



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'ostacolo 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.