aba Cercato, presentatrice televisiva assai popolare negli anni Settanta, nella sua rubrica *Cinque minuti insieme*, parla dei decreti delegati. Titolo del suo commento: *Fermento nelle scuole*. Scrive Cercato:

Ho partecipato a riunioni, ma soprattutto ho molto ascoltato i pareri e i commenti di tanti sconosciuti genitori che cercavano di documentarsi parlando tra loro. Mi è parso che non per tutti le idee fossero chiare e che non tutti si siano resi conto della importanza di questi «consigli» che non vengono istituiti allo scopo di combattere la classe insegnante ma nella certezza che scuola-casa, insegnanti-genitori debbano formare un binomio e non due entità separate in contrasto tra loro. Nell'ambito delle nuove strutture che si costituiranno secondo i dettami dei decreti delegati, i genitori potranno portare il loro contributo di idee e di conoscenze per poter promuovere nella scuola quell'evoluzione la cui esigenza si fa sempre più pressante. Che la nostra sia una scuola da anni non più adeguata ai tempi è un dato di fatto incontestabile ed il problema del mancato rinnovamento è il motivo principale del malcontento degli studenti. Questi nuovi strumenti, che ovviamente non potranno accontentare subito tutti, sono un primo tentativo di risposta alle richieste degli stessi studenti, dei genitori e degli insegnanti (Cercato 1974).

Cercato, insomma, teme lo scontro scuola famiglia, che puntualmente si verificherà in non poche occasioni come metterà in luce un articolo di Gianni Rodari scritto su *Il giornale dei genitori* di cui parlerò tra poco (Rodari 1975).

Prima vale la pena ricordare *Insegnare oggi*, un programma che attraversa tutti gli anni Settanta. La rubrica nasce, infatti, come corso di aggiornamento televisivo per gli insegnanti e pur cambiando autori e regia nel corso del decennio è un importante luogo di verifica degli umori del corpo docente nonché della sua rappresentazione pubblica. Particolarmente interessante la puntata intitolata *La gestione democratica della scuola*, con la consulenza di Cesarina Checcacci, Raffele La Porta, Bruno Vota. Anche in questo caso si attraversa l'Italia in cerca di sperimentazioni che anticipano la collaborazione con i genitori prevista per legge.

Il programma prende spunto dal lavoro di un gruppo di insegnanti di Avesa che sta progettando un “pacchetto didattico” sulla scoperta del territorio. «Ogni insegnante collabora al gruppo portando la propria esperienza e nello scambio può aumentare consapevolezza critica e lo predispone a un fecondo dialogo educativo con le famiglie». Le ipotesi di lavoro verificate nei gruppi vengono discusse in una assemblea generale degli insegnanti, questo favorisce programmazione e non spontaneismo.

Il lavoro della scuola Pindemonte di Avesa è seguito dal centro didattico nazionale per la scuola elementare che ha come tema la direzione didattica come centro permanente di aggiornamento. L'attenzione è stata posta sulla partecipazione degli insegnanti: una equipe elabora un pacchetto su elezioni e referendum, poi ci sono i gruppi di insegnanti che collaudano, e questo momento del collaudo è molto importante perché così l'insegnante capisce come migliorarlo. Poi l'applicazione a scuola. Quindi non è un aggiornamento generico culturale e pedagogico ma eminentemente didattico evitando il pericolo dell'accademia. Anche qui in questo lavoro di collaudo e di verifica gli insegnanti lavorano in gruppo.

Nella scuola Orazio Nuvola di Terni sono coinvolti studenti e famiglie, la preside Anna Lombardi coinvolge la sera insegnanti per un corso sull'educazione sessuale per capire se può servire nelle attività didattiche. Dopo una lunga discussione ripresa dalle telecamere emerge la necessità di coinvolgere le famiglie e si decide che gruppi di insegnanti e genitori visioneranno insieme i materiali.

L'attività di auto aggiornamento e sperimentazione didattica prende piede anche nelle secondarie superiori, viene filmata una assemblea a Schio scuola famiglia studenti per discutere i libri di testo.

Solo così, dice il giornalista, può essere applicata la legge delega. Si rientra in studio dove il pedagogista Angelo Broccoli si chiede se basta una legge ben fatta per assicurare l'instaurarsi di una realtà sociale diversa, soprattutto a scuola. E aggiunge che fin dalla riforma delle medie del 1963 era previsto il consiglio di classe. Questo organo nuovo si inseriva in una struttura in teoria nuova ma che negli anni non si è mai rinnovata; quindi, cosa spinge adesso a credere che la riforma della partecipazione prevista dai decreti delegati si realizzerà positivamente?

INSEGNANTI E PARTECIPAZIONE

Il dibattito intorno ai decreti delegati fa emergere, ovviamente, in televisione ma non solo, tutti i temi che attraversano questi anni quando si parla di insegnanti: la formazione, l'organizzazione sindacale, e, in modo molto chiaro, l'immobilismo conservatore di molti docenti. Nel 1974, il sociologo Marino Livolsi, in uno studio sulle scuole elementari, definisce la scuola dell'obbligo, nei suoi primi cinque anni, la «macchina del vuoto» (Livolsi 1974), una scuola sorda «verso ogni proposta innovativa sul piano didattico che ha costantemente sdegnato di far riferimento alle teorie e alle proposte educative che le scienze sociali e in particolare la pedagogia, sono venute via via avanzando» (Livolsi 1974, 15). Questo malgra-

do l'introduzione del tempo pieno che avrebbe dovuto modificare radicalmente il sistema dell'istruzione primaria e l'immissione in ruolo di molti giovani maestri e maestre in teoria più «aggiornati» degli anziani colleghi. Ma non è così. I giovani maestri non sono più formati dai colleghi anziani. Inoltre, le riforme non agiscono in senso progressivo, semmai, al contrario, in senso regressivo. Secondo gli studi di sociologia dell'educazione, ai quali è essenziale rifarsi perché sono fra le poche fonti disponibili per ragionare sulle trasformazioni vissute dai docenti italiani della scuola dell'obbligo, ma anche della secondaria superiore, si ripete, a metà degli anni Settanta, quello che era già accaduto dopo la riforma delle scuole medie del 1963. Le riforme sono viste, infatti, come calate dall'alto anche da chi le aveva auspiccate. Una costante che spinge a lamentare la propria inadeguatezza o quella dell'istituzione a farsi carico di trasformazioni così importanti mentre si spostano le rivendicazioni su questioni di tipo salariale o identitario (Cobalti e Dei 1977).

Lo scrivono Antonio Cobalti e Marcello Dei, già autore del più importante studio sulla reazione dei professori alla riforma delle scuole medie, *Le vestali della classe media* (1969) che ora pubblica *Insegnanti: innovazione e adattamento* (1979), domandandosi «dove vanno gli insegnanti della scuola secondaria superiore». Una domanda che possiamo estendere, come vedremo, anche alla scuola dell'obbligo (Rapporto Iref 1976).

Dieci anni fa, nel chiederci la stessa cosa per gli insegnanti della scuola media unica partivamo da una constatazione: la violenta opposizione alle innovazioni introdotte dalla riforma del 1962. Ora il punto di partenza è un altro: il diffuso malessere, la disaffezione del corpo docente nei confronti del proprio lavoro. [...] Disincantati nei confronti degli Organi collegiali (fin dal 1976) apatici rispetto alla riforma rimasta per tanti, troppi anni in gestazione nei progetti legislativi, distaccati dalla stessa attività quotidiana nelle classi fino al punto di dubitare della loro identità professionale (Rapporto Iref 1976, 2).

La gestione sociale della scuola, da obiettivo inseguito per tanti anni, diventa, insomma, un problema, perché toglie agli insegnanti l'autonomia rispetto ad alcune questioni da sempre di loro pertinenza esclusiva. I metodi didattici, i libri di testo, i compiti a casa, per esempio che iniziano a essere discussi anche nei consigli di classe. I contrasti di genitori e studenti con gli insegnanti sono, infatti, per lo più causati da questioni relative all'adozione dei regolamenti interni (22%) e alla metodologia didattica (19,8%) (Censis 1976, 85). Ovviamente la reale possibilità di intervento di genitori e studenti su questi temi è assai scarsa: sia perché le norme degli stessi

decreti delegati in materia sono confuse, sia per l’oggettiva difficoltà di incidere in organi di rappresentanza nei quali la maggioranza assoluta è quella dei docenti, definita da Mario Gattullo nel 1975 il «primato dell’esecutivo», che affida la scuola interamente alla corporazione degli insegnanti (Gattullo 1975).

Così, in uno studio del Censis sull’attuazione dei decreti delegati, vediamo come, alle prime elezioni scolastiche, votino nove milioni di genitori, seicentomila insegnanti, centocinquantamila non docenti e un milione e duecentomila studenti; tuttavia, se poi si confronta questo dato con quelli relativi alla partecipazione “effettiva” possiamo vedere però che hanno partecipato ad almeno una riunione il 60% dei genitori ma hanno parlato solo il 26% (Censis, 9-11). Possiamo supporre che il dato sia motivato anche dalla difficoltà a comprendere esattamente di cosa i genitori possano (per legge) discutere come dimostra la tabella riportata nello studio del Censis nella quale si riportano le percentuali dei genitori convinti di poter agire nei confronti dei criteri di valutazione (36,6%) e quelli convinti del contrario (39,3%) (Censis, 46). L’ignoranza delle norme non contribuisce certo a contrastare quello che appare essere il giudizio più diffuso dei docenti sulle famiglie: «i genitori non hanno preparazione adeguata per poter dare giudizi in merito a quello che fanno gli insegnanti» (Censis, 81; Cobalti e Dei 1977, 112-128). Quello che fanno gli insegnanti in classe, la didattica. Non a caso si osserva come «i contrasti all’interno della categoria insegnanti siano motivati essenzialmente da questioni politiche, mentre i contrasti con i genitori si formano su problemi legati alla didattica» soprattutto nella scuola dell’obbligo (Cobalti Dei 1977, 85). Ma la didattica, avvertita come terreno di scontro principale, quanto è centrale nella riflessione dei docenti stessi? Secondo gli studi citati, pochissimo. Sia alle superiori che nella scuola dell’obbligo.

Attivismo, metodo globale, insiemistica, sociometria, esperienze di drammatizzazione ecc. sono forse ricordi di affrettate letture scolastiche o concetti che passano sopra la testa degli insegnanti elementari e che vengono talora captati solo grazie all’iniziativa personale o agli infrequenti quanto astratti corsi di aggiornamento (Rapporto Iref 102-109).

La scuola tutta non è all’avanguardia, dicono gli studiosi, le tecniche innovative sono ignorate o usate in modo occasionale o distorto (il tema libero, per esempio, o il lavoro di gruppo) (Rapporto Iref, 111). Il voto continua ad essere l’asse intorno a cui ruota tutta l’attività scolastica (Rapporto Iref, 116-117). «Interrogo tutti i giorni i ragazzi alla lavagna. Serve per dare importanza e autorità a noi. Faccio interrogazioni una volta alla

settimana per far conoscere a ciascuno i propri limiti. Interrogo tutti i giorni alla cattedra; l’alunno deve rispondere con un discorso» (Rapporto Iref, 117), solo alcuni dei commenti sulla centralità della valutazione nella vita di classe (il 46% degli intervistati).

Per questo non stupisce la delusione di chi, come Gianni Rodari, dal 1968 direttore de *Il giornale dei genitori*, osserva il primo anno di attuazione dei decreti stessi e arriva alla conclusione che i consigli di classe sono l’espressione della «scuola dei risentimenti dove ci si conosce solo per disprezzarsi più intensamente» (Rodari 1975). Ma questo appartiene a un’altra fase, che è quella dell’attuazione dei decreti delegati negli anni a venire, tema troppo vasto e complesso per essere anche solo accennato.

BIBLIOGRAFIA

- Buonanno, Milly. 1970. “La politica culturale delle associazioni. Il caso dell’ARCI”. In *Politica Culturale. Studi, materiali, ipotesi*, a cura di Giovanni Bechelloni. Bologna: Guaraldi.
- Causarano, Pietro. 2015. “Unire la classe, valorizzare la persona. L’inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio”. *Italia contemporanea* 278: 224-246.
- Cavallini, Graziano. 1975. *Sui decreti delegati. Interventi pro, contro*. Milano: Emme Edizioni.
- Censis. 1976. *Scuola e partecipazione sociale. Il primo anno di applicazione dei decreti delegati*. Roma: Censis.
- Centro studi e iniziative B. Ciari. 1971. *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*. Firenze: Tipografia nazionale.
- Chiarenza, Franco. 1978. *Il cavallo morente. Trent’anni di radiotelevisione italiana*. Milano: Bompiani.
- Chiosso, Giorgio. 1977. *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 1978. *Movimento operaio, sindacati e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Cipriani, Ivano. 2000. “Quando la RAI raccontava il lavoro”. In *Filmare il lavoro*, a cura di Antonio Medici. Roma: Ediesse.
- Cobalti, Antonio, e Marcello Dei. 1977. “Insegnanti e organi collegiali”. *Scuola e città* 3: 105-112.
- Cobalti, Antonio, e Marcello Dei. 1979. *Insegnanti: innovazione e adattamento. Una ricerca sociologica sugli insegnanti della secondaria superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dieuzeide, Henri. 1973. *Le tecniche audiovisive nell’insegnamento*. Roma: Armando Editore.

- Eco, Umberto, e Patrizia Violi. 1976. "La controinformazione". In *La stampa italiana del neocapitalismo (1960-1975)*, a cura di Valerio Castronovo e Nicola Tranfaglia. Roma-Bari: Laterza.
- Faenza, Roberto. 1973. *Senza chiedere permesso. Come rivoluzionare l'informazione*. Milano: Feltrinelli.
- Fim-Cisl. 1969. *I lavoratori di fronte alla Rai Tv*. Milano: Fim Cisl.
- Froio, R. 1971. "Scuola aperta". *Radiocorriere TV*, 17-23 gennaio.
- Galfré, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Galfré, Monica. 2019. *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*. Roma: Viella.
- Gattullo, Mario. 1975. *Documenti sulla scuola*. Vol. III. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria.
- Libera, V. 1971. "La spinta dell'autunno", *Radiocorriere TV* 2.
- Livolsi, Marino, cur. 1976. *La macchina del vuoto: il processo di socializzazione nella scuola elementare*. Bologna: il Mulino.
- Maragliano, Roberto, e Benedetto Vertecchi. "Le tecnologie educative". In Benedetto Vertecchi, Melina Insoleira, e Roberto Maragliano, *Insegnamento: strumenti e tecniche*. Milano: ISEDI.
- Martinelli, Chiara. 2017. "Da conquista sociale a selezione innaturale: le illusioni perdute delle classi differenziali nella scuola media (1962-1971)". *Italia contemporanea* 285: 147-170.
- Oliva, Carlo. 1978. "Dieci anni di lotta degli insegnanti". *Quaderni piacentini* 65-66: 82-91.
- Ortoleva, Peppino. 1994. "La televisione tra due crisi, 1974-1993", in *La stampa italiana nell'età della TV, 1975-1994*, a cura di Valerio Castronovo e Nicola Tranfaglia, 83-172. Roma-Bari: Laterza.
- Pecorini, Giorgio. 1977. *Dizionario della scuola democratica. Guida pedagogica, storica e giuridica alla gestione sociale della scuola*. Milano: Emme Edizioni.
- Polimeno, Grazia. 1974. "La famiglia entra nelle scuole". *Radiocorriere TV* 42: 73-76.
- Rapporto Iref. 1976. *Maestri in Italia. Chi sono, cosa pensano, come operano*. Roma: Coines Edizioni.
- Rodari, Gianni. 1975. "La prof allergica e il padre aggressivo". *Il Giornale dei Genitori* 1: 21-22.
- Roghi, Vanessa. 2012. "Le fonti audiovisive e la ricerca storica". In *Il pane della ricerca. Luoghi, questioni e fonti della storia contemporanea in Italia*, a cura di Marco De Nicolò, 207-218. Roma: Viella.
- Roghi, Vanessa. 2021. "Il Pci e la televisione del monopolio". In *Il comunismo italiano nella storia del Novecento*, a cura di Silvio Pons, 501-516. Roma: Viella Editore.
- Roghi, Vanessa. 2022. *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Roghi, Vanessa. 2023. "Rileggere 'La Grande disadattata' di Bruno Ciari. Genealogia di un saggio per comprendere come e dove indirizzare i processi inclusivi oggi". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 15: 187-201.
- Rositi, Franco. 1970. *Lavoratori e televisione*. Milano: Franco Angeli.
- Rossini, Giuseppe. 1974. "Riprende una difficile esperienza". *Radiocorriere TV* 44: 59-62.
- Sangiovanni, Andrea, e Ada Becchi. 2019. *L'autunno caldo: cinquant'anni dopo*. Roma: Donzelli.
- Sangiovanni, Andrea. 2006. *Tute blu: la parabola operaia nell'Italia repubblicana*. Roma: Donzelli.
- Sangiovanni, Andrea. 2020. *Specchi infiniti. Storia dei media in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Roma: Donzelli.
- Taviani, Ermanno. 2001. "Il PCI nella società dei consumi". In *Il PCI nell'Italia repubblicana. 1943-1991*, a cura di Roberto Gualtieri. Roma: Carocci.
- Uva, Christian. 2015. *L'immagine politica: forme del contropotere tra cinema, video e fotografia nell'Italia degli anni Settanta*. Udine: Mimesis.



Citation: Pruneri, F. (2024). Partecipazione, cambiamento e promozione del bambino nella sperimentazione del tempo pieno. Il caso della scuola elementare di Gropello (Cassano d'Adda 1969-1985). *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 71-88. doi: 10.36253/rse-15495

Received: December 7, 2023

Accepted: March 9, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Pruneri, F. 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: Luana Salvarani, Università di Parma.

Partecipazione, cambiamento e promozione del bambino nella sperimentazione del tempo pieno. Il caso della scuola elementare di Gropello (Cassano d'Adda 1969-1985)

Participation, change and promotion of the child in the experimentation of full-time education. The case of Gropello primary school (Cassano d'Adda 1969-1985)

FABIO PRUNERI

Università di Sassari, Italia
pruneri@uniss.it

Abstract. At the beginning of the 1970s, a group of teachers inspired by Mario Lodi's educational thought and the MCE (Cooperative education movement) ideas created, in Cassano d'Adda near Milan, a very innovative experimentation in the local primary school. The Gropello d'Adda experience brought forth for more than 30 years an alternative idea of school and educational design. The local archives keep a large array of uncatalogued materials documenting the experience. These documents are very interesting because of their depiction of a school conception consistently defined as horizontal, inclusive and aimed at the promotion of the child, and for the variety and richness of pedagogical instruments and models proposed. The article aims at showing, through this case study, the historical-social conditions of the birth of *Decreti Delegati* in Italy in the Seventies, and the theoretical and practical inspirations leading to the inversion of the relation between school and society. At the end, the article will illustrate how the original concept at the basis of *Decreti Delegati* was larger than a simple introduction of representatives in the school governance.

Keywords: Italy, *Decreti Delegati*, full school time, Seventies, MCE (Cooperative education movement).

Riassunto. Sulla scia delle suggestioni provenienti dal Movimento di cooperazione educativa (Mce) un gruppo di docenti molto vicino alla pedagogia di Mario Lodi dava avvio, a partire dalla fine degli anni Sessanta, in una frazione di Cassano d'Adda, cittadina all'estremità orientale della provincia di Milano, a una sperimentazione per la creazione di una scuola elementare fortemente innovativa. Quell'esperienza ha prodotto, per oltre trent'anni, un'idea di scuola e di progettazione alternativa a quella tradizionale. A testimonianza di ciò si è conservata, in loco, un'abbondante ed eterogenea raccolta di materiale inedito, ancora in gran parte da ordinare. L'interesse per questa documentazione deriva da un lato dalla coerenza che tutte le testimonianze apportano nella definizione di un modo di concepire l'attività didattica come azione orizzontale,

includente e di reale promozione del bambino, dall'altro dalla varietà e ricchezza di strumenti e modalità di costruzione della proposta pedagogica. L'articolo è teso a mostrare, attraverso uno studio, di caso quali furono le condizioni che resero possibile la nascita dei decreti delegati in Italia negli anni Settanta e quali motivi ispiratori, teorici e pratici, raccolsero la sfida di un rovesciamento nel rapporto tra scuola e territorio. In conclusione, la ricerca metterà in luce come il concetto dei decreti delegati fosse originariamente più ampio che la semplice introduzione della rappresentanza nella *governance* della scuola.

Parole chiave: Italia, Decreti delegati, tempo pieno, Anni Settanta, Movimento cooperazione educativa.

ALCUNI ELEMENTI DI CONTESTO

I 'decreti delegati' (1974) – scriveva Francesco Susi – rappresentano con molta probabilità il punto più alto toccato dalla parabola del lungo processo di democratizzazione del sistema scolastico italiano, avviatosi, [...] all'indomani della caduta del fascismo (Susi 2012, 191).

Si trattava dell'apice, per qualcuno, o dell'avvio, per altri, di una gestione sociale della scuola mirante a fare di questa istituzione un luogo d'incontro delle attese, bisogni e ambizioni di studenti, genitori, insegnanti, amministratori locali, associazioni del territorio. Tale processo partecipativo non attiene solo alla scuola: gli anni che vanno dal 1968 al 1974, per quasi tutto il mondo occidentale, sono stati, com'è noto, un'epoca di grandi trasformazioni e fermento in molti settori della vita pubblica, basti pensare alle riflessioni sul sistema sanitario o ai cambiamenti nell'ambito della psichiatria, alla rivendicazione di diritti civili, alle battaglie pacifiste e femministe (De Giorgi 2020). Per quanto riguarda l'istruzione, è vero che gran parte del movimento studentesco e delle istanze contestatarie riguardarono la formazione superiore e l'università, ma non è trascurabile il rinnovamento della didattica a livello di scuola primaria.

Le maestre e i maestri, che, è bene ricordarlo, non avevano al tempo una formazione accademica, non furono spettatori passivi delle agitazioni in atto. Anche se la connotazione sociale e la dimensione antropologica dei docenti del secondo dopoguerra non era molto cambiata dalla caduta del fascismo ai primi anni Sessanta, come attestato per esempio dal noto romanzo *Il maestro di Vigevano* (Mastronardi 1962). Essi, o meglio dire esse, perché vi era una netta prevalenza femminile, continuavano a rappresentare le classi piccoloborghesi, dalle quali gran parte delle insegnanti provenivano. Le aspiranti maestre erano affascinate da un lato dalla possibilità di perseguire, attraverso l'istituto magistrale, una formazione secondaria superiore, al tempo ancora piuttosto rara per le ragazze, dall'altro dalla speranza di un'occupazione professionale certa, in grado di offrire un minimo di prestigio sociale, insieme alla sicurezza economica

derivante da un incarico nel pubblico impiego (Dei 1994; Pruneri 2019; Schirripa 2023).

Sul piano delle riforme, i *Programmi Ermini*, DPR 14 giugno 1955, n. 503, che sostituirono quelli del decreto luogotenenziale 24 maggio 1945, prescissero

il grado di preparazione che l'alunno d[oveva] raggiungere [...] per assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare della intelligenza e del carattere, che [era] condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato (*Programmi didattici per la scuola primaria. Decreto Presidente della Repubblica n. 503 1955*).

La *Premessa* sosteneva che la scuola aveva «per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica», richiamandosi all'art. 7 della Costituzione.

In merito alla didattica i *Programmi* non erano particolarmente prescrittivi; l'estensore, quanto ai principi, si rifaceva a quelli della «tradizione educativa umanistica e cristiana: cioè al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà; all'istanza di una formazione integrale», quanto alle indicazioni pratiche suggeriva di «muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento». Non mancavano rimandi all'attivismo pedagogico con richiami al fatto che l'educazione degli alunni «non comincia[va] dalla scuola e non si esauri[va] in essa». Contro il vuoto nozionismo vi era l'invito a «comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé» piuttosto che offrire soluzioni già confezionate.

Due anni più tardi, con la legge n. 1254 del 24 dicembre del 1957, si procedette alla introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare: non più 3+2, ma 2+3. Una riforma dell'ordinamento giuridico che aveva posto l'attenzione sulle ripetenze, considerate ammissibili, salvo casi eccezionali, solo al termine di ciascun ciclo¹. Quest'ultimo era teso a rispettare «per la loro

¹ Articoli 1 e 2, legge 24 dicembre 1957, n. 1254. Il tema della ripetenza degli anni scolastici diventerà rilevante di lì a poco, dando lo spunto

durata le fasi dello sviluppo dell'alunno e rend[eva] meglio possibile un insegnamento individualizzato in relazione alle capacità di ciascuno, così che in un periodo di tempo a più largo respiro ogni alunno pot[esse] giungere, maturando secondo le proprie possibilità, al comune traguardo»². Circa l'organizzazione della giornata scolastica, si invitavano gli insegnanti a organizzare il tempo scuola in modo che vi fosse giornalmente uno spazio «adeguato ed opportuno» per attività all'aperto, giochi ed esercizi utili «ai fini dell'educazione alla socialità», adatti anche a «sveltire ed a correggere i movimenti». Non dovevano mancare anche «canti e ritmi»³.

I primi anni Sessanta anche per l'Italia, come per parte del mondo occidentale, furono anni di opulenza e benessere, anni addirittura «miracolosi» (sul piano economico) per la penisola, dato che furono connotati da un tasso di crescita superiore al 6%. Una floridezza non priva di contraddizioni, accompagnata, per esempio, da un massiccio trasferimento dalla campagna alla città e dal Sud al Nord della penisola, dove maggiori erano le occasioni occupazionali e anche le possibilità di ricevere un'istruzione completa. Chi nasceva in un piccolo centro rurale, infatti, spesso non poteva disporre in loco di istituti secondari. Notevole fu lo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa: la radio, prima, e la tv, poi. Ma fu tutta l'industria culturale a subire una forte accelerazione, il mercato editoriale fiorì e con esso quello cinematografico, la spesa per il teatro e l'intrattenimento. Una data cardine nella storia dei *media* fu il 3 gennaio del 1954 quando presero il via ufficialmente le trasmissioni televisive, fruite inizialmente da spettatori riuniti nei locali pubblici. La diffusione di apparecchi fu molto rapida e presto nelle case degli italiani un posto centrale fu assegnato alla tv. Un elettrodomestico che si rivelò particolarmente efficace oltre che per trasmettere contenuti, per legittimare comportamenti. Le trasmissioni televisive della prima stagione del servizio pubblico sembrarono in grado di rompere la distinzione tra cultura

d'élite e cultura di massa, di veicolare l'uso della lingua italiana più incisivamente di quanto avesse fatto la scuola, di sollecitare il dibattito politico. La congiunzione tra aula scolastica e programma televisivo si ebbe con i corsi di istruzione popolare per il recupero degli adulti analfabeti promossi tra il 1960 e il 1968 dal maestro Antonio Manzi (1924-1997) nella fortunata trasmissione intitolata *Non è mai troppo tardi* (Farné 2011).

Tra le riforme più rilevanti del periodo vi fu la nascita della scuola media unica (legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*) e in particolare i decreti attuativi emanati nel corso della quarta legislatura (1963 – 1968) (Scotto di Luzio 2007; Oliviero 2007; Gabusi 2010; Oliviero 2023) che realizzarono, a distanza di un quindicennio, il dettato costituzionale relativamente all'istruzione obbligatoria (art. 34). La media unica garantiva anche l'assolvimento dei principi indicati all'art. 3 della Carta, laddove creava posizioni di partenza uguali per tutti i giovani italiani. Com'ebbe a dire il ministro Luigi Gui

questa scuola deve diventare scuola di tutto il popolo italiano e questo è un fatto comune con la scuola elementare. Quindi uno spirito nuovo dovrà instaurarsi, il medesimo spirito che i maestri coltivano da decenni: quello di non liberarsi sbrigativamente degli alunni con la selezione, ma di portarsi dietro, se è possibile, tutti⁴.

Scuola di formazione e orientamento, quindi, portatrice di un cambiamento culturale, quello di considerare l'istruzione come il terreno dell'educazione democratica e della piena cittadinanza, non momento di vaglio e distinzione. Con questa riforma strutturale diminuì, infatti, la canalizzazione tipica della scuola italiana d'impianto gentiliano e avviò il processo di scolarizzazione di massa. Non mancavano, tuttavia, alcune criticità che è bene presentare perché, come vedremo, influiranno sulle proposte d'innovazione della didattica provenienti dal basso, cioè dai maestri, dalle famiglie e dagli alunni. Ci riferiamo innanzitutto all'istituzione (art. 11 della legge n. 1859) di due «classi di aggiornamento»: in prima, per «gli alunni bisognosi di particolari cure» e in terza, per quelli che «non abbiano conseguito la licenza di scuola media perché respinti» e alla creazione con l'art. 12 di «classi differenziali» per i «disadatti scolastici». Negli anni a seguire questi canali paralleli divennero il luogo privilegiato per separare i ragazzi «problematici» dai cosiddetti «normali» vanificando l'impianto inclusivo che si era voluto dare alla legge. Una seconda cri-

al celebre incipit di *Lettera a una professoressa*: «Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti», (Milani 1967, 9).

² D.P.R. (14 giugno 1955, n. 503). Nel dibattito parlamentare la democristiana Maria Badaloni, che propose la diversa articolazione dei cicli sottolineava che entro gli intervalli 6-8 anni, e 8-11, fosse più facile recuperare i periodi perduti per le malattie, le assenze involontarie, si consentiva il rispetto dei ritmi maturativi degli alunni e si riduceva fortemente la ripetenza. A dimostrazione dell'efficacia dei cicli Maria Badaloni affermò: «le recenti esperienze nel recupero dei ragazzi che non frequentavano la scuola a Napoli e quel che si è fatto a Roma con le classi di recupero dimostrano come una grossa percentuale di alunni, che sembravano perduti, possa essere nuovamente immessa nella scuola elementare». (*Discussione del disegno di legge: Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare* 1957, Commissione VI Istruzione e Belle Arti: 1282).

³ D.P.R. (14 giugno 1955, n. 503).

⁴ Si veda Gui, Luigi. 1974, *La scuola elementare scuola del popolo. Discorso tenuto dal ministro Gui, VII Congresso dell'AIMC* (Roma, 18-22 settembre 1962), riprodotto in (Gabusi 2023, 14-15).

ticità derivò dalla mancata realizzazione del doposcuola, un istituto previsto all'art.3 della legge del 1962, inteso come studio sussidiario e per libere attività complementari, non obbligatorio per almeno 10 ore settimanali. Sulla carta un supporto prezioso in quanto gratuito, in grado di intercettare i ragazzi in difficoltà e di rimettere i "Gianni" a pari con i "Pierini" di milaniana memoria. Aveva scritto il priore di Barbiana «Pierino non è nato di razza diversa. Lo è diventato per l'ambiente in cui vive *dopo la scuola*. Il doposcuola deve creare quell'ambiente anche per gli altri (ma d'una cultura diversa)» (Milani 1967, 85) e anche «il doposcuola è una soluzione più giusta. Il ragazzo ripete, ma non perde l'anno, non spende e voi gli siete accanto uniti nella colpa e nella pena» (Milani 1967, 84).

In realtà, come rivelerà lucidamente l'influente volume *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, i docenti concepivano il doposcuola come «uno orfanatrofio pomeridiano per ragazzi abbandonati» (Barbagli e Dei 1969, 123-25).

Questi temi vennero ripresi a livello di scuola primaria, infatti con la legge n. 820 del 20 settembre 1971 dal titolo *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale* all'art. 1 si affermava, per la prima volta, che la scuola elementare potesse avere delle "attività integrative" e "insegnamenti speciali", in grado di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione di una forma di tempo pieno, inteso come ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico. Si trattava evidentemente di fare dialogare, in maniera collaborativa, tramite riunioni periodiche, gli insegnanti delle singole classi (titolari) e quelli delle attività integrative e gli insegnamenti speciali (Ciari 1973). Importante era il fatto che per «ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti speciali era istituito un posto di insegnante elementare di ruolo». A partire dall'anno scolastico 1971-72, il Ministro per la pubblica istruzione era autorizzato a definire, a inizio anno per ogni provincia, il numero dei posti necessari ed a stabilire direttive di orientamento per le attività. I risultati, nel breve periodo, furono assai limitati: solo l'1% delle scuole nell'a.a. 1972-73 promosse attività integrative (Susi 2012, 171).

Va ricordato che il 30 luglio del 1973, dopo una vertenza che aveva visto tutte le sigle sindacali proclamare uno sciopero a sostegno della lotta degli insegnanti, venne varata la legge n. 447 che delegò il governo a emanare una serie di norme sullo stato giuridico del personale oltre che sulla gestione collegiale della scuola al fine di dare alla stessa «caratteri di una comunità che interagi-

sce con la più vasta comunità sociale e civica»⁵. I decreti delegati che scaturirono da quella legge diedero maggiore autonomia alle istituzioni scolastiche consentendo ai singoli istituti di prendere decisioni relativamente all'organizzazione e programmazione e, parzialmente, all'uso delle risorse. In particolare, era dato rilievo a organismi gestionali come il *Consiglio d'interclasse*, il *Consiglio di Circolo e Giunta*, il *Collegio dei docenti* e infine il *Comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti*. Occorre poi ricordare, a livello territoriale più ampio, la nascita dei *Distretti scolastici*, del *Consiglio scolastico provinciale* e la conferma di uno dei più antichi organismi burocratici del Ministero: il *Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione*. Tra le innovazioni previste dai decreti delegati vi era la possibilità di indire assemblee da parte del personale ispettivo, direttivo, docente e non docente, dei genitori e perfino degli alunni delle scuole secondarie superiori.

Non meno rilevante l'aspetto della sperimentazione, che recepiva quanto alcuni gruppi di insegnanti avevano già messo in atto in forma di avanguardia come espressione della loro autonomia didattica. Previo parere del consiglio di circolo o istituto, dei consigli scolastici distrettuali, del consiglio nazionale della Pubblica Istruzione e degli istituti regionali di ricerca e sperimentazione si potevano anche modificare gli ordinamenti e le strutture esistenti.

La partecipazione democratica risultò evidente dal grande coinvolgimento anche elettorale delle diverse componenti interessate alla *governance* delle scuole. Per esempio, nella primavera del 1975 si svolsero le prime votazioni degli Organi collegiali, con l'adesione del 70% dei genitori, 87% degli studenti e addirittura 90% dei docenti (Susi 2012, 180).

UN'ESPERIENZA PILOTA. IL COMPLESSO ITER CHE PORTERÀ ALLA REALIZZAZIONE DEL TEMPO PIENO A GROPPELLO D'ADDA.

La protesta

La vicenda che andremo a raccontare, quella della sperimentazione⁶ del tempo pieno nel comune di Casano d'Adda, si colloca negli anni immediatamente successivi al 1968 e nei primi anni Settanta⁷. All'epoca, la

⁵ Si veda l'art. 5 della legge n. 447 del 30 luglio 1973.

⁶ Il termine "sperimentazione" ricalca le indicazioni contenute nella circolare n. 45 del 5 febbraio 1970 che incoraggiava forme di innovazioni nelle pratiche didattiche della scuola elementare. Si vedano (Agazzi 1970; Pasotti 1971; Vincenzi 1971).

⁷ La documentazione che accompagna lo studio di caso è stata messa a disposizione da Claudia Comotti, docente della scuola elementare di

cittadina, un comune situato sulla riva destra del fiume Adda, all'estrema periferia orientale della provincia di Milano confinante con la provincia di Bergamo, ebbe un vero boom demografico passando tra il 1961 e il 1981 da 10.988 abitanti a 15.318 in forza del fenomeno migratorio, specie di provenienza meridionale. La vicinanza con il capoluogo ambrosiano, ben collegato con strade e linea ferroviaria, la morfologia del territorio e la prossimità del fiume permisero fin dall'Otto e Novecento lo sviluppo di insediamenti industriali che modificarono la tradizione agricola che continuò ad occupare parte dei suoi abitanti specie nelle frazioni: Gropello d'Adda a nord in direzione di Vaprio e Trezzo d'Adda e Cascine San Pietro a sud-est verso Casirate d'Adda. È proprio in questi due piccoli borghi, distanti qualche chilometro dal centro di Cassano ed esclusi dalle grandi vie di comunicazione (strade provinciali e ferrovie), che si sviluppò l'esperienza pilota del tempo pieno nella scuola elementare.

Il caso in questione è in qualche misura esemplificativo dell'*habitat* che favorì la germinazione della sperimentazione di questo modello educativo e di una serie di dispositivi pedagogici che, come vedremo, favoriranno l'avvio della partecipazione alla vita scolastica di soggetti fino ad allora esclusi. Il tempo pieno era inteso come la naturale evoluzione di un diverso modo di concepire la scuola non più come istituzione "verticale", gerarchica e normativa, ma come comunità orizzontale, dialogante con la società civile in senso ampio. Quello della democratizzazione dell'istruzione era un cammino che venne recepito, a livello normativo, dal 1974, ma i decreti delegati altro non fecero che rispondere a fermenti che partivano "dal basso" e che agitavano avanguardie d'insegnanti, pronti a forzare regolamenti, a ingaggiare, come in questo caso, vere e proprie lotte, per l'affermazione del diritto all'alfabeto per tutti.

A partire dagli anni Settanta emerse, specie nelle frazioni di Gropello e Cascine S. Pietro, un generico scontento verso la cosa pubblica; inoltre, per quanto il consumismo avesse toccato anche le periferie, il fenomeno non aveva inciso in profondità nella mentalità contadina dei due agglomerati satelliti di Cassano.

Gropello dal 1976 al 2006. La maestra Comotti ha lavorato con Gioacchino Maviglia e ha conservato gran parte delle memorie materiali della sua esperienza didattica. Tale fondo, che è in attesa di una migliore collocazione, si trova a Treviglio e verrà qui indicato come Archivio Claudia Comotti Treviglio (ACCT). Parte dei materiali impiegati nella ricerca erano confluiti nella mostra evento nel centenario di Mario Lodi avente per titolo *Maestri. Mario, Gioacchino e gli altri. Didattica, innovazione, comunità e territorio*, aperta a Cassano d'Adda dal 12 al 26 novembre 2022. Trattandosi di incartamenti non inventariati e di varia natura (ciclostilati, opuscoli, documenti dattiloscritti, lavori di bambini, ecc.) verranno forniti in nota tutti i dati essenziali a una corretta individuazione della fonte (soggetto produttore, titolo, data).

Un primo documento che esprimeva questa inquietudine era la lettera del 14 febbraio 1970 nella quale la Gioventù Aclista chiedeva al Sindaco di Cassano d'Adda e all'assessore alla Pubblica Istruzione di risolvere l'annoso problema della mancanza di servizi (medico, farmacia, ufficio postale) a Gropello. In particolare, era segnalata la gravosa situazione della scuola elementare di quella frazione con aule malsane, servizi igienici inadeguati, assenza di refezione, palestra e biblioteca. Qualche mese più tardi il 30 dicembre si svolse la seconda assemblea popolare proprio sul tema dell'istruzione primaria. Nel documento, rivolto alla cittadinanza, si faceva presente che vi era già stato un momento di partecipazione pubblica in cui erano stati messi sul tavolo tutti i problemi educativi della frazione coinvolgendo patronato scolastico, Direttore didattico, Comune di Cassano. In quel caso l'assise non aveva manifestato una chiara linea politica: si era limitata alla richiesta di un servizio di trasporto degli alunni, che comprendesse oltre allo scuolabus, anche personale di servizio in grado di fare salire e scendere i bambini dai mezzi in sicurezza.

Il gennaio del 1971 si aprì con una settimana di fortissime rivendicazioni e proteste da parte dei genitori della frazione di Gropello allarmati perché il giorno 7 quattro sezioni di doposcuola furono soppresse da parte del patronato che le aveva in carico, per motivi finanziari. Come apprendiamo da un volantino distribuito ai pendolari, la sera seguente venne fissata un'assemblea popolare. Il ciclostilato affermava «se vogliamo che la nostra azione sia efficace, dobbiamo essere tutti presenti e specialmente i genitori» («Volantino ai pendolari» 1971)⁸. Era un invito alla mobilitazione anche perché, per ordine del Provveditore agli studi di Milano, l'ispettore scolastico avrebbe incontrato i rappresentanti del patronato per discutere il problema. In un successivo ciclostilato, datato 9 gennaio 1971, si riferiva l'esito di una "riunione segreta" con Sindaco, Direttore didattico e Ufficiale sanitario. Secondo il verbale dattiloscritto l'ispettrice milanese aveva espresso la sua contrarietà al fatto che alla scuola elementare di Gropello, dove si era recata in visita, si facesse uso di servizi igienici ricavati da una stalla con pollaio. Invitava i bambini a non servirsene e in caso di bisogno a rivolgersi (accompagnati dalla maestra) a quelli della scuola distante circa cento metri dall'edificio.

Nel corso della riunione il sindaco si impegnava a fornire un assistente per lo scuolabus, a ottimizzare i collegamenti con la frazione, a migliorare lo stabile scolastico. Il comune prometteva un rinnovato impegno per il finanziamento del doposcuola («Cronaca dell'incontro

⁸ In ACCT.

9-1-1971» 1971)⁹. Dal canto suo il patronato aveva chiesto che i genitori versassero una quota di 2.500 lire, poi ridotte a 2.000 come «contributi volontari per garantire la prosecuzione del servizio scolastico pomeridiano». L'assemblea popolare rifiutò nettamente di finanziare di propria tasca un servizio che voleva garantito. Come segno di protesta i genitori promettevano che i figli avrebbero continuato a presentarsi al doposcuola, sebbene questo non fosse più disponibile.

La rimostranza sollevò l'attenzione della stampa nazionale. Il quotidiano "Avvenire" il 10 gennaio segnalava che lo Stato e la provincia erano entrambi renitenti nel garantire il diritto all'istruzione dei bambini. Il primo versava un contributo insufficiente, come del tutto carente l'apporto dell'amministrazione provinciale che non aveva mai corrisposto la sua quota stimata in 700.000 lire annue. Il comitato, che si era riunito proprio la notte di San Silvestro, auspicava il mantenimento del doposcuola, frequentato da ben 107 alunni su 137, come passo propedeutico alla nascita del tempo pieno. Erano persino state stampate delle azioni del valore di 500 lire per l'autogestione del doposcuola (*Avvenire* 1971a).

Nel frattempo, a Gropello si intraprese una vera e propria occupazione. L'azione dimostrativa durò più giorni e consisteva nella presenza di genitori nell'aula nelle ore in cui si sarebbe dovuto svolgere il doposcuola. La protesta vide la partecipazione di gran parte della popolazione oltre a due delle sei insegnanti (quattro erano già state licenziate). Il movimento coinvolgeva anche tre studenti universitari che vollero fornire a titolo gratuito il loro supporto in vece delle maestre costrette ad abbandonare il campo. Era anche intervenuto il pretore con l'invito di sgomberare la scuola appellandosi alla legge, dato che gli universitari non erano abilitati all'insegnamento (*Avvenire* 1971b).

Un articolo comparso su "il Giorno" e un altro ancora su "Avvenire" del 14 gennaio 1971 davano conto, con tanto di immagini, dell'occupazione della scuola di Gropello (*Il Giorno* 1971) e dello sgombero dei locali della scuola di Gropello da parte delle forze dell'ordine (*Avvenire* 1971c).

Una protesta così corale con la partecipazione di tanti genitori non poteva non suscitare l'attenzione del periodico "Noi donne" particolarmente sensibile alle attività, alle conquiste, ai pensieri e ai movimenti delle donne. Un lungo articolo apparso sul numero di gennaio 1971 riferiva di un'inchiesta condotta da un gruppo di studenti che aveva mostrato come nella località milanese un numero consistente di bambini non raggiungeva la quinta elementare. L'autore faceva notare che

la frazione di Gropello [...] non è un'isola in mezza alla luna: non molto distante dal capoluogo lombardo, Milano, e tuttavia è in una situazione di abbandono quasi totale: mancano i servizi fondamentali, i trasporti sono quasi inesistenti, le abitazioni, tutte di proprietà di un anziano possidente, sono vecchie, umide, malsane. [...] Oltre all'alta percentuale di evasione dall'obbligo scolastico, la scuola elementare a Gropello ha molte lacune, non ultima quella del doposcuola. Il patronato scolastico si rifiuta di organizzarlo: troppe difficoltà per fare a questi bambini anche la scuola a tempo pieno (Rodriguez 1971, 12)¹⁰.

Da qui la protesta delle donne e l'occupazione della scuola. Esse avevano compreso che

il nodo della scuola era il nocciolo della sopravvivenza di tutta la frazione perché legato al problema del mancato funzionamento della scuola a tempo pieno c'è il blocco dello sviluppo edilizio a sua volta congiunto indissolubilmente al problema dei posti di lavoro (Rodriguez 1971, 12).

Gropello, come altri piccoli centri viveva sulla sua pelle i problemi legati alla trasformazione economica e alla perdita d'identità, da paese povero e agricolo era passato a un ancora incompiuto sviluppo industriale. La lotta per la scuola animò la frazione che con manifesti, altoparlanti, slogan, praticò forme di protesta simili a quelle messe in atto nelle metropoli. A capo del movimento le mamme che, come scriveva con entusiasmo il redattore di "Noi donne",

Stavano lì con la certezza di combattere una lotta giusta, pronte a intervenire nelle discussioni che le coinvolgessero, prima che come madri come appartenenti a una comunità sociale, usando tutte le armi in loro possesso: la presenza rumorosa o silenziosa, l'ironia bruciante, la risposta secca e decisa e, come ultima, la minaccia dell'arma segreta: l'intervento dei mariti (Rodriguez 1971, 13).

Il direttore didattico dal canto suo aveva cercato di porre rimedio ai disordini e di impedire la manifestazione. Aveva fatto scrivere alla lavagna l'avviso «Questa mattina alle ore 8:20 la nostra scuola elementare di Gropello è stata occupata da elementi estranei». Ma una madre aveva corretto la parola "estranei" con il termine "interessati". In questo modo scriveva il giornale: «Si afferma che una scuola è un fatto sociale e deve coinvolgere non solo i genitori, ma tutti gli 'interessati' a un reale sviluppo democratico»¹¹.

¹⁰ Occorre notare che l'amministrazione comunale era di centro-sinistra. Il costo stimato per normalizzare la situazione scolastica era di circa un milione e quattrocentomila lire, su un bilancio complessivo di 300 milioni.

¹¹ Il 13 gennaio 1971 il direttore didattico aveva comunicato alle famiglie degli alunni di Gropello l'occupazione dell'edificio «da parte di

⁹ In ACCT.



Figura 1. Occupazione della scuola manifestazione del 16 gennaio 1971, riproduzione esposta alla mostra: Maestri. Mario, Gioacchino e gli altri (Cassano d'Adda, 12-26 novembre 2022).

Le manifestazioni si protrassero fino ai primi di febbraio. Esistono attestazioni documentarie del vivace movimento assembleare a sostegno della lotta, per esempio il 29 aprile del 1971 il nascente *Comitato scuola Gropello d'Adda* aveva invitato a intervenire il noto maestro e scrittore Mario Lodi. Nel volantino d'invito a partecipare leggiamo:

Cittadini, la lotta che abbiamo sostenuto nei mesi scorsi per il doposcuola ci ha fatto capire che non basta avere più ore di scuola. È necessario che i genitori e tutti i cittadini entrino direttamente nella scuola, discutano i conte-

persone estranee alla scuola», non avendo modo di controllare la situazione il dirigente declinava «ogni responsabilità rispetto all'incolumità degli alunni e delle cose durante lo svolgimento delle attività scolastica antimeridiana e parascolastica meridiana»; in pratica chiudeva la scuola e chiedeva poi lo sgombero da parte dei Carabinieri.

nuti, i metodi e decidano come educare i loro figli (Comitato scuola Gropello d'Adda 1971a)¹².

Come si vede la protesta aveva assunto una forma più compiuta, dato che la richiesta non era semplicemente di ripristinare un servizio scolastico ma ripensare le fondamenta dell'educazione: i contenuti e i metodi. Ancora più fermo, e ideologicamente connotato, il comunicato del maggio del 1971. Gli estensori lamentavano l'assenza delle autorità nella lotta per la difesa dell'istruzione nel comune di Cassano d'Adda. «Voi», scrivevano i genitori,

all'ombra di termini come democrazia e giustizia, esercitate un potere autoritario. Basta poco per smascherare:

¹² In ACCT.



Figura 1 Bambini di Gropello partecipano alla protesta contro la chiusura del doposcuola (Rodriguez 1971, 12).

cercare di realizzare i valori di cui vi riempite la bocca nei discorsi ufficiali. Vi abbiamo chiesto un doposcuola che ci veniva assicurato dalle vostre leggi e ci avete risposto trascinando alcuni di noi di fronte al giudice. Ci siamo fatti il doposcuola come l'abbiamo voluto e come abbiamo potuto e ci avete completamente ignorate non ci avete autorizzato ad usare la scuola, ma a bontà vostra, non avete mandato i carabinieri a sbatterci fuori. [...] Il fascismo vi ha creato e vi ha fornito gli strumenti per esercitare il potere [...] noi abbiamo in riserva la pazienza che ci avete instillato giorno dopo giorno nella scuola, nella fabbrica, negli uffici e perfino nelle nostre case, ma anche la nostra pazienza ha un limite siamo; stati presi in giro per anni ed abbiamo subito senza protestare vediamo se è giunto il momento di dire basta (Comitato scuola Gropello d'Adda 1971b, 1).¹³

Le richieste del comitato erano quattro: la nascita della scuola materna statale, istituita dall'ottobre del 1968, ma assente a Gropello; la nascita della scuola a tempo pieno, il trasporto assistito degli alunni, il miglioramento dell'edilizia scolastica. Il volantino si chiudeva con la seguente frase:

come vedete vi chiediamo solo ciò che avreste dovuto darci già da tempo: fa parte del vostro mestiere e vi paghiamo per questo. Inviando copia della presente anche al magistrato perché vi persegua se non interverrete ad applicare le leggi. Speriamo che non sia uno di voi! (Comitato scuola Gropello d'Adda 1971b, 4)¹⁴.

La proposta

La sperimentazione del tempo pieno si ebbe a Cassano nelle frazioni di Cascine San Pietro e Gropello nei primi anni Settanta¹⁵. Ne era tra i fondatori Gioacchino Maviglia (1936-2023) maestro alla scuola elementare di Vaprio d'Adda dal 1962 al 1969 e quindi a quella di Gropello dal 1969 al 1996. Per lui, uomo del sud, di

¹⁴ In ACCT.

¹⁵ Nel 1974 le classi coinvolte erano rispettivamente la prima, la seconda, due terze, la quarta e la quinta a Gropello e tutte le classi dalla prima alla quinta a Cascine San Pietro, per un totale di 22 insegnanti, la metà titolari di classe, gli altri da nominare per coprire le otto ore giornaliere. Si chiedeva anche l'aggiunta di un insegnante per plesso per inserire e recuperare i "bambini svantaggiati". Si veda (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 12) in ACCT.

¹³ In ACCT.

origini calabresi (aveva iniziato la carriera come capostazione per poi convertirsi alla professione docente dopo essersi trasferito in Lombardia), l'approdo all'insegnamento avvenne attraverso l'incontro decisivo, nel 1964, con Mario Lodi, conosciuto in un corso di aggiornamento del Movimento di cooperazione educativa (Mce). L'Mce, attivo fin dagli anni Cinquanta, stava attraversando, proprio durante la contestazione studentesca un momento molto travagliato, fino al verificarsi di un vero e proprio scontro, e una rottura, tra coloro che ritenevano fondamentale tenere al riparo il movimento da ogni connotazione ideologica (prevalentemente i "vecchi" esponenti del freinetismo italiano) e i maestri e le maestre che invece ritenevano essenziale impegnarsi «decisamente su temi che andavano oltre la pratica metodologica ed investivano un piano di trasformazioni politiche» (Martignone 2018, 76; Fossati 2018; Rizzi 1999).

Una caratteristica peculiare di quella stagione fu che i seguaci di Freinet in Italia perseguirono l'esperienza del tempo pieno come un'iniziativa particolarmente produttiva per i suoi risvolti sociali e innovativi sul terreno dell'organizzazione della didattica e del ripensamento complessivo del modo di intendere l'istruzione elementare (Bandini 2013). Il tempo pieno italiano, a differenza dell'uso "ortodosso" delle tecniche di Freinet, comporta una pluralità docente e una collegialità che andava oltre il confine dell'aula scolastica, superando anche la settorialità delle diverse discipline e gli steccati tra i diversi ordini di studio. La classe diventava una comunità/laboratorio e l'intero plesso scolastico si definiva come spazio e occasione di attività e ricerca.

Non solo, l'esperienza del tempo pieno offriva straordinari spunti d'innovazione nella didattica e appariva come punto d'incontro tra scuola e territorio, tra gruppo docente e problemi sociali e culturali dell'ambiente in cui il bambino era inserito. La forza propulsiva di questo modello organizzativo incoraggiava un atteggiamento diverso nei confronti dei soggetti variamente coinvolti nell'educazione. La società diventava comunità educante, co-educante e in qualche misura responsabile dell'istruzione primaria. Questo tipo di esperienza, come vedremo, offrì le basi e costituì un prototipo per una gestione partecipata e democratica della scuola. Anticipò cioè le conquiste sul piano politico dei decreti delegati del 1974 e della legge 517 del 1977 che, tra le altre cose, sostituì, nella valutazione, i voti decimali con i giudizi e abolì le classi differenziali.

Il progetto di sperimentazione steso nell'aprile del 1974 dagli insegnanti delle scuole dei plessi scolastici di Gropello e di Cascine San Pietro è costituito da un documento dattiloscritto di tredici pagine che illustrava efficacemente l'impianto di questa nuova modalità di gesti-

re la scuola. Si partiva da una precisa analisi del contesto ambientale e si ricordava la sfiducia che serpeggiava tra gli abitanti verso l'amministrazione della cosa pubblica.

L'ambiente

Le due frazioni avevano dei tratti in comune, connessi alla loro vocazione agricola, con i relativi vantaggi e svantaggi. Tra i primi, la disponibilità per i bambini di utilizzare ampi spazi non strutturati come i prati, le strade, i cortili e gli spiazzi (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 2)¹⁶. La socialità dei bambini era in qualche misura facilitata dal fatto che vi fossero meno controlli da parte degli adulti. Una condizione sfavorevole era invece costituita da un certo isolamento dal centro del paese seppure fosse a pochi chilometri di distanza dalle frazioni in questione.

I proponenti indicavano introduttivamente le finalità della sperimentazione:

favorire la socializzazione attraverso momenti strutturati di vita comune; assicurare ai bambini una maggiore culturalizzazione [sic] [...]; garantire a tutti i bambini la possibilità di esperienze molteplici e varie [...]; stimolare le capacità di concettualizzazione e di astrazione [...]; offrire molteplici possibilità di espressione [...]; superare le difficoltà strumentali dei singoli alunni attraverso l'adeguamento dei curricula alle loro reali capacità; realizzare la formazione integrale della personalità attraverso il lavoro di équipe (sia per gli insegnanti che per gli alunni), la collaborazione con le famiglie e l'équipe medico-psicopedagogica, il rapporto costante con l'ambiente in tutte le sue manifestazioni (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 3)¹⁷.

Parlare di ambiente, nella prospettiva dei proponenti il tempo pieno, significava riflettere sui problemi del bambino in relazione a se stesso, al suo corpo, alle sensazioni, al rapporto con compagni e i genitori. Le lezioni aiutavano a ragionare sulla realtà più prossima agli alunni, per esempio sulle condizioni socioeconomiche e culturali delle loro famiglie, sul contesto sociale e in genere sui problemi di attualità recepiti dai mass media.

La metodologia di lavoro prevedeva quattro fasi: presa di coscienza dei problemi del bambino o dell'ambiente in senso lato, la formulazione di ipotesi e la raccolta di dati, la pubblicazione dei risultati d'indagine e delle fasi di lavoro coinvolgendo tutte le componenti sociali, «primi fra tutti i genitori» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 5)¹⁸. Infine, con

¹⁶ In ACCT.

¹⁷ In ACCT.

¹⁸ In ACCT.

una certa dose di ottimismo, si suggeriva la «ricerca delle possibilità concrete di intervento nell'ambiente, a vari livelli, per la soluzione dei problemi» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 5)¹⁹.

Libro di testo

L'aderenza ai bisogni del territorio comportava una presa di distanza dal libro di testo classicamente inteso (sussidiario o testo unico in uso nella classe) perché chiaramente questo non rispecchiava le esigenze dell'ambiente di crescita dei bambini: esso era visto come «un insieme di nozioni, più o meno graduate, che ignora la metodologia della ricerca alla quale intendiamo ispirarci» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 5)²⁰. Ai libri di testo sembrava essere preferita proprio la lettura diretta dell'ambiente e le ricerche sul campo oltre all'impiego di strumenti tecnologici allora all'avanguardia come la macchina fotografica, la cinepresa, il microscopio, il proiettore, l'episcopio e infine la ricerca attraverso materiale grafico fornito da libri, giornali, riproduzioni oltre a materiale audiovisivo.

Una prima conseguenza di questo nuovo modo di intendere la didattica era il radicale cambiamento del sistema di giudizio, pensato non più come uno «strumento di valutazione fiscale e [...] di discriminazione», ma di accertamento di quanto i bambini sanno. Ciò avveniva attraverso la discussione collettiva di tutti i problemi dei bambini, la raccolta di informazioni analitiche ed oggettive e infine la ricostruzione della storia di ogni singolo alunno da più punti di vista, quello del bambino stesso, dei genitori e dell'équipe medico-psico-pedagogica. Non sarebbe mancata la verifica dei risultati raggiunti sia dal punto di vista strumentale che da quello dei contenuti, anche con osservazioni oggettive di ogni singolo alunno.

La giornata scolastica

Certamente il progetto di tempo pieno comportava una diversa organizzazione della giornata del bambino; l'idea di fondo era quella di esaurire nelle ore di attività tutto il suo impegno scolastico, cioè di non assegna-

re compiti a casa, e di assicurare a tutti di sviluppare le proprie capacità personali offrendo la «possibilità di realizzare un'esperienza completa di vita comunitaria autogestita» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 8)²¹. Quello che era il nucleo fondamentale della scuola tradizionale, cioè l'aula scolastica con un maestro singolo, sarebbe stato sostituito, per cerchi concentrici, da momenti di lavoro per singole classi, per gruppi di interesse orizzontali, cioè costituiti da allievi della stessa età, o verticali, di classi diverse, per la socializzazione dei risultati delle diverse esperienze e per determinate attività. Oppure occasioni di lavoro comuni all'intero plesso e perfino scambio tra plessi.

La refezione

Grande valore educativo era attribuito al tempo della refezione scolastica che avrebbe visto coinvolti i bambini nell'organizzazione logistica del servizio, ma anche nella discussione del menù, in rapporto anche al personale della cucina, nell'incontro con esperti e nel costante dialogo con le abitudini nutritive familiari.

Il ruolo dei genitori

Nel progetto sperimentale di tempo pieno del 1974 era già previsto l'ingresso dei genitori, in una fase in cui nelle scuole elementari ordinarie non si era ancora normato il loro coinvolgimento. Scrivevano gli insegnanti di Gropello e Cascine San Pietro:

riteniamo che i genitori non debbano essere solo consentienti nella realizzazione della scuola a tempo pieno. Anch'essi debbono diventare protagonisti, in qualche misura responsabili, insieme a noi e ai ragazzi nelle nostre classi ci sono già buoni rapporti di collaborazione noi vorremmo che questa collaborazione fosse più incisiva per coinvolgere i genitori direttamente nel processo educativo (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 10).

I papà e le mamme erano ritenuti elementi preziosi sia nella fase di approvazione del progetto sia nell'elaborazione dei programmi, specie per ciò che atteneva al rapporto con l'ambiente e le attività di ricerca. Ai genitori era addirittura attribuita la responsabilità di tenere lezioni specifiche, in compresenza con il maestro di classe. In generale i proponenti la sperimentazione del tempo pieno volevano rendere coscienti i genitori dei metodi educativi utilizzati a scuola e aprire occasioni di confronto con le abitudini familiari non per «stabilire un ordine di prio-

¹⁹ In ACCT.

²⁰ In ACCT. È opportuno ricordare che la contestazione ai libri di testo adottati nelle scuole era allora molto in voga: si consideri ad esempio il supplemento n. 5 del maggio 1970 della rivista d'orientamento comunista «Riforma della scuola» nel quale venne integralmente pubblicato lo *Stupidario* preparato da un gruppo di maestri elementari genovesi, guidati da Giorgio Bini, contenente inesattezze e imprecisioni. Sugli errori e le forzature ideologiche dei libri di lettura e sussidiari si veda anche il volume *I pampini bugiardi* di Marisa Bonazzi e Umberto Eco (Bonazzi e Eco 1972).

²¹ In ACCT.

rità, ma per cogliere gli elementi comuni» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 10)²².

Veniva precisato che il gruppo degli insegnanti del tempo pieno si sarebbe organizzato come vero e proprio "collettivo di lavoro" al fine di elaborare programmi e pianificare le attività e le discussioni attorno ad esse. La figura del coordinatore, che pure era prevista, non sminuiva le altre componenti del team docente. Va ricordato che nel modello a tempo pieno accanto all'insegnante titolare sarebbe stato nominato un secondo docente per il completamento dell'orario comprendente lezioni, refezioni e tutte le attività da svolgere nelle otto ore della giornata scolastica.

Era un segno di apertura al territorio il fatto che si chiedesse almeno per un giorno la settimana la presenza dell'équipe psico-pedagogica, oltre che il coinvolgimento del personale non insegnante che operava nella scuola.

Quanto alla gestione del tempo scuola, il calendario settimanale prevedeva 6 giorni di attività e il riposo il sabato e la domenica. La giornata prefestiva poteva essere impegnata dai bambini per vivere serenamente del tempo in famiglia e per gli insegnanti per le attività di autoaggiornamento.

Il progetto di sperimentazione presumeva l'approvazione non solo da parte del Ministero della Pubblica Istruzione ma anche del comune di Cassano d'Adda, al fine di garantire i servizi necessari per renderlo esecutivo. Va aggiunto che, sul piano dei costi, si stimava la spesa di 200.000 lire per ogni classe oltre a 1.000.000 complessivamente per l'adeguamento dei sussidi e delle attrezzature.

Il metodo

Uno strumento essenziale per valutare, sul piano storico, l'esperienza del tempo pieno di Gropello e la sua evoluzione è quello di studiare l'*Organizzazione e Piani di lavoro* che venivano prodotti all'inizio di ogni anno scolastico. Questi documenti, che divennero nel corso degli anni comuni alle classi del plesso coinvolte, venivano distribuiti a tutti i genitori, perché divenissero «una possibilità concreta di informazione, di conoscenza, di dibattito e mezzo di verifica del lavoro che si svolge a scuola» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1978)²³. Nell'anno scolastico successivo, qui preso ad esempio, c'erano a Gropello quattro classi a tempo pieno su sei. I bambini che frequentavano il primo modello scolastico erano 74, la metà dei quali (54%) usufruivano del servizio mensa.

La metodologia di riferimento era quella della ricerca tesa a far fare agli alunni esperienze in diversi campi, in modo da costruire l'abitudine ad allargare e arricchire le conoscenze personali. L'approccio per scoperta, più dell'apprendimento di semplici nozioni, portava i bambini «a capire sempre meglio la realtà che li circonda come conseguenza degli interventi che si fanno su di essa». Si trattava di mettere in discussione la lezione tradizionale, quella con il sussidiario unico per tutti gli alunni come unico punto di riferimento perché questa non teneva conto «della realtà concreta in cui vivono i bambini di Gropello e delle loro caratteristiche personali» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1978, 6)²⁴.

C'era l'eco, in queste considerazioni, di un testo come quello di Francesco De Bartolomeis dall'eloquente titolo *La ricerca come antipedagogia*, uscito nel 1969, e in generale delle pubblicazioni di Mario Lodi (De Bartolomeis 1969; Lodi 1970; 1972; 1973) con il quale Gioacchino Maviglia, il maestro culturalmente più esperto e attrezzato di Gropello, aveva una consuetudine di aggiornamento. Il lavoro di ricerca presupponeva «osservare le cose ed essere interessati a scoprire come sono fatte» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1978, 7)²⁵, riflettere sui fenomeni, collegare i dati raccolti con l'esperienza diretta e le informazioni ricavate da documenti.

Come si può facilmente comprendere questa impostazione di lavoro non prevedeva la suddivisione rigida in materie neppure per le classi del secondo ciclo come suggerito viceversa dai programmi ministeriali, si seguivano piuttosto "filoni di ricerca". Ogni argomento di studio veniva infatti analizzato in una prospettiva interdisciplinare. Per rassicurare i genitori dallo sconcerto che un'organizzazione di questo tipo poteva provocare, gli insegnanti del tempo pieno chiarivano che leggere e scrivere e fare di conto, cioè gli apprendimenti strumentali, sarebbero stati garantiti, ma secondo due criteri comuni a tutte le classi: «1-esemplificazioni, spiegazioni ed esercitazioni collettive quando si presentano nuovi concetti [...] 2- Esercitazioni individuali per il superamento di difficoltà particolari» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1978, 8)²⁶. In pratica, per rispondere alle esigenze di alunni particolari, per esempio i portatori di handicap, ma il discorso in realtà valeva per tutte le classi «le esercitazioni saranno graduate e differenziate in modo da rispettare il ritmo personale di apprendimento di ogni singolo alunno»²⁷.

²⁴ In ACCT.

²⁵ In ACCT.

²⁶ In ACCT.

²⁷ Si potrebbero valutare queste considerazioni alla luce della *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati* del 1975 laddove si affermava: «Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attra-

²² In ACCT.

²³ In ACCT.

Le attività in interclasse o aggiuntive erano estremamente varie: si andava dalla cucina al bricolage (falegnameria, lavoro con la creta, tessitura, uso del materiale di recupero). Era previsto anche il teatro con le ombre. Specifiche per alcune classi erano la pittura e la fotografia (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979a, 2-3)²⁸.

Le attività di ricerca

Le attività di ricerca erano particolarmente interessanti: esse danno perfettamente il senso di come la scuola sperimentale degli anni Settanta sapesse aprirsi alle istanze del territorio. Nello specifico, a Gropello, il tema che faceva da “sfondo integratore” era *La scoperta di se stessi* articolato in *La scoperta del corpo* e *La ricostruzione della propria storia*. In classe seconda, il rapporto con il territorio sarebbe stato garantito dallo studio degli *animali*, delle *piante* e infine dell'*uomo*. Nel secondo ciclo si sarebbe proseguita un'indagine sull'ambiente di vita dei bambini con approfondimenti su temi come *la famiglia*, *la scuola*, *il tempo libero*, *l'organizzazione civile e la salute*.

Per l'apprendimento linguistico si sarebbe fatto grande uso della lettura di semplici libri, da raccontare ai compagni o in alcuni casi da costruire. Per la matematica un posto di rilievo era assegnato all'insiemistica e alle schede e ai libretti di completamento messi a punto dal Movimento di cooperazione educativa.

Va fatto notare che per la prima volta, sulla base di quanto concesso dalla legge 517 del 1977, la scuola di Gropello avrebbe adottato la scelta alternativa al libro di testo; questo costituiva un atto molto rilevante²⁹. La scuola elementare si sarebbe cioè svincolata dal comune libro di lettura, cioè dallo strumento che insieme alla lavagna aveva costituito il dispositivo per eccellenza della didattica simultanea per costituire una vera e propria biblioteca di classe fatta di vari testi. Non solo, sarebbe-

verso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico, deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella» (Documento Falcucci 1975, collegato a CM 227 dell'8 agosto 1975, 1975).

²⁸ In ACCT.

²⁹ Quanto alla soppressione delle classi differenziali, anch'essa presente nella legge del 1977, sappiamo che era costume del tempo pieno integrare i soggetti con qualsiasi grado di difficoltà e disabilità confezionando una proposta didattica quasi sartoriale con tempi, strumenti e testi perfettamente calati sulla disabilità e soprattutto le potenzialità dei bambini.

ro stati introdotti, oltre a volumi tradizionali, giornali e riviste.

La sperimentazione delle schede di valutazione 1979-80

C'è un ultimo tassello che permette di considerare l'esperienza pilota di Gropello come propedeutica ad una trasformazione partecipativa della scuola secondo la logica indicata nei decreti delegati del 1974. Con un documento di ben quarantasei pagine gli insegnanti chiesero alle autorità (collegio dei docenti, consiglio di circolo e Ministero della pubblica istruzione) a partire dall'anno scolastico 1979-80 l'autorizzazione a utilizzare, in sostituzione della scheda di valutazione ministeriale, un articolato questionario.

Il dossier, alternativo alla pagella, sarebbe stato compilato e portato a conoscenza dei genitori di ciascun alunno/a secondo diversi intervalli temporali. Il “pacchetto” di valutazioni comprendeva una prima parte intitolata *Il bambino in famiglia* la cui redazione spettava a genitori e agli insegnanti al primo contatto del bambino con la scuola (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979b, 8-18)³⁰. Questa sezione era articolata in *La famiglia del bambino* con dati anagrafici relativi non solo ai genitori, ma anche agli spazi abitati, alla lingua in uso in casa, allo sviluppo e alle condizioni di salute nei primi sei anni. A seguire una parte sugli *Stimoli culturali* occasioni di viaggio, intrattenimento (cinema, teatro, tv, letture). Si passava quindi ai *Rapporti con i genitori* con domande sull'autonomia del bambino, sui giochi, sulle mancanze e punizioni. Nel capitolo dedicato a *Abitudini e reazioni* si indagava sul sonno, preferenze nei cibi, paure.

La seconda parte, *Riservata ai genitori*, andava nella direzione di valutare quanto i papà e le mamme conoscessero dei programmi di studio a scuola, in particolare si indagava se vi fosse consapevolezza della ricca offerta formativa nell'ambito non solo delle attività di classe ma di interclasse comprese i laboratori di bricolage, cucina, fotografia, pittura; quindi si chiedeva un giudizio circa l'organizzazione della scuola (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979b, 18-22)³¹. In conclusione, si interrogavano i genitori relativamente allo stesso strumento della valutazione adottato e sulle difficoltà riscontrate dalla figlio/a nel lavoro scolastico. La scheda, che registrava anche la soddisfazione del bambino, era anche un'occasione per rivolgere un invito a partecipare alle attività della scuola eventualmente per «portare la propria espe-

³⁰ In ACCT.

³¹ In ACCT.

rienza e capacità» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979b, 22)³².

La terza e ultima parte si intitolava *Io e la scuola* ed era costituita da un interessante questionario di autovalutazione dove l'alunno/a si descriveva in questi termini (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979b, 23-34)³³: *Come sono...* «sono capriccioso (sì) (no)», «allegro», «malinconico» ecc.; «ho paura di ... (tante cose) (poche cose) (niente)»; *Io e i miei compagni di classe* «vado d'accordo (con tutti) (con pochi) (con nessuno)», «nel lavoro scolastico credo di essere (più bravo degli altri) (meno bravo degli altri) (bravo come gli altri)»...; in *Io e gli altri bambini della scuola* il cerchio di valutazione si estendeva al di fuori del perimetro dell'aula. Non mancava un giudizio sui singoli docenti, nella parte intitolata: *Io e gli insegnanti della mia classe*. In questo caso l'ordine delle domande era il seguente: l'insegnante «(nome e cognome) per me è come (un amico) (un estraneo)», «sa fare (tante cose) (poche cose)», «sbaglia (spesso) (qualche volta) (mai)», «è ingiusto nei miei confronti (spesso) (qualche volta) (mai)»...; l'autovalutazione del personale si estendeva poi agli *altri insegnanti della scuola* e alle *altre persone che lavorano nella scuola (bidella e cuoca)* dando l'impressione che il bambino si trovasse all'interno di una vera comunità educativa comprendente varie figure adulte sulle quali era chiamato a esprimere un giudizio. L'autovalutazione comprendeva anche una riflessione sulla relazione del bambino con le attività ludiche (*Io e il gioco*), quelle propriamente scolastiche (*Io e il lavoro scolastico*) e in generale la cura dell'ambiente (*Io e le cose*).

Più agili erano le *Schede dell'attività di classe e inter-classe* compilate trimestralmente, quelle *dell'attività di ricerca* redatte alla fine del lavoro programmato, in genere semestralmente. In questa parte conclusiva gli insegnanti avrebbero assunto un ruolo centrale valutando concetti, abilità, strumenti e materiali, grado di partecipazione (buono, discreto, scarso). Non c'erano giudizi di valore se non quelli espressi a completamento dell'autovalutazione. In pratica l'apprendimento del bambino derivava dall'incontro tra la riflessione personale sugli argomenti studiati da parte degli alunni, che potevano essere valutati come interessanti, facili, difficili, e quelli dei docenti sinteticamente riassunti in A=obiettivi acquisiti, N=non acquisiti, I=incerto.

La gestione dell'orario

In un modello a tempo pieno che voleva integrare quanto più possibile attività didattica con valorizzazione

ne delle risorse del territorio, considerate alla pari della scuola, era essenziale la gestione del tempo. Se prendiamo a titolo di esempio l'anno scolastico 1980/81 notiamo che l'orario settimanale spalmato su sei giorni era di 7 ore e 55 minuti al giorno per un totale di quasi 40 ore settimanali articolate in 64% di attività di classe, 8% di attività opzionali, 8% di ricerca e 20% di tempo per la refezione. La compresenza di due insegnanti copriva il 20% dell'orario della scuola ed era impiegata per le attività opzionali di ricerca e di recupero. La programmazione da parte degli insegnanti avveniva o il sabato mattina dalle 8:30 alle 12:30 o il mercoledì pomeriggio dalle 16:30 alle 18:30 e riguardava le attività comuni della scuola per due ore e quelle della singola classe per un'ora. Va fatto anche notare che non c'era la divisione delle materie tra gli insegnanti. Delle 20 ore mensili previste dalla legge per le attività collegiali 12 erano spese per la programmazione di attività comuni e 2 ore ciascuno per Collegio docenti, Consiglio di interclasse, Assemblea di classe e compilazione documenti. Gran parte delle riunioni riguardavano attività comuni e incontro con i genitori, mentre molte funzioni, per esempio la partecipazione a corsi di aggiornamento, commissioni, rapporti con le scuole medie, erano considerate "lavoro straordinario" (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1980)³⁴.

Si è già detto che il tempo pieno a Gropello si fondava su un atteggiamento estremamente collaborativo nei confronti delle famiglie. I genitori erano invitati a partecipare alle attività di interclasse per due giorni alla settimana per un totale di tre ore, oltre a prendere parte alle riunioni di programmazione delle attività. La loro era una compresenza volta a mettere a disposizione il bagaglio di conoscenze, competenze ed esperienze sempre affiancati ai docenti di classe che, dal punto di vista burocratico, avrebbero garantito la responsabilità didattica ed educativa del lavoro proposto. Erano inoltre previste intere giornate di apertura delle classi in modo da consentire alle famiglie di osservare come si svolgevano le attività nelle classi e nei momenti di interclasse. Si trattava di momenti preparati con cura a cui seguiva un questionario che valutava il grado di soddisfazione dei genitori per l'esperienza di "scuola aperta" ed eventuali suggerimenti.

Gite e uscite didattiche

Una specifica attenzione era quella rivolta alle uscite didattiche che comprendevano tipicamente visite al territorio, ai canali e al fiume Adda, particolarmente

³² In ACCT.

³³ In ACCT.

³⁴ In ACCT.

prossimi alla scuola, camminate o escursioni in bici in direzione di centri facilmente raggiungibili come Concesa e Crespi d'Adda, visite a capoluoghi come Bergamo e Milano. Alle uscite partecipano anche i genitori. Per le ultime classi erano previsti anche soggiorni residenziali in montagna nei quali i bambini sperimentavano l'autogestione prestandosi ai servizi di pulizia e cura e alla programmazione e gestione del budget con la stesura di un bilancio preventivo, il calcolo minuto delle spese e la gestione delle eventuali rimanenze nel bilancio consuntivo finale.

Lo stretto legame con il mondo produttivo ed economico può essere compreso analizzando alcune proposte didattiche, per esempio la visita ad un macello per capire la filiera alimentare che portava alla mensa scolastica beni di consumo, come il prosciutto, partendo dai capi allevati nelle stalle. Oppure l'approfondimento della gestione dei rifiuti. O ancora, la raccolta della carta con il duplice obiettivo di sensibilizzare al riciclo e alla sobrietà e ottenere, dalla vendita di cartone, denaro da impegnare a scopo di beneficenza o per l'acquisto di materiale didattico.

Il tema dell'integrazione delle persone con disabilità era estremamente avvertito dalla scuola di Gropello. L'inserimento dei "bambini handicappati", supportato dall'insegnante di sostegno perfettamente contitolare alla classe, avveniva prima di tutto adottando strategie volte alla piena realizzazione delle facoltà di ciascun soggetto fragile, in stretta aderenza agli obiettivi e alle attività di tutto il gruppo classe. Per questo scopo si aveva cura d'impiegare strumenti d'avanguardia, purtroppo spesso costosi, era il caso di una macchina da scrivere elettrica, richiesta ad un istituto bancario locale, per insegnare la lettura e la scrittura ad un bambino che non aveva «la forza necessaria nelle dita per battere i tasti di una normale macchina da scrivere» (Maviglia e Comotti 1982)³⁵.

La formazione dei docenti

A sostegno della sperimentazione vi era un costante lavoro di formazione del corpo docente: questa era assicurata dal cosiddetto Gruppo di autoaggiornamento permanente (Gap). Una comunità autogestita di maestri e maestre che costruì occasioni di scambio tra gli insegnanti più esperti e i maestri neoassunti. I corsi intensivi su diverse tematiche ebbero un'importante funzione di qualificazione professionale. Per fare un esempio tra il 15

e il 25 settembre del 1976 il corso tenutosi a Pessano, in provincia di Milano, mise a fuoco l'insegnamento delle scienze naturali nella scuola elementare (rocce e terreni, aria, acqua, animali e piante). I materiali prodotti sarebbero stati sperimentati direttamente nelle classi. Le giornate di aggiornamento di solito duravano tre ore e prevedevano un'ora di studio e riflessione teorica, un'ora di discussione di esperienze concrete e infine una terza ora di attività pratiche. Per esempio, nell'anno scolastico in questione gli insegnanti ebbero modo di sperimentare anche temi legati all'educazione musicale, all'uso didattico del flauto, e l'impiego di canti e danze nell'insegnamento elementare.

Nel documento ciclostilato *Bozze del documento G.A.P. sulla ricerca*, purtroppo non datato, ma probabilmente della fine degli anni Settanta, si chiariva in modo inequivocabile la diversa impostazione che il gruppo degli insegnanti aderenti al Gap intendeva dare ai contenuti e alla didattica nell'insegnamento. Senza mezzi termini, gli autori prendevano le distanze dalla conoscenza nozionistica e prescrittiva veicolata da libri di testo. Lo spauracchio del passaggio alle medie, il timore del giudizio di colleghi conservatori e le pressioni esterne facevano propendere i docenti per adottare un insegnamento basato sulla trasmissione di conoscenze consolidate e precostituite. I bambini dovevano cioè saper rispondere alle classiche domande: «Chi era Giulio Cesare? Cos'è la pianura? Qual è la capitale di un certo stato straniero?».

Gli stessi programmi ministeriali si prestavano a slanci innovativi, dove invitavano gli insegnanti a «suscitare, scegliere, coordinare, favorire le occasioni di ricerca», e regressioni laddove, per esempio, invitavano a presentare «grandi figure dell'umanità» oppure «momenti rappresentativi di ogni epoca»³⁶. Di fronte a queste pressioni gli insegnanti parevano preferire a un atteggiamento critico quello della «più comoda e rassicurante via della trasmissione nozionistica di un sapere prefabbricato» cioè quello veicolato dal libro di testo. In questo modo non solo si sacrificava la centralità del bambino ma anche la valorizzazione del mondo che gli ruotava attorno.

Altro grave errore era quello di inseguire le pseudo curiosità infantili mossi dal desiderio di venir loro incontro, scegliendo in maniera arbitraria quali tematiche affrontare. Il lavoro degli insegnanti, a giudizio dei maestri del Gap, dovrebbe essere quello di filtrare bisogni e interessi dei bambini sulla base di una precisa conoscenza della loro formazione psicologica e dei pro-

³⁵ Come si evince da una lettera del 22 giugno 1983 la Banca donò l'attrezzatura richiesta. Lo strumento, scrivevano gli insegnanti: «ha contribuito ad interessare tutti i bambini della classe ed in particolare il bambino handicappato che nel corso dell'anno ha fatto buoni progressi».

³⁶ Le citazioni si riferivano al Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola primaria* in particolare all'insegnamento di storia, geografia e scienze. Si veda anche («Bozze del documento G.A.P. sulla ricerca», s.d., 2). In ACCT.

cessi di apprendimento. Occorreva cioè, aiutare i bambini a percorrere la strada individuata dal maestro.

Materie come la storia, la geografia e le scienze andavano studiate nel pieno rispetto delle tappe di sviluppo psicologico del bambino, il campo d'indagine veniva per questo ristretto a ciò che era loro vicino nello spazio e nel tempo, lasciando alle scuole secondarie tutta la parte di approfondimento contenutistico e nozionistico. Anzi, che trasmettere contenuti in modo «banale, dogmatico e quindi ascientifico» gli insegnanti del tempo pieno preferivano lavorare sui «presupposti fondamentali per una futura acquisizione consapevole» dei contenuti («Bozze del documento G.A.P. sulla ricerca», s.d., 5)³⁷. Pur non affermandolo espressamente, questo approccio faceva riferimento agli studi di Guido Petter, psicologo dell'età evolutiva, divulgatore in Italia delle teorie di Piaget, e propagatore della cultura psicologica tra gli insegnanti.

La ricerca, per esempio quella storica, geografica e scientifica, doveva basarsi sulle fonti intese in senso lato: non solo quelle scritte, ma anche quelle diversificate e alla portata dei bambini in crescita. Ne derivava un elenco di concetti, uno schema generale dei contenuti proposti in relazione all'ambiente e al contesto in cui i bambini vivevano, con protocolli molto rigorosi di osservazioni per esempio delle piante, dell'acqua, degli animali, della natura che generalmente confluivano in pubblicazioni, giornalini, piccole monografie. Questa componente di stampa, esposizione, scambio e socializzazione degli esiti della ricerca si inseriva nella migliore tradizione della corrispondenza interscolastica e delle tecniche elaborate da Freinet.

CONCLUSIONE

La scuola di Gropello esercitò un'indubbia azione di leadership nell'ambito territoriale dei comuni dell'area orientale della provincia di Milano, come si vede dalla promozione di un «Momento collegiale di analisi e verifica delle esperienze pluriennali di Tempo Pieno», nella primavera del 1983, esteso ai comuni di Cassano d'Adda, Cernusco, Gorgonzola, Inzago-Bellinzago, Mezzago, Omate, Vimercate. L'ordine del giorno chiariva che si trattava di raccogliere materiale sull'organizzazione delle classi, l'utilizzo della compresenza, l'articolazione delle proposte didattiche (Insegnanti della scuola a Tempo Pieno di Gropello 1983)³⁸. Si era quasi ad un decennio di attuazione di questa formula e si cominciavano ad intravedere pregi e difetti.

Di lì a poco i nuovi programmi della scuola elementare (D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985) avrebbero notevolmente svecchiato l'impianto dell'istruzione primaria grazie anche ai contributi provenienti dalla ricerca pedagogica e psicologica di autori come Bruner e Piaget. I Programmi gradualmente portarono al superamento della formula del/la maestro/a unico/a che aveva incarnato per un quarantennio la prima alfabetizzazione degli italiani. Gli anni Ottanta chiusero la stagione degli scontri ideologici e del massimalismo contestatario e, a livello scolastico, avviarono politiche tese, oltre che alla contitolarità di più insegnanti su una stessa classe, all'aumento a trenta ore del tempo scolastico e all'introduzione delle lingue straniere.

La legge n. 148 dal titolo *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare* del 1990, che recava la firma di Sergio Mattarella, avrebbe dato piena legittimità alla pluralità dei saperi con la generalizzazione del modulo costituito da tre insegnanti ruotanti su due classi (Pruneri 2008; Gabusi 2020).

Il tempo pieno, come dimostrarono diversi studi, non divenne mai un modello nazionale, così, accanto a province con percentuali superiori al 50% di classi a 37-40 ore (come Bologna, Modena, Milano), persistevano penetrazioni inferiori al 5% in città del sud dove paradossalmente c'era più bisogno di scuola (si pensi ad agglomerati urbani di grande densità come Palermo, Napoli, Bari) (Becchi 1979; *La scuola elementare a tempo pieno. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione* 1980)³⁹.

Anche laddove ampiamente distribuito, il tempo pieno come pratica d'avanguardia cedette il passo, nel corso degli anni ad una graduale burocratizzazione dell'esperienza. Gli slanci utopistici dei padri fondatori dovettero fare i conti con un processo d'inevitabile normalizzazione dovuta anche al graduale venir meno dei finanziamenti e di conseguenza a restrizione del personale. I già citati programmi del 1985 avevano d'altro canto il merito di inglobare molte delle acquisizioni della migliore sperimentazione sul campo, per esempio, riconoscevano che era compito della scuola «concorrere a sviluppare la potenziale creatività del fanciullo», ammettevano la necessità di partire «dall'orizzonte di esperienze e di interessi del fanciullo per renderlo consapevole del suo rapporto con un sempre più vasto tessuto di relazioni e di scambi», suggerivano di organizzare «forme di lavoro di gruppo e di aiuto reciproco» che favorivano «l'iniziativa, l'autodeterminazione, la responsabilità personale degli alunni»⁴⁰.

³⁷ In ACCT.

³⁸ In ACCT.

³⁹ Per una riflessione complessiva si veda (Pruneri 2018).

⁴⁰ Per la lettura integrale del testo si veda (*Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria* 1985)

Il modello della sperimentazione scolastica messo in atto a Gropello è rappresentativo del ruolo centrale che esercitavano i maestri leader sul piano pedagogico. Nel nostro caso questa veste era stata indossata dal mite Gioacchino Maviglia che era un professionista dotato di una profonda cultura, avvezzo al lavoro in team; un maestro che aveva manifestato la propensione a confrontarsi con i colleghi in convegni e dibattiti, a frequentare la letteratura specialistica costituita da periodici per insegnanti, le collane di pubblicistica scolastica, le case editrici. Il suo era uno stile improntato alla cordialità nel confronto del sapere popolare, della cultura artigiana. Al tempo stesso egli sapeva dialogare, senza soggezione, con la cultura accademica. Era, in sostanza, una figura che potremmo inserire nel solco di altri più noti innovatori in ambito educativo come Bruno Ciari, Loris Malaguzzi, Mario Lodi, Giuseppe Tamagnini.

Negli anni Novanta, il panorama che aveva favorito l'auto aggiornamento, si pensi ai Gap nel nostro caso di studio, è andato progressivamente svaporando, complice l'affermarsi di altri canali di formazione più strutturati, in primis la laurea in formazione primaria, e modalità comunicative innestate su comunità virtuali, *blog* e gruppi *social*.

Anche il coinvolgimento dei genitori, una delle colonne della partecipazione democratica negli organi collegiali era una partita difficile. Si legga quanto scrivevano gli insegnanti di Gropello introduttivamente al piano di lavoro dell'anno scolastico 1979/80:

L'esperienza dello scorso anno è stata, a nostro giudizio solo in parte positiva perché non si è giunti ad un dibattito e ad una verifica costruttivi.

Quest'anno ci auspichiamo che i genitori partecipino attivamente e intervengono con apporti concreti nel nostro lavoro (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979a, 1)⁴¹

Un verbale del consiglio d'interclasse di qualche anno più tardi (1986) costituisce un'interessante spia delle difficoltà che il metodo innovativo poteva provocare in quei genitori che erano più estranei ai principi ispiratori della sperimentazione. Il punto critico, in questo caso, era la rinuncia al libro di testo unico e la costituzione, in sua vece, di una biblioteca di classe. La scelta era definita "disorientante" per le famiglie, abituate a considerare lo studio come lettura e rilettura di un unico brano. Così i rappresentanti di classe si fecero portavoce di un fermo richiamo al valore della metodologia della ricerca invitando a valutare i progressi dei figli sulla base di questi due presupposti:

1° STUDIARE NON È (SOLO) IMPARARE A MEMORIA. Gli alunni devono essere in grado di RAGIONARE da soli e poi di DOCUMENTARSI sugli argomenti di studio: sentendo i genitori, i compagni, consultando libri... Rendersi conto di quello che 'non si sa' e volerlo imparare. 2° - STUDIO INDIVIDUALE: può prevedere la consultazione di un testo ma soprattutto è RIELABORAZIONE PERSONALE del materiale raccolto fino a saperlo esporre in maniera chiara ed esauriente (Relazione stesa da alcuni genitori del consiglio d'interclasse 1986)⁴².

Non mancava un'ultima nota un po' sarcastica:

i genitori non si devono eccessivamente allarmare se, specie la scuola media, si sentiranno dire che il proprio figlio non ha 'metodo di studio'. Se veramente bastassero alcuni anni del ciclo inferiore per possederne uno, i bambini potrebbero senza problemi passare direttamente dalla scuola elementare all'università...! (Relazione stesa da alcuni genitori del consiglio d'interclasse 1986)⁴³

Le difficoltà che abbiamo qui riassunto non incrinarono più di tanto la capacità dei team della scuola di Gropello di essere un riferimento nell'ambito della sperimentazione e innovazione. Il gruppo di lavoro seppe, nel corso del tempo, aggiornare la proposta anche grazie alla rete di collaborazione con altre esperienze simili, prima fra tutte la Casa delle Arti e del Gioco, fondata nel 1989 da Mario Lodi di cui Gioacchino Maviglia fu socio fondatore, amministratore, formatore e membro del Comitato scientifico.

La fantasia cavalcava la ragione, per usare un bel titolo di un convegno dedicato all'opera di Gianni Rodari (De Luca 1983), altro autore molto amato dalla scuola di Gropello, e si arrivò a pensare di stampare

un giornale quasi quotidiano che raccoglie le esperienze dei bambini, le loro idee, le loro creazioni fantastiche, le esperienze della classe», cioè un utile «strumento di documentazione del lavoro svolto, di valorizzazione dei prodotti dei bambini, di comunicazione con il mondo esterno alla scuola [...] e di studio (Lettera all'Assessore alla Pubblica Istruzione di Cassano d'Adda, 1986)⁴⁴.

Era l'ennesima scommessa di una scuola in grado di trasformare partecipazione e promozione del bambino in proposta culturale.

⁴² In ACCT. In maiuscolo nel testo

⁴³ In ACCT.

⁴⁴ In ACCT. Il giornale in questione si chiamerà "L'Ape". I costi per la stampa però erano notevoli, si veda la richiesta al Comune di Cassano di 400 matrici, 5 tubi di inchiostro e 10 risme di carata per ciclostile. Per inciso, la richiesta verrà accolta, come si evince da una lettera di ringraziamento del 16 marzo 1987.

⁴¹ In ACCT.

BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, Aldo. 1970. «Scuola della piena educazione», *Scuola Italiana Moderna*, LXXX (2) 15 ottobre 1970: 8-9.
- Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria*. 1985. http://www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/dpr_104_85.html.
- Avvenire*. 1971a. «Doposcuola chiuso: mancano i fondi», 10 gennaio 1971.
- . 1971b. «Vivaci proteste per il dopo-scuola», 13 gennaio 1971.
- . 1971c. «Sgombrati dalle forze dell'ordine le elementari di Gropello», 14 gennaio 1971.
- Bandini, Gianfranco. 2013. «Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'oeuvre de Célestin Freinet en Italie». *History of Education & Children's Literature* VIII (2): 357-76.
- Barbagli, Marzio, e Marcello Dei. 1969. *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.
- Becchi, Egle. 1979. *Tempo pieno e scuola elementare: tre esperienze urbane*. Milano: Franco Angeli.
- Bonazzi, Marisa, e Umberto Eco. 1972. *I pampini bugiardi: Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*. Rimini: Guaraldi.
- «Bozze del documento G.A.P. sulla ricerca». s.d.
- Ciari, Bruno. 1973. *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Comitato scuola Gropello d'Adda. 1971a. «Ciclostilato invito assemblea 29 aprile 1971».
- . 1971b. «La popolazione di Gropello a tutte le autorità competenti».
- «Cronaca dell'incontro 9-1-1971». 1971.
- De Bartolomeis, Francesco. 1969. *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- De Luca, Carmine. 1983. *Se la fantasia cavalca con la ragione: prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari. Convegno nel decennale della «Grammatica della fantasia», Reggio Emilia, 10-12 novembre 1982*. Bergamo: Juvenilia.
- Dei, Marcello. 1994. *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bologna: Il Mulino.
- Discussione del disegno di legge: Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare*. 1957. Vol. Commissione VI Istruzione e Belle Arti. http://legislature.camera.it/_dati/leg02/lavori/stencomm/06/Leg/Serie010/1957/1206/stenografico.pdf.
- «Documento Falcucci 1975 collegato a CM 227 dell'8 agosto 1975». 1975. 1975. <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.
- Farné, Roberto. 2011. *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Gabusi, Daria. 2010. *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. La Scuola.
- . 2020. «A proposito di scuola e politiche scolastiche negli anni ottanta». *Storiografia*, fasc. 24: 231-43.
- . 2023. «The birth of compulsory middle school in the ethical-civil ideals and social policies of education of Aldo Moro and Luigi Gui». *Rivista di Storia dell'Educazione* 10 (1): 9-20. <https://doi.org/10.36253/rse-14142>.
- Il Giorno*. 1971. «Occupano le elementari le mamme con i bambini», 14 gennaio 1971.
- Insegnanti della scuola a Tempo Pieno di Gropello. 1983. «Momento collegiale di analisi e verifica delle esperienze pluriennali di Tempo Pieno condotte nella nostra zona».
- Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda. 1974. «Progetto di sperimentazione. Scuola a tempo pieno».
- . 1980. «Scuola a tempo pieno di Gropello. Orario della scuola, delle attività, degli insegnanti». *La scuola elementare a tempo pieno. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*. 1980. Vol. 13-14. Firenze: Le Monnier.
- «Lettera all'Assessore alla Pubblica Istruzione di Cassano d'Adda». 1986.
- Lodi, Mario. 1970. *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- . 1972. *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- . 1973. «Un anno di scuola a tempo pieno al Vho di Piadena». In *Una nuova scuola di base. Esperienze di tempo pieno*. Milano: Emme Edizioni.
- Mastronardi, Lucio. 1962. *Il maestro di Vigevano*. Torino: Einaudi.
- Maviglia, Gioacchino, e Claudia Comotti. 1982. «Richiesta al Direttore della Banca Piccolo Credito Bergamasco filiale di Cassano d'Adda».
- Milani, Lorenzo, a c. di. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Oliviero, Stefano. 2007. *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: Centro Editoriale Toscano.
- . 2023. *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città». Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*. Pisa: Astarte.
- Pasotti, Pietro. 1971. «Ipotesi di scuola a tempo pieno». *Scuola Italiana Moderna*, 15 gennaio 1971.

- Programmi didattici per la scuola primaria. Decreto Presidente della Repubblica n. 503. 1955.* http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr503_55.html.
- Pruneri, Fabio. 2008. «A proposito di pluralità docente». *Scuola Italiana Moderna* 8: 42–46.
- . 2018. «Il “tempo pieno” nella scuola elementare italiana tra innovazione didattica e cambiamento culturale (1971-1985)». In *Itaca. In viaggio tra storia, scuola ed educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, a cura di Caterina Sindoni, 275–92. Lecce: Pensa MultiMedia.
- . 2019. «La scuola elementare». In *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, 117–78. Brescia: Morcelliana.
- Relazione stesa da alcuni genitori del consiglio d’inter-classe. 1986. «Ai genitori degli alunni della scuola a tempo pieno di Gropello».
- Rodriguez, Mario. 1971. «Vai a scuola? Io no». *Noi donne*, 30 gennaio 1971.
- Schirripa, Vincenzo. 2023. *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*. Roma: Carocci.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2007. *La scuola degli italiani*. Bologna: il Mulino.
- Scuola a tempo pieno di Gropello. 1978. «Organizzazione. Piani di lavoro».
- . 1979a. «Organizzazione. Piani di lavoro».
- . 1979b. «Progetto di sperimentazione di schede di valutazione diverse da quelle ministeriali».
- Susi, Francesco. 2012. *Scuola società politica democrazia. Dalla riforma Gentile ai decreti delegati*. Roma: Armando Editore.
- Vincenzi, Vittorio. 1971. «Gli organi di autogoverno». *Scuola Italiana Moderna*, 15 gennaio 1971.
- «Volantino ai pendolari». 1971.



Citation: Pacelli, S. (2024). Visioni di scuola a tempo pieno nella collana “Biblioteca di Lavoro”: antiautoritarismo e protagonismo studentesco. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 89-96. doi: 10.36253/rse-15305

Received: October 31, 2023

Accepted: February 13, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Pacelli, S. 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: Simona Salustri, Università di Modena e Reggio Emilia.

Visioni di scuola a tempo pieno nella collana “Biblioteca di Lavoro”: antiautoritarismo e protagonismo studentesco

Visions of full-time school in the “Biblioteca di Lavoro” editorial series: anti-authoritarianism and student protagonism

SILVIA PACELLI

Università di Roma Tre, Italia
silvia.pacelli@uniroma3.it

Abstract. The Italian school system at the end of the 1960s is involved in an unprecedented process of transformation from below. The urge to renew the traditional school led to the implementation of numerous local experiments with the aim to reduce the authoritarian component of the educational institution and modify the power relationship between teacher and learner, placing the student at the centre of the educational process. In line with these objectives, the first innovative full-time school experiences carried out in Turin by teachers belonging to the Movimento di cooperazione educativa advocate the full-time school as a democratic necessity and a prerequisite for the application of Freinet techniques; this vision is evidenced by the “Biblioteca di Lavoro” editorial series coordinated by Mario Lodi. The contribution intends to examine some emblematic dossiers of the series in order to reconstruct the pedagogical vision behind the demand for a full-time school in parallel with its historical and normative evolution.

Keywords: Biblioteca di Lavoro, Movimento di cooperazione educativa, school, full-time, school renovation.

Riassunto. Il mondo scolastico italiano alla fine degli anni Sessanta è coinvolto da un inedito processo di trasformazione dal basso. L'esigenza di rinnovare la scuola tradizionale conduce alla realizzazione di molteplici sperimentazioni locali che mirano a ridimensionare la componente autoritaria dell'istituzione scolastica e a modificare il rapporto di potere tra docente e discente, ponendo lo studente al centro del processo educativo. In linea con tali obiettivi, le prime innovative esperienze di scuola a tempo pieno realizzate a Torino dagli insegnanti afferenti al Movimento di cooperazione educativa sostengono l'intera giornata scolastica come necessità democratica e condizione preliminare per l'applicazione delle tecniche freinetiane; questa visione è testimoniata dalla collana editoriale “Biblioteca di Lavoro” coordinata da Mario Lodi. Il contributo intende esaminare alcuni emblematici fascicoli della collana per ricostruire la visione pedagogica alla base della richiesta di una scuola a tempo pieno in parallelo alla sua evoluzione storica e normativa.

Parole chiave: Biblioteca di Lavoro; Movimento di cooperazione educativa; scuola; tempo pieno; rinnovamento scolastico.

Per comprendere i processi che hanno portato alla nascita di una scuola a tempo pieno in Italia occorre considerare il momento storico e culturale che il paese attraversa negli anni Settanta: un contesto in ebollizione, in cui nuove idee e nuovi modelli di vita si stanno affermando e in cui si sviluppano visioni e nuovi indirizzi che coinvolgono anche l'educazione e che i decreti delegati del 1974 accoglieranno parzialmente.

Nel campo dell'istruzione, si assiste a una irrimediabile divisione tra tradizione-conservazione e rinnovamento-smantellamento: nonostante la situazione sia tutt'altro che immobile (Galfré 2017, 221), l'esigenza di cambiamento non trova risposte adeguate sul piano legislativo (Dei 1993). La dialettica tra contestazione e governo dell'istruzione produce una trasformazione del sistema scolastico dall'interno, inizialmente empirica e disordinata e in un secondo momento "istituzionalizzata" tramite provvedimenti normativi che, tuttavia, non soddisfano completamente le esigenze di rinnovamento che avevano portato alle richieste di una nuova legislazione. Ciò può essere osservato anche nel processo di affermazione della scuola a tempo pieno, come si intende evidenziare nel presente contributo.

La scuola italiana alla fine degli anni Sessanta si trova a dover rispondere a nuove esigenze educative legate alla scolarizzazione di massa: la società fronteggia l'esplosione delle periferie urbane in seguito a vasti processi migratori interni e bambini e ragazzi provenienti da contesti culturali molto variegati si riversano in classe (Svimez 1962). Il contesto inedito che si viene a creare rappresenta una sfida per la scuola tradizionale che deve rinnovarsi e progettare nuovi interventi in grado di rispondere alle esigenze emerse (Angelini 2012, 160). Non a caso, molte delle esperienze sperimentali nate in questi anni sorgono proprio in quartieri con speciali esigenze socio-educative ed è così anche per le prime esperienze di scuola a tempo pieno, come quella di Torino sulla quale ci soffermeremo. Riprendendo quanto espresso da Maria Luisa Tornesello, «la scolarizzazione di massa costituisce la premessa e il contesto obbligato» (Tornesello 2006, 29) delle vicende esaminate.

La scuola in quegli anni diviene, quindi, un luogo di conflitto e un contesto nel quale più si manifesta l'esigenza di partecipazione collettiva (Mobiglia 1990). In Italia, inoltre, le battaglie per la democratizzazione della scuola si fondono con un profondo antifascismo, legato a un passato ancora vicino e vivo, poiché dietro la facciata democratica della nuova scuola repubblicana sembra essere ancora sopravvissuta una forte eredità fascista. Come scrive Monica Galfré, «gli anni Settanta iniziano con il '68 anche e soprattutto per la scuola» (Galfré 2017, 220) e il Sessantotto italiano si connota in particolar

modo per la sua carica antifascista, assente in altri paesi, e per la profonda critica ai modelli gentiliani, rimasti il perno della conservazione educativa. Alberto Alberti individua nell'antifascismo un asse culturale centrato sulla lotta contro l'autoritarismo (Alberti 1977, 15-20)¹, uno degli elementi caratterizzanti del movimento giovanile di "contestazione", e l'educazione alla libertà, alla democrazia e alla socializzazione anche come pratica antifascista nella scuola.

Lettera a una professoressa (Scuola di Barbiana, 1967) diviene il simbolo della contestazione studentesca per la sua denuncia della natura classista della scuola; del resto, a suo modo, anche nella scuola di Barbiana si attua una forma di tempo pieno nata dalla contrapposizione tra scuola selettiva, autoritaria, borghese e scuola democratica, popolare, libertaria (Bini 1973). La contestazione del Sessantotto dà vita a un'agitazione permanente che supporta un processo di trasformazione profondo, non sempre realizzato nelle modalità auspicate.

In un tale clima di fermento, mosso da forti esigenze di svecchiamento, si cerca una nuova forma di protagonismo dello studente sul modello universitario e operaio: le esperienze innovative in campo scolastico vogliono educare all'apprendimento cooperativo, all'esercizio della sovranità popolare, e puntano ad aprire la scuola alla partecipazione consapevole della comunità. Nel corso di questa stagione sono numerosi i dibattiti riguardanti l'abolizione del voto e del libro di testo unico, la lotta alla selezione scolastica e la contestazione delle metodologie trasmissive e mnemoniche.

La sperimentazione didattica, sostenuta dalle riflessioni di pedagogisti e insegnanti quali Bruno Ciari, Mario Lodi, Francesco De Bartolomeis e Fiorenzo Alfiéri, porta a molteplici trasformazioni dal basso guidate dai fermenti sociali e politici dell'epoca e si intreccia con la realizzazione del tempo pieno scolastico (Pizzigoni 2011, 16). Ci soffermeremo, quindi, sulle sperimentazioni di scuola a tempo pieno attuate a partire dalla fine degli anni Sessanta e sul suo successivo riconoscimento legislativo illustrando, in particolare, la prospettiva degli insegnanti del Movimento di cooperazione educativa (Mce)² e la loro visione di scuola a tempo pieno attraverso lo spoglio di alcuni significativi fascicoli tra i 130 della collana editoriale "Biblioteca di Lavoro", coordinata da Mario Lodi e pubblicata dall'editore fiorentino Luciano Manzuoli tra il 1971 e il 1979³.

¹ Di Alberto Alberti sul tema si veda anche *L'autoritarismo nella scuola* (1969).

² Maestri pionieri (Lodi 1985, 12) precedentemente riuniti nella Cooperativa della tipografia a scuola (Cts) e dal 1957 nel Mce (Pettini 1980; Rizzi 2021).

³ Ispirata alla *Bibliothèque de Travail* del pedagogista francese Célestin Freinet, la collana è una delle iniziative editoriali di alternativa ai libri di

1. IL TEMPO PIENO: PER AFFERMARE UNA SCUOLA AL SERVIZIO DEI LAVORATORI⁴

L'espressione “scuola a tempo pieno” può apparire approssimativa o persino equivoca (De Bartolomeis 1972, 62), poiché pone l'accento solamente su uno degli elementi coinvolti nel processo di cambiamento dell'istituzione scolastica, ovvero quello della durata della giornata dentro la scuola; nelle richieste e nelle intenzioni di insegnanti, genitori e sindacati sensibili alla questione, invece, il tempo pieno si riferisce soprattutto alla possibilità di un più ampio spazio educativo e di molteplici stimolazioni e opportunità realizzabili grazie a tempi più distesi, ma soprattutto a una nuova visione di scuola. Il tempo pieno, quindi, non nasce come un mero incremento quantitativo dell'orario scolastico, ma come strumento per realizzare una trasformazione profonda nei contenuti culturali e nei metodi e per sopperire alle mancanze della scuola tradizionale (Dina e Alfieri 1974). Per Bruno Ciari, «una scuola chiusa ed estranea ai problemi ed ai bisogni del mondo, tutta ristretta a ruminare un sapere già codificato o comunque scisso dalla realtà, non ha alcun carattere educativo. È solo uno strumento di alienazione» (Ciari 1974, 4-5).

Il tempo pieno nasce, pertanto, come critica radicale alla scuola tradizionale e alla soluzione del doposcuola gestito dal patronato⁵. La proposta è quella di una scuola non semplicemente più lunga, ma soprattutto di qualità pedagogica diversa, più legata alla vita, impegnata nella valorizzazione delle possibilità di tutti, senza esclusioni, più aperta e collaborativa al suo interno e verso l'ambiente esterno: una scuola “integrata” (Cavinato 2012, 137), “totale” (Ciari 1962), “completa” (Del Cornò 1968) per l'onnilateralità dei contenuti educativi e partecipativamente democratica (Tancredi Torelli 1976, 12).

«Una scuola “a tempo pieno”», sostiene Ciari, «deve tendere a promuovere tutti non solo nel senso fiscale del termine, ma soprattutto nel senso di dare valore alla peculiare esperienza di ciascuno e di svilupparla al massimo, in un contesto di valori sociali» (Ciari 1974, 6)⁶. La scuola a tempo pieno assume, quindi, una duplice funzione: democratizzatrice e liberalizzatrice delle facol-

tà creative, poiché «un orario di quattro ore non può consentire molto allo sviluppo della personalità infantile» (Alberti 1978, 5). In linea con questa prospettiva di liberazione dell'infanzia, Mario Lodi e gli insegnanti del Mce sostengono fortemente il tempo pieno e sono tra i primi ad avviare esperienze di sperimentazione in questo senso (Alfieri 2003)⁷. In una visione radicale e con un progetto dai connotati anche politici (Buoro 1978, 92)⁸, essi dichiarano che la condizione del bambino nella scuola «è simile a quella di suo padre operaio in fabbrica: non ama il suo lavoro perché gli è stato imposto, come l'operaio non ama il suo. Il bambino studia per il voto come suo padre lavora per la busta paga (...). E si abitua a ubbidire e a tacere» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 2).

Gli insegnanti del Mce si fanno portavoce in Italia dell'applicazione delle tecniche educative freinetiane (Ciari 1961; Freinet 1969; Catarsi 1999), che diffondono anche attraverso i fascicoli della collana editoriale “Biblioteca di Lavoro”: alle tecniche dell'obbedienza (il voto, il dettato, il libro di testo unico) contrappongono tecniche di liberazione dell'infanzia, quali il testo libero, le conversazioni collettive, i giornali di classe (Lodi 2022, 42-73). L'intera collana propone una “nuova” idea di scuola, frutto dell'esigenza di una gestione più partecipata dell'educazione e di una democratizzazione di questa: una scuola aperta al territorio, incentrata su discussioni e decisioni collettive, in cui i bambini possono organizzare assemblee e cooperative, mettere ai voti scelte che li riguardano, riflettere criticamente sugli aspetti anche conflittuali della realtà circostante; una scuola senza voti, senza grembiule e che rifiuta la disposizione tradizionale dei banchi nell'aula e il libro di testo unico.

Se molte sono le rappresentazioni di vita scolastica attiva e collaborativa all'interno della collana – nata anche con la finalità di mostrare l'applicabilità delle nuove tecniche educative e sostenere gli insegnanti nel rinnovamento della propria didattica –, tre sono i fascicoli particolarmente significativi rispetto alle esperienze e alle sperimentazioni di scuola a tempo pieno attraverso i quali è possibile ricostruirne una storia.

Il fascicolo *Il tempo pieno: per affermare una scuola al servizio dei lavoratori* (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973) è progettato ed elaborato dai docenti torinesi afferenti al Mce che hanno lavorato alla preparazione del

testo promosse in Italia di maggiore spessore. Per un approfondimento, cfr. Meda 2022 e Di Santo 2022.

⁴ Il titolo del paragrafo deriva dal fascicolo n. 18 del 1973 della collana “Biblioteca di Lavoro”, a cura del Gruppo d'insegnanti torinesi.

⁵ Il doposcuola rimaneva fundamentalmente scollegato dalle attività della mattina, era facoltativo ed era assimilabile a un'opera assistenziale (Ciari 1973).

⁶ Il pensiero di Bruno Ciari, di cui si è celebrato nel 2023 il centenario della nascita, ha impresso fortemente la direzione del Mce e la nascita della collana “Biblioteca di Lavoro” (Lodi 1980, 11). Ciari torna a ragionare sull'eliminazione della selezione scolastica nel libro *La grande disadattata* (1973).

⁷ La questione del tempo pieno viene affrontata per la prima volta in modo organico già nel 1968 al convegno di Bologna del 15, 16 e 17 marzo indetto dal consiglio cittadino dei Comitati scuola e società e introdotto da Bruno Ciari.

⁸ Lo stesso Movimento sostiene nel *Documento programmatico* presentato all'assemblea ordinaria a Brescia del 30 dicembre 1974 che l'Mce si colloca all'interno del movimento operaio come organizzazione che interviene nello specifico della scuola e dell'educazione.

convegno unitario di Confederazione generale italiana del lavoro, Confederazione italiana sindacati lavoratori e Unione italiana del lavoro (Cgil-Cisl-Uil) sulla scuola a tempo pieno tenutosi a Torino nel giugno del 1973. Torino, meta di una massiccia immigrazione a partire dalla crescita industriale degli anni Sessanta e città con numerosi rioni operai e immensi quartieri dormitorio (come quello de Le Vallette, nel quale lavorano gli insegnanti coinvolti nel fascicolo), guida l'affermazione del tempo pieno in Italia. L'esperienza torinese può essere considerata un punto di riferimento per le lotte e le iniziative per l'attuazione del tempo pieno, infatti già dall'anno scolastico 1969-70 vengono avviate delle sezioni sperimentali sostenute da fondi comunali. Le "isole torinesi" (Buoro 1978, 24) vedono in prima fila i comitati di quartiere accanto ai maestri volontari del Mce e dal 1971-72 ottengono 82 classi a tempo pieno distribuite nei quattro quartieri popolari dove, attraverso le lotte, erano state richieste.

Il fascicolo della "Biblioteca di Lavoro" si apre con una presentazione della situazione del quartiere de Le Vallette, posto all'estrema periferia torinese: qui il numero di alunni bocciati al termine della prima elementare è il quintuplo rispetto a una scuola del centro città e circa il 30% degli alunni ha ripetuto uno o più anni scolastici, contro il 6% dei quartieri benestanti. La situazione che i maestri riferiscono rispetto alle aule e alle strutture scolastiche non è migliore: la mancanza di spazi costringe molte classi al doppio turno, le scuole sono antiquate, la mensa è a pagamento e i fondi per l'acquisto del materiale sono insufficienti (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 3).

I limiti della scuola, però, non sono solo strutturali o organizzativi; infatti, come si legge nel fascicolo,

i ragazzi devono stare fermi nel banco, muoversi solo nei momenti stabiliti dall'insegnante. Non imparano a discutere, non imparano a lavorare in gruppo, quindi non sanno mettere in comune il loro lavoro con quello degli altri. Al contrario vengono abituati a fare meglio degli altri, a prendere i voti più alti, a competere tra loro anziché a collaborare. Non imparano a fare ricerca, che è il modo naturale di apprendere del bambino (...) Non imparano a conoscere la società presente, cioè cosa sia una fabbrica, un'azienda agricola, un sindacato, un tribunale, un partito. Non studiano dal passato quelle cose che servono per capire il presente (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 2).

La scuola tradizionale descritta non rispetta le esigenze democratiche e tantomeno le attitudini dei bambini: «la vera scuola», continuano gli insegnanti torinesi, «deve dare al bambino la possibilità di sviluppare ogni sua attitudine, di pensare, sperimentare, parlare, decidere, deve fargli vivere la collaborazione e la libertà ogni

giorno perché da adulto faccia altrettanto» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 2).

Il fascicolo presenta le motivazioni che hanno spinto gli insegnanti a sostenere il tempo pieno, il quale viene descritto come un fondamentale passaggio per combattere l'autoritarismo scolastico, poiché l'aumento delle attività proposte e una loro più ampia differenziazione porta a un maggiore potere di scelta del ragazzo che può gestire il suo tempo-scuola e i servizi offerti rompendo lo schema delle classi e riducendo il rapporto oppressivo docente-discente. Nelle pagine del fascicolo vengono mostrate immagini fotografiche della vita nella scuola a tempo pieno: sono immagini in bianco e nero che ritraggono gli alunni intenti a svolgere diverse attività, colti nella loro operosità e nella capacità di autogestirsi collettivamente. Si tratta certamente di immagini selezionate e mostrate allo scopo di fornire esempi per dimostrare da un lato la grande differenza di prospettive rispetto alla scuola tradizionale e dall'altro la fattibilità di tali innovative esperienze.

Una delle immagini del fascicolo mostra alcuni bambini intenti a studiare seduti a terra in maniera scomposta; la didascalia recita: «i bambini vengono a scuola vestiti come vogliono. Mentre lavorano assumono le posizioni che preferiscono» (Gruppo d'insegnanti torinesi, 1973, 7). Sotto a una fotografia di bambini seduti in cerchio intenti in una discussione si legge: «Non è il maestro che decide quello che si deve fare. Quando si deve prendere una decisione si riunisce l'assemblea di classe e si discute. Un bambino fa da presidente e dà la parola a chi la chiede» (Gruppo d'insegnanti torinesi, 1973, 8). La differenza con la scuola che si è abituati a osservare è abissale, ancora oggi, e, al di là dell'intento programmatico celato dietro l'intera collana, le immagini pongono in risalto la visione del Mce di una scuola a tempo pieno come modello di radicale stravolgimento della scuola, dei rapporti educativi al suo interno e delle attività proposte: all'autorità del maestro, che quasi scompare dalle immagini nella collana, si sostituisce la centralità del discente, vero fulcro della "nuova" scuola. La carica rivoluzionaria della scuola a tempo pieno, riassunta dagli insegnanti nel fascicolo, incontrerà però, come si osserverà più avanti, la resistenza delle istituzioni.

1.1. I nuovi protagonisti

Il tempo pieno nasce sotto la spinta di varie forze che muovono da presupposti diversi e tendono a fini differenti: la scuola diviene, come precedentemente accennato, un terreno di lotta aperto ai genitori, alle forze sindacali, al quartiere, perdendo così «il carattere fondamentale che questa società le assegna, quello di "corpo

separato» (Buoro 1978, 103). Gli insegnanti che sostengono le ragioni del tempo pieno scelgono di «operare nel sociale e di considerarsi proletarizzati e "lavoratori", cercando di superare la tradizionale separazione fra la scuola e la società» (Tornesello 2006, 47).

A Torino, in ogni scuola si forma un collettivo di insegnanti che si riunisce per tutto l'anno scolastico lavorando in maniera collaborativa e occupandosi di ciò che accade anche nell'ambiente in cui la scuola è inserita (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 14). Questo elemento appare evidente sin dalla fotografia selezionata per la copertina del già citato fascicolo della "Biblioteca di Lavoro", *Il tempo pieno: per affermare una scuola al servizio dei lavoratori*, diffuso anche tra i lavoratori mediante le organizzazioni operaie: l'immagine mostra il gruppo di insegnanti in circolo, riunito in un'aula scolastica: tutti sono impegnati e coinvolti nella discussione sul futuro della scuola.

Un altro importante protagonista, come sottolinea, è rappresentato dai genitori, i quali si riuniscono in assemblea per una gestione diretta e democratica della scuola; nella fattispecie, a Torino si organizzano in un comitato impegnato sul tema dell'educazione e del tempo pieno. Ma i veri protagonisti del rinnovamento scolastico auspicato sono proprio i ragazzi, coinvolti nelle attività in quanto soggetti attivi attraverso la pratica della ricerca, il lavoro di gruppo o la strutturazione in cooperative. Molti fascicoli della collana mostrano le tecniche applicate dai docenti del Mce per una didattica attiva e che cominci veramente dal bambino e dai suoi interessi; il numero *Cooperative a scuola* (Foschi Pini 1976), in particolare, testimonia l'esperienza di una scuola a tempo pieno in uno dei quartieri popolari di Milano. Nella scuola sorgono tre cooperative organizzate e gestite in completa autonomia dagli alunni, con tanto di statuto e obbligazioni⁹. Anche in questo fascicolo, le immagini ritraggono i bambini che lavorano insieme per avviare e mantenere le attività delle cooperative: gli alunni risultano evidentemente soggetti in grado di prendere decisioni collettive che li riguardano.

I fascicoli mostrano il cambiamento del rapporto adulto-allievo e la destrutturazione della figura del "maestro" nella nuova idea di scuola: da «dispensatore di cultura verso una figura di "animatore culturale" che, lungi dall'impartire le sue nozioni e le sue discipline mette a disposizione degli allievi le sue capacità e le sue conoscenze per una riappropriazione della cultura da parte degli allievi» (Tancredi Torelli 1976, 51). Tutto ciò,

senza una variazione degli orari della giornata scolastica non sarebbe possibile.

1.2. I nuovi spazi

Anche le strutture scolastiche dovrebbero adeguarsi alla varietà di attività proposte nel tempo pieno e alla nuova impostazione educativa lasciando più spazio alla vita sociale e alle relazioni. Come sottolinea Buoro, «aule e corridoi sono funzionali alla scuola del silenzio, della passività, della tradizione; aule aperte, laboratori, sale per teatro e proiezioni (...) sono funzionali ad una scuola in cui si vuole che i ragazzi crescano e maturino in linea con le scelte che insegnanti e classe lavoratrice devono compiere insieme» (Buoro 1978, 21). Ancora una volta, ciò che emerge è quanto una scuola a tempo pieno nelle sperimentazioni e nei progetti iniziali corrisponda a un cambiamento complessivo del sistema d'istruzione. Gli ambienti scolastici mostrati nelle immagini dei fascicoli della collana "Biblioteca di Lavoro" sono piccoli *ateliers*, laboratori artigianali attrezzati per le diverse tecniche, e luoghi condivisi con grande mobilità. Nel fascicolo *Dall'alfabeto al libro* (Lodi 1979) i bambini operano con i limografi per la stampa di giornali di classe e libri nati da racconti condivisi. Come raccontano gli insegnanti torinesi,

negli scantinati abbiamo sistemato il laboratorio di pittura, quello per le grandi costruzioni e una sala per i giochi dei più piccoli. Nell'ex refettorio abbiamo ricavato una sala grande per le assemblee e per il cinema e una sala più piccola per la biblioteca. Nello spogliatoio della palestra abbiamo allestito la sala dei burattini, nel locale delle docce il laboratorio di cucina (...) Per lavorare bene occorrerebbero altri locali, più adatti e razionalmente attrezzati (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 5).

Dal testo emergono alcune delle criticità che gli esperimenti di tempo pieno si trovano ad affrontare, tra cui anche quelle legate all'adattamento degli spazi scolastici per poter svolgere una didattica che coinvolga più attivamente gli studenti: per due anni gli insegnati hanno richiesto al comune modifiche alla struttura scolastica, senza però essere mai stati ascoltati.

Non soltanto, però, il tempo pieno prevede una ristrutturazione interna della scuola, ma anche una sostanziale evoluzione del rapporto tra scuola e società intesa come comunità educante. Il fascicolo *Una grande scuola: la città* (Alfieri 1978) pone in risalto proprio il rapporto di collaborazione instauratosi tra scuola e territorio circostante. A cura di Fiorenzo Alfieri, insegnante del Mce e poi assessore per venticinque anni nella città di Torino, il fascicolo sottolinea l'importanza per i ragazzi

⁹ Le cooperative sono La Fiorita legata alla vendita di fiori, Mangia Mangia per la vendita di dolci e la Cooperativa Pio Pio con la quale viene creato un pollaio.

dell'esperienza diretta, componente quasi completamente assente dalla scuola tradizionale, e propone di considerare la città come un prolungamento dell'istituto scolastico nel quale poter fare esperienze vive e autentiche; scrive, infatti, Alfieri: «bisognerebbe che la città diventasse una "grande scuola", quella che tutti i ragazzi frequentano; bisognerebbe saperla utilizzare per tutto quello che può offrire» (Alfieri 1978, 2). Le immagini mostrano gli alunni delle scuole di Torino mentre giocano al parco, viaggiano sui tram, si recano in visita al consiglio comunale, ai mercati generali, sono impegnati in laboratori con la collaborazione di insegnanti degli istituti tecnici e professionali. Nell'ultima pagina del fascicolo si legge:

Quanto abbiamo visto nelle pagine precedenti non sono sogni irrealizzabili. Le fotografie sono state tutte scattate a Torino, dove in questi anni si è creato uno stretto rapporto tra scuola e città (...) La scuola non può rinnovarsi senza la collaborazione del territorio in cui sorge. Così come il territorio non può sperare in cittadini migliori se non mette a disposizione della scuola tutto quanto possiede di informativo e di educativo (Alfieri 1978, 16).

Il problema del tempo pieno, come finora evidenziato, chiama in causa la scuola tradizionale a tutto tondo (Cerini 2004). Le richieste e le sperimentazioni attuate tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta porteranno all'approvazione della legge 820 del 24 settembre 1971, che nell'articolo 1 istituisce posti di ruolo nella scuola elementare per avviare il tempo pieno e la realizzazione di attività integrative e insegnamenti speciali. Questa legge rappresenta, senza dubbio, il frutto di molte mediazioni, come è stato per tanti provvedimenti dell'epoca, tanto che nella formulazione degli articoli si coglie un equilibrato dosaggio di soluzioni pedagogiche e organizzative, poiché anche le riforme si spiegano nell'ambito dello scontro di forze (De Bartolomeis 1972, 41).

2. VERSO IL RICONOSCIMENTO LEGISLATIVO

I fascicoli esaminati, in particolar modo quello dedicato esclusivamente alla nascita del tempo pieno, permettono non solo di ricostruire una visione differente di scuola, ma anche di tracciare l'evoluzione storica delle battaglie portate avanti, dei risultati raggiunti e dei nodi rimasti irrisolti. La legge 820 del 1971 è preceduta da oltre un decennio di discussioni e la battaglia per il tempo pieno si struttura in tre fasi (Buoro 1978), testimoniate anche dai fascicoli della collana curata dagli insegnanti del Mce.

La prima fase, precedente al riconoscimento legislativo, corrisponde al momento di massima e più diffusa

conflittualità. A questo momento si riferiscono le prime esperienze sperimentali dal 1969 a Torino, le prime concessioni da parte del comune di insegnanti doposcuolisti per le classi che ne avevano fatto richiesta (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 3), ma anche le proteste e l'aumento di richieste: «il numero di quartieri che chiedeva il tempo pieno era aumentato. La gente si riuniva in assemblee nelle quali chiedeva una scuola completamente diversa (...) ci furono manifestazioni di protesta e in qualche caso occupazioni di scuola» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 4).

Nel giugno 1971, molti degli insegnanti torinesi presentano al Ministero della pubblica istruzione un nuovo documento per richiedere la sperimentazione di scuola a tempo pieno, che lo Stato concede per l'anno scolastico 1971-72 a 82 classi nella città, entrando in una nuova fase nella storia del tempo pieno. A questo punto, l'ispettore ministeriale Michelotti giunge a Torino per tenere un corso di preparazione ai 164 maestri che si sarebbero occupati delle classi a tempo pieno. Questo è un passaggio significativo posto in particolare risalto all'interno del fascicolo del 1973 dagli insegnanti del Mce e, invece, raramente riportato negli studi che se ne occupano. L'ispettore si trova di fronte «a persone che volevano quasi tutte cambiare veramente la scuola e non soltanto fare un doposcuola organizzato un po' meglio» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 4); al termine del corso, insieme ai docenti, viene stilato un documento che avrebbe dovuto servire da base per l'esperimento del tempo pieno (chiamato, in tutto il fascicolo, "Documento Michelotti"), ma, con grande delusione di questi ultimi, la legge che viene approvata nel 1971 – successiva alla stesura di tale documento – non contiene molti dei più significativi elementi emersi e segnalati. La legge 820 «rappresenta un passo indietro rispetto al documento conquistato dagli insegnanti torinesi, che pure non era perfetto» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 14): si tratta del punto di vista espresso nella "Biblioteca di Lavoro", che riassume di fatto il pensiero del Mce. Nella legge, le attività scolastiche vengono suddivise in "ordinarie", "integrative" e "insegnamenti speciali", facendo venir meno quell'idea di scuola integrata a tempo pieno cui i maestri auspicavano: infatti, dato che le attività integrative sono previste per il pomeriggio, la legge sembra riconoscere libertà espressive e creative ai bambini solo al termine della didattica tradizionale della mattina. Un'ulteriore criticità che differenzia il provvedimento normativo dal documento stilato nel 1971 è la suddivisione degli insegnanti sulla base di singoli ambiti di competenza; cioè, scrivono gli insegnanti torinesi,

all'inizio dell'anno si deve stabilire quale insegnante si occuperà della pittura, quale della danza, quale della lin-

gua francese e così via. Quindi la legge 820 non lascia che siano gli insegnanti impegnati nel tempo pieno a organizzare l'attività secondo le esigenze della loro scuola, ma impone la stessa concezione del lavoro scolastico a tutte le scuole che faranno questa esperienza (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 15).

È un incontro difficile quello con le istituzioni (Tornesello 2006, 17) e un crudo risveglio per gli insegnanti del Mce: nelle ultime pagine del fascicolo del 1973 si percepisce tutta la delusione dei docenti nel riconoscere che la legge 820, risultato di lotte e sperimentazioni, in realtà «non vuole cambiare la scuola» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 15). La ricostruzione storica della conquista di una scuola a tempo pieno ricalca, con le sue ambiguità e contraddizioni di fondo, la storia di altri provvedimenti legislativi che negli anni Settanta apportano cambiamenti nella rigida struttura dell'istruzione svuotandosi però nel contenuto realmente rivoluzionario che ne aveva spinto la nascita, come accade per i decreti delegati, i quali «rendono pallidamente conto delle esigenze di democrazia di quegli anni» (Tornesello 2006, 23).

Lo stesso Fiorenzo Alfieri aveva messo in guardia gli insegnanti impegnati nelle sperimentazioni di scuola a tempo pieno in altri territori, come quello veneziano (Cavinato 2012, 139), sottolineando la difficoltà di generalizzare ed estendere tale provvedimento per due principali ragioni: i costi troppo elevati che il ministero non sarebbe stato in grado di sostenere per ampliare l'organico degli insegnanti, che si sarebbe dovuto raddoppiare per le elementari, e i costi di adeguamento degli spazi scolastici che i comuni avrebbero dovuto coprire per creare mense, laboratori, saloni per attività comuni e per l'acquisto di attrezzature tecnologiche.

Nel quadro della situazione politica che va deteriorandosi e scivola a destra, alle soglie della più grande crisi economica del capitale nel dopoguerra, il tempo pieno diviene un'operazione troppo costosa e difficile da sostenere. De Bartolomeis esprime una visione disillusa sull'esperienza e sulle prospettive future:

se scuola a tempo pieno significa un radicale rinnovamento educativo collegato a tendenze di trasformazione della società è corretta la previsione secondo cui nel nostro paese il tempo pieno non si realizzerà per un numero indeterminato di anni perché non esistono le condizioni generali e specifiche per la sua realizzazione. Come è noto, il ministero ha autorizzato "esperimenti" di tempo pieno in alcune scuole primarie e medie. È noto anche che questi presunti esperimenti non si sono potuti avviare. La spiegazione corrente è che mancano gli insegnanti, le aule, le attrezzature (...) Le difficoltà sono di natura ben diversa, a meno che non ci si accontenti di una più lunga permanenza degli allievi a scuola e allo sviluppo di

qualche attività che ora trova scarso posto. Sarebbe qualcosa che non va molto al di là della generalizzazione del doposcuola. Il tempo pieno della pedagogia governativa è una delle tante false riforme. Le difficoltà tecniche sono la conseguenza di una direzione politica che tende a conservare l'attuale distribuzione del potere (De Bartolomeis 1972, 16-17).

La scelta di non affrontare radicalmente il problema della scuola a tempo pieno viene confermata dal decreto delegato Dpr n. 419 del 31 maggio 1974 sulla sperimentazione che, sostanzialmente, distingue tra sperimentazione con innovazione di ordinamenti e strutture – costosa e molto difficile da realizzare – e sperimentazioni con innovazioni metodologiche e didattiche, con costi più contenuti e delegata alla buona volontà degli insegnanti (Tornesello 2006, 263).

Lo sconforto che si legge nelle pagine di De Bartolomeis sull'impossibilità di attuare meccanismi di trasformazione profonda senza che vi si abbattano forze di dissolvimento (De Bartolomeis 1972, 38) è lo stesso che si ritrova tra le righe del fascicolo della "Biblioteca di Lavoro" che si conclude con la presa di coscienza che in una società classista e capitalistica la scuola può essere solo formalmente democratica e non si può sperare in un suo rinnovamento totale. Se però De Bartolomeis teme che il tempo pieno possa persino estendere il potere di una scuola che non funziona, di una scuola malata e assoggettata alla classe dirigente, gli insegnanti torinesi del Mce nel 1973 rilanciano sfide per proseguire la lotta perché le loro richieste per una scuola diversa vengano finalmente ascoltate.

Il clima sociale e politico che ha connotato i primi anni Settanta muta, però, in un tempo di "riflusso": gli anni Ottanta (Crainz 2003) – caratterizzati da una generale crisi dei valori, dalla caduta di tensione ideale, da un iniziale rifiuto della politica e da una maggiore passività di massa (Ginsborg 2007, 190) – vedono non a caso la chiusura della collana "Biblioteca di Lavoro", che con i suoi quasi dieci anni di produzione era stata testimone delle istanze e dei cambiamenti chiave dell'epoca:

BIBLIOGRAFIA

- Alberti, Alberto. 1969, *L'autoritarismo nella scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- Alberti, Alberto. 1977. "Antifascismo come asse culturale." In *Pratica antifascista nella scuola*, curato da Alberto Alberti, 15-20. Firenze: La Nuova Italia.
- Alberti, Alberto. 1978. Presentazione a *La nuova scuola a tempo pieno*, di Sandro Buoro, 5-7. Roma: Editori Riuniti.

- Alfieri, Fiorenzo. 1978. "Una grande scuola: la città." *Biblioteca di Lavoro* VII, 88.
- Alfieri, Fiorenzo. 2003. "Il Tempo Pieno a Torino." In *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, a cura di Elio Damiano, 139-146. Roma: Armando.
- Angelini, Maurizio. 2012. "Formidabile, quella scuola. Come nacque il 'tempo pieno' a Sant'Angelo di Piove di Sacco (Padova)." *Venetica. Rivista di storia contemporanea* XXVI, 2: 159-182.
- Bini, Giorgio. 1973. "Un connotato della riforma." *Riforma della scuola* 8/9: 4-7.
- Buoro, Sandro. 1978. *La nuova scuola a tempo pieno*. Roma: Editori Riuniti.
- Catarsi Enzo, cur. 1999. *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavinato, Giancarlo. 2012. "Noi credevamo... Il 'tempo pieno' nella scuola elementare del territorio veneziano." *Venetica. Rivista di storia contemporanea* XXVI, 2: 127-148.
- Cerini, Giancarlo. 2004. "Il tempo scuola come variabile pedagogica." In *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, a cura di Enzo Catarsi, 58-82. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Ciari, Bruno. 1961. *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, Bruno. 1962. "Per una scuola totale." *Il maestro oggi* 11: 77-82.
- Ciari, Bruno. 1973. "Tempo pieno: pieno di che?" In *La grande disadattata*, a cura di Bruno Ciari, 133-142. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, Bruno. 1973. *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, Bruno. 1974. "Per la scuola a tempo pieno." *Cooperazione Educativa* XXIII, 10: 4-6.
- Crainz, Guido. 2003. *Il Paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*. Roma: Donzelli.
- De Bartolomeis, Francesco. 1972. *Scuola a tempo pieno*. Milano: Feltrinelli.
- Dei, Marcello. 1993. "Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni." In *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, 87-127. Bologna: il Mulino.
- Del Cornò, Lucio. 1968. "La scuola completa." *Riforma della scuola* XIV, II: 38-39.
- Di Santo, Maria Rosaria. 2022. *Mario Lodi e la "Biblioteca di Lavoro". Una proposta didattica alternativa ancora attuale*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Dina Marina e Alfieri Fiorenzo, cur. 1974, *Tempo pieno e classe operaia per una scuola alternativa*. Torino: Einaudi.
- Foschi Pini, Caterina. 1976. "Cooperative a scuola." *Biblioteca di Lavoro* V, 60-61.
- Freinet, Célestin. 1969. *Le mie tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galfré, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Ginsborg, Paul. 2007. *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, Stato. 1980-1996* (1998). Torino: Einaudi.
- Gruppo d'insegnanti torinesi. 1973. "Il tempo pieno: per affermare una scuola a servizio dei lavoratori." *Biblioteca di Lavoro* I, 18.
- Lodi, Mario. 1979. "Dall'alfabeto al libro." *Biblioteca di Lavoro* VIII, 94.
- Lodi, Mario. 1980. "Muore la Biblioteca di Lavoro." *LG Argomenti* XVI, 4: 11-14.
- Lodi, Mario. 1985. "La ricerca motivata, ieri e domani. Quando i maestri erano pionieri." *Cooperazione Educativa* XXXIV, 6: 12-14.
- Lodi, Mario. 2022. *Cominciare dal bambino*. Milano: BUR (I ed. 1977).
- Meda, Juri. 2022. Prefazione a *Mario Lodi e la "Biblioteca di Lavoro". Una proposta didattica alternativa ancora attuale*, di Maria Rosaria Di Santo, 9-13. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Mobiglia, Santina. 1990. "La scuola: l'onda lunga della contestazione." In *Il sessantotto. L'evento e la storia*, curato da Pier Paolo Poggio, 211-229. Brescia: Fondazione Luigi Micheletti.
- Pettini, Aldo. 1980. *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE, 1951-1958*. Milano: Emme.
- Pizzigoni, Francesca Davida. 2011. "Sei scuole per una storia della scuola." In *Per una storia della scuola a Torino. I contributi delle scuole elementari Gabelli, Margherita di Savoia, Mazzarello, Padre Gemelli, Sclopis, Vidari*, a cura di Walter Tucci, 16-37. Torino: Società Editrice Italiana.
- Rizzi, Rinaldo. 2021. *La "cooperazione educativa" per una "pedagogia popolare". Una storia del MCE*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Svimez (Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno). 1962. *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*. Roma: Giuffrè.
- Tancredi Torelli, Maria Pia. 1976. *La scuola a tempo pieno. Il significato politico e pedagogico dell'esperienza di tempo pieno*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Tornesello, Maria Luisa. 2006. *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite Plaisance.



Citation: Bianchini, P., & Pongiluppi, F. (2024). Di lotta e di salute. Socializzazione e alfabetizzazione nei corsi delle “150 ore” a Torino. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 97-109. doi: 10.36253/rse-15307

Received: October 31, 2023

Accepted: March 7, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: ©2024 Bianchini, P., & Pongiluppi, F. 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: Simona Salustri, Università di Modena e Reggio Emilia.

Di lotta e di salute. Socializzazione e alfabetizzazione nei corsi delle “150 ore” a Torino

Struggle and health. Sociability and literacy in the “150 hours” courses in Turin

PAOLO BIANCHINI, FRANCESCO PONGILUPPI

Università di Torino, Italia

paolo.bianchini@unito.it; francesco.pongiluppi@unito.it

Abstract. Throughout the years of the reforms, Turin's political and trade union organizations succeeded in collecting and combining the requests coming from people's workplace and everyday's life to develop new models of social governance of schools and social services. All this was realized by reversing the responses given to social discomfort and suffering through a re-appropriation of spaces and a growing participation of citizens in all the social choices. This contribution aims at reconstructing the initiatives and experience of the courses of the so-called “150 hours school” in the years 1974-1978: in this period, the training on prevention on women's health was carried out in middle schools and in university seminars, and it was open to male and female workers. These training started a process of awareness, active citizenship and representation that – from the collegial bodies of the schools to the newly born local councils, up to the factory councils – brought into question and “in motion” parents, school staff and new residents and workers.

Keywords: 150 hours, adult and continuing education, history of social services, Turin in the Seventies, health.

Riassunto. Lungo gli anni delle riforme, le organizzazioni politiche e sindacali torinesi ebbero la capacità di raccogliere e coniugare le istanze sui luoghi di lavoro e di vita per elaborare e mettere in pratica nuovi modelli di governo sociale della scuola e dei nascenti servizi. Tutto ciò si configurava per mezzo del ribaltamento delle risposte date al disagio e alla sofferenza sociale attraverso una riappropriazione di spazi e una crescente partecipazione dei cittadini alle scelte relative agli indirizzi sociali. Questo contributo cerca di ricostruire l'esperienza dei corsi della cosiddetta “scuola delle 150 ore” negli anni 1974-1978, dove oltre alla formazione sulla prevenzione, sulla nocività e sulla salute della donna, si avviò un processo di consapevolezza, cittadinanza attiva e rappresentanza che dagli organi collegiali delle scuole ai nascenti consigli di zona fino a quelli di fabbrica mise in discussione e “in movimento” genitori, personale scolastico, nuovi residenti, lavoratori e lavoratrici.

Parole chiave: 150 ore, educazione permanente, storia dei servizi, Torino anni Settanta, salute.

INTRODUZIONE¹

L'eco delle proteste studentesche e operaie del biennio 1968-69 trovò, negli anni successivi, inediti spazi e nuove forme di militanza nei quali il diritto allo studio e il diritto alla salute furono al centro di proposte, innovazioni e sperimentazioni. Alcune di queste caratterizzarono, per un certo periodo, esperienze rivoluzionarie e di rottura rispetto al passato.

La stagione delle riforme – e delle tensioni – rappresenta per lo storico un eccezionale periodo e un singolare contesto politico dai quali oggi, a distanza di mezzo secolo, può emergere una più distaccata analisi capace di ricostruire diacronicamente e criticamente la natura dei rapporti tra enti della conoscenza – quali scuola e università – e amministrazioni cittadine, società, corpi intermedi e territorio. Una prima lettura delle molteplici e straordinarie esperienze educative, solidali e socio-sanitarie maturate negli anni Settanta su tutto il territorio nazionale inducono, tuttavia, a circoscrivere e approfondire la ricerca su alcuni contesti urbani.

Infatti, sebbene il quadro normativo si sostanzia per sommi capi di conquiste civili, ovvero di leggi e riforme le cui ricadute rappresentarono una conquista per tutti i cittadini e le cittadine della repubblica, l'affermarsi così come l'arrestarsi di alcuni modelli e sperimentazioni in ambito educativo e igienico-sanitario si lega a doppio filo alle peculiarità e caratteristiche strutturali di alcuni territori. Dall'analisi storica dei processi educativi rivolti alla popolazione adulta nei distretti industriali italiani emerge una correlazione tra urbanizzazione di massa, emigrazione lavorativa e nuovi strumenti di orientamento dell'opinione pubblica e di partecipazione.

Laddove si assiste a tale corrispondenza, si appunta più che altrove la costruzione e il potenziamento di una gestione sociale del territorio sotto la spinta di grandi movimenti di base. Inevitabilmente la connessione tra lavoro, migrazioni e processi di emancipazione trova storicamente più spazio in quelle aree di interesse industriale del tessuto economico nazionale, le quali risultano essere i medesimi luoghi in cui si articolano iniziative culturali, associative, politiche e finalmente educative che vedono negli anni Settanta il tema dell'istruzione e della formazione degli adulti al centro di un disegno di rinnovamento politico e sociale. Non a caso, questioni come il rapporto tra scuola e lavoro, lotte sindacali e

movimenti d'emancipazione, flussi migratori e pratiche di mutuo sostegno sono dietro quella straordinaria stagione che vede per lunghi anni il Piemonte protagonista nel campo dell'innovazione sociale ed educativa.

Alla luce di queste considerazioni, Torino rappresenta un caso di studio particolarmente interessante per via di diversi elementi: l'esplosione demografica e l'impatto dei flussi migratori nel territorio e specialmente nel sistema scolastico e dei servizi; un movimento importante e organizzato di lavoratori-studenti; l'esperienza delle giunte rosse (Bigatti 2023), ovvero delle amministrazioni comunali formate da Partito comunista (Pci) e Partito socialista Psi (1975-85); l'attivismo politico e sindacale e l'alta percentuale di occupati nel settore metalmeccanico, manifatturiero e chimico; la presenza di un articolato tessuto associativo e di una rete cooperativa strutturata e capillare. Elementi questi, tutti riconducibili alla presenza della Fiat.

Lungo gli anni delle riforme, le organizzazioni politiche e sindacali presenti nella città-fabbrica ebbero la capacità di raccogliere e coniugare le istanze sui luoghi di lavoro e di vita per elaborare e mettere in pratica nuovi modelli di governo sociale della scuola e dei nascenti servizi. Tutto ciò si configurava per mezzo del ribaltamento delle risposte date al disagio e alla sofferenza sociale attraverso una riappropriazione di spazi e una crescente partecipazione dei cittadini alle scelte relative agli indirizzi sociali. Per esempio, in tema di alfabetizzazione sanitaria, l'ambiente metropolitano piemontese fu capofila di una serie d'esperienze e portatore di questioni che questa ricerca intende indagare sotto il profilo storico-educativo. Risulta di particolare interesse l'esperienza dei corsi delle "150 ore" negli anni 1974-78. In questi primi anni, oltre alla formazione sulla prevenzione, sulla nocività e sulla salute della donna nelle scuole medie e nei seminari universitari aperti alle lavoratrici e ai lavoratori, si costruì in parallelo su questi temi un processo di consapevolezza, cittadinanza attiva e rappresentanza che coinvolse gli organi collegiali delle scuole, i nascenti consigli di zona e quelli di fabbrica

Questo articolo intende, pertanto, presentare uno studio su alcune esperienze maturate a Torino nell'ambito dell'educazione degli adulti in tema di prevenzione sanitaria. La ricerca ha l'ambizione di mettere in luce la straordinaria e rivoluzionaria esperienza della scuola delle 150 ore e i suoi collegamenti con la rappresentanza scolastica e i movimenti per l'estensione del diritto allo studio, del diritto alla salute e alla cura (Alasia 2009; Fuhrmann e Montanari 2005; Frisone 2014; Causarano e Zazzara 2015; Paladini 2015; Causarano 2016; Dati 2022; Pongiluppi 2022; Lauria 2023). A fianco della bibliografia esistente e della letteratura coeva, la ricerca fa largo uso

¹ Il presente articolo è il frutto delle attività di ricerca e scrittura svolte congiuntamente dagli autori. A fini puramente formali, Paolo Bianchini è l'autore dei paragrafi "Socializzare e interiorizzare la nocività", "Salute e servizi del territorio" e "La condizione femminile"; Francesco Pongiluppi è l'autore dei paragrafi "Introduzione", "Scuola, fabbrica e rappresentanza", "Decreti Delegati e 150 ore: orizzonti di rappresentanza e protagonismo" e "Conclusioni".

di fonti primarie. Il motivo di tale scelta è duplice: il primo ha un significato epistemologico ed è attinente all'originalità della ricerca; il secondo parte dalla consapevolezza della frammentaria collocazione delle fonti archivistiche per ciò che concerne la dimensione territoriale di questo studio, circostanza che offre uno stimolo all'analisi di documenti meno accessibili e finora poco utilizzati di matrice scolastica, sindacale, politica e di “materiale grigio” (quali ciclostilati, locandine e volantini) didattico e memorialistico.

SCUOLA, FABBRICA E RAPPRESENTANZA

Il biennio 1973-74 rappresentò un momento di svolta per la scuola italiana. Ciò fu particolarmente vero per quanto riguarda la relazione tra sistema scolastico e adulti e tra mondo della produzione e mondo della conoscenza. Da un lato, infatti, la legge delega n. 477 del 30 luglio 1973 e i decreti del presidente della repubblica n. 416, n. 417, n. 418, n. 419 e n. 420 del 31 maggio 1974, noti come “decreti delegati” sulla scuola, istituendo e riordinando gli organi collegiali, introdussero nuove e sino a quel momento impensabili modalità di rapporto tra la scuola e le famiglie; dall'altro, tra quei genitori che per la prima volta erano ammessi per legge a entrare più direttamente nella vita scolastica dei loro figli, alcuni varcarono le soglie delle aule anche come studenti dei corsi delle cosiddette 150 ore per adulti. Molte cittadine e molti cittadini ebbero, così, modo di sperimentare modalità completamente nuove di vivere la scuola, come studenti e come genitori direttamente coinvolti nella carriera scolastica dei propri figli. Il tema era ben chiaro alle organizzazioni sindacali, che furono coinvolte nell'organizzazione dei corsi: non si trattava solo di fornire ad adulti che da anni non studiavano o che non avevano mai conosciuto la scuola gli elementi della cultura di base, ma era necessario istruirli senza che perdessero la motivazione e le energie per frequentare i corsi, i quali, pur riconosciuti dai datori di lavoro, continuavano a richiedere grande impegno; di qui la convinzione che la formazione erogata nei corsi per lavoratori non dovesse essere solo di carattere contenutistico, ma soprattutto politica.

D'altronde, molti lavoratori che frequentavano le scuole medie serali e le scuole professionali a Torino tra la fine degli anni Sessanta e il 1973, erano in buona parte non solo figli di proletari espulsi a loro tempo da una scuola di tipo classista, ma rappresentavano, in una percentuale più alta del 40%, una gioventù che non aveva completato l'obbligo scolastico e che viveva in prima persona i disequilibri e le fratture sociali di

una città-fabbrica cresciuta repentinamente in poco più di un decennio². Pertanto la richiesta dei lavoratori di un'offerta formativa di tipo civico-politica, modellata sui bisogni e sui diritti delle classi subalterne, si configurava come un'esigenza reale, essendo questa il patrimonio di discussioni e consapevolezze maturate lungo un decennio di mobilitazioni iniziato negli anni Sessanta con la fondazione dell'Associazione italiana lavoratori studenti (Ails) e dell'Associazione nazionale studenti serali (Anss) e proseguito negli anni fino alla fondazione del Movimento lavoratori studenti, decisa a Bergamo durante il terzo Congresso dell'Ails, il 29 dicembre 1968, al quale parteciparono lavoratori da Aosta, Bergamo, Milano, Como, Torino, Venezia, Pordenone e Bolzano, città in cui si erano già svolte assemblee a livello di istituto e di provincia (Frassetto 1970, 32-33; Inaudi 2020, 106-110). Nel 1970 la condizione dei lavoratori-studenti e i loro obiettivi di lotta erano noti tanto all'opinione pubblica, quanto alle amministrazioni scolastiche e cittadine. Mesi di occupazioni, manifestazioni e assemblee avevano sortito la giusta attenzione presso sindacati, partiti politici e movimenti.

Come denunciato ed enunciato in alcune fortunate pubblicazioni edite tra il 1969 e il 1970 (Arian Levi 1969, 3; Frassetto 1970; Corrente Proletaria dei Lavoratori-Studenti 1970), la “nuova” scuola e la “nuova” formazione dei lavoratori avrebbe dovuto riedificarsi a partire dalla specificità dei lavoratori e delle lavoratrici e pertanto le tematiche e la didattica sarebbero dovute essere concepite come un innovativo strumento di emancipazione della classe operaia e di contrasto all'esclusione del lavoratore-studente dalla vita sociale e politica.

A favorire il rovesciamento della tradizionale didattica destinata agli adulti, basata essenzialmente su una mera trasmissione di nozioni di cultura astratta e di contenuti legati alle necessità aziendali, per un'impostazione più vicina ai bisogni educativi e ai diritti del lavoratore non scolarizzato (Demetrio 1977, 148), arrivò la promulgazione dello Statuto dei lavoratori, approvato il 20 maggio 1970 con la legge n. 300. La principale legge in materia di tutela dei lavoratori e delle lavoratrici introduceva in materia di diritto allo studio e diritto alla formazione importanti novità che aprivano alla sperimentazione di nuovi percorsi di apprendimento. In tema di libertà e accesso alla formazione, l'art. 10 intitolato “Lavoratori studenti” (Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori) sanciva il diritto di ogni lavoratore ad ottenere turni di lavoro compatibili con la frequenza ai corsi e

² Archivio Fondazione istituto piemontese Antonio Gramsci di Torino (Aig), Fondo Centro scuola fabbrica (Csf), busta 13, fascicolo 43. *Relazione introduttiva tenuta da Paola Fiorentini*. Riunione del Coordinamento nazionale sui lavoratori studenti, Torino, 8 dicembre 1971.

la preparazione agli esami e il diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti per sostenere gli esami.

Nella Torino morsa dal flusso costante di una nuova cittadinanza proveniente ogni anno dal Mezzogiorno e dalla provincia, ai problemi della fabbrica e della scuola si univano quelli della casa e dei servizi, questioni che iniziarono ad essere messe al centro dell'iniziativa sindacale con l'istituzione presso la Camera del lavoro di Torino del Centro lavoratori studenti nel 1971, precursore del Centro scuola fabbrica creato l'anno successivo come trasformazione del primo per ampliare l'ambito di intervento sui temi del diritto allo studio e della riforma della scuola (Levi 1992, 84). Ad accelerare il superamento della scuola quale «istituzione capitalistica, selettiva, autoritaria e nozionistica che perpetuava la divisione tra lavoro manuale e intellettuale» (Levi 1992, 85) fu il rinnovo del contratto di lavoro metallurgico (Ccln) del 1973 per mezzo del quale venne introdotto un monte ore individuale retribuito per il diritto all'accrescimento culturale dei lavoratori. Attraverso una prospettiva inequivocabilmente politica nasceva così la «scuola delle 150 ore» con l'obiettivo di introdurre nel sistema deputato all'educazione degli adulti una formazione a partire dai temi della vita quotidiana, quali salute, lavoro e diritti³, una scuola che, almeno nelle intenzioni, non sarebbe più stata finalizzata «alle utilità aziendalistiche [...] né al conseguimento di un titolo scolastico, ma per l'arricchimento culturale di tutti i lavoratori»⁴. Per la Federazione lavoratori metalmeccanici (Flm) era chiaro sin dal 1973 che nei corsi delle 150 ore i contenuti avrebbero dovuto assumere una posizione antitetica e di contestazione ai programmi della scuola diurna (Berselli 2009, 78-79), per favorire così il superamento del nodo esistente tra scienza e divisione tecnica del lavoro (Causarano 2016, 142) e far sì che la classe operaia potesse, in una concezione gramsciana, diventare finalmente egemone così da rifondare cultura, scienza e scuola⁵. Doveva dunque essere l'ambiente interno (la fabbrica) ed esterno (il territorio e la scuola) dei lavoratori e delle lavoratrici a esprimere i bisogni educativi e i contenuti della nuova offerta formativa (De Sanctis 1978, 339).

Le prime ipotesi di programma elaborate a Torino dalla Flm insieme ai sindacati Scuola di Confederazione generale italiana del lavoro (Cgil), Confederazione italiana sindacati lavoratori (Cisl) e Unione italiana del lavoro (Uil) confermano una impostazione nella quale prevale una finalità duplice, ovvero, quella da un lato di fare

ottenere «il diploma di terza media come forma di lotta all'esclusione ed alla selezione» e dall'altro

essere al tempo stesso l'occasione per cominciare ad elaborare una cultura che parta dalla reale esperienza dei lavoratori e dai bisogni che derivano dai meccanismi sociali di sfruttamento. Questa cultura deve caratterizzarsi come formazione all'egualitarismo ed alla lotta all'individualismo borghese; attacco al funzionamento della scuola che riproduce le gerarchie e le differenze sociali; conquista di strumenti per lottare contro l'organizzazione capitalistica del lavoro⁶.

Dall'analisi di questi documenti emerge la precisa volontà del sindacato di utilizzare i corsi per aumentare la conoscenza e il controllo dell'ambiente e dell'organizzazione del lavoro, a partire dalla metodologia, dall'osservazione e dal linguaggio, per interpretare la realtà sociale, l'economia e la tecnologia sia nel presente che nelle sue cause storiche. Nella sostanza, si lavorò per arrivare a un'offerta formativa che prevedesse ricerche su argomenti capaci di sostenere la convergenza di materie, metodi diversi e strumenti didattici non tradizionali, quali grafici, cartelloni, fotografie e statistiche, per aumentare il livello comunicativo su argomenti direttamente collegati all'esperienza dei lavoratori. E, tra le primissime ipotesi, risultavano alcune indicazioni di percorsi finalizzati all'acquisizione di conoscenze sul fronte della salute e dei servizi territoriali:

B) dalla salute (scienze, geografia, fisica, chimica, storia, ed. civica)

Conseguenze del tipo di lavoro e dell'ambiente di lavoro sulla salute, malattie professionali somatiche e psicosomatiche, nocività.

La salute come elemento fisico e mentale: come è fatto l'uomo nel corpo e nella mente, quali sono le condizioni della vita sana.

La struttura biologica umana in rapporto all'evoluzione degli organismi viventi.

La salute e l'ambiente di vita; i rapporti fra piante, materia inorganica, animali, uomini e l'equilibrio dell'ecosistema naturale.

I rapporti società-ambiente; le varie forme dell'inquinamento (manifestazioni e cause), inquinamento come conseguenza del tipo e modo di produzione.

L'organizzazione della sanità e le sue finalità preventive e curative.

³ Aig, Csf, b. 5, f. 18 «150 ore Università», *Prime riflessioni su un corso di psicologia del lavoro presso l'Università di Torino*, Torino luglio 1974.

⁴ Editoriale di *Iniziativa operaia*, numero unico della Flm di Reggio Emilia, aprile 1973.

⁵ Documento Flm, in *Fabbrica e Stato Inchiesta*, 7-8, luglio-agosto 1973.

⁶ Archivio Centro studi Cisl di Firenze (Acs Cisl), Fondo Federazione lavoratori metalmeccanici sulle 150 ore per il diritto allo studio (Flm150); Flm-Sindacati Scuola Cgil-Cisl-Uil Torino, *Prime ipotesi di programma per il diritto allo studio e l'utilizzazione delle 150 ore*, Torino, settembre 1973, Centro Stampa Unitario F.L.M.-V.Barbaroux 43 - Torino, p.1.

Industria farmaceutica, riforma sanitaria e unità sanitaria locale.

C) dal territorio (italiano, storia, geografia, statistica, economia, disegno)

Partendo da una descrizione del quartiere, città o paese in cui si vive, dal punto di vista delle case, dei servizi sociali, dei trasporti, risalire ai meccanismi di urbanizzazione, speculazione edilizia e rendita fondiaria che hanno concorso a quel risultato, alle politiche di casa e trasporti, ai rapporti fra localizzazione degli impianti produttivi sul territorio, concentrazione urbana e spopolamento e quelli più generali fra tipo di industrializzazione, crisi agricola nei suoi diversi aspetti (emigrazione, inurbamento, degradazione dei terreni)⁷.

Infatti, come spiegava nel 1975 Gabriella Rossetti Pepe, in una delle prime rassegne dei corsi delle 150 ore organizzati dalla Federazione lavoratori metalmeccanici (Flm), era necessario «fare una distinzione tra la ricerca intesa come proposta didattica e la ricerca come proposta politico-didattica» (Rossetti 1975, 18). Quest'ultima non poteva che prendere le mosse dalla realtà che gli studenti vivevano quotidianamente in fabbrica e a casa, così come dai temi che la società italiana stava intensamente dibattendo dentro e fuori dal parlamento. Per questo, la costruzione di una consapevolezza di classe negli studenti lavoratori si sarebbe rivelata il metodo di selezione della maggioranza dei temi trattati nei corsi delle 150 ore.

Non stupirà, quindi, che la maggior parte dei materiali prodotti dagli stessi corsi e oggi conservati nel fondo Centro scuola fabbrica della Camera del lavoro di Torino sia costituita dai risultati delle ricerche e delle discussioni di gruppo condotte dai lavoratori studenti in merito ad alcune delle questioni che all'epoca più scaldavano l'opinione pubblica e il confronto politico⁸. Non poche di queste erano incentrate sulle tematiche della salute. In particolare, i lavori condotti nelle scuole medie impegnate nelle 150 ore di Torino e provincia nell'anno scolastico 1975-76 si concentravano sulla salute in fabbrica, sulla salute dei cittadini in relazione al contesto sociale e abitativo, con particolare riferimento al ruolo degli ospedali locali, e sulla salute della donna, specie in relazione alla sua posizione sociale, all'aborto e alla conoscenza del suo stesso corpo.

⁷ Acs Cisl, Flm150, Flm-Sindacati Scuola Cgil-Cisl-Uil Torino, *Prime ipotesi di programma per il diritto allo studio e l'utilizzazione delle 150 ore*, Torino, settembre 1973, Centro Stampa Unitario F.L.M.-V.Barbaroux 43 - Torino, p.4.

⁸ Il Fondo Centro scuola fabbrica della Camera del lavoro di Torino fa parte dell'Archivio storico della Fondazione istituto piemontese Antonio Gramsci di Torino ed è conservato presso il Polo del '900 di Torino.

SOCIALIZZARE E INTERIORIZZARE LA NOCIVITÀ

Data la composizione delle classi delle 150 ore, i problemi sanitari sul posto di lavoro rappresentavano indubbiamente la principale preoccupazione di docenti e studenti. In buona parte delle scuole di cui si è conservata documentazione un'attenzione specifica e approfondita veniva riservata alle malattie professionali. Il punto di partenza era il riconoscimento dei fattori nocivi più frequenti (Causarano 2016b, 72), distinti in quattro tipi:

1. Luce, rumore, temperature, ...
2. Gas, polveri, fumo vapori
3. Lavoro fisico
4. Effetti stancanti, ansia, ritmi eccessivi, posizioni disagiati⁹.

Mentre il primo gruppo comprende fattori che non sono presenti solo in fabbrica e per individuare i quali esistono appositi strumenti di misurazione, come fonometri e igrometri, il secondo «comprende elementi caratteristici dell'ambiente di lavoro. In questi anni le malattie per causa di nocività sono aumentate notevolmente e continuano ad aumentare in maniera paurosa; ne sono principali responsabili la polvere (in particolare polvere di silice), amianto, piombo, mercurio...». Inoltre, «per segnalare l'intensità di questi fattori nocivi l'operaio deve soltanto affidarsi ai suoi organi di senso, ma purtroppo non sono sempre sufficienti». Anche il terzo gruppo comprende fattori di rischio difficilmente misurabili, in quanto

in fabbrica il lavoro fisico tende sempre a diminuire, aumenta invece il lavoro nervoso e mentale, ma queste due cose sono abbastanza legate fra di loro. La concentrazione mentale e la tensione emotiva accompagnano sempre lo sforzo fisico prolungato, e l'affaticamento nervoso e mentale ha sempre conseguenze sul rendimento muscolare. Fino ad un certo limite la fatica si può considerare normale e cioè fisiologica, al di là di questo limite diventa eccessiva, cioè patologica. La fatica patologica comporta una insufficienza del riposo notturno e quindi un accumulo di fatica residua.

I fattori nocivi del quarto gruppo rappresentano, poi, «le conseguenze dell'organizzazione scientifica del lavoro; questa razionalizzazione delle mansioni annulla tutte le iniziative dell'operaio». Ci si riferiva, dunque, all'organizzazione fordista e taylorista del lavoro quale vera nemica dell'operaio e artefice del suo annichilimento. Tale convinzione era espressa con ancora maggiore

⁹ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Bernardo Chiara, *Le malattie professionali*.

incisività in un altro fascicolo prodotto sempre dai corsi delle 150 ore della scuola Bernardo Chiara di Torino intitolato *Il posto di lavoro. La nocività in fabbrica*: poiché l'operaio in fabbrica «non fa altro che vendere la propria forza lavoro [...], si potrebbe così concludere che oggi gli operai sono schiavi delle macchine e di conseguenza lavorano con un ritmo sempre più pressante».¹⁰

Un possibile antidoto all'impostazione capitalistica del lavoro era rappresentato, secondo quanto riportato nel fascicolo *Lavoro e salute. 1975-1976* prodotto dalla scuola media Amedeo Peyron di Torino, da «una branca dell'ingegneria umana che è l'ergonomia, cioè lo studio del rapporto ottimale uomo-macchina-ambiente. Però, essa risulta inutile, in quanto essendo avulsa dalla realtà storica, di fatto non interessa per nulla al lavoratore»¹¹.

Non potendo contare su altri se non su sé stesso, l'operaio avrebbe dovuto, quindi, essere a conoscenza di tutti i mezzi utili alla sua tutela. Per questo, in molti dei corsi delle 150 ore gli studenti lavoratori venivano istruiti sul «Controllo della nocività e delle malattie», ovvero sugli strumenti per esplorare le possibili condizioni nocive in fabbrica e per denunciarle, come il Registro dei dati ambientali (da organizzarsi a cura dei delegati dei vari reparti e affidati ai singoli operai), il Registro dei dati biostatici (dove si registravano i dati sulle condizioni di salute dei lavoratori, per individuare eventuali relazioni tra determinate patologie e specifici reparti o mansioni lavorative), il Registro di rischio individuale (da tenersi a cura del singolo annotando le mansioni svolte nel corso della vita lavorativa, esposizione al rischio, ecc.) e il Libretto sanitario individuale.

La risoluzione del problema, però, non poteva evidentemente essere affidata al singolo, ma doveva passare attraverso la lotta collettiva, in quanto «il sapere di una classe si realizza nel lavoro di un'altra e il lavoro di questa si realizza nella sua malattia»¹². Infatti, «il sistema attuale di difesa delle malattie comporta la delega specialistica. Nel rapporto con le strutture la delega si attua attraverso le relazioni paziente-medico-ospedale-laboratorio d'analisi. Questo sistema lascia inalterate le cause generatrici di malattia, per cui si avranno sempre nuovi lavoratori esposti e colpiti».¹³ Esso sarebbe cessato solo nel momento in cui i lavoratori si fossero organizzati collettivamente per «rivendicare l'eliminazione del rischio e chiedere il controllo perché il rischio non si ripeta», in quanto «il modello di difesa della salute che

¹⁰ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Bernardo Chiara, *Il posto di lavoro. La nocività in fabbrica*.

¹¹ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Amedeo Peyron di Torino, *Lavoro e salute. 1975-1976*, pp. 6-7.

¹² *Ivi*, p. 10.

¹³ *Ivi*, p. 12.

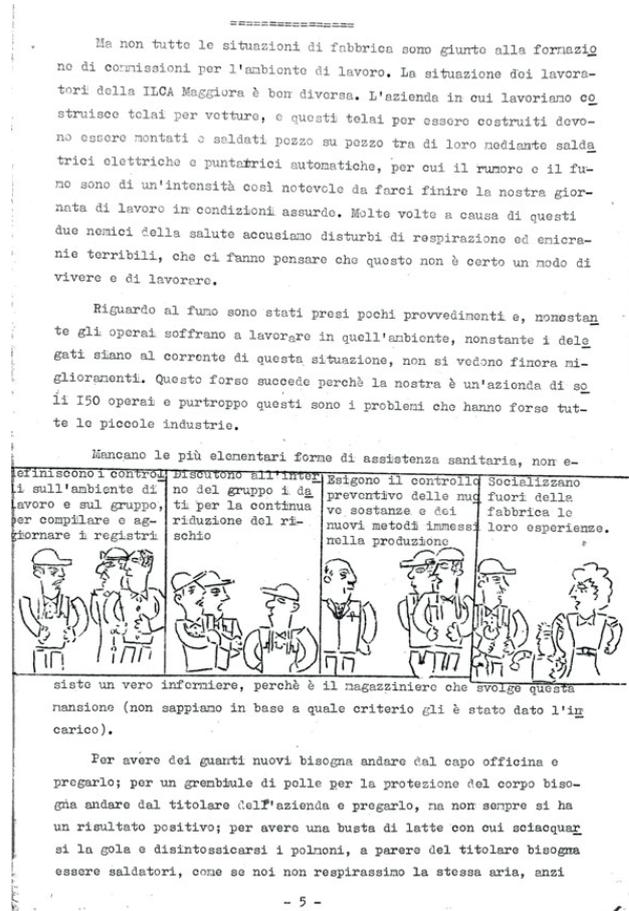


Figura 1. Aig, Csf, busta 18, Scuola Media n. 3 di Chieri, *Indagine sull'ambiente e organizzazione del lavoro dell'ASPORA s.p.a. di Riva di Chieri*.

nasce in fabbrica è preventivo perché tende a eliminare le cause, comporta la partecipazione del gruppo sia nella ricerca che nella soluzione»¹⁴.

Il modello sanitario di tipo preventivo e collettivistico era stato uno dei punti programmatici della Fiom (Federazione italiana operai metalmeccanici) torinese nella seconda metà degli anni Sessanta, elaborato grazie a un lavoro di ricerca pluriennale condotto dalla Commissione medica della Camera del lavoro di Torino, guidata da Ivar Oddone, ex partigiano e prestigiosa figura di medico dei lavoratori, insieme con un gruppo di operai della 5^a Lega Fiom dello stabilimento Fiat Mirafiori. Essi produssero una famosissima dispensa dal titolo *L'Ambiente di lavoro*, edita dalla Editrice sindacale italiana nel 1967 e riedita nel 1971 da parte della Federazione unitaria dei lavoratori metalmeccanici (Flm), diffonden-

¹⁴ *Ivi*, p. 13.

do il “modello operaio” in ogni fabbrica sindacalizzata (Marri e Oddone 1967). Della dispensa furono diffusi 130 mila esemplari e ne fu fatta anche una versione in diapositive. Gli studenti lavoratori della scuola media Pirandello di Moncalieri la trasformarono in un fumetto, in modo da renderla ancora più comprensibile per ogni genere di lettore.

Che non si trattasse di un mero esercizio di stile, ma di un concreto veicolo di crescita culturale e politica per migliaia di lavoratori è provato dalla scuola media n. 3 di Chieri, dove fu messo in pratica il metodo promosso da *L'ambiente di lavoro*. Gli studenti produssero un'*Indagine sull'ambiente e organizzazione del lavoro dell'ASPERSA s.p.a. di Riva di Chieri* contenente tutti gli aspetti problematici della loro «moderna fabbrica con macchinari automatici all'avanguardia», ma altamente logorante per le operaie, «adibite a lavori pesanti per mancanza di personale maschile» e con gli operai «tenuti nella più completa ignoranza riguardo al libretto sanitario, libretto di rischio e registro dei dati biostatici»¹⁵.

SALUTE E SERVIZI DEL TERRITORIO

Il ripensamento della didattica e del sapere riorganizzati sui bisogni educativi e sociali delle categorie più marginalizzate, quali lavoratori, donne, casalinghe ed emigrati, ovvero quella eterogenea utenza che iniziò a frequentare i corsi delle 150 ore a partire dall'anno scolastico 1975-76, significava per alcune frange del sindacato, in intesa con alcuni collettivi universitari, mettere in discussione quelle figure professionali collegate al sistema del sapere, come docenti, ricercatori e medici (Morandi 1978, 115-116). Da questo punto di vista, l'utilizzo delle 150 ore in ambito universitario fu lo strumento attraverso il quale elaborare, per mezzo dell'organizzazione di seminari, nuovi contenuti ed esercitare una serie di rivendicazioni sui temi della salute e del territorio (Pongiluppi 2021, 39).

L'università di Torino, grazie all'iniziativa e alla militanza di alcuni docenti, fin dal 1974 si era aperta al cambiamento portato avanti dalla Flm e dai sindacati scuola organizzando sul territorio regionale corsi e seminari ai quali parteciparono sia corsisti che docenti delle 150 ore, sia iscritti alle diverse facoltà. Tra le primissime iniziative promosse in tal senso, emerge dalle memorie il seminario organizzato dall'Istituto di medicina del lavoro sul tema “Ambiente e Nocività” (Caruso et al. 1976, 19). Al corso di medicina parteciparono inizialmente 40 lavoratori e sindacalisti della Fiat, della Singer e dell'In-

desit, 40 studenti di Medicina, 4 docenti e 10 fra medici e tecnici. Il seminario si proponeva di verificare l'incidenza dell'ambiente di lavoro su alcune cause di malattia attraverso l'organizzazione di quattro gruppi di lavoro, composti ognuno da operai, studenti di Medicina, docenti e medici.

Questa pionieristica esperienza, apriva una nuova strada «di arricchimento teorico indispensabile per risolvere in concreto gli specifici problemi legati alla condizione di lavoro in fabbrica» (Caruso et al. 1976, 20) che a partire dall'anno accademico 1974-75 e fino alla fine del decennio avrebbe interessato altre facoltà in un lavoro interdisciplinare indirizzato tanto al coinvolgimento di adulti non iscritti ai corsi offerti dall'ateneo, quanto alla formazione di docenti della scuola e dei quadri sindacali in un'ottica di educazione permanente e di ricerca azione su questioni relative alla domanda di servizi, al territorio e alla salute. A Torino, il Magistero si contraddistinse nella formazione culturale di un'avanguardia composta da giovani docenti grazie all'impegno di figure come quella di Francesco De Bartolomeis, in quegli anni direttore dell'Istituto di pedagogia, istituzione alla quale fu affidata dal Ministero in collaborazione con il Censis l'attività di supervisione scientifica e didattica riguardante tutte le fasi della sperimentazione che vedeva impegnati i docenti di 180 corsi nelle province di Torino, Novara, Alessandria, Pavia e Genova e di curare la formazione continua degli stessi. Fu proprio il collegamento tra scuola, università, sindacato e territorio, avviato nel quadro della sperimentazione didattica all'interno dei corsi per adulti e lavoratori, ad aprire un dibattito culturale e scientifico che caratterizzò straordinarie esperienze di ricerca e di condivisione che ebbero l'epicentro nella Torino della prima amministrazione Novelli (1975-80) Pci-Psi, nella cui giunta entrarono personalità come Fiorenzo Alfieri e Gianni Dolino, entrambi provenienti dal Movimento di cooperazione educativa (Fuhrmann e Montanari 2005, 287).

In questo contesto, non furono poche le scuole in cui il dibattito circa le condizioni di lavoro in fabbrica costituirono l'occasione per allargare lo sguardo all'accesso alle cure e al funzionamento delle strutture sanitarie e socio-sanitarie coeve. Nel fascicolo *Ma la salute è proprio uguale per tutti?*, per esempio, docenti e studenti lavoratori della scuola media Pirandello di Moncalieri partivano dal presupposto che «la fabbrica provoca danni a tutta la società, questi diventano un costo sociale che paghiamo noi (invalidi, malati mentali, ecc.)»¹⁶. Per modificare tale situazione,

¹⁵ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media n. 3 di Chieri, *Indagine sull'ambiente e organizzazione del lavoro dell'ASPERSA s.p.a. di Riva di Chieri*.

¹⁶ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Pirandello di Moncalieri, *Ma la salute è proprio uguale per tutti?*

occorre un intervento unitario che preveda tre momenti: prevenzione, cura, riabilitazione. Sinora la medicina si è limitata alla cura – spesso convenzionale – dei malati; ma per affrontare un modo diverso di curare la gente occorre partire dalla prevenzione, cioè da una medicina che miri a salvaguardare la salute (centrata quindi sulla ricerca e sulla rimozione delle cause delle malattie) e che, se vuole anche essere medicina partecipata, deve essere basata su un rapporto diverso tra i “tecnici della salute” e l’insieme di coloro che sono esposti al rischio di malattie.

Ciò comportava la complessiva riorganizzazione del modello sanitario italiano, affinché «la gestione di tutti questi servizi sia sanitari che sociali diventi pubblica». Ciò si sarebbe ottenuto attraverso una «zonizzazione, cioè la ripartizione dell’area torinese in zone che prefigurino le Unità Locali dei Servizi Socio-Sanitari», quali «consultori, asili nido, scuola materne, anziani, ecc.», sapendo però che «questa suddivisione ovviamente cambierebbe ben poco se non si riuscisse ad avere una partecipazione effettiva e una gestione reale da parte dei cittadini». La strategia, dunque, prevedeva di

attaccare non solo dall’esterno (fabbrica e territorio) ma anche dall’interno, con gli addetti al lavoro, i vari Enti per modificarne l’organizzazione del lavoro, i servizi, le prestazioni, per invertire le spinte attuali al consumismo (tanti farmaci, ecc.) in direzione della prevenzione in fabbrica o fuori fabbrica, cioè puntare alla costruzione di un nuovo modello di intervento sui problemi socio-sanitari che, partendo dalla prevenzione, attui la cura e la riabilitazione e non emargini né dalla fabbrica né dalla società la gente.

Riorganizzare territorialmente i servizi di diagnosi e cura, riorganizzare gli ospedali con il metodo dei “dipartimenti” al posto delle “divisioni” e delle “sezioni”, avrebbe permesso di aumentare il numero di posti letto messi a disposizione dalle strutture pubbliche, che all’epoca subivano la forte concorrenza di quelle private, ribaltando, così, il principio secondo cui «sostanzialmente la salute pubblica è stata affidata a una classe privilegiata di tecnici e medici che non usano un metro unico perché i metodi di cura si diversificano a seconda della classe sociale del paziente. Ci si limita a considerare le malattie come fatti clinici o come difetti organici anziché sociali».

A conclusioni analoghe giungeva anche il gruppo di infermieri impegnati nei corsi delle 150 ore della scuola media n. 3 di Chieri, dove compilarono un fascicolo sull’*Attuale situazione ospedaliera a Chieri*. Muovendo dalla constatazione dell’inadeguatezza organizzativa e strumentale del servizio sanitario, oltre che dall’impre-

parazione del personale, specie quello infermieristico, gli studenti lavoratori denunciavano che

gli ospedali mancano di attrezzature e organizzazione adatta a smaltire in fretta tutto il lavoro necessario, di modo che chi è ricoverato deve trattenersi molti giorni per attendere che le analisi vengano eseguite, causando una spesa ingente. Qualora ci fossero attrezzature idonee, si potrebbero eseguire in pochi giorni e con spese molto ridotte¹⁷.

L’unica soluzione era pertanto quella di fare richiesta alla regione di intervenire con dei servizi sociosanitari che potessero rispondere alle necessità della zona. Si trattava, anzitutto, di realizzare quei servizi di medicina preventiva che fino a quel momento erano sempre mancati. La funzione della medicina preventiva doveva «servire ad eliminare tutte le cause che ostacolano l’instaurarsi di una condizione di pieno benessere fisico, psichico e sociale e che definisce lo stato della salute»¹⁸.

Una lettura analoga veniva fatta circa il trattamento delle patologie psichiatriche: per rispondere alla domanda *Impazzire è una prerogativa dei poveri?* gli studenti lavoratori della scuola media Pirandello di Moncalieri concludevano che il problema psichiatrico era in larghissima misura un problema di emarginazione sociale, non dissimile nella sostanza a quello «degli anziani, dei minori handicappati e degli invalidi». Il fenomeno dell’emarginazione psichiatrica, secondo il gruppo classe della Pirandello aveva

precise radici economiche, lo dimostrano i dati dei ricoverati: quasi tutti i degenti, salvo rarissime eccezioni, sono di origine e provenienza proletaria e sottoproletaria. Da questo si potrebbe pensare che impazzire sia una prerogativa dei poveri, mentre i ricchi al massimo possono esaurirsi e trovare nella clinica privata le cure sufficienti per ricaricarsi e ritornare ai loro affari quotidiani¹⁹.

Poiché era chiaro che «nei manicomi non si cura la malattia mentale, ma si custodisce e sorveglia il malato, che diventa sempre più emarginato dalla società senza che gli venga data la possibilità di reinserirsi, nel caso riesca ad uscirne», l’unica soluzione era «formare comunità nei comuni di residenza, cercare dei minialloggi con collaboratrici domestiche, cioè bisogna cercare di reinserirli in quella società verso la quale si sentono inutili e tagliati fuori»²⁰.

¹⁷ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media n. 3 di Chieri, *Attuale situazione ospedaliera a Chieri*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Aif, Csf, busta 18, Scuola Media Pirandello di Moncalieri, *Impazzire è una prerogativa dei poveri?*

²⁰ *Ibidem*.

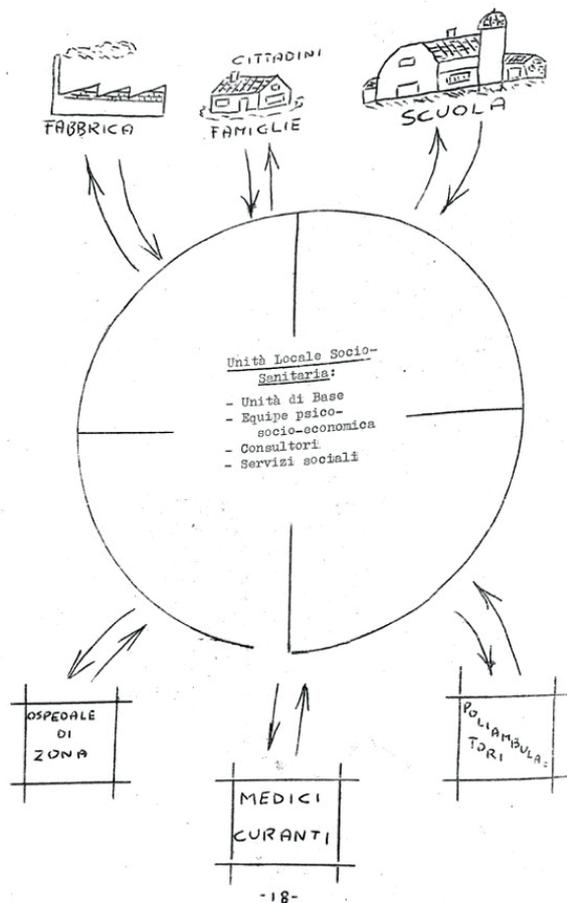


Figura 2. Aig, Csf, busta 18, Scuola Media n. 3 di Chieri, Attuale situazione ospedaliera a Chieri.

LA CONDIZIONE FEMMINILE

Un altro tema “caldo” all’epoca trattato con una certa frequenza all’interno dei corsi delle 150 ore era quello della condizione femminile (Frisone 2014, 164-172; Giorda 2007). In anni di grandi cambiamenti, che interessarono in particolare modo la salute e i diritti delle donne, dalla tutela delle lavoratrici madri alla nascita dei consultori femminili (Todros 2022), le esperienze dell’Intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil nella costruzione di un dibattito e di un’offerta formativa su questioni cruciali e interconnesse come la legge sull’aborto, la contraccezione e la sessualità (Frisone 2020, 39) rappresentano un singolare caso di studio sia dal punto di vista dei contenuti, sia per la capillare attività formativa che interessò scuole medie inferiori, superiori e università di Torino e provincia²¹.

²¹ Archivio Istituto per la memoria e la cultura del lavoro e dei diritti sociali Torino (Ismel), Quaderni delle 150 ore, *Riprendiamoci*

Proprio nel maggio del 1975 (legge n. 151, 19 maggio 1975), infatti, era stato riformato il primo libro del codice civile in materia di diritto di famiglia, per uniformare le norme ai principi costituzionali. La legge introdusse modifiche sostanziali alla normativa in materia, che nella sostanza era rimasta identica dall’Ottocento: riconobbe per la prima volta la parità giuridica dei coniugi, abrogò l’istituto della dote, stabilì per i figli naturali la stessa tutela prevista per i figli legittimi, istituì la comunione dei beni come regime patrimoniale legale della famiglia e sostituì la patria potestà con la potestà di entrambi i genitori, in particolare nella tutela dei figli.

È normale, quindi, che i docenti sottoponessero alla riflessione dei loro studenti – e soprattutto delle loro studentesse – le recenti riforme. Alla scuola media Don Milani di Venaria, per esempio, esse furono rilette alla luce, da un lato, delle esperienze personali delle donne presenti in aula, dall’altro dell’interpretazione dell’evoluzione dei rapporti sociali e familiari fatta da Engels in *L’origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato* (1884). Non si poteva, infatti, trascurare che

ciò che più ha contribuito a trasformare la condizione della donna nella società è stata l’industrializzazione. Se guardiamo i tempi non lontani a noi, e ci riferiamo a quando le industrie non erano ancora presenti, la principale fonte dell’economia era l’agricoltura. In questo tipo di società la donna e tutta la famiglia vivevano in funzione del lavoro della terra, per cui, essendo l’uomo l’artefice principale del lavoro agricolo, la donna e la famiglia vivevano subordinate a lui. [...] L’industrializzazione ha portato un cambiamento totale nel modo di vivere. La cosa principale è che la famiglia non ha più il ruolo di aiuto reciproco che aveva prima, e questo perché oggi in modo autonomo tutti possono vivere indipendentemente. Anche per la donna c’è stata questa emancipazione economica data dalla fabbrica, e questo consente di non essere più alle dipendenze dell’uomo. Purtroppo ciò è vero solo in parte perché la vecchia mentalità è ancora presente. La società capitalistica si serve di ciò, e attraverso le leggi fa sì che la donna sia più sfruttata dell’uomo²².

Alla scuola media Pirandello, la condizione della donna veniva letta, invece, alla luce delle considerazioni dell’antropologa Margaret Mead su maschile e femminile formulate in *Sesso e temperamento* (1930). La lettura antropologica dei sessi portava le studentesse lavoratrici a sostenere che «si dovrebbe uscire dal nostro modo tra-

la vita. *La salute in mano alle donne*. Corso monografico 150 ore sulla salute della donna, Intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil Torino, Centro Stampa Flm Torino, 1978.

²² Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Don Milani di Venaria, *Ricerca sulla famiglia e condizione della donna, Corso sperimentale per lavoratori “150 ore, anno scolastico 1975/76*.

dizionalista di vedere le cose, dai nostri modelli culturali, ed osservare con occhi nuovi la nostra società per poterci rendere conto di quanto l'educazione sia determinante nella formazione della personalità maschile e femminile». Infatti, «l'antropologa Mead, osservando questi modi di vita così diversi dai nostri, ha tratto come conclusione che le differenze tra uomo e donna non sono frutto della natura, ma dipendono da come una società è organizzata»²³.

In entrambe le scuole, poi, il quadro veniva completato grazie alla lettura di estratti del saggio *La mistica della femminilità* di Betty Friedan (1963), uno dei classici del femminismo dell'epoca. Friedan aveva portato alla luce l'esistenza di una «strana malattia della casalinga americana», che colpiva specialmente le donne borghesi con «nessun problema economico» e le portava a essere

profondamente insoddisfatte, frustrate e non sanno cosa fare di se stesse. La loro infelicità giunge ad esprimersi con sintomi patologici. Si tratta di una malattia «senza nome», che spesso viene liquidata come non esistente, ma che non può essere trascurata in quanto la sofferenza ha sempre una ragione e questa ragione forse non è stata trovata perché non sono state formulate alle donne americane le domande opportune e non si è cercato di analizzare con maggiore approfondimento la situazione²⁴.

Alla Pirandello di Moncalieri, il testo servì anche per ragionare sulla «donna che lavora fuori casa», e sulla carenza dei servizi sociali, quali asili nido, scuole materne e scuole a tempo pieno, in quanto ricadeva sulla donna il compito di badare alla casa e ai figli trasformando così il lavoro extra-domestico da fonte di soddisfazione a «stress eccessivo in quanto unito al lavoro in casa» sottoponeva nella sostanza la donna a ritmi di vita frenetici²⁵.

In alcuni corsi, le riflessioni sulla condizione femminile costituirono la logica premessa alla discussione su un altro tema molto sentito all'epoca, specialmente da parte delle donne, ovvero l'aborto. Le studentesse lavoratrici, schierate sempre a favore della sua legalizzazione, differivano tuttavia in quanto a radicalità. Alla Don Milani di Venaria, le donne evidenziavano come, se dal punto di vista materiale la legalizzazione mostrasse solo benefici, in quanto avrebbe eliminato tutti coloro «che lo procurano, che il più delle volte sono persone per nulla qualificate» e «si avrebbe quell'assistenza sanitaria che l'intervento richiede e si eliminerebbero quei vantaggi che han-

no i più benestanti», tuttavia restava ancora una ragione morale che portava ad essere contrari all'aborto in quanto «con l'aborto si uccide». Si concludeva allora che con la legge si potesse solo ridurre il problema, senza risolverlo e che una valida soluzione sarebbe stata quella di ricevere «una adeguata educazione sessuale da parte della società che in gran parte è responsabile perché non ha fatto nulla per prevenire il problema e per di più lo ignora»²⁶.

Le corsiste della scuola media n. 3 di Chieri esprimevano posizioni decisamente più combattive. Esse concordavano sul fatto che

quello dell'aborto non è un problema che si limita all'emancipazione sessuale della donna e dell'uomo, ma è un problema che coinvolge più ampiamente le strutture di potere attuale che sono politiche e religiose. Infatti, il rifiuto da parte delle forze decisamente conservatrici (D.C., Vaticano) dell'aborto libero, non si limita a questioni di principio, ma proprio a questioni di potere. Infatti, la conquista dell'aborto libero vorrebbe dire anche il rifiuto dell'ingabbiamento intellettuale che queste forze hanno sempre cercato di fare per poter tenere nel loro grembo la maggior parte della classe operaia²⁷.

Poiché, però, la «lotta non è contro questo o quel partito, [...] ma è una lotta contro il potere che nelle sue mille facce ci divide, ci sfrutta, ci impedisce di esprimerci, di essere noi stesse al di fuori dei ruoli che ci vengono imposti», la denuncia coinvolgeva tutte le forze politiche: il governo della Democrazia cristiana (Dc) «appoggiato come sempre, ma questa volta a viso aperto, dai fascisti»; la Chiesa, «da sempre a braccetto con i padroni, che usa il terrorismo e fa leva sui nostri sensi di colpa per ripiombarci nel ruolo di sfruttate contente e se ci ribelliamo torniamo a essere le streghe da esorcizzare oppure le puttane da redimere o ancor più delle assassine», ma anche il Partito comunista italiano il quale, «pur dichiarandosi favorevole all'aborto, ha giocato proprio in questo momento il ruolo di bastone della vecchiaia della D.C. ed in questo modo ha fatto venire a galla la propria concezione borghese della famiglia e del ruolo della donna». Apprezzamento veniva, invece, rivolto verso le posizioni del Partito socialista italiano e del Partito radicale, «dai quali ci dissociamo comunque per la concezione della società», così come ad «alcune frange del mondo cattolico» come «la sinistra delle Acli»²⁸.

Il testo si concentra poi sui costi che «l'educazione clericofascista» coeva, più ancora che la normativa in relazione all'interruzione della gravidanza, poteva avere,

²³ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Pirandello di Moncalieri, *La condizione della donna*.

²⁴ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Don Milani di Venaria, *Ricerca sulla famiglia e condizione della donna*.

²⁵ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Pirandello di Moncalieri, *La condizione della donna*.

²⁶ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Don Milani di Venaria, *Ricerca sulla famiglia e condizione della donna*.

²⁷ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media n. 3 di Chieri, *Le donne e l'aborto*.

²⁸ *Ibidem*.

in quanto, da un lato, favoriva la clandestinità e faceva lievitare i prezzi dell'intervento (rendendolo ovviamente anche molto più pericoloso), dall'altro, portava le donne

a morire di malattie che colpiscono organi che hanno praticamente ignorato per tutta la vita: la cervice uterina, la vulva, la vagina e l'utero. L'ostilità di molte di noi a sottoporsi alla visita ginecologica, anche a scapito della salute e a volte della stessa sopravvivenza, ha delle motivazioni ben precise. Una di queste è dovuta alla repressione sessista che ci ha fatto vivere i genitali come cosa da nascondere perché vergognosa, indecente, brutta²⁹.

Serviva, quindi, un'intensa operazione politica e culturale per modificare una situazione assai radicata nella società italiana. La stessa che le studentesse lavoratrici della Pirandello di Moncalieri invocavano, dopo essersi dichiarate «favorevoli ad una legge liberalizzatrice dell'aborto», il quale non avrebbe, però, consentito di superare il problema senza che «la società aiuti, educi, affinché non si arrivi all'aborto»³⁰.

“DECRETI DELEGATI” E “150 ORE”: ORIZZONTI DI RAPPRESENTANZA E PROTAGONISMO

Talvolta veniva anche trattato il tema del funzionamento della scuola, analizzato sia in chiave storica, sia con precisi riferimenti alla situazione coeva. In particolare può risultare interessante ripercorrere quanto all'epoca fu discusso in merito alla rappresentatività dei genitori e alle relazioni tra questi e gli organi scolastici così come definiti dai decreti delegati.

Se le 150 ore consentivano agli operai di pensarsi come studenti con premesse radicalmente nuove rispetto a quelle con cui lo erano stati, talvolta, in età giovanile, l'approvazione dei decreti delegati offrì loro un nuovo modo di relazionarsi con il sistema scolastico in qualità di genitori. Non a caso, la scuola rappresentò uno dei temi più studiati e dibattuti nei corsi delle 150 ore. Essa costituiva un tema interessante da proporre agli studenti lavoratori sia in prospettiva storica che in merito alla situazione coeva, ovvero come strumento di propagazione e radicamento delle differenze di classe (Bianchini 2022, 192-195). Occorreva, da un lato, costruire una consapevolezza di classe che li rendesse capaci di comprendere la posta in gioco legata al tema delle pari opportunità in ambito educativo. Dall'altro, era necessario renderli coscienti dell'importanza di incidere nella vita scolastica loro e soprattutto dei loro figli. In questo senso, i decreti

delegati rappresentarono il naturale punto di riferimento, data la loro recente emanazione. Infatti, così come gli operai avrebbero dovuto acquisire maggiore rappresentatività in fabbrica, allo stesso modo ciò avrebbe dovuto avvenire a scuola. Da questo punto di vista, va ricordato l'impegno politico dell'amministrazione Novelli tanto nell'attuazione della partecipazione prevista dai decreti, quanto nell'impegno pratico nel sostenere l'attivismo di genitori (spesso iscritti ai corsi delle 150 ore) nelle strutture democratiche della città; si pensi ad esempio alla nascita del Centro operativo tra genitori per l'iniziativa democratica antifascista nella scuola (Cogidas).

In questo senso, le opportunità offerte dalla nuova normativa non sempre furono reputate sufficienti: ad esempio, le *Ricerche sulla scuola* del corso delle 150 ore della Don Milani di Venaria sottolineavano proprio la scarsa rappresentatività dei genitori a scuola così come concepita dai decreti delegati, contraddistinti da

una scarsa possibilità per i genitori di partecipare alle decisioni che vengono prese sia nel consiglio di classe che in quello d'istituto: nel primo si propongono indirizzi o contenuti scolastici, nel secondo i genitori hanno insieme a insegnanti o eventualmente (nelle scuole secondarie superiori) studenti, solo un potere consultivo.

Ciò era dovuto al fatto che esisteva «poi una forte gerarchizzazione tra i vari organi collegiali con in cima alla piramide la Giunta Esecutiva, mentre la figura del Preside o capo dell'Istituto domina il quadro (è presente in ogni organo “di diritto”)». Per questo, il testo si chiudeva lapidariamente con la convinzione che «l'organizzazione della scuola dovrebbe dare molto più spazio ai genitori»³¹.

Proprio nella partecipazione alla vita scolastica di adulti istruiti e consapevoli della funzione dell'istruzione nella costruzione della cittadinanza risiedevano le principali speranze di riformare la scuola. I docenti forse più ancora dei lavoratori studenti erano ben consci della loro missione, ovvero la sperimentazione di un modo profondamente rinnovato di istruire che potesse essere poi mutuato dalla scuola dell'obbligo:

Dopo le lotte sindacali l'operaio ha conquistato la possibilità di frequentare dei corsi scolastici chiamati delle 150 ore che ci danno la possibilità di tornare a scuola. Questo tipo di scuola è chiamata “interdisciplinare”: è un tipo di insegnamento nel quale gli insegnanti seguono una stessa linea didattica scegliendo, fin dove è possibile, medesimi argomenti. Speriamo che questi corsi abbiano una buona riuscita anche per il futuro. Ci auguriamo che la scuo-

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Pirandello di Moncalieri, *La condizione della donna*.

³¹ Aig, Csf, busta 18, Scuola Media Don Milani di Venaria, *Ricerche sulla scuola*, pp. 4-5.

la dell'obbligo nel prossimo futuro possa avere anch'essa dei cambiamenti validi come quelli che stiamo vivendo attualmente nei nostri corsi³².

Forse la consapevolezza dell'alto compito che spettava loro contribuisce almeno in parte a spiegare la grande cura con cui i materiali dei corsi delle 150 ore furono costruiti e conservati: certo, era necessario offrire agli studenti materiale chiaro e sintetico su cui studiare, specie nei primi anni di attivazione, in quanto non esistevano manuali adeguati al nuovo pubblico di studenti; ma era anche fondamentale che le esperienze circolassero e sedimentassero, in modo da creare una nuova cultura del fare scuola e rappresentare una fonte d'ispirazione per il presente e il futuro.

CONCLUSIONI

È difficile non pensare che le discussioni sulle tematiche sanitarie condotte nelle aule delle 150 ore nei primi anni della loro attivazione non abbiano contribuito all'emanazione, negli anni immediatamente successivi, di leggi che cambiarono per sempre la sanità italiana: la legge 194 del 22 maggio 1978, recante le "Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza", che legalizzò l'aborto; la legge 180 del 16 maggio, comunemente nota come "Legge Basaglia", che chiuse i manicomi e avviò la riforma dell'assistenza psichiatrica; quindi, la legge 833 del 28 dicembre, che istituì il Servizio sanitario nazionale superando il sistema mutualistico e sancendo il diritto universale alla tutela della salute. Trovarono, così, prima attuazione quelle riforme che portarono alla chiusura delle "istituzioni totali" in nome di una gestione sul territorio delle problematiche sociali e sanitarie e che, sempre negli stessi anni, ebbero grande impatto anche sulla scuola, innanzitutto grazie alla chiusura delle classi differenziali e all'inserimento nelle classi comuni di tutti gli studenti. Infine, la ricaduta positiva che ebbero le 150 ore in termini di rappresentanza, cittadinanza e anche di sostegno alla genitorialità nei primi anni di sperimentazione non ha eguali nella storia dell'educazione degli adulti in Italia. Lo documenta in primo luogo lo stretto collegamento che ebbero il loro utilizzo e la partecipazione dei genitori al mondo della scuola post-decreti, come bene riporta questa testimonianza coeva di un lavoratore di Aeritalia della Lega sindacale di Borgo San Paolo a Torino, a dimostrazione dell'irripetibilità di quel decennio e di quel grande movimento auto-educativo di massa (Causarano 2022, 13):

Molti lavoratori attraverso le 150 ore hanno avuto modo di cambiare il loro rapporto coi loro figli e di superare il complesso di inferiorità nei confronti della scuola, acquistando la capacità ad es. di andare a discutere con gli insegnanti dei figli sul perché gli facevano studiare certe cose, perché davano i voti, perché bocciavano, insomma hanno guardato alla scuola in maniera più critica. Nell'anno dei Decreti Delegati molti lavoratori delle 150 ore si inserivano come genitori nelle assemblee e nelle liste delle scuole dei figli, avevano più coraggio nel discutere con gli insegnanti e nel parlare delle cose di scuola come cose loro (Mobiglia 1977, 74).

BIBLIOGRAFIA

- Alasia, Gianni. 2009. "1972-1974, le 150 ore a Torino. Una tappa della lotta per le riforme". *Alternative per il Socialismo* 8: 74-76.
- Arian Levi, Giordina. cur. 1969. *I lavoratori studenti. Testimonianze raccolte a Torino*. Torino: Einaudi.
- Berselli, Luciano. 2009. "150 ore. La memoria di una esperienza straordinaria", *Alternative per il Socialismo* 8: 77-91.
- Bianchini, Paolo. 2023. "La storia della scuola insegnata agli operai. Il sistema scolastico del passato come mezzo di formazione degli studenti lavoratori nei primi corsi delle 150 ore". In *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro, Sessione plenaria e sessioni parallele*, a cura di Maurizio Fabbri, Pierluigi Malavasi, Alessandra Rosa e Ira Vannini, 192-195. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bigatti, Giorgio, cur. 2023. *Giunte Rosse. Genova, Milano, Torino 1975-1990*. Milano: Mimesis.
- Caruso, Armando, Chiantaretto, Alberto, Paisio, Bruno e Roberto Perucca. 1976. *Dal gruppo omogeneo alla prevenzione. Strumenti di controllo operaio sulla nocività ambientale e sulla salute*, Fiat Mirafiori. Torino: Regione Piemonte, Assessorato Sicurezza Sociale e Sanità.
- Causarano, Pietro e Gilda Zazzara. 2015. "Le 150 ore nel Veneto". *Venetica* 31: 7-23 (fascicolo monografico "La scuola delle 150 ore in Veneto", a cura di Filippo Maria Paladini).
- Causarano, Pietro. 2016a. "La scuola di noi operai? Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore". *Rivista di Storia dell'Educazione* 1: 141-158.
- Causarano, Pietro. 2016b. "Il male che nuoce alla società di noi lavoratori? Il movimento dei delegati di fabbrica, la linea sindacale sulla prevenzione e i corsi delle 150 ore nell'Italia degli anni Settanta". *Giornale di Storia Contemporanea* 19: 61-86.
- Causarano, Pietro. 2020. "Salute, prevenzione e formazione nell'esperienza dei sindacati industriali: il con-

³² Ivi, p. 9.

- tributo femminile negli anni '70”. In *Genere, salute e lavoro dal fascismo alla Repubblica. Spazi urbani e contesti industriali*, a cura di Eloisa Betti e Carlo De Maria, 55-74. Roma: BraDypUS.
- Causarano, Pietro. 2022. Prefazione a *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*, di Monica Dati. Roma: Nodi di Storia dell'Educazione-Aracne, 13-18.
- Corrente Proletaria dei Lavoratori Studenti. 1970. *Le lotte dei lavoratori studenti*. Milano: Sapere Edizioni.
- Dati, Monica. 2022. *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Roma: Nodi di Storia dell'Educazione-Aracne.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La Rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- De Sanctis, Filippo Maria. 1976. *L'educazione degli adulti in Italia 1848-1976*. Roma: Editori Riuniti.
- Demetrio, Duccio. 1977. *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di lotte «all'analfabetismo» (1947-1977)*. Firenze: Guarraldi.
- Dore, Lorenzo. 1974. *Fabbrica e scuola, le 150 ore*. Roma: Editrice Sindacale Italiana.
- Frassetto, Danilo, cur. 1970. *I fuorilegge della scuola. Nascita del movimento lavoratori studenti*. Torino: Provincia di Torino Assessorato Istruzione.
- Frisone Anna. 2015. *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*. Bologna: Editrice Socialmente.
- Frisone Anna. 2020. *Femminismo al lavoro. Come le donne hanno cambiato il sindacato in Italia e in Francia (1968-1983)*. Roma: Viella.
- Fuhrmann, Ivetta e Gianna Montanari, cur. 2005. *Scuola, storia e memoria del sindacalismo torinese. Negli anni di movimento Sessanta e Settanta*. Torino: Edizioni Angelo Manzoni.
- Giorda, Nicoletta. 2007. *Fare la differenza. L'esperienza dell'Intercategoriale Donne di Torino 1975-1986*. Torino: Manzoni.
- Inaudi, Silvia e Marta Margotti. 2020. *Giovani a Torino. Una storia del Centro di attività sociali (1959-1971)*. Torino: Effatà Editrice.
- Lauria, Francesco. 2023. *Le 150 ore per il diritto allo studio: analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Levi, Renata Yedid, cur. 1992. *Tra le carte della Camera del Lavoro di Torino. Percorsi e proposte. Guida ai fondi archivistici delle strutture torinesi*. Torino: Fondazione Istituto Piemontese Antonio Gramsci.
- Marri, Gastone e Ivar Oddone, cur. 1967. *L'Ambiente di lavoro*. Roma: Editrice Sindacale Italiana.
- Mobiglia, Santina 1977. “150 ore: un dibattito operaio”. *Ombre Rosse* 18/19: 64-76.
- Morandi, Bruno. 1978. *La Merce che discute. Le 150 ore e l'ingresso dei lavoratori nella media superiore e nell'università*. Milano: Feltrinelli.
- Pongiluppi Francesco, cur. 2022. *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino*. Milano: Franco Angeli.
- Pongiluppi, Francesco. 2021. “Università operaia. I primi seminari delle ‘150 ore’ all'Università di Torino nell'anno accademico 1973-74”. *Rivista di Storia dell'Università di Torino* 1: 33-44.
- Rossetti, Pepe. 1975. *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*. Milano: Franco Angeli.
- Todros, Anna, cur. 2022. *Dalla parte delle donne. Storie di consultori torinesi*. Torino: Il Punto Bancarella.



Citation: Lucchetti, C. (2024). I beni culturali della scuola tra storia e memoria: spunti di riflessione sul patrimonio storico-educativo e sulle strategie comunicative del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (Spagna). *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 111-122. doi: 10.36253/rse-15429

Received: February 6, 2024

Accepted: March 21, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Lucchetti, C. 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: Rossella Raimondo, Università di Bologna.

I beni culturali della scuola tra storia e memoria: spunti di riflessione sul patrimonio storico-educativo e sulle strategie comunicative del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (Spagna)

School cultural heritage between history and memory: insights into the historical-educational heritage and communication strategies of the Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (Spain)

COSTANZA LUCCHETTI

Università di Macerata
c.lucchetti2@unimc.it

Abstract. New impulses in the field of history of education, starting with the development of the strand of studies relating to the so-called material culture of schools and the widespread interest in the cultural heritage of schools, as well as the contaminations determined by the blossoming of the new museology, have led to an important development of school and education museums in recent decades. The origins of this particular type of museum can be of the most varied. Some come into being as a result of important university projects and on the basis of accurate historical-educational reconstructions. This is the case of the Museo de la Educación de la Universidad de País Vasco (Meupv), which is presented here. The Spanish museum has its own very specific peculiarity, both in terms of its ability to promote a continuous development of studies in the field, with solid anchorage in the local history of education, and in terms of its ability to address a diversified and therefore also non-specialist public by drawing on multiple channels of communication, according to the recent perspective of the public history of education.

Keywords: museum of school and education, historical-educational heritage, history of education, Spain.

Riassunto. I nuovi stimoli maturati in ambito storico-educativo, a partire dall'emergere del filone di studi relativo alla cosiddetta cultura materiale della scuola e dal diffuso interesse per i beni culturali scolastici, così come dalle contaminazioni determinate dallo sbocciare della nuova museologia, hanno portato a uno sviluppo importante dei musei della scuola e dell'educazione negli ultimi decenni. Le origini di questa particolare tipologia di musei possono essere tra le più varie. Alcuni nascono a seguito di

importanti progetti universitari e sulla base di accurate ricostruzioni storico-educative. È questo il caso del Museo de la Educación de la Universidad de País Vasco (Meupv), che si presenta in questa sede. Il museo spagnolo ha una sua peculiarità del tutto specifica, sia per la capacità di promuovere uno sviluppo continuo degli studi di settore, con ancoraggio solido alla storia dell'educazione locale, sia per quella di rivolgersi a un pubblico diversificato e quindi anche non specialista attingendo a molteplici canali di comunicazione, secondo la recente prospettiva della public history of education.

Parole chiave: musei della scuola e educazione, patrimonio storico-educativo, storia dell'educazione, Spagna.

INTRODUZIONE: LE NUOVE SUGGERZIONI EUROPEE SULLA CULTURA DELLA SCUOLA

In seguito al definitivo ingresso della museologia tra le discipline accademiche a partire dalla metà del XX secolo – ufficialmente sancito dalla fondazione dell'International Council of Museums (Icom), nel 1946 –, l'avvento del nuovo millennio e l'insorgere di nuove tendenze sociali ed economiche hanno determinato un radicale rinnovamento della concezione del museo. Secondo gli assunti della cosiddetta “nuova museologia”, l'utente assume piena centralità all'interno dell'esperienza museale e il patrimonio è concepito come strumento posto a servizio dell'individuo e della società per finalità di apprendimento, ricerca e arricchimento personale (Carreño 2007, 102-103)¹. Tali mutamenti trovano piena corrispondenza anche negli orientamenti generali assunti negli stessi frangenti dalla storiografia: si fa largo la necessità di impostare le ricerche sugli oggetti e sul recupero della memoria, anche e soprattutto con l'obiettivo di proporre una storia in grado di uscire dall'accademia e di assumere una funzione pubblica e educativa².

Il ripensamento dell'esperienza museale è accompagnato e alimentato allora anche da una riabilitazione della memoria collettiva attraverso tutti gli ambiti che riguardano la vita dell'essere umano, tra i quali una posizione di rilievo è senz'altro occupata dal contesto scolastico. Nella storia dell'educazione e nel suo peculiare approccio transdisciplinare, la public history trova terreno quanto mai fertile per perseguire i propri obiettivi di consolidamento del legame tra passato e presente da un lato, e tra ambiente accademico e società dall'altro. Portare alle estreme conseguenze questa prospettiva significa superare il modello divulgativo e trasmissivo tradizionale, per approdare a una dinamica bilaterale di «co-costruzione delle conoscenze», nella quale storici e soggetti interessati collaborano alla realizzazione di

saperi condivisi³. Negli ultimi decenni infatti, proprio l'ambito storico-educativo è stato oggetto di particolari attenzioni per la sua potenzialità sia nella valorizzazione di aspetti trasversali alle diverse culture, sia nella dimensione del recupero di identità locali e tradizionali dimenticate⁴. Entrambe queste riflessioni si innestano su una più generale tendenza a produrre, come detto, una conoscenza a più livelli, condivisa anche con il largo pubblico, e non più solo confinata entro i limiti della comunità scientifica. Nel solco di questo nuovo approccio si colloca anche il ripensamento della prassi didattica concreta, che trova nel contatto diretto dello studente con le risorse – e, di conseguenza con gli istituti deputati alla loro conservazione e alla memoria – un'efficace strategia di apprendimento delle discipline storiche e non solo (Bandini 2023, 96-99).

L'emergere delle nuove sensibilità ha stimolato un profondo ripensamento dei paradigmi metodologici, fino all'approdo, nel corso degli anni Ottanta del Novecento, a una nuova stagione della storia dell'educazione, nella quale la prospettiva parziale della storia delle teorie pedagogiche è stata sostituita da una visione globale e concreta dell'educazione come insieme di teoria e prassi. Il nuovo orizzonte ha favorito l'indagine di tutte le possibilità offerte soprattutto dallo studio della cosiddetta “cultura materiale” della scuola⁵, intesa come traccia concreta di un insieme di pratiche, discipline, tempi e spazi propri. I processi educativi sono allora indagati in un approccio che tiene conto delle riflessioni teoriche da cui scaturiscono

¹ Per un approfondimento sul concetto di “nuova museologia”, si rimanda anche a Hernández Hernández 2006.

² Interessanti riflessioni sul concetto di public history sono condotte in Torre 2015, 629-659. Per quanto riguarda invece il connubio tra storia e educazione, si veda Viñao Frago 1997 (e in particolare le pp. 33-39).

³ In merito al modello di collaborazione bilaterale si vedano: Bandini 2019, 41-53 (p. 49 per la citazione); Herman e del Mar del Pozo 2022, 19 (gli autori parlano in questo caso di «permanent dialogue/negotiation and search for synergies between the researcher and the public»). Per un approfondimento sul concetto specifico di public history of education e sulle sue concrete applicazioni in ambito extra-accademico e soprattutto scolastico, si rimanda a Bandini 2023.

⁴ Sul ruolo cruciale e transdisciplinare dell'ambito storico-educativo, si veda il contributo di Bandini 2019, 44-45. A proposito della funzione di recupero della memoria locale da parte della museologia scolastica, cfr. invece Carreño 2007, 98-99.

⁵ L'espressione è tradotta letteralmente dai titoli di due interessanti pubblicazioni sull'argomento, delle quali, significativamente, la prima è spagnola e la seconda francese: Benito 2007; Figeac-Monthus 2018. Una formula leggermente diversa ma comunque indicativa è racchiusa nel titolo di Lawn e Grosvenor 2005.

scono, ma che non può e non deve prescindere all'analisi degli oggetti e dei comportamenti attraverso cui si esprime e vengono attuati (Ruiz Berrio 2006, 279).

La Spagna ha assunto un ruolo di capofila indiscusso nell'interpretazione delle nuove linee di ricerca sin dall'inizio del nuovo millennio⁶, ma interessanti riflessioni sono state elaborate in Inghilterra, Francia e, più di recente, anche in Italia.

La rivendicazione dell'importanza di basare le ricerche storico-educative sulle fonti materiali (e per la verità, come si vedrà, anche immateriali) ha favorito lo sviluppo di discussioni intorno al concetto, quanto mai fluido, di "patrimonio storico-educativo", sempre più al centro delle questioni di ambito accademico, anche se con fatica riconosciuto, almeno in Italia, a livello legislativo nella sua rilevanza culturale⁷. Il fervore della comunità scientifica attorno al nuovo filone di studi è testimoniato dal fiorire di progetti e iniziative, anche nella direzione della costruzione di una rete comune che favorisca la condivisione di criteri di descrizione, modelli e proposte. Per il momento, hanno raggiunto un buon grado di consolidamento alcune esperienze di livello nazionale, attraverso le quali si è instaurato un dialogo proficuo in una dimensione europea. L'esempio della Sociedad española para el estudio del patrimonio histórico-educativo (Sephe), iscritta nel registro nazionale del Ministero dell'Interno spagnolo nel giugno 2004⁸, è stato di recente emulato dall'Italia, che dal settembre 2017 ha intrapreso, con la fondazione della Società italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo (Sipse), un percorso condiviso a livello nazionale per il trattamento e la valorizzazione del patrimonio scolastico (Brunelli 2017; Ascenzi e Patrizi 2023).

Obiettivo importante di questi e degli altri sodalizi più o meno radicati a livello europeo è quello di proteggere, conservare e valorizzare⁹ il patrimonio storico-educativo custodito nei diversi centri e finora soggetto a dispersione: si tratta di un proposito complesso, che coinvolge competenze diverse e trasversali. L'intento pri-

mario è infatti quello di compiere un censimento generalizzato e uniforme del patrimonio nazionale, che possa offrire una visione completa ed esaustiva della sua entità; a partire da questo, si auspica una corretta conservazione e soprattutto una sempre più ampia messa a disposizione dello stesso. La creazione di istituti di conservazione e musei deve quindi fondarsi su solide basi offerte da centri di ricerca e di documentazione, i quali hanno il compito di sostenere l'obiettivo finale della fruibilità del patrimonio da parte di studiosi e non.

Verso questa direzione, seppur con approcci vari e differenti, si muove una moltitudine di progetti attivati grazie al sostegno di università o gruppi di ricerca. La prospettiva specifica assunta dall'area anglosassone colloca le indagini sul patrimonio materiale della scuola in un filone di studi strettamente connesso con la storia delle innovazioni tecnologiche. Nell'introduzione al volume curato da Martin Lawn e Ian Grosvenor nel 2005, i due studiosi inglesi pongono tra le finalità principali della pubblicazione quella di dimostrare la potenzialità intrinseca dei beni scolastici di comunicare abitudini concrete, metodologie didattiche e contesti di utilizzo. Per questo, spiegano, essi devono costituire un punto di osservazione privilegiato non solo per gli specialisti dei musei, ma anche e soprattutto per gli storici dell'educazione¹⁰.

Per la Francia, un'esperienza significativa è rappresentata dal Musée National de l'Éducation (Munaé) di Rouen, che conserva un consistente patrimonio materiale e si dedica alla valorizzazione della memoria della scuola francese; parallelamente, l'associazione Amis du Musée National de l'Éducation, des musées de l'école et du patrimoine éducatif (Amnépe) dal 2017 lavora per stabilire reti di relazione e connessioni tra i diversi musei della scuola e dell'educazione disseminati sul territorio nazionale¹¹. In Italia, una simile iniziativa di censimento è stata intrapresa dall'Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo (OPeNMuSE), sorto nel

⁶ Cfr., ad esempio, Moreno Martínez 2009, 148: «la creciente vitalidad que muestra el museísmo pedagógico en nuestro país es un claro exponente de la discreta pero creciente atención prestada a la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico educativo en los inicios del siglo XXI».

⁷ Già Juri Meda nel 2013 sottolineava il problema italiano della scarsa sensibilità verso gli aspetti conservativi (Meda 2013, 168); più di recente, la questione è stata puntualmente analizzata in Brunelli e Vitale 2023, 47-51.

⁸ Si veda, per la notizia, la sezione *Quiénes somos* del sito ufficiale della Sephe (ultimo accesso 16 novembre 2023).

⁹ Queste le tre principali funzioni individuate nell'articolo 3 dello Statuto in vigore presso la Sipse (Brunelli 2017, 654). Praticamente corrispondenti gli obiettivi fondamentali dichiarati dalla Sephe (come si evince dal sito istituzionale dell'associazione, già menzionato).

¹⁰ Cfr. Lawn e Grosvenor 2005, 7: «by drawing attention to the materiality of schooling, that is, the ways that objects are given meaning, how they are used, and how they are linked into heterogeneous active networks, in which people, object and routines are closely connected, we hoped that a richer historical account can be created about the ways that school works». Un efficace quadro sul particolare approccio adottato dalla comunità scientifica del Regno Unito è fornito dagli stessi autori in Lawn e Grosvenor 2021.

¹¹ Maggiori informazioni sulla storia della costituzione del Munaé, sul patrimonio e sulle iniziative sono reperibili sul sito istituzionale della struttura. L'Amnépe censisce oggi più di 170 musei (si veda, anche in questo caso, il sito dell'associazione; per entrambi, l'ultimo accesso è stato effettuato il 9 marzo 2024). Infine, un inquadramento sulla storia degli studi della cultura materiale della scuola in ambito francese è contenuto in Figeac-Monthus 2021.

2014¹² in seno all'esperienza del Museo "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata.

Un panorama quanto mai vasto e differenziato caratterizza gli altri paesi europei, dove la sensibilizzazione degli ultimi decenni ha determinato lo sviluppo di iniziative più o meno specifiche, sempre nell'ottica di una piena e concreta valorizzazione¹³.

IL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO COME CASO PARADIGMATICO

Su tutte le precedenti premesse si basa l'esperienza del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (Meupv), sul quale il presente contributo intende soffermarsi, senza avere la pretesa di tracciare un quadro esaustivo dell'organizzazione del museo e di tutte le attività proposte, ma piuttosto con l'obiettivo di porre in rilievo alcune delle strategie narrative adottate per l'esposizione museologica e le modalità di impiego del vasto patrimonio storico-educativo di cui la struttura dispone.

La realtà del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco può costituire un esempio per alcune riflessioni di carattere metodologico, proponendosi come percorso ormai consolidato nel tempo: la fondazione del museo è stata approvata dall'amministrazione dell'Universidad del País Vasco nel 2014, la sua attività inaugurata nel 2016, ma l'istituzione non rappresenta che l'esito di un lungo lavoro da parte del team di ricerca che lo gestisce, il Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación "Garaian". Le radici del progetto affondano negli anni Ottanta del secolo scorso, quando venne promossa la fondazione di un «museo escolar» gestito per opera della Sociedad de Estudios Vascos; fallita l'iniziativa, nel nuovo millennio la sfida venne raccolta dal gruppo "Garaian", già gestore di un Centro de Documentación de Historia de la Educación en Euskal Herria,

ricosciuto come un «claro antecedente del museo»¹⁴. Anche solo queste brevi note di storia dell'istituzione rendono evidente come il museo possa fare affidamento su una solida base scientifica, che ha svolto una fondamentale funzione propedeutica alla progettazione del percorso espositivo. Le attività hanno preso il via da un sistematico lavoro di inventariazione e catalogazione del materiale (archivistico e bibliografico) conservato dal Centro di documentazione, oggi per altro interamente fruibile online attraverso il portale istituzionale¹⁵.

La configurazione del centro risponde alle caratteristiche dei musei cosiddetti «dell'educazione di matrice universitaria» descritti da Juri Meda (2013, 189): sorto internamente al campus dell'Universidad del País Vasco, il complesso è perfettamente integrato al sistema accademico di cui fa parte. A conferma di questo, i contenuti presentati nella maggior parte delle sale costituiscono gli esiti delle indagini di diversi aspetti storico-educativi condotti dai singoli membri del team di ricerca interno; tutto questo garantisce naturalmente affidabilità e coerenza espositiva delle informazioni proposte. La messa a disposizione delle collezioni e del patrimonio alla comunità universitaria (e in particolare agli studenti dei corsi di Magisterio, Educación Social y Pedagogía), assicura inoltre uno sviluppo costante e di alto profilo per l'istituzione. Sin dalla sua fondazione il museo si è impegnato anche nell'organizzazione di iniziative dedicate a un pubblico extra-universitario, proponendo attività differenziate a seconda dell'età e della provenienza degli utenti (Balsera e Naya Garmendia 2021; 2022)¹⁶.

Per quanto riguarda il patrimonio storico-educativo esposto nell'allestimento museale, la maggior parte degli oggetti, dei volumi e dei documenti risale al XX secolo (Balsera e Naya Garmendia 2022, 191-193). La struttura si avvale di un repertorio particolarmente complesso, sia per origine e provenienza, sia per tipologia di materiali. La prolungata attività del Centro di documentazione ha favorito l'accentramento di beni per mezzo di lasciti e donazioni, da parte di pubblici e privati, nonché la collaborazione con diversi enti esterni¹⁷. In aggiunta, il museo ha dimostrato, sin dalla sua fondazione, la

¹² La mappa interattiva registra oggi circa settanta musei e collezioni storico-educativi in Italia, ma il numero è in costante aumento, come risulta dal sito dell'OPeNMUSE al quale essa è liberamente fruibile (ultimo accesso 9 marzo 2024). Per una descrizione più approfondita del progetto, si veda Ascenzi, Brunelli e Meda 2018.

¹³ Un fertile momento di confronto sullo stato della questione è stata la *Première rencontre francophone des Musées de l'école*, tenutasi il 12 e il 13 novembre 2016 a Rouen, alla quale hanno partecipato i rappresentanti di Germania, Belgio, Spagna, Francia, Italia, Svizzera e Tunisia (*Première rencontre* 2018). Uno sguardo generale sugli orizzonti dei diversi paesi europei in merito a ricerca, valorizzazione e musealizzazione è offerto dai contributi del numero monografico del 2021 (luglio-dicembre) della rivista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Si rimanda in particolare al dossier introduttivo, che offre una panoramica efficace sui diversi saggi pubblicati nel volume, riguardo alla situazione delle iniziative e dei progetti in corso sul patrimonio materiale dell'educazione nel Regno Unito, in Italia, in Brasile, in Spagna, in Francia e in Grecia (Vidal e Alcántara 2021).

¹⁴ Per una presentazione del museo e del contesto della sua fondazione, cfr. Balsera e Naya Garmendia 2014 (in particolare p. 136 per la citazione); Balsera e Naya Garmendia 2017.

¹⁵ Ultimo accesso 16 novembre 2023. Sul progetto si veda Balsera et al. 2009.

¹⁶ Le iniziative dimostrano forti somiglianze con quelle promosse dal Museo dell'educazione "Paolo e Ornella Ricca" di Macerata, fondato negli stessi anni del Meupv (2010). Anche l'istituzione italiana ha sviluppato, soprattutto negli ultimi anni, progetti dedicati a un'utenza extra-universitaria (cfr., per questi aspetti, Ascenzi e Patrizi 2014).

¹⁷ Tra i principali canali di acquisizione le donazioni di docenti in pensione, il mercato di antiquariato, ma soprattutto la collaborazione con enti e istituti religiosi (cfr. Balsera e Naya Garmendia 2014, 143-144).

dichiarata aspirazione ad assumere un ruolo di riferimento per la cultura scolastica del País Vasco (Balseira e Naya Garmendia 2014, 135). Le fonti di cui il museo può avvalersi sono dunque estremamente varie e afferiscono a tutte le tipologie individuate da Juri Meda (2013, 171-173), in alcuni casi travalicando i confini della classificazione proposta dallo studioso italiano. Gli oggetti sono stati inseriti all'interno del percorso espositivo attraverso molteplici strategie comunicative.

L'ingresso al museo è facilitato da una teca che ne riassume i contenuti e ne anticipa l'organizzazione in tre aree distinte, fornendo all'utente gli strumenti per comprendere a fondo le tematiche sviluppate in ognuno degli ambienti. Per fare questo, i pannelli sono accompagnati da oggetti e documenti investiti di un ruolo fortemente evocativo. Alle pareti della prima stanza sono infatti appese riproduzioni a grandi dimensioni di copertine di libri scolastici e per l'infanzia prodotti in lingua basca: le illustrazioni e i contenuti raggiungono lo scopo di instaurare con il fruitore del museo un primo contatto, nella duplice intenzione di richiamarlo alla memoria di un vissuto collettivo (quello scolastico, appunto) e al contesto educativo del Paese Basco. Significativa, a questo proposito, l'assenza di dispositivi di descrizione dei documenti riprodotti: l'obiettivo principale è, a questo livello, quello dell'immediatezza emotiva, più che quello di fornire contenuti storico-scientifici. L'iconografia di copertine di libri, quaderni e manuali rappresentava un vero e proprio veicolo di ideologie, culture e messaggi sociali, e per questo è oggi uno dei punti di osservazione più efficaci e immediati per indagare la realtà scolastica (ma non solo) di un'epoca¹⁸.

In tal senso, particolarmente significativa risulta la copertina – riprodotta ed esposta nel museo – del libro per l'infanzia *Battitta eta Mariaño* (fig. 1)¹⁹, in cui sono ben identificati e distinti i ruoli dei due protagonisti dell'illustrazione: a sinistra, una figura femminile è intenta a innaffiare i fiori, a destra, un ragazzo si cimenta nel gioco della pelota basca. L'immediatezza della raffigurazione comunica una netta diversificazione dei ruoli di genere: un'attività più sommersa è associata alla fanciulla, mentre una funzione decisamente più attiva è



Figura 1. Riproduzione della copertina del libro *Battitta eta Mariaño*, *Ikhas-azue eskuararen irakurtzen*, Bayonne, Euskual Herria, [sec. XIX].

svolta dal corrispettivo maschile²⁰. Come si vedrà anche più avanti, una delle priorità di intenti del Museo de l'Educación del País Vasco è quella di valorizzare e sottoporre all'attenzione degli utenti il tema delle differenze di genere imposte nell'insegnamento infantile; differenze che fino al secolo scorso facevano parte di un sistema di valori che attribuisce alla donna un ruolo nettamente passivo rispetto a quello dell'uomo, e che presupponeva anche la necessità di elaborare programmi e progetti educativi separati per bambine e bambini.

La finalità principale del museo di ripercorrere le tappe della storia della lingua e della cultura basca attraverso la storia delle istituzioni scolastiche permea tutto il percorso espositivo, ma costituisce il focus principale della prima area²¹: nelle prime sale è prevalente l'elemento narrativo, esposto in pannelli tematici, nelle lingue basca e castigliana (significativamente, il carattere basco

¹⁸ Cfr. per questo tema Choppin 1980. Anche se non in stretto riferimento al discorso delle copertine, Choppin si riferisce al libro di scuola come *véhicule*, non solo in quanto mezzo di trasmissione dei programmi didattici, ma anche «d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; il participe ainsi du processus de socialisation – voire d'endocritinement – des jeunes générations auxquelles il s'adresse» (p. 1). Spunti di riflessione interessanti sul tema sono reperibili anche nel più recente Escolano 2006. Per uno studio sul caso italiano dei quaderni scolastici prodotti dalla fabbrica Pigna, si veda Ascenzi 2008.

¹⁹ *Battitta eta Mariaño*. *Ikhas-azue eskuararen irakurtzen*, Bayonne, Euskual Herria, [sec. XIX].

²⁰ Sono diverse le pubblicazioni sul tema della rappresentazione dei generi all'interno dei libri scolastici. Si vedano in particolare: Blanco García 2000; *¿Qué modelos para las niñas?* 1998. In entrambi i lavori emerge la netta inferiorità numerica delle figure femminili nelle illustrazioni e la relegazione in ogni caso a ruoli secondari rispetto ai maschi.

²¹ «Consideramos que este espacio es el “corazón” del museo para, así, transmitir una opción narrativa donde la lengua vasca sea el motor que ha hecho mover la enseñanza, la política, la cultura y las instituciones educativas» (Balseira e Naya Garmendia 2022, 189).

precede ed è leggermente più grande di quello spagnolo, a rimarcare l'intenzione di fondo del museo). A corredo dei testi, un consistente apparato fotografico e materiale: accompagnano la lettura le riproduzioni di documenti e libri che testimoniano la storia del consolidamento e soprattutto della difesa della cultura basca. I pannelli ospitano, tra gli altri, frontespizi dei primi testi letterari in basco, pagine di libri di testo per l'insegnamento della lingua, ma anche cartine didattiche del territorio e infine documenti che attestano le attività delle amministrazioni in merito alla legislazione scolastica del País Vasco. La storia dell'educazione nel Paese Basco risulta così naturalmente inserita a integrazione e complemento della storia dell'identità del popolo basco, in una prospettiva che può dirsi "etnografica"²².

La seconda area del museo, dedicata alla memoria e alle emozioni, inaugura la parte più specificamente dedicata alla storia della scuola e dei processi educativi. Si trasformano decisamente anche le modalità comunicative: se nelle prime sale predomina la narrazione scritta – seppur corredata da documenti e beni scolastici, come quaderni, manufatti e strumenti didattici –, negli spazi successivi la trasmissione dei contenuti è affidata ad altro tipo di comunicazione, costruita attraverso la materialità di una ricca gamma di *beni oggettuali*²³, i quali assumono quindi piena centralità. Protagonisti delle due sale sono infatti banchi, cattedre, lavagne, arredi, oltre che oggetti facenti parte del corredo degli alunni, articoli di cancelleria, strumenti disciplinari. Gli spazi sono organizzati in modo che sia annullata qualsiasi barriera tra utente e patrimonio esposto, mediante la ricostruzione di due aule di scuola rispettivamente del periodo franchista (anni '50/60) e del momento successivo alla riforma educativa spagnola promossa dalla Ley General de Educación del 1970²⁴. Chi accede può camminare tra i banchi, sedersi, prendere in mano gli oggetti e osservare da vicino tutto ciò che è appeso alle pareti. Gli obiettivi di una simile riproposizione sono molteplici: trattandosi

²² L'adozione di un approccio etnografico nell'ambito degli studi sulla storia dell'educazione e sulla cultura scolastica comporta l'assunzione di un punto di vista globale e trasversale su un determinato momento storico e in una particolare area geografica. Sull'analisi delle implicazioni tra etnografia e storia dell'educazione si veda Hernández Díaz 2002 (e in particolare, in merito al ruolo degli "oggetti" della scuola in questa prospettiva, le pp. 230-238).

²³ Il riferimento è ancora alla classificazione proposta da Juri Meda (2013, 172).

²⁴ Legge 14/1970, del 4 agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, promossa da José Luis Villar Palasí, allora ministro dell'Educazione (per questo anche detta "Ley Villar"). Lemanazione della legge rappresentò il punto di svolta della storia dell'insegnamento in Spagna nell'età contemporanea, sancendo il definitivo ingresso di una sensibilità psico-pedagogica nel contesto scolastico (per un'analisi puntuale dei contenuti e una riflessione generale sulla legge si veda Capitán Díaz 2000, 271-283).

di un passato relativamente recente, l'esperienza museale è in grado di attivare la memoria di chi ha vissuto in prima persona i contesti scolastici ricostruiti; per i più giovani, la possibilità è quella di avere accesso "concreto" a una realtà passata che altrimenti rimarrebbe segregata nell'immaginario costruito sulla base della tradizione orale o scritta; infine, l'ambiente permette a tutti di stabilire un confronto reale e immediato tra passato e contemporaneità, tra storia e vissuto personale. L'esperienza è ulteriormente arricchita in quest'ultimo aspetto dal fatto che le due aule ricostruite sono attigue, separate da una porta a scomparsa che intende favorire un passaggio quanto mai immediato dall'uno all'altro ambiente: in questo modo, l'utente è naturalmente portato a cogliere istantaneamente il cambiamento tra lo spazio scolastico del periodo franchista e quello del post-riforma (fig. 2).

Due sono i livelli nei quali il contrasto può realizzarsi: il primo, per ovvie ragioni più immediato, è quello emotivo, di cui si è in parte già fatta menzione, il secondo riguarda invece più direttamente il patrimonio nella sua materialità. La prima stanza risulta scarsamente illuminata (contribuisce a questa caratteristica anche l'assenza di finestre o aperture sull'esterno) e piuttosto cupa; il passaggio alla seconda stanza è invece caratterizzato da un ritorno a una luminosità decisamente evidente. L'effetto è volutamente accentuato dai curatori del museo: senza che venga meno la correttezza della ricostruzione storica e l'aderenza alla realtà, l'elemento della luce e il passaggio da un ambiente buio a uno più vivace raggiungono l'intento di comunicare in modo immediato e a un pubblico universale la direzione dei mutamenti – e i miglioramenti – della scuola introdotti dalla Legge Generale sull'Insegnamento.

In un secondo momento, il cambiamento viene visualizzato negli oggetti e nella loro disposizione. A livello macroscopico, si modificano la conformazione e la collocazione della cattedra e dei banchi: la cattedra è posta su un rialzamento in legno nell'aula di tipo franchista, mentre è al livello del pavimento nell'ambiente più recente; i banchi assumono invece nel primo caso la tipica conformazione lignea ottocentesca, con il piano inclinato, con seduta e tavolo uniti in un elemento unico e a doppio posto, nel secondo caso la moderna configurazione singola, con il piano orizzontale e la sedia indipendente²⁵.

Sui banchi della prima aula sono variamente sistemati oggetti che potevano – e, in alcuni casi, possono

²⁵ A proposito della conformazione dei banchi di scuola e del ruolo centrale che questi rivestono all'interno della pratica scolastica – e, di riflesso quindi, dell'assoluta necessità di uno studio dedicato nell'ambito del patrimonio storico-educativo – si veda Moreno Martínez 2005 (in particolare le pp. 89-90).



Figura 2. Prospettiva sull'apertura che divide le due aule scolastiche ricostruite nel museo: il passaggio immediato dall'aula franchista (a destra) a quella del post-riforma (a sinistra) permette di cogliere simultaneamente le differenze (sensoriali e materiali) tra i due ambienti.

– facilmente trovarsi in un'aula frequentata: quaderni, libri, astucci, cartelle, penne; tutto ciò che insomma faceva parte del corredo dello scolaro in epoca franchista. Sulla cattedra, l'inchiostro, il tabacco, una bacchetta e strumenti didattici (ad esempio, un mappamondo). Infine, alle pareti sono appesi altre risorse di tipo didattico (cartine e tavole scientifiche) e suppellettili di arredo (il crocifisso, immagini sacre, ritratti istituzionali). Forti corrispondenze nella tipologia di oggetti esposti si ritrovano nella seconda aula, ma con alcune significative differenze: è presente una quantità di giochi, che insieme a libri e quaderni occupano il piano dei banchi; sulla cattedra, è rilevante la presenza di un registro di valutazione degli alunni, nel quale parametri di valutazione come quello di *aptitudes y personalidad* testimoniano la nuova attenzione agli aspetti psicologici dell'individuo favorita dalla Legge Generale del 1970. Il provvedimento fu di fondamentale importanza per il Paese Basco anche per aver determinato l'ingresso a scuola della lingua basca, fino a quel momento esclusa in favore del castigliano²⁶. Anche questo aspetto è evidenziato nell'allestimento,

che nella seconda aula comprende cartelloni e materiali didattici bilingui o esclusivamente in basco.

La comunicazione museale si modifica ulteriormente con l'ingresso nella terza area del museo, dedicata all'insegnamento e all'apprendimento²⁷. In una prima sala, le teche ospitano giocattoli e oggetti impiegati nell'educazione anche extra-scolastica dei bambini. La già menzionata sensibilità del museo verso la valorizzazione del mondo dell'educazione femminile, diversificato da quello maschile ma spesso riassorbito al suo interno nelle esposizioni contemporanee, si esprime in questa sezione nella riproposizione separata dei modelli educativi riservati ai bambini e alle bambine, funzionali alla formazione dei due generi. Significativi, a questo proposito, i due cartelloni sulla *urbanidad* dell'illustratore Ricardo Opisso appesi alle pareti della stanza: nel primo sono tracciati i profili del «niño bien educado» e di quello «mal educado»; nel secondo, la stessa formula viene proposta per la «niña» (figg. 3 e 4). Materiali di questo tipo si inseriscono in una tradizione connessa con quella dei manuali di civiltà e di buone maniere, di antica derivazione ma dif-

²⁶ Cfr. per questo il testo della legge, e in particolare il *Título Preliminar, Artículo primero*: «Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades: [...] Tres. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así

como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional».

²⁷ Lo spazio è denominato «Enseñanzas y aprendizajes» (Balsera e Naya Garmendia 2022, 190).



Figura 3-4. Ricardo Opiso, *Cartel de urbanidad*, nelle due differenti versioni per i bambini (a sinistra) e per le bambine (a destra).

fusi in Spagna soprattutto a partire dalla seconda metà del XIX secolo. Anche se la maggior parte dei contenuti riguardava indistintamente sia maschi che femmine, risultava una necessità molto sentita quella di fornire disposizioni differenziate a seconda del genere (Jarquín Ortega 2007, 850). La diversificazione dei profili si rifletteva poi naturalmente nel gioco e nell'insegnamento: la stanza del museo conserva infatti in teche separate i giochi e gli strumenti impiegati dalle bambine (set da cucito, bambole) e dai bambini (soldatini, macchinine, palloni). La costruzione del genere costituisce un argomento cruciale non solo per la storia dell'educazione in sé, ma anche per comprendere quali fossero i profili ritenuti validi e quindi da seguire da parte dei maschi e delle femmine. Il fatto che gran parte delle vignette realizzate da Opiso corrisponda per entrambi i sessi non significa che il percorso compiuto da uomini e donne fosse simile; a testimonianza di questo, la necessità di realizzare due cartelloni diversi.

Nell'ultima stanza, le stesse soluzioni espositive sono utilizzate per l'esposizione del materiale che riguarda più

nello specifico l'insegnamento all'interno del contesto scolastico. Le tipologie di oggetti coinvolti sono varie, perché l'intenzione dei curatori è qui quella di raccontare, in senso trasversale, l'intero processo educativo, a partire dalla legislazione in materia di insegnamento, fino ai libri di testo, alla strumentazione scientifica impiegata in classe, ai quaderni e ai manufatti realizzati dagli alunni. Tutto il materiale nelle teche è suddiviso per discipline e per grado di insegnamento (come segnalato dalle apposite didascalie che accompagnano i materiali esposti). L'organizzazione della sala segue così l'intero curriculum di studio, procedendo insieme all'avanzare dell'età e del livello di istruzione impartita. Ad esempio, per l'aritmetica elementare, il museo espone il programma pubblicato di riferimento, i libri con le prime nozioni di aritmetica, un abaco, il quaderno degli esercizi di *numeración* di un alunno (fig. 5). In questo modo, viene data la possibilità all'utente di osservare trasversalmente quali fossero le indicazioni impartite dal Ministero sui programmi di insegnamento e come queste venissero veicolate dai libri di testo, ma anche qua-



Figura 5. Tutto il materiale che ricostruisce trasversalmente le dinamiche dell'insegnamento e dell'apprendimento della matematica di un alunno delle scuole elementari: dal programma impartito dalle istituzioni, al libro di testo, all'abaco, al quaderno degli esercizi.

li fossero le metodologie impiegate dagli insegnanti per applicarle e, infine, come i contenuti venissero recepiti dagli studenti. Ampio spazio è dedicato all'esposizione della strumentazione scientifica e a una collezione di animali impagliati, altrettanto utili nello studio delle scienze naturali²⁸.

CONCLUSIONI

Il patrimonio storico-educativo conservato presso il Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco e le soluzioni espositive adottate per renderlo fruibile offrono, come si è visto, la possibilità di condurre un'indagine esaustiva sulle possibilità offerte dai nuovi filoni di studio scaturiti dall'incontro delle discipline museologiche con quelle della storia dell'educazione, e soprattutto dalle possibilità di ricerca offerte dai recenti sviluppi emersi in campo storico-educativo. L'impostazione del museo infatti incarna perfettamente gli orientamenti più recenti di una storiografia che intende basare la propria

metodologia sugli oggetti materiali, per elevarli al rango di «objetos-huella», “oggetti-impronta”, ovvero “testimoni” delle prassi educative del passato, attraverso cui ricostruire la globalità delle dinamiche educative²⁹.

Ma la materialità del patrimonio esposto si carica anche di una funzione ulteriore, che è quella di rivolgersi anche ai non specialisti, instaurando una comunicazione proficua e immediata con un pubblico quanto mai ampio e diversificato, attraverso suggestioni in grado di realizzare il coinvolgimento pieno della sfera emotiva. In questo ultimo aspetto, grande importanza è assunta anche dalle strategie adottate dal museo nell'offerta di un'esperienza il più possibile completa in termini di apprendimento, sensibilizzazione, arricchimento culturale e, in determinate circostanze, identitario³⁰. La solida base di ricerca posta a fondamento dei contenuti proposti non alimenta la frattura tra la comunità scientifica e quella di non addetti ai lavori, ma anzi risponde alle esigenze dei diversi livelli di comunicazione, grazie all'adozione di vari canali: lungo tutto il percorso espositivo

²⁸ Entrambe le collezioni provengono da una donazione concessa al museo dalla Congregazione di La Salle, che rivestì un ruolo fondamentale nell'educazione dei giovani nella Spagna fino al secolo scorso (Balsera e Naya Garmendia 2022, 190-191).

²⁹ Si riprende qui l'espressione impiegata in Benito 2007, 18-19. L'autore riutilizza il concetto elaborato da Sacchetto 1985, 48.

³⁰ Sul tema del museo come «lugar de encuentro e aprendizaje», in riferimento anche agli esiti raggiunti dalla nuova museologia, cfr. in particolare Hernández Hernández 2006, 169.

sono messe in atto soluzioni che, attraverso una piena e consapevole valorizzazione del patrimonio, hanno l'effetto di richiamare ora gli esiti delle ricerche scientifiche, ora spunti di riflessione su una riscoperta delle radici della cultura e della storia del Paese Basco e della scuola in generale, senza che uno dei due elementi prenda il sopravvento sull'altro, e nell'ottica di quell'arricchimento biunivoco auspicato dalla public history of education³¹. In questo aspetto, il museo si inserisce a pieno titolo nel novero di quelle strutture nate in ambito accademico e sviluppatasi in un clima di apertura e inclusione nei confronti della comunità.

Il forte carattere locale e identitario che il museo possiede, inoltre, costituisce una chiara manifestazione della già menzionata potenzialità del patrimonio scolastico e della storia dell'educazione di fornire un contributo non solo a indagini storiografiche, ma anche, in una visione più globale, sociologiche e antropologiche. Non sembra infatti un caso che le stesse necessità di valorizzare culture proprie di specifiche aree o regioni geografiche siano state assunte da altre strutture museali dello stesso ambito educativo: si vedano, a titolo esemplificativo, l'esperienza del Museo Andaluz de la educación di Alhaurin de la Torre e del Musée de l'école rurale en Bretagne de Trégarvan³².

BIBLIOGRAFIA

- Ascenzi, Anna. 2008. "The Pigna Paper Mill and the Exercise Books of the New Italy (1870-1960)." *History of Education & Children's Literature* 3 (1): 217-255.
- Ascenzi, Anna, ed Elisabetta Patrizi. 2014. "I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata." *History of Education & Children's Literature* 9 (2): 685-714.
- Ascenzi, Anna, ed Elisabetta Patrizi. 2023. "La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo." *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education* 26 (2): 81-88.
- Ascenzi, Anna, Brunelli, Marta, e Juri Meda. 2018. "La conservation du patrimoine éducatif et la représentation du passé scolaire dans les musées de l'école italiens". In *Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes*, 45-54. Rouen: Amnépe.
- Balsera, Paulí Dávila, Joxe Garmendia Larrañaga, Luis María Naya Garmendia, Iñaki Zabaleta Imaz, Ana Eizagirre Sagardía e Irene López-Goñi. 2009. "La memoria digital de la educación: una base de datos sobre la Historia de la Educación en Euskal Herria". In *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009*, 709-717. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/45547/1/01520103000337.pdf>. Ultimo accesso 11 marzo 2024.
- Balsera, Paulí Dávila, e Luis María Naya Garmendia. 2014. "El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa". *Cabás* 12 (dicembre): 134-144. <http://revista.muesca.es/centrosph12/324-el-museo-de-la-educacion-de-la-universidad-del-pais-vasco-euskal-herriko-unibertsitatearen-hezkuntzaren-museoa>. Ultimo accesso 20 novembre 2023.
- Balsera, Paulí Dávila, e Luis María Naya Garmendia. 2017. "El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco." *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 36: 482-485. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/18134>. Ultimo accesso 11 marzo 2024.
- Balsera, Paulí Dávila, e Luis María Naya Garmendia. 2021. "El museo pedagógico universitario como recurso para actividades formativas con personas mayores: el caso del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco". In *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*, a cura di Anna Ascenzi, Carmela Covato e Giuseppe Zago, 329-348. Macerata: Eum.
- Balsera, Paulí Dávila, e Luis María Naya Garmendia. 2022. "Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco." *Cabás* 28 (dicembre): 187-206. <https://ojs.ehu.es/index.php/cabas/article/view/25293>. Ultimo accesso 11 marzo 2024.
- Bandini, Gianfranco. 2019. "Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale". In *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero, 41-53. Firenze: Firenze University Press.

³¹ Cfr. Bandini 2019, 51: come ricordato dallo studioso, la public history of education riconosce a scuole, archivi, biblioteche e musei il ruolo di «naturali interlocutori» della storiografia, luoghi deputati alla realizzazione di quel circolo virtuoso tra coinvolgimento del pubblico e avanzamento degli studi. Interessanti spunti di riflessione sulle metodologie e sul particolare approccio della public history, sempre più esplorati soprattutto negli ultimi anni, anche in Bandini 2023.

³² Si vedano, per entrambi, anche solo le brevi descrizioni di introduzione ai musei presenti nelle rispettive pagine web istituzionali.

- Bandini, Gianfranco. 2023. *Public History of Education. A Brief Introduction*. Firenze: Firenze University Press. <https://media.fupress.com/files/pdf/24/14128/39127>. Ultimo accesso 9 marzo 2024.
- Benito, Agustín Escolano. 2006. "La codificación de la primera manualística". In *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, a cura di Agustín Escolano Benito, 219-240. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Benito, Agustín Escolano, cur. 2007. *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: Ceince.
- Berrio, Julio Ruíz. 2006. "Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos." *Historia de la educación: revista interuniversitaria* 25 (novembre): 271-290. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11182>. Ultimo accesso 11 marzo 2024.
- Brunelli, Marta. 2017. "La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)." *History of Education & Children's Literature* 12 (2): 653-665.
- Brunelli, Marta, e Carmen Vitale. 2023. "Un patrimonio in cerca di tutela. Spunti e riflessioni sull'inquadramento giuridico di una possibile categoria di 'beni culturali scolastici'". In *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, a cura di Marta Brunelli e Francesca Davida Pizzigoni, 21-54. Macerata: Eum.
- Carreño, Miryam. 2007. "Museología y museografía de la educación". In *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la ampliación de Estudios, 1907-2007*, a cura di Agustín Escolano Benito, ed. lit., 91-110. Berlanga de Duero: Ceince.
- Choppin, Alain. 1980. "L'histoire des manuels scolaires: une approche globale." *Histoire de l'Éducation* 9: 1-25. <http://www.jstor.org/stable/41158041>. Ultimo accesso 11 marzo 2024.
- Díaz, Alfonso Capitán. 2000. *Educación En La España Contemporánea*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Figeac-Monthus, Marguerite, dir. par. 2018. *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVII^e siècle à nos jours*. Paris: Honoré Champion.
- Figeac-Monthus, Marguerite. 2021. "Mémoire, patrimoine et matérialité de l'école: regard sur une approche française de la culture scolaire." *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 38 (luglio-dicembre): 135-152. <https://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/149235>. Ultimo accesso 10 marzo 2024
- García, Nieves Blanco. 2000. *El Sexismo En Los Materiales Educativos de La E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Hernández Díaz, José María. 2002. "Etnografía e historia material de la escuela". In *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, coord. por José María Hernández Díaz, Agustín Escolano Benito, 225-246. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Hernández Hernández, Francisca. 2006. *Planteamientos teóricos de la museología*. Gijón: Editorial Trea.
- Jarquín Ortega, María Teresa. 2007. "El mundo de la modestia y las buenas maneras." *Economía, Sociedad y Territorio* 6 (23): 849-858.
- Lawn, Martin, e Ian Grosvenor, cur. 2005. *Materialities of schoolings. Design, Technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- Lawn, Martin, e Ian Grosvenor. 2021. "Finding traces, researching silences, analysing materiality: notes from the United Kingdom." *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 38 (luglio-dicembre): 33-54.
- Meda, Juri. 2013. "La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano". In *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, a cura di Juri Meda e Ana María Badanelli, 167-198. Macerata: Eum.
- Moreno Martínez, Pedro Luis. 2005. "History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)". In *Materialities of schoolings. Design, Technology, objects, routines*, a cura di Martin Lawn e Ian Grosvenor, 71-95. Oxford: Symposium Books.
- Moreno Martínez, Pedro Luis. 2009. "La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: renovación historiográfica, patrimonio y educación". In *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación*, vol. 3, coord. por Reyes Berruezo Albéniz, 141-151. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes*. 2018. Rouen: Amnépe.
- ¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados*. 1998. Paris: Association Européenne Du Côte Des Filles.
- Sacchetto, Pier Paolo. 1985. *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Torre, Angelo. "Public History e Patrimonio: due casi di storia applicata." *Quaderni storici* 3: 629-659.
- Vidal, Diana Gonçalves, e Wiara Alcântara. 2021. "The material turn in the History of Education." *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 38 (luglio-dicembre): 11-32.
- Viñao Frago, Antonio. 1997. "De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabi-

lidad moral del historiador)”. In *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, a cura di Narciso de Gabriel e Antonio Viñao Frago, 15-50. Barcelona: Editorial Ronsel.

SITOGRAFIA

Amis du Musée National de l'Éducation, des musées de l'école et du patrimoine éducatif (Amnépe). <https://www.amisdesmuseesdelecole.fr/>. Ultimo accesso 9 marzo 2024.

Centro de Documentación de Historia de la Educación en Euskal Herria. <https://www.ehu.eus/euskal-hezkuntza/espanol/>. Ultimo accesso 9 marzo 2024.

Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo (OPeNMuSE): mappa dei musei del patrimonio educativo in Italia. <https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse/Mappa-Musei-scuola>. Ultimo accesso 10 marzo 2024.

Musée national de l'Éducation (Munaé). <https://www.reseau-canope.fr/musee/fr.html>. Ultimo accesso 9 marzo 2024.

Museo Andaluz de la educación di Alhaurin de la Torre (Mae). <https://www.museoandaluzdelaeducacion.es>. Ultimo accesso 9 marzo 2024.

Musée de l'école rurale en Bretagne de Trégarvan. <https://musee-ecole.fr>. Ultimo accesso 16 marzo 2024.

Sephe. <http://sephe.org>. Ultimo accesso 9 marzo 2024.



Citation: Forni, D. (2024). Antonella Cagnolati (ed.), *Gendered lights of reason. Cultural and educational perspectives*, Roma, Tab Edizioni, 2023, 300 pp. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 123-124. doi: 10.36253/rse-15884

Received: March 4, 2024

Accepted: June 2, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Forni, D. 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: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Antonella Cagnolati (ed.), *Gendered lights of reason. Cultural and educational perspectives*, Roma, Tab Edizioni, 2023, 300 pp.

DALILA FORNI

Link Campus University, Italia
d.forni@unilink.it

Gendered lights of reason. Cultural and educational perspectives è un volume collettaneo in lingua inglese curato da Antonella Cagnolati, docente presso l'Università di Foggia. L'opera propone uno sguardo storico su alcune donne che, tramite i loro scritti, hanno costruito una nuova concezione del femminile e portato a una spinta emancipatoria capace di anticipare i moti femministi. Il volume si somma ai numerosi contributi di Antonella Cagnolati, che ha sviluppato il tema del genere in chiave storica in diverse pubblicazioni in lingue diverse, tra cui si citano: *Women and Children's Literature. A Love Affair?* (2021); *Escritoras en lengua italiana. renovación del canon literario* (2020); *Call her blessed: critical essays on women, history and education* (2020); *La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche* (con Angela Articoni, 2019).

Gendered lights of reason. Cultural and educational perspectives è composto da una premessa della curatrice e da nove saggi di studiose e studiosi internazionali. I capitoli si focalizzano su di un ampio ventaglio di figure femminili afferenti a diversi ambiti, dalla letteratura, alla filosofia, fino a donne impegnate socialmente e politicamente. Il volume offre pertanto un'analisi approfondita di numerosi profili femminili che hanno contribuito ad arricchire il dibattito sull'identità di genere, superando le barriere socio-culturali del loro tempo.

Tramite un approccio storico, la premessa dell'opera si sofferma sulle controversie riguardanti la percezione sociale del genere e sottolinea come, nonostante una cornice patriarcale che ha visto dottori, filosofi e intellettuali denigrare il femminile secondo teorie ataviche e misogine, le donne siano comunque riuscite ad emergere tramite la sempre maggior presenza di opere da esse pensate e create nell'ottica di una sperimentazione tanto formale quanto culturale. Il volume vuole quindi esplorare alcune voci femminili in contrasto rispetto a una visione limitante della donna, capaci di portare a un 'proto-femminismo' tramite proposte letterarie che spaziano dall'intimità del diario alla presa di coscienza sociale del pamphlet politico. Come ricorda Antonella Cagnolati nella premessa, fare luce sul pensiero di queste donne è un primo, fondamentale passo per entrare in questo storico dibattito:

If we had to identify a precise period in which these heterogeneous cultural phenomena first came to the fore – to mix osmotically, without losing the roots of their original conceptions, and then to flow back into works of considerable importance – it would be the Enlightenment. However, extending chronologically the temporal boundaries of this fundamental moment in human history, we may use Diogenes's lantern to search, in scattered glimmers of light, for the voices of women, and to understand from their point of view the depth and urgency of the debate (p. 10).

Ogni saggio del volume si sofferma dunque su una o più autrici e pensatrici che hanno offerto una controproposta rispetto a quelle teorie e credenze alla base dell'oppressione del femminile: il risultato è una ricca opera collettanea che diviene un viaggio storico-letterario verso la liberazione, l'emancipazione e l'uguaglianza.

Il primo capitolo, scritto da Aitana Finestrat, si sofferma sulla costante presenza del silenzio nell'educazione e nella formazione delle donne del XVI secolo. Anche quando queste trovano spazi di espressione, orale o scritta, la loro condizione sociale minoritaria emerge tramite le strategie selezionate delle autrici stesse, spesso costrette a 'silenziarsi' autonomamente, ad auto-censurarsi per rientrare in una norma sociale prestabilita. Segue un capitolo di Sergio Marín Conejo in cui viene esplorata l'idea di Margaret Cavendish di *native* e *natural*, due concetti qui ben delineati tramite cui il confine tra realtà e finzione può diventare sempre più sfumato, così da stimolare interrogativi e raggiungere una nuova *agency* femminile. Il capitolo successivo, scritto da Veronica Pacheco Costa, si sofferma sull'educazione di genere nell'America del Nord puritana del tardo diciottesimo secolo, con particolare riferimento alla figura di Judith Sargent Murray e alle sue opere in cui viene rivendicata la parità di genere, come *On the Equality of the Sexes* del 1779.

Il volume continua con il capitolo di María Teresa Ávila Martínez, che sceglie di indagare la presenza femminile nel Gran Tour e di evidenziarne le potenzialità istruttive e formative. Nello specifico, il capitolo si sofferma su Elizabeth Webster e sulla scrittura come opportunità per rompere una routine di sofferenza e privazioni familiari e sociali basate sul genere. Successivamente, il contributo di Ricardo Hurtado Simó analizza il movimento dell'Illuminismo radicale tramite le storie di vita e le scritture sovversive delle filosofe e scrittrici francesi Claude-Adrien Helvétius (1715-1771) e Sophie de Grouchy (1764-1822).

Nel saggio successivo, Antonella Cagnolati esplora con precisione i punti di intreccio tra femminismo ed educazione nel pensiero di Mary Wollstonecraft, di cui vengono ripercorsi la vita e gli scritti. Il saggio sottolinea l'importanza di questa figura iconica nel portare avanti

un pensiero femminista tramite scritti quali *Thoughts on the Education of Daughters* (1787), dove il tema dell'educazione è un punto fondamentale, o *A Vindication of the Rights of Women* (1792).

Il contributo successivo, scritto da Milagro Martín-Clavijo, si concentra sui discorsi delle donne giacobine che aderivano al Gran Circolo Costituzionale di Bologna, un luogo dove alle donne veniva riservato il diritto di partecipare attivamente, organizzare eventi e discutere di politica. Il saggio si sofferma soprattutto sul banchetto patriottico del 28 maggio 1798, un evento unico per l'organizzazione e partecipazione in prevalenza femminile. Il volume prosegue con il capitolo di Leonor Sáez Méndez sulle lettere scritte dalle autrici romantiche Bettina von Armin e Karoline von Günderrode, con un particolare approccio comparativo focalizzato sulle differenze incarnate da queste due scrittrici nell'interpretare due diverse esperienze letterarie e culturali aderenti al Romanticismo. A chiusura dell'opera troviamo infine il saggio di Mattia Di Taranto, il cui tema centrale è una presentazione della figura di Rahel Varnhagen (1771-1833): l'analisi delle esperienze personali e letterarie dell'autrice e intellettuale ci offre diverse chiavi interpretative per comprendere in ottica di genere la cultura ebraica e tedesca a cavallo tra Settecento e Ottocento.

In conclusione, la raccolta di saggi *Gendered lights of reason. Cultural and educational perspectives* propone un'ampia e articolata panoramica su diversi personaggi femminili, europei ed extraeuropei, che con i loro scritti hanno contribuito a creare un contro-discorso dalla parte delle donne. Tramite i profili, le storie di vita, le esperienze vissute e le opere scritte dalle autrici selezionate in ogni capitolo è possibile comprendere la varietà dei piani di azione che storicamente hanno caratterizzato l'emancipazionismo femminile, anche quando ai primi albori. I saggi si soffermano infatti tanto sulle esperienze personali ed intime delle figure selezionate, quanto sulle vicende sociali e politiche, bilanciando e intrecciando abilmente due sfere d'azione, ovvero quella privata e quella culturale. Dai contributi emerge poi la forza di queste donne nel far sentire la propria voce anche quando minacciate dal silenzio narrato nel primo capitolo, anche quando poste davanti a pesanti ostacoli di matrice culturale. Il volume collettaneo unisce pertanto con chiarezza espositiva e rigore metodologico il punto di vista di studiose e studiosi provenienti da diversi ambiti di ricerca e da numerosi paesi e presenta una serie di spunti di riflessione che dalla storia arrivano fino alle questioni più contemporanee, a partire proprio sulla voce che alle donne è stata storicamente negata.



Citation: Pesci, F. (2024). Paola Cuccioli, Grazia Loparco (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2022) Case e opere*, Palumbi, Teramo, 2023, 2 voll. (pp. 1370 complessive). *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 125-127. doi: 10.36253/rse-15520

Received: December 23, 2023

Accepted: June 2, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Pesci, F. 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: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Paola Cuccioli, Grazia Loparco (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2022) Case e opere*, Palumbi, Teramo, 2023, 2 voll. (pp. 1370 complessive)

FURIO PESCI

Università di Roma La Sapienza, Italia
furio.pesci@uniroma1.it

I due volumi pubblicati quest'anno dal Centro Studi delle Figlie di Maria Ausiliatrice documentano con grande dovizia di dati un secolo e mezzo di presenza di questa importante congregazione religiosa nel nostro Paese. Come si sa, l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice costituisce il ramo femminile principale di un insieme di realtà ecclesiali, educative e scolastiche che hanno nel riferimento all'opera di S. Giovanni Bosco il punto di riferimento ed un'affinità d'ispirazione, sia sul piano spirituale sia su quello dell'attività educativa, che consente ad esse ancora oggi di definirsi nel loro complesso come la "famiglia salesiana".

La congregazione delle figlie di Maria Ausiliatrice si dedica, in particolare, ad attività educative, scolastiche e di formazione professionale ispirate al metodo di don Bosco e della fondatrice, S. Maria Domenica Mazzarello, figura significativa nella storia dell'educazione italiana dell'Ottocento, meno conosciuta del fondatore dei salesiani, ma ugualmente di grande rilievo e influsso (e meritevole sia sul piano storico-educativo sia su quello della storia della spiritualità di ulteriori studi e indagini).

Le ricerche condotte dalle studiose della congregazione che hanno curato quest'opera, insieme al lavoro congiunto e coordinato di uno staff complesso che ha ricostruito la presenza delle sedi della congregazione in centinaia di località grandi e piccole della penisola, restituiscono a lettori e ricercatori una quantità di spunti e di dati per ricerche, riflessioni, approfondimenti ulteriori, che certamente non mancheranno in futuro.

Il lavoro non ha, dunque, un carattere riduttivamente "celebrativo", anche se rientrava nelle iniziative per la ricorrenza del 150° anniversario della fondazione dell'Istituto, ed anzi mostra il valore di una metodologia di ricerca i cui frutti sono documentati nelle oltre millecento pagine complessive dell'opera e che potrebbe essere impiegata anche in altri contesti della ricerca storico-educativa.

Non si tratta, quindi, soltanto di un "censimento" di statistiche storiche o di un "repertorio", ma di un quadro che rimanda ad una dimensione multidisciplinare della ricerca, necessario per comprenderne la stessa portata, che

va dalla storia delle scuole e dell'educazione a quello di realtà ecclesiali dinamiche come sono state, fino ad oggi, le fondazioni salesiane. La lettura dei due volumi sollecita, dunque, il lettore ad una riflessione ulteriore rispetto alla stessa rappresentazione dei dati ed alla "narrazione" di chi ha curato l'opera, sollecitata dall'ampiezza e dalla varietà delle informazioni fornite.

Per dare un'idea del contenuto dei due volumi nel loro complesso, basta segnalare che il lettore può trovarvi la ricostruzione della storia e delle attività di ciascuna delle oltre millecento case dell'Istituto religioso nella sua storia, attraverso "schede" individuali che riportano le informazioni principali riguardanti le tipologie delle attività svolte in ciascuna di esse, per quanto tempo, ed altre informazioni utili a ricostruire la storia delle singole sedi.

L'introduzione delle curatrici illustra i criteri della ricerca, nella cui realizzazione sono state coinvolte anche altre studiose della congregazione, che hanno raccolto i dati e compilato le schede per ciascuna casa. La struttura del resoconto è articolata per regioni, partendo da quelle di più antico insediamento (il Piemonte, ovviamente, per primo, ma la Sicilia pochi anni dopo, e prima della Lombardia, secondo una vicenda che è legata anche alla vita della fondatrice stessa della congregazione e delle sue prime e principali collaboratrici), e procede riportando di ciascuna casa i dati essenziali: luogo e indirizzo, denominazione, numero delle suore presenti, data di erezione canonica e, in molti casi, di soppressione, struttura della proprietà, sviluppo edilizio e, di particolare interesse storico-educativo – ma anche di storia della spiritualità –, tipologia delle aree d'impegno e delle opere attive.

L'articolazione interna dei dati relativi alle molteplici tipologie d'attività permette di cogliere le forme della presenza di questa congregazione nella società italiana, un "microcosmo" dinamico in centinaia di città che da un secolo e mezzo ha offerto alle comunità locali istruzione, formazione professionale, luoghi e attività per il tempo libero (gli "oratori"), forme di associazionismo, assistenza sociale (dalla refezione scolastica ai pensionati per chi lavora), oltre alla formazione religiosa, la quale, nell'economia di questa ricostruzione, risulta semplicemente come una tra le attività svolte dalle suore dell'Istituto, ma che potrebbe costituire, in effetti, il tema centrale di ulteriori indagini storiche specifiche.

Oltre alla dimensione istituzionale del resoconto, nel suo procedere per sedi, è apprezzabile lo sforzo condotto per ricordare nomi di figure significative all'interno della vita di ciascuna struttura. Anche in questo senso, la menzione di nomi in gran parte poco o per nulla noti aiuta a comprendere come la storia dell'educazione sia concretamente una storia che, per essere ricostruita obiettivamente, deve superare i "silenzi" che la contraddistinguono,

riconoscendo il valore di una molteplicità di donne e uomini impegnati nel farsi quotidiano delle relazioni, delle pratiche, delle attività condivise.

La ricerca di Loparco e Cuccioli documenta un "microcosmo", la cui vicenda si intreccia con la storia sociale dell'Italia, specificando efficacemente il rapporto concreto tra Chiesa e società che ha caratterizzato l'identità italiana durante la modernizzazione; il riferimento che le curatrici hanno fatto costantemente allo sfondo normativo nazionale per tutte le attività tipiche della congregazione (ad es. alla legislazione scolastica) mostra le dimensioni di un contributo che ha avuto grande rilievo in passato e che continua anche oggi ad essere un elemento centrale del sistema scolastico-formativo nel nostro Paese.

Il succedersi delle schede permette al lettore di cogliere anche le dimensioni del fenomeno della secolarizzazione, con tutte le difficoltà che ha portato ad una congregazione dal forte impegno sociale come quella salesiana, a partire dal calo delle vocazioni e dalla progressiva contrazione numerica delle case e delle strutture in attività. Anche da questo punto di vista la ricerca di Cuccioli e Loparco appare utile per comprendere le dimensioni e le ricadute di questo fenomeno, ponendosi come punto di partenza per approfondimenti che riescano ad esplorarne la dimensione locale, andando al di là di caratterizzazioni generalistiche e del rischio, appunto, di perdere nella "generalizzazione" i dati concreti del fenomeno.

Le studiose salesiane hanno perseguito un progetto di ricerca che presenta affinità tematiche e metodologiche con indagini condotte recentemente da altri gruppi di studio universitari (anche nell'ambito dei PRIN nazionali); effettivamente, il nostro Paese non ha mai brillato per la sensibilità verso i problemi della cura della documentazione e dei materiali d'archivio, e la situazione pone da sempre difficoltà notevoli agli studiosi che se ne occupano; i risultati dell'indagine promossa dalle Figlie di Maria Ausiliatrice sul loro passato e lo sforzo compiuto per un'adeguata documentazione al riguardo sono nello stesso tempo un modello per altre auspicabili ricerche nel settore, sia in ambito pubblico e statale sia in ambito ecclesiale, e un esempio di accuratezza nel metodo della raccolta e dell'analisi dei dati raccolti.

I risultati conseguiti nell'ambito di queste ricerche, al di là dei loro stessi risultati, sollevano la questione delle fonti disponibili per la storia dell'educazione in Italia, e certamente l'esempio salesiano si caratterizza per la sua fruttuosità in un Paese come l'Italia, in cui ricerche come quella qui presentata sono appena all'inizio e richiederanno anche nel prossimo futuro l'impegno degli studiosi del settore in vista della restituzione di un "panorama"

sulla storia del sistema della formazione, della scuola e dell'assistenza sociale, per ora solo parzialmente delineato da indagini che si sforzano di raggiungere il duplice obiettivo di restituire una prospettiva generale (per così dire, la dimensione "macro") dei fenomeni e dei periodi analizzati, e i necessari approfondimenti locali e particolari (la dimensione "micro") non meno rilevanti per un'esauriente comprensione storiografica.



Citation: Dávila Balsera, P., & de Souza, G. (2024). Francesca Davida Pizzigoni, *Tracce di patrimonio: fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, 382 pp. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 129-133. doi: 10.36253/rse-16014

Received: April 8, 2024

Accepted: June 2, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Dávila Balsera, P., & de Souza, 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: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Francesca Davida Pizzigoni, *Tracce di patrimonio: fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, 382 pp.¹

PAULÍ DÁVILA BALSERA¹, GIZELE DE SOUZA²

¹ *Universidad del País Vasco, Spagna*

² *Universidade Federal do Paraná, Brasile*

pauli.davila@ehu.eus; gizelesouza@ufpr.br

DENTRO LA “SCATOLA NERA” DELLA SCUOLA

Il volume pubblicato da Francesca Pizzigoni offre numerosi contributi positivi al dibattito storiografico. Il primo di questi è la sua opportunità, poiché solleva un tema che ci riguarda sempre più come storici e storiche dell'educazione: ci riferiamo alla ricerca di fonti che ci rendano possibili nuovi sguardi e nuove letture sul passato storico-educativo. Non è compito facile, ma necessario per poter qualificare, spiegare, comprendere, contestualizzare, limitare o ampliare lo studio dei fenomeni educativi e delle rappresentazioni della realtà storico-educativa. Gli storici dell'educazione spesso non si accontentano della narrazione dominante di un determinato fenomeno educativo, anche se condiviso dal resto dei colleghi. C'è sempre qualche lacuna, qualche traccia che non è sufficientemente illuminante, o che solleva dubbi. D'altra parte, dobbiamo cercare gli strumenti che ci spieghino non solo il passato, con l'obiettivo di gestire la nostra memoria, ma che ci permettano di conoscere e comprendere il presente. Per questo l'opera di Francesca Pizzigoni ha un interesse attuale, perché rappresenta un altro modo di indagare la realtà storico-educativa.

Un'idea forte dell'opera di Francesca Pizzigoni è la premessa su cui si basa tutta l'architettura del suo lavoro: cioè, parlare di una vita scolastica non vissuta in aula. In questo senso, ci sembra una proposta che rompe in qualche modo con il discorso egemonico della “cultura scolastica” in senso stretto e, naturalmente, mette da parte un altro luogo comune degli studi sulla scuola, la famosa “scatola nera” o *black box*. Ormai sappiamo già cosa succede all'interno della scuola, delle aule, dei rapporti che vi si instaurano con gli oggetti materiali, e conosciamo anche i rapporti di potere che vi si sviluppano. La proposta di studiare la scuola come una “scatola nera” è vecchia;

¹ Il primo paragrafo è stato scritto da Paulí Dávila Balsera; il secondo paragrafo è stato scritto da Gizele de Souza.

tuttavia, proprio come all'epoca si parlava degli *input* e degli *output*, senza sapere molto bene cosa succedesse all'interno di essa, ora lo sappiamo e, inoltre, sono state individuate le fonti per poterla studiare.

In questo senso, focalizzare lo studio del processo di scolarizzazione attraverso la cultura scolastica ha aperto un campo di interesse con la storia materiale della scuola e il suo patrimonio educativo. La cultura scolastica, come oggetto storico, ci rimanda quindi alle norme interne che regolano la scuola, alla professionalizzazione del magistero, al curriculum o alle pratiche scolastiche. Per questo la storia materiale della scuola e le ricerche sul patrimonio storico-educativo sono oggi un campo emergente nella storia della scolarizzazione. Questo libro si situa su questo piano, ma dall'esterno, al di fuori del regime che governa la scuola. Pertanto, solo per questo approccio, vale già la pena addentrarsi nell'opera che stiamo presentando.

È chiaro che l'obiettivo del libro è ampiamente raggiunto: aprire, cioè, nuove piste di ricerca introducendo fonti ancora scarsamente prese in considerazione. In questo senso l'autrice – come si va facendo nei più recenti studi sul patrimonio – cerca di dare voce agli oggetti didattici e storici, di interrogarli e cercare le loro tracce, sottolineando il duplice senso che – dal punto di vista storiografico – ha questa prospettiva di studi: partendo dall'oggetto in sé e per sé oppure da un'altra fonte che ci permetta di accedervi. L'autrice suddivide quindi i quattro filoni tematici affrontati: 1. il museo pedagogico; 2. la manualistica e i musei, 3. le esposizioni nazionali e il loro aspetto internazionale e 4. i cataloghi commerciali che formano, senza dubbio, parte della storia materiale della scuola e della sua cultura scolastica, consentendoci anche di comprenderli al di fuori della scuola stessa.

In questo senso, e tenendo conto di queste tematiche, si può parlare di una circolarità tra i diversi elementi, ponendo in relazione questi oggetti con la pratica scolastica e contestualizzandoli nei loro processi storici e educativi.

Tuttavia, sembra interessante sottolineare che questi quattro aspetti tematici hanno, di per sé, le proprie linee di dipendenza storiografica sia con la storia dell'editoria e del mercato scolastico, sia con l'evoluzione industriale dei paesi, in quanto l'ordine interpretativo di queste fonti e gli stessi attori fondamentali sembrano essere ai margini della scuola, nonostante non abbiano senso soprattutto se posti in relazione col processo di scolarizzazione. Da qui possiamo porre domande interessanti per vedere i flussi e le influenze che agiscono in queste interrelazioni. Ad esempio, è il mercato dell'istruzione che introduce innovazioni pedagogiche nella scuola? Fino a che punto il rapporto tra scuola e industria spiegherebbe le

innovazioni che vengono introdotte nel mondo scolastico? In ogni caso, il problema storico non è tanto l'interdipendenza che esiste tra questi mondi, ma come si spiega il processo di transizione, ad esempio, dai musei scolastici al mercato del materiale scolastico.

È sufficiente parlare del processo di massificazione scolastica attraverso i processi di scolarizzazione dei mezzi di comunicazione? C'è un abbandono del lavoro pedagogico in cui il museo scolastico, *strictu sensu*, era dinamico e stimolava la curiosità degli studenti attraverso la pedagogia intuitiva, venendo sostituito dal mercato del materiale pedagogico? Quindi, se è vero che si tratta di contesti diversi, con la presenza o meno del mercato degli oggetti didattici, questa realtà ci rimanda a forme di insegnamento-apprendimento molto più complesse.

Per quanto riguarda le quattro tematiche affrontate dall'autrice nel libro, ci preme sottolineare il rigore metodologico e l'aggiornamento bibliografico che risaltano in ciascuna di esse. Non possiamo quindi aggiungere nulla se non che il contributo ci ha indotto ad avvicinarci a queste tematiche. Quindi, ci riferiremo a loro più dalla prospettiva spagnola che seguendo rigorosamente il testo stesso. In questo senso, riteniamo che sarebbe interessante promuovere una nuova stagione di studi su alcune tematiche. Per quanto riguarda le esposizioni pedagogiche, ad esempio, nel caso spagnolo esistono diversi lavori, indicati dall'autrice stessa nel suo volume, ma la cosa interessante da segnalare è come i congressi pedagogici si interessino alla creazione dei musei scolastici, come accade nel più famoso, il *Congreso Nacional Pedagógico* del 1882, dove erano presenti alcune tra le figure più in vista della pedagogia innovativa di quel momento (Cossio, Costa, Giner de los Ríos, ecc.), legati all'*Institución Libre de Enseñanza*, che proponevano un congresso dove tra gli assi tematici figuravano questioni apparentemente più trascendenti, come la formazione del magistero e l'amministrazione educativa. Delle sei sezioni in cui era stato diviso il congresso, una era legata all'insegnamento intuitivo relativo ai musei scolastici. In quel contesto, Joaquín Costa pose una questione fondamentale, affermando tassativamente che «i musei non si comprano, si formano» e mettendo così in evidenza ciò che significava l'introduzione di materiale didattico diverso da quello realizzato dagli studenti stessi e dagli insegnanti in relazione all'apprendimento intuitivo. Pertanto, l'introduzione di oggetti artificiali, prodotti da ditte specializzate, era interpretata come un'interferenza esterna nel mondo scolastico. Infine, dopo un periodo di convivenza, sarà il mercato scolastico a imporsi nelle attività della pratica scolastica. Ecco un interessante tema di ricerca, se lo colleghiamo ad altri due concetti potenti: quello dei *mezzi di educazione*

di massa di Juri Meda o quello di *dispositivo didattico* di Marta Brunelli.

Nel caso spagnolo, vediamo che esiste materiale tramite il quale – attraverso i *Congresos Nacionales Pedagógicos* – si può avere accesso ad un'informazione rilevante sulla creazione di musei scolastici, ma collegandoli al metodo intuitivo di insegnamento, tanto di moda nei diversi paesi europei a partire dalla metà del XIX secolo. Sono innumerevoli i congressi pedagogici che si sono svolti in Spagna; in alcuni casi, in quei contesti sono state allestite esposizioni didattiche. Si tratta tuttavia di un lavoro arduo, in quanto spesso le informazioni relativi a queste manifestazioni si trovano nella stampa magistrale o nei quotidiani locali delle città in cui si svolgevano i congressi. Sarebbe lodevole riuscire a realizzare un inventario dettagliato di queste attività congressuali, anche se tale lavoro non appare semplice.

Inoltre, per quanto riguarda la manualistica relativa ai musei scolastici, siamo riusciti a individuare alcuni testi dell'ultimo trentennio del XIX secolo, che possono essere messi a confronto con quelli italiani messi a fuoco dall'autrice nel suo volume. Si tratta di testi scritti da pedagogisti spagnoli, ma è necessario proseguire nella ricerca su questo tipo di opere per poter confermare che non si tratta di cose già note, prima che i musei scolastici raggiungessero il loro apogeo. Va notato che in molti casi, in ambito scolastico, molti insegnanti preferivano le gite scolastiche e i nuovi musei a supporto del metodo intuitivo. Tutto ciò nel contesto della innovazione pedagogica, in quanto la realtà educativa in Spagna in quel momento, come dimostrano numerosi lavori scientifici, era di totale abbandono e di precarietà materiale: ci stiamo riferendo quindi a situazioni scolastiche in un certo senso “privilegiate”, che promuovevano progetti di innovazione pedagogica in un periodo di riforme scolastiche.

Infine, per quanto riguarda i cataloghi commerciali delle ditte scolastiche, si tratta già di un settore sufficientemente conosciuto e sul quale si sta lavorando secondo prospettive molteplici e complementari. Tuttavia, vorremmo anche sottolineare l'importanza degli annuari scolastici, che rientrano nella medesima tipologia dei cataloghi commerciali, in quanto non sono altro che strumenti di *marketing* aziendale che permettono di “vendere” le scuole private religiose in un contesto di secolarizzazione scolastica, di difficile radicamento nel contesto spagnolo. Per questo la presenza di oggetti didattici, armadi di fisica e chimica, laboratori di storia naturale, ecc. erano un buon richiamo pubblicitario per raggiungere una clientela di certo prestigio. Così, partendo dall'analisi dei cataloghi, si possono leggere diversamente anche gli annuari scolastici, distinguendo i meccanismi pubblicitari e il *marketing* a partire da

fotografie, dalle proposte pedagogiche, dall'uso di un linguaggio compatibile con le leggi del mercato, etc., che hanno fatto parte del mondo educativo a partire appunto dalla fine del XIX secolo.

D'altra parte, un'altra riflessione che ci ha suscitato il lavoro dell'autrice è quella relativa all'importanza che comincia ad acquisire il visivo e il tattile nella pedagogia. Se Orazio ci lasciò a suo tempo, quel motto di «Istruire diletta», ora dovremmo cambiarlo e dire: «Istruire diletta tramite la vista e il tatto». Non riusciamo altrimenti a comprendere appieno questi oggetti didattici, che cominciano a essere fabbricati con l'obiettivo di poter essere visti e toccati. L'importanza che acquistano le tavole murali, le rappresentazioni visive e gli oggetti didattici sono il più grande richiamo per trattenere l'attenzione e incoraggiare l'apprendimento degli studenti. Non possiamo dimenticare che la ditta francese Deyrolle, nei suoi cataloghi, presentava i cartelloni didattici come componenti essenziali del museo scolastico.

Se facessimo una linea del tempo da questo contesto storico (XIX secolo) fino all'uso attuale dei media nel contesto scolastico diremmo che c'è solo un piccolo grande passo. Non sarebbe quindi una cattiva idea considerare la possibilità di una cosiddetta “storia visiva dell'educazione”, dove – da Comenio all'ultimo video di Youtube o documentario del National Geographic o di History Channel – troveremo un modo attraente di esporre le linee guida fondamentali di un certo modo di intendere la storia dell'educazione: perché non proporre una storia in cui le immagini parlano da sole?

In sintesi, il contributo di Francesca Pizzigoni è fondamentale per lo sviluppo delle ricerche nell'ambito del patrimonio storico-educativo e ci consente di vedere ciò che accadde in Italia nella seconda metà del XIX secolo, che ha i suoi parallelismi con quanto accaduto in Spagna nel medesimo periodo.

OGGETTI CHE VIAGGIANO: CIRCOLAZIONE E APPROPRIAZIONE DEI NUOVI MODELLI SCOLASTICI

Il nuovo volume di Francesca Davida Pizzigoni è un lavoro articolato, che esplora un insieme esteso e variegato di fondi archivistici – basti verificare l'elenco della documentazione consultata presso vari istituti di conservazione italiani – ed esprime a mio parere un modo di fare ricerca storica conforme a quanto sosteneva Paul Veyne (1978), il quale era convinto che qualsiasi dato non possa essere interpretato fuori dalla trama delle visioni del mondo più o meno condivise di cui è inteso il corpo sociale. Questo libro ricostruisce sapientemente quella trama, ancorandola a una coerente matri-

ce empirica, di natura archivistica, posta in dialogo con l'ampia bibliografia presa in esame e ricucita dai fili interpretativi dell'autrice, che ben inquadra la questione nella prospettiva della storia culturale. Nell'introduzione Pizzigoni dichiara di voler contribuire con questo volume «allo studio della storia dell'educazione e dell'istruzione attraverso un approccio legato alla sua materialità o, in altri termini, alla cultura materiale della scuola», nel solco della “rivoluzione storiografica” consumatasi negli ultimi anni (p. 8).

Questo tema – quello della materialità scolastica – corrisponde, in realtà, anche a un nuovo approccio storiografico, cioè a un modo di vedere ed esaminare i fenomeni scolastici e – più che mettere in rilievo la loro materialità – si tratta di scavare attraverso la materialità i significati attribuiti agli oggetti didattici prodotti nel corso del tempo e le pratiche educative ad essi collegate. Con questo voglio evidenziare che la ricerca e il lavoro dell'autrice – scegliendo di selezionare e analizzare fonti relative a esposizioni universali, musei pedagogici e oggetti didattici – contribuiscono all'approfondimento del tema, ma anche a rafforzare la particolare prospettiva di ricerca che assume la materialità come ambito storiografico. In Brasile sono stati fatti negli ultimi anni molti passi avanti in questa prospettiva: progetti su larga scala, libri, articoli sono stati dedicati a ripensare la storia dell'educazione e dell'infanzia attraverso la sua materialità. In questo sforzo, non solo italiano, ma anche ibero-americano, si inserisce il lavoro dell'autrice che – utilizzando le fonti già citate – si interroga sulla cultura e sul rinnovamento pedagogico, sul patrimonio storico-scolastico e educativo.

La ricerca opera nel campo della circolazione delle teorie pedagogiche e delle pratiche didattiche attraverso gli oggetti, la loro “messa in mostra” e la loro “messa in pratica” con l'intento di modernizzare i sistemi d'istruzione e approfondisce le numerose interrelazioni sviluppatesi in esposizioni nazionali e universali, congressi e musei pedagogici. Essa non si limita a testimoniare le modalità di trasferimento di saperi e conoscenze scientifiche in ambito pedagogico e le interconnessioni da esse generate, ma soprattutto mette in evidenza i sistemi di circolazione transnazionale dei fenomeni educativi.

Lo storico dell'economia indiano Sanjay Subrahmanyam nel suo libro del 2022 spiega, a proposito dell'eurocentrismo, che sarebbe necessario prestare meno attenzione alle rotture e più ai punti di contatto quando si propongono nell'attualità collegamenti tra fenomeni del passato, artificialmente selezionati in sede storiografica. In questo senso, lo storico indiano spiega che – quando si analizzano contesti sociali e culturali diversi – il peso del confronto può diventare un proble-

ma quando le unità vengono analizzate separatamente, creando una valutazione di contesti più sviluppati di altri. È a questo punto che la “storia connessa” si differenzia, guidata dall'analisi delle connessioni, delle mediazioni e delle circolazioni (Subrahmanyam 2012).

Questo modo di operare proposto dall'autrice punta a indagare cosa scaturisce dal “contatto”. Pensare agli oggetti didattici e alle collezioni esposte nei congressi e nelle mostre non si esaurisce in un mero esercizio di identificazione delle origini e dei luoghi da cui tali oggetti provengono e dove sono stati inviati, ma significa comprendere i “punti di contatto” tra di essi (siano essi geografici, economici, pedagogici o commerciali).

La ricerca, infine, sottolinea efficacemente il ruolo delle case commerciali ed editoriali nella produzione e diffusione dei materiali didattici. È una questione centrale quella che l'autrice esamina partendo dal caso della ditta italiana Paravia e analizzando minuziosamente i meccanismi e le strategie che Paravia utilizza per essere presente e competitiva nel mercato dei prodotti per la scuola e la didattica.

Un aspetto interessante – che si collega direttamente a quanto detto in precedenza sulla circolazione degli oggetti didattici – è il collegamento transnazionale delle ditte impegnate nella produzione di quegli stessi oggetti, come Paravia. Varrebbe la pena indagare anche i circuiti commerciali promossi da queste ditte al di fuori del contesto italiano. Per quanto riguarda il Brasile, ad esempio, consultando il catalogo della biblioteca del Museo scolastico nazionale (De Lima 1885), si scoprono 18 ricorrenze per la sola Paravia (fra cui Bini 1878; Annuari, riviste e cataloghi 1878; Bauselli 1883). Questa direzione di ulteriore sviluppo della ricerca così efficacemente condotta dall'autrice in ambito nazionale, potrebbe garantire nuovi interessanti elementi di riflessione sulla materialità educativa, costruendo ponti tra le ricerche in questo ambito promosse nei vari paesi.

BIBLIOGRAFIA

- Annuari, riviste e cataloghi della ditta G. B. Paravia e C. di Vigliardi*. 1878. Torino: Paravia.
- Bauselli, Pietro. 1883. *La scuola pratica ovvero cento e più lezioni di cose per le scuole elementari dettate a metodo intuitivo e seguite da un prospetto nominativo dei principali oggetti necessari alla formazione del museo scolastico*, Torino: Paravia.
- Bini, Silvestro. 1878. *Racconti di storia sacra narrati a fanciulli delle scuole elementari*, 2a ediz. illustrata da vignette e da una carta della Terra di Canaan. Roma: Paravia.

- De Lima, Franco Julio. 1885. *Catálogo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional*. Rio de Janeiro: Tip. de G. Leuzinger & Filhos.
- Subrahmanyam, Sanjay. 2012. *Impérios em concorrência: histórias conectadas nos séculos XVI e XVII*. Lisboa: ICS.
- Subrahmanyam, Sanjay. 2014. *Mondi connessi: la storia oltre l'eurocentrismo (secoli XVI-XVIII)*. Roma: Carocci.
- Veyne, Paul. 1978. *Comment on écrit l'histoire. Foucault révolutionne l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.

Sommario

Editorial

Innovazione, omologazione, irreggimentazione. Le molteplici prospettive dei Decreti Delegati

Pietro Causarano, Chiara Martinelli

3

Monographic Section Articles

La scuola negli anni '70 tra storia e storiografia. Dalle "riforme molecolari" alla nascita di una "nuova cultura educativa"

Daria Gabusi

9

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

Giordano Lovascio

23

Il mondo cattolico di fronte ai decreti delegati

Andrea Dessardo

35

Decreti delegati e movimento studentesco negli anni Settanta

Lanfranco Rosso

47

Informazione radio-televisiva e partecipazione intorno ai "decreti delegati" (1969-1975)

Vanessa Roghi

61

Partecipazione, cambiamento e promozione del bambino nella sperimentazione del tempo pieno. Il caso della scuola elementare di Gropello (Cassano d'Adda 1969-1985)

Fabio Pruneri

71

Visioni di scuola a tempo pieno nella collana "Biblioteca di Lavoro": antiautoritarismo e protagonismo studentesco

Silvia Pacelli

89

Di lotta e di salute. Socializzazione e alfabetizzazione nei corsi delle "150 ore" a Torino

Paolo Bianchini, Francesco Pongiluppi

Non- Monographic Section Articles

I beni culturali della scuola tra storia e memoria: spunti di riflessione sul patrimonio storico-educativo e sulle strategie comunicative del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (Spagna)

Costanza Lucchetti

111

Book Reviews

Antonella Cagnolati (ed.), *Gendered lights of reason. Cultural and educational perspectives*, Roma, Tab Edizioni, 2023, 300 pp. 123

Dalila Forni

47

Paola Cuccioli, Grazia Loparco (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2022) Case e opere*, Palumbi, Teramo, 2023, 2 voll. (pp. 1370 complessive)

Furio Pesci

125

Francesca Davida Pizzigoni, *Tracce di patrimonio: fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, 382 pp.

Paulí Dávila Balsera, Gizele de Souza

129