

SCHEGGE


Giordano Lovascio

A SCUOLA IN B.U.S.

LE SPERIMENTAZIONI
SCOLASTICHE TRA ANNI
SETTANTA E OTTANTA



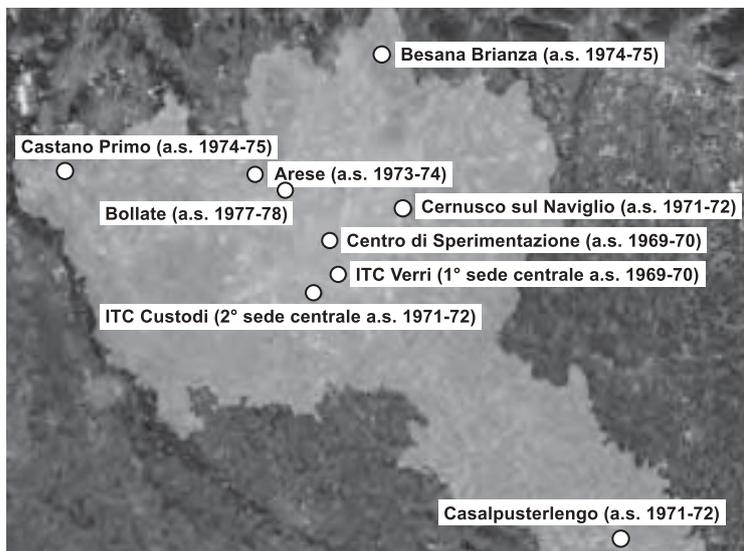
Progetto di sperimentazione del liceo scientifico "Enriques Agnoletti" di Sesto Fiorentino (FI), 1982, materiale in possesso dell'autore

DEFINIRE LA SPERIMENTAZIONE

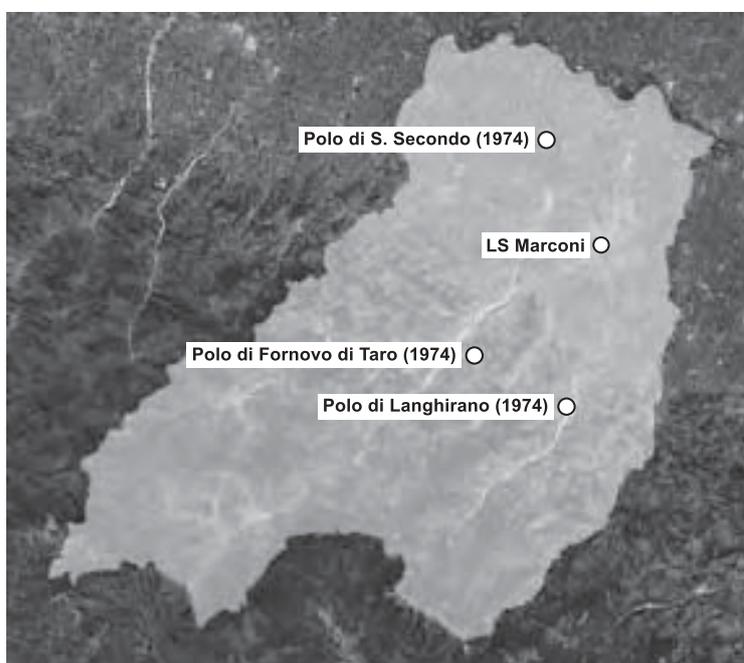
Nei primi anni novanta molti osservatori accesero i riflettori sul «cambiamento senza riforma» avvenuto nella scuola superiore italiana, pressata a partire dagli anni sessanta da impetuosi processi di scolarizzazione di massa e dalle trasformazioni culturali e sociali che caratterizzarono i trent'anni gloriosi (Bertagna 1993; Dei 1993). Questi processi, che

interessarono tutto il mondo occidentale e oltre, comportarono una profonda revisione dei sistemi scolastici tradizionali e la necessità di un ripensamento generale dell'istruzione e del suo ruolo nella società. In Italia questo mutamento avvenne in assenza di un intervento legislativo organico. Nuovi indirizzi di studio e tipologie di scuole affiancarono il tradizionale assetto dell'ordinamento scolastico, per tentare di rispondere a un panorama formativo formale e informale che si faceva negli anni sempre più ampio e affollato, e in cui acquisirono sempre più spazio l'iniziativa non statale – corsi privati di lingua, informatica e scienze aziendali, ad esempio – e il confronto con i mass media e nuovi prodotti culturali, come riviste e fumetti. Per questo nel 1990 si svolse a Roma la Conferenza nazionale sulla scuola, momento di verifica per i lavori della commissione Brocca, istituita nel febbraio 1988 allo scopo di risistemare tramite una riforma dei programmi la situazione caotica che si era venuta a creare nell'istruzione secondaria. Cominciava allora un'altra storia per la scuola italiana, all'insegna dell'autonomia scolastica e del tentativo di costruire un sistema pubblico integrato in grado di rispondere ai mutamenti di una società sempre meno centrata sulla scuola (ministero della Pubblica istruzione 1998)¹.

¹ Con «sistema pubblico integrato» si intende una politica di programmazione scolastica su base nazionale «volta a mettere in campo tutte le strutture educative idonee a perseguire gli obiettivi formativi [...] propri di un sistema pubblico», sia statali che private: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/parita.html>.



Evoluzione del biennio unitario sperimentale nella provincia di Milano, elaborazioni dell'autore



Struttura dell'Istituto tecnico sperimentale a ordinamento speciale della provincia di Parma, elaborazioni dell'autore

Il periodo in cui questi processi hanno trovato origine e una prima espressione – gli anni ottanta – rappresenta però un grande vuoto nella storiografia sull'argomento, che solo qualche opera più recente sta iniziando a riempire (Gabusi 2020; Galfré 2017; Scotto di Luzio 2020).

In particolare, a mancare è un'analisi puntuale e supportata da fonti della sperimentazione scolastica, che di questa trasformazione fu fattore decisivo ma che, come ha scritto Marcello Dei, nel tempo acquisì significati plurimi (1993, p. 122), prestandosi alle necessità di diverse forze e soggetti, a cominciare da quel fronte composito che

vide in essa un mezzo per arrivare a una più radicale trasformazione della società e a un pieno recupero delle diverse "periferie" del paese durante la stagione dei movimenti collettivi (Baldacci, 2014). Per altri invece fu una modalità con cui il "centro" del sistema scolastico – il ministero e la sua struttura amministrativa – tentò in un primo momento di rinnovare gradualmente la scuola e, successivamente, di governare l'effervescenza di una "periferia" in subbuglio (Scala 2011). Nei fatti fu una «idea polivalente» con cui testare nuove procedure didattiche e nuove forme organizzative dell'istruzione, che finì per essere utilizzata (dove possibile) come breccia per rinnovare la scuola in assenza di una vera e propria riforma (Falanga 2004, p. 18; Ragazzini, Causarano e Boeri 1999, pp. 55 ss.).

~

SCHEGGE



Circolo La Comune, Borgo San Lorenzo, 1974, Scuola e lotte nel liceo scientifico di Borgo San Lorenzo, conservato presso l'Archivio "Il Sessantotto" di Firenze

A rendere il termine così ambiguo concorre d'altronde la realtà storica di un processo contraddittorio e stratificato in cui, almeno a partire dall'istituzione della media unica nel 1962, ogni tentativo di rinnovare la scuola superiore – dal punto di vista didattico, curricolare e ordinamentale – era passato per via sperimentale². Inoltre, la conclusione dei primi cicli della nuova scuola media e l'esplosione della contestazione nelle scuole superiori e nelle università sembrarono rendere non più prorogabile l'avvio di una riforma complessiva dell'istruzione, che toccasse anche i suoi gradi superiori³. I decreti delegati sulla scuola emanati nel 1974 rappresentano l'apice di questo processo. Essi innescarono una piccola "rivoluzione

copernicana" nell'istituzione, tentando di disegnare una scuola concepita come "comunità educante", inserita nella più vasta comunità civile e sociale che la circonda, tanto da essere celebrati da alcuni

² Ministero della Pubblica istruzione, *L'istruzione classica scientifica e magistrale in Italia*, «Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione», n. 30, 1984.

³ Centro europeo per l'educazione, *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore*, Tipografia laziale, Frascati, 1970.

come il «punto più alto [...] del lungo processo di democratizzazione del sistema scolastico italiano avviatosi all'indomani della caduta del fascismo» (Susi 2012, p. 191). Certamente, i decreti delegati furono espressione del convergere su un unico progetto riformatore di diverse spinte provenienti dalla società dell'epoca non del tutto riducibili alla contestazione studentesca.

Nei provvedimenti si rifletteva il dibattito internazionale sulla *comprehensive school*, che ambiva a mutare la tradizionale funzione selettiva della scuola secondaria, strutturandola in modo tale da fornire un orientamento culturale e professionale costante a favore dell'alunno (Haydn 2004; Henkens 2006). 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, p. 21).

Senza dubbio, i decreti fornirono nuovi strumenti di partecipazione alla gestione sociale degli istituti, i più noti e importanti dei quali furono certamente gli organi collegiali (dpr 416). Ma, soprattutto, per la prima volta fu fornito un quadro normativo per regolare la sperimentazione scolastica – sia metodologica che di struttura – che chiamava in causa l'attivismo degli istituti (dpr 419). In particolare, furono le sperimentazioni nate con l'art. 3 del decreto a rappresentare un *fil rouge* tra i bisogni dell'amministrazione scolastica, degli enti locali e dei singoli istituti. Infatti, intervenendo sulla struttura e sull'ordinamento del sistema scolastico superiore, queste nuove sperimentazioni ridisegnavano il rapporto con il variegato territorio italiano.

Nel corso del tempo tali esperienze si differenziarono secondo due tipologie. Le sperimentazioni parziali (o mini sperimentazioni) consistevano in realtà soltanto in piccoli ritocchi dell'orario settimanale, resi necessari per introdurre nuovi curricula o per modificare quelli esistenti. C'erano poi le sperimentazioni globali (o maxi sperimentazioni) 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 liceale), ma anche per sopperire ad alcuni «vuoti» nell'offerta formativa del sistema scolastico secondario italiano – come i licei a indirizzo linguistico e pedagogico – che ancora ci differenziavano dai sistemi scolastici europei.

Esse rappresentarono quindi uno specchio in cui si riflessero le scelte dei collegi docenti, degli studenti e delle loro famiglie, e del *milieu* sociale e culturale in cui ogni scuola era immersa, ma anche i tentativi dell'amministrazione scolastica e del ministero di indirizzare e *governare* tale processo.

I BIENNI UNITARI DEGLI ANNI SETTANTA

ZAPRUDE 57

I primi Bus nacquero a partire dal 1969 attraverso difficili “mediazioni” politiche con il ministero della Pubblica istruzione portate avanti grazie a figure prestigiose in campo politico e/o educativo⁴. Ne è un esempio Marino Raichich, primo firmatario del progetto di legge del Pci che nel 1972 aprì la strada al dibattito parlamentare sulla riforma. Il suo archivio rende conto dei rapporti da lui intessuti con numerosi istituti superiori e delle difficoltà che si frapponivano all’attuazione dei loro progetti⁵. La prima espansione dei Bus avvenne a metà anni settanta, quando le iniziative sperimentali furono riportate nell’alveo del dpr 419/74. Il dicastero di Trastevere era allora tenuto da Franco Maria Malfatti, ministro tra il 1973 e il 1978. Per riportare sotto controllo le sempre più numerose iniziative sperimentali, egli promosse un progetto ministeriale di biennio unitario che fu avviato in 17 istituti a partire dal gennaio 1974⁶. Allo stesso tempo, però, l’entrata in vigore del decreto provocò un aumento esponenziale delle richieste di attivazione di progetti autonomi, costringendo il ministro ad autorizzarne di colpo più di sessanta: i Bus divennero dunque un’ottantina, coinvolgendo licei e istituti privati, tecnici e professionali, fino a interessare il ramo artistico⁷. Questa fase della sperimentazione si protrasse per tutto il decennio e si caratterizzò per la sua aderenza al dibattito in corso sulla riforma: le diverse esperienze convergevano infatti nel disegnare un modello di scuola superiore inclusivo, orientativo e unitario, capace di superare la divisione tra cultura intellettuale e manuale mutando al contempo le forme del rapporto tra scuola e territorio (e tra singole scuole e amministrazione scolastica), al fine di dare «elementi di valutazione e giudizio per la riforma della Scuola Secondaria Superiore»⁸. Nell’ottica di un progressivo innalzamento dei tassi di scolarizzazione, il biennio unitario si presentò inoltre come una soluzione in grado di decongestionare gli istituti dei centri maggiori, e di risparmiare sull’edilizia laddove scuole superiori non esistevano ancora. Esso permetteva infatti di coprire l’intera offerta scolastica all’interno di un unico edificio, posticipando eventualmente ai sedici anni l’esigenza di spostarsi in un’altra città per ragioni di studio, e incidendo in questo modo su un fattore decisivo nell’abbandono scolastico come il pendolarismo.

PIERINO TORNA A SCUOLA

④ Ministero della Pubblica istruzione (a cura di), *Gli esperimenti di biennio unitario. Aosta, Rovereto, Milano, Roma*, Ufficio studi e programmazione, Roma, 1971.

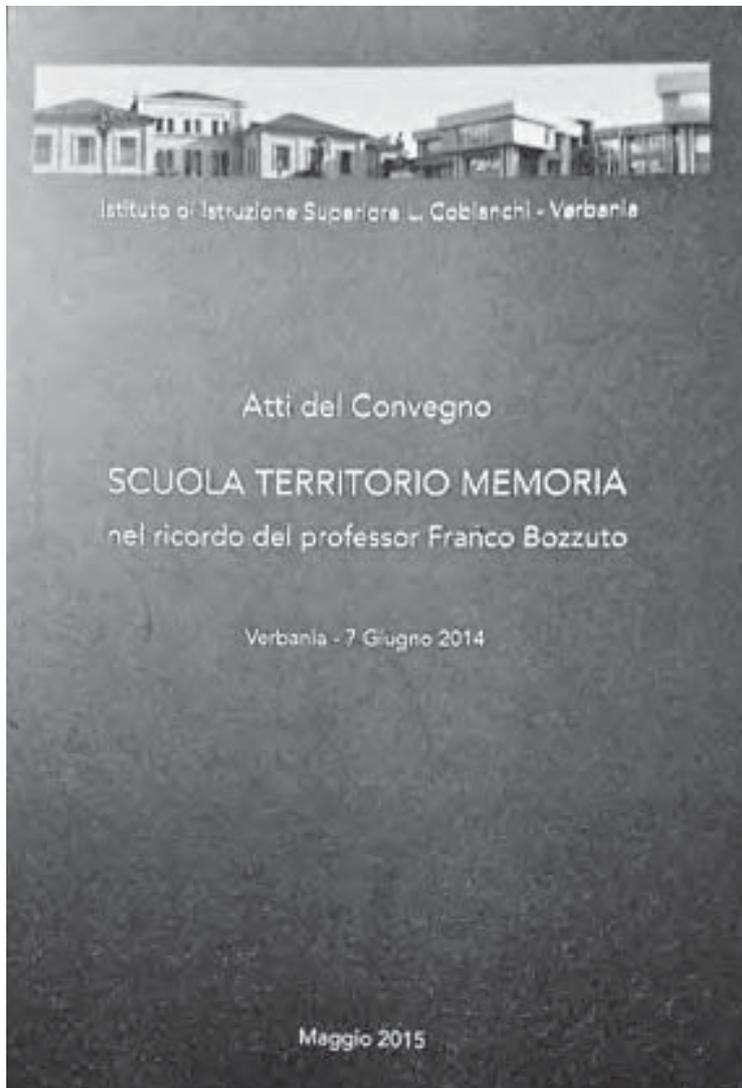
⑤ Archivio “Marino Raichich”, serie II *Attività politica*, sottoserie *Politica culturale* (d’ora in poi, AMR IIa), bb. 17-20.

⑥ AMR IIa, b. 19, *Appunti sulle sperimentazioni in atto nella scuola secondaria superiore presentati dal Ministro della P.I. alla*

commissione Pubblica Istruzione della Camera dei deputati, seduta di giovedì 13 febbraio 1975.

⑦ Centri didattici nazionali (a cura di), *Atti degli incontri per la sperimentazione in corso nella scuola secondaria di 2° grado*, Archivio didattico, Roma, 1977.

⑧ Cavallaro, D., *L’attività sperimentale nell’Istituto Magistrale di Camerino*, «Ricerche didattiche», n. 245, 1981.



Copertina del volume *Scuola, Territorio, Memoria: nel ricordo del professor Franco Bozzuto. Atti del convegno (Verbania, 7 giugno 2014)*, a cura dell'Istituto tecnico industriale "Cobianchi", Verbania, 2015

Questo è vero in particolar modo per alcune regioni storicamente "rosse" come la Toscana e l'Emilia Romagna; ma esperienze analoghe nacquero un po' dovunque, come mostrano i casi dell'Istituto magistrale "Stefanini" di Venezia-Mestre⁹, del tecnico industriale "Cobianchi" di Verbania in Piemonte¹⁰, o del liceo classico "Capece" di Maglie, in provincia di Lecce¹¹. Uno dei primi Bus in Toscana fu avviato a Borgo San Lorenzo dal liceo scientifico locale nell'a.s. 1973-74 (Lovascio 2018). L'esperienza affonda le radici nel Sessantotto fiorentino e nelle

~

SCHEGGE

conseguenze prodotte dalla sua eco fuori dalla città, ma anche nell'attenzione dimostrata dagli enti locali per le richieste della popolazione borghigiana verso la scuola superiore, in quella che rimane tutt'oggi l'area più rurale della provincia fiorentina. Lo stesso consiglio provinciale ammise quanto il suo assenso fosse dipeso dalle pressioni «dei Comuni della Valle del Mugello e dei Consigli dei genitori delle scuole medie»¹², e ciò fu confermato anche dai giovani del collettivo locale, il Circolo La Comune¹³.

⁹ Palmeri, P., *La dimensione organizzativa della sperimentazione*, «Scuola democratica», 4, ottobre-dicembre 1987.

¹⁰ AMR, Ila, bb. 18-20.

¹¹ Liceo classico "Capece", *Un decennio di sperimentazione (1974-1985)*, Edizioni del liceo Capece di Maglie, Lecce, 1985.

¹² Delibera del consiglio provinciale del 25 maggio 1972, cit. in Tassinari, G. e Mostardini,

M. (a cura di), *I bienni sperimentali in Toscana*, Le Monnier, Firenze, 1976, pp. 35-37.

¹³ Archivio storico "Il Sessantotto", f. Masseini, b. *Documenti - circolo La Comune (Borgo San Lorenzo) - collettivo femminista e referendum sull'aborto (B.S.L.) - Collettivo politico (Scarperia)*, Circolo La Comune, *Scuola e lotte nel liceo scientifico di Borgo S. Lorenzo*, ciclostilato, 28 ottobre 1974.



Copertina del volume *Sperimentazione: realtà e prospettive. Atti del convegno di Cascina, 1-2 maggio 1990*, a cura dell'Istituto tecnico commerciale "Pesenti" di Pisa, 1990

Il dpr 419/74, quindi, ebbe effettivamente origine da quel particolare intreccio tra riformismo e contestazione globale che caratterizzò il Sessantotto nelle scuole superiori italiane, e che fu fin dall'inizio fortemente criticato per il modello di scuola a cui aspirava. Sta di fatto che nel 1977 i Bus (e per chi li aveva già avviati, i rispettivi trienni) erano saliti a 107, a cui andavano aggiunte 29 sperimentazioni parziali. Si costituì così il «nocciolo duro» del processo sperimentale di cui parlano il sociologo Marcello Dei e altri, anche se ne

sottovalutano l'estensione e la natura (Dei 1993, p. 122; D'Amico 2010, p. 605).

Nel corso della seconda metà del decennio, però, il dibattito sulla riforma della scuola secondaria dovette fare i conti con la crescente disoccupazione e il progressivo "disimpegno" dei movimenti giovanili verso il tema della scuola. La discussione virò decisamente verso il nodo del valore professionalizzante dell'istruzione, nella speranza che porre attenzione sul suo ruolo propedeutico all'ingresso nel mercato del lavoro potesse contribuire a risolvere i problemi occupazionali dei giovani e a frenare la loro crescente conflittualità.

Fu in questo frangente che si diffuse l'espressione «sperimentazione selvaggia»: nell'immaginario pubblico essa richiamava le immagini di violenza offerte da giornali e media, ma in realtà divenne una sorta di tautologia da utilizzare nei confronti della sperimentazione autonoma ogni qualvolta essa non rispondeva alle direttive del ministero.

Malfatti stesso criticò una serie di esperienze in atto per i loro costi: il liceo unitario di via Panzini, il "Giulio Cesare" e il XXII liceo scientifico (tutti e tre a Roma), gli Itsos (Istituto tecnico statale a ordinamento speciale) dell'"Umanitaria" a Milano e quello promosso dalla provincia

di Parma nel 1974¹⁴. La ragione principale di questi costi era il corposo carico settimanale del tempo pieno che, a causa della rigida divisione delle cattedre, costringeva gli istituti a chiedere un gran numero di docenti per coprire le materie comuni, opzionali ed elettive: un problema già segnalato al gabinetto di Malfatti al momento del suo insediamento nel luglio del 1973¹⁵.

Ebbene, furono proprio quelle le scuole che finirono per prime sotto tiro a causa della loro presunta ideologizzazione. Si pensi all'esperienza del liceo di via Panzini, *alias* liceo unitario sperimentale della Bufalotta, oggi liceo "Aristofane"¹⁶, sulle cui vicende recentemente è stata fatta parziale luce grazie alle prime esplorazioni di un fondo di memorie conservato presso l'archivio del "Circolo Gianni Bosio", e presentato l'8 giugno 2021 alla biblioteca "Fabrizio Giovenale"¹⁷.

GOVERNARE IL CAMBIAMENTO

L'ingresso in quella che Hobsbawm ha chiamato "età della crisi" – che fu anche crisi dello stato programmatore – e il declinare dei movimenti collettivi comportarono l'abbandono di molte certezze che avevano contraddistinto 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 dell'avvento della globalizzazione, che in campo formativo favorì in qualche modo l'affermarsi del paradigma «culturale-economicistico» del capitale umano (De Giorgi, 2010, pp. 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 come nei ruoli direttivi dell'amministrazione scolastica. Iniziava nei fatti lo sfilacciamento di quel fronte riformatore che aveva sostenuto fino ad allora la necessità di una riforma globale, di cui la prima fase sperimentale era stata espressione.

Agli albori degli anni ottanta, le sperimentazioni tramite l'articolo 3 del dpr 419/74 erano diventate 358; ma tra esse già crescevano percentualmente quelle parziali. Negli anni seguenti divenne sempre più evidente «un mutamento significativo della sperimentazione», che si tradusse in un progressivo abbandono di quella globale (Censis

¹⁴ AMR IIa, b. 19, *Appunti sulle sperimentazioni in atto*, cit.

¹⁵ Archivio centrale dello stato, ministero della Pubblica istruzione, fondo Malfatti, b. 16, f. 479, *Relazione del consigliere ministeriale aggiunto per le tecnologie educative e per la sperimentazione Giovanni Rappazzo su Centro di sperimentazione per la scuola secondaria*

superiore e biennio di Milano, 23 luglio 1973.

¹⁶ AMR, IIa, b. 19, fasc. *Progetto di quinquennio unitario sperimentale del Liceo ginnasio statale sperimentale di Via Panzini/via della Colonia Agricola*.

¹⁷ Biblioteche di Roma, *Memorie sperimentali, un caso di scuola*, <https://www.youtube.com/watch?v=faX4GjIKKFY>.

1990, p. 105). In questo processo le direzioni generali giocarono un ruolo attivo, facendosi esse stesse promotrici di “pacchetti” sperimentali già pronti all’uso, che poi le scuole potevano decidere di applicare tramite l’articolo 3: proprio per questo motivo si parlò di sperimentazione assistita.

Rispetto alle politiche del ministero negli anni sessanta e settanta, questa strategia fece propria una nuova metodologia di lavoro «più razionale e progettuale»¹⁸. Ma in sostanza, essa servì ai funzionari del ministero per rispondere al Sessantotto e ai decreti delegati che, con le loro pretese di «soluzioni globali»¹⁹, avevano alimentato «un empirismo alla lunga discreditante»²⁰.

Ai progetti assistiti lavorarono entrambe le direzioni generali e, più avanti, anche la direzione generale istruzione professionale tramite i piani nazionali sperimentali dalla seconda metà degli anni ottanta (il Piano nazionale informatico e il Progetto '92). Ma, in ossequio alla tradizionale compartimentazione tra settori diversi, ognuna agì in modo autonomo.

I primi gruppi di studio messi in piedi dal direttore generale dell’istruzione tecnica, operativi dal 1981, si dedicarono a settori quantitativamente limitati ma strategicamente importanti del ramo, come gli istituti nautici (progetto Orione) e tessili (Aracne). I successivi settori implicati furono invece quelli più tradizionali e numerosi: elettrico (Ambra) e meccanico (Ergon) per gli industriali; commerciali (Igea), geometri (Cinque) e agrari (Cerere).

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 globali. Ad esempio, il progetto Ambra fu elaborato in concreto negli spazi del “Cobianchi” di Verbania: questo perché il ministero, non avendo «particolari istituzioni o agenzie» adibite allo scopo, sceglieva «le scuole migliori» affidando loro «il ruolo di Agenzia nazionale» e «laboratorio per la progettazione dei nuovi curricula», avvalendosi così della «partecipazione dei migliori docenti delle scuole più avanzate»²¹.

La direzione classica operò in modo analogo. Innovazioni come il potenziamento degli insegnamenti scientifici, della storia dell’arte e delle lingue straniere nei licei e nei magistrali furono introdotte spontaneamente dai colleghi docenti fin dai primi anni settanta: esse rispondevano di fatto a esigenze di rinnovamento curricolare condivise anche dal ministero e dai suoi funzionari, e non erano poi così diverse dalle esperienze dei corsi pilota²². In teoria, non sarebbero state neanche

¹⁸ Redazione, *Progetti pilota: “La sfida del curriculum”*, «Scuola democratica», n. 1, 1985.

¹⁹ Ministero della Pubblica istruzione, *L’istruzione classica*, cit., p. 143.

²⁰ Ministero della Pubblica istruzione, *Una nuova metodologia per la formazione tecnica*, «Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione», n. 29, 1984.

²¹ Istituto Superiore “Cobianchi”, *Scuola, Territorio, Memoria: nel ricordo del professor Franco Bozzuto*, Istituto Superiore “L. Cobianchi” - Ente morale “L. Cobianchi”, Verbania, 2015, pp. 19-24.

²² Ministero della Pubblica istruzione, *L’istruzione classica*, cit., pp. 152-153.



Copertina del volume *Pionieri di arditezze sociali. Formazione, lavoro ed emancipazione in Italia nella storia della Società Umanitaria (1893-2018)*, a cura di Società Umanitaria, Milano, 2018

di competenza del ministero, rientrando più propriamente tra le sperimentazioni metodologico-didattiche normate dall'articolo 2, che avevano bisogno esclusivamente dell'autorizzazione del collegio docenti: ma, avendo bisogno di modificare l'orario settimanale per il nuovo piano di studio, era d'obbligo passare attraverso l'articolo 3. Fu quindi per «un'esigenza squisitamente pragmatica» e per la necessità di «ridurre gli impegni di routine, autorizzando o respingendo, senza dover ripetere le procedure istruttorie» che nacquerò «le cosiddette "mini sperimentazioni"»²³.

~

SCHEGGE

Col passare del tempo, però, divenne chiara la scelta politica di mettere un freno alle sperimentazioni globali, e in particolare alle ibridazioni più "ardite" tra cultura liceale e tecnica²⁴. E in effetti, entrambe le direzioni interessate si dimostrarono spesso strenue sostenitrici della necessità di qualificare con precisione il valore legale del titolo di studio: lo dimostra in maniera esemplare il caso dell'indirizzo agricolo-forestale del liceo di Borgo, giudicato da una parte troppo liceale per un diploma di perito agrario e dall'altra troppo tecnico per un liceo (Bondi e Izzo 1989, pp. 337-340).

A partire dal 1984 le richieste di sperimentazione cominciarono a crescere in tutto il paese e in particolare nel meridione, dove i progetti assistiti spopolarono. Nell'a.s. 1985-86 esse erano salite quasi a un migliaio, superato poi abbondantemente l'anno successivo; ma ormai

²³ Ivi, p. 150.

²⁴ Cogliati Dezza, V., *A viale Trastevere preferiscono le mini. Gli effetti dei progetti di sperimentazione "assistiti"*, «Riforma della

scuola», n. 7-8, 1985; Milani Comparetti, M., *La sperimentazione vista dal centro*, «Scuola democratica», n. 2, 1985.

la grande maggioranza di quelle richieste riguardava appunto le sperimentazioni assistite²⁵.

Le sperimentazioni globali non durarono ancora a lungo. Le ultime si trascinarono fino al 1995, tentando di resistere alle circolari ministeriali diramate tra il 1989 e il 1991 per riportarle nell'alveo dei progetti assistiti, a cui ora si aggiungevano i nuovi progetti sperimentali Brocca²⁶. Essi uniformarono i piani di studio di tutti i settori secondari, tralasciando però il nodo dell'unitarietà della scuola superiore: un tema al centro delle esperienze "storiche", convinte che «ad alunni che frequentano indirizzi disciplinari diversi giova molto, per la loro crescita culturale e sociale, seguire una parte del percorso formativo in comune», scambiandosi «linguaggi e esperienze» ed evitando la «settorializzazione della cultura» e la «precoce canalizzazione»²⁷. Siamo sicuri che questo non potrebbe essere, ancora oggi, un tema attuale per la scuola?

²⁵ Istituto tecnico commerciale "Pesenti", *Sperimentazione: realtà e prospettive*, Amministrazione provinciale di Pisa, 1990.

²⁶ Circolari ministeriali: 15 maggio 1989, n.

171; 19 aprile 1990, n. 109; 11 febbraio 1991, n. 27; 30 luglio 1991, n. 231.

²⁷ Istituto tecnico commerciale "Pesenti", *Sperimentazione*, cit., p. 33.

BIBLIOGRAFIA

Baldacci, M.

(2014) *La sperimentazione dal basso*, «Scuola democratica», n. 3, pp. 621-629.

Bertagna, G.

(1993) *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia.

Bondi, A. e Izzo, D. (a cura di)

(1989) *L'innovazione visibile. La sperimentazione educativa ex art. 3 in Toscana: scuola secondaria di secondo grado*, Irsae Toscana, Firenze.

Censis

(1990) *XXIV Rapporto sulla situazione sociale del paese*, FrancoAngeli, Milano.

D'Amico, N.

(2010) *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna.

De Giorgi, F.

(2010) *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia.

Dei, M.

(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*, a cura di S. Soldani e G. Turi, il Mulino, Bologna.

Falanga, M.

(2004) *I modi della ricerca educativa nella scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano.

Gabusi, D.

(2020) *A proposito di scuola e politiche scolastiche negli anni ottanta*, «Storiografia», n. 24, pp. 231-243.

Galfré, M.

(2017) *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma.

Haydn, T.

(2004) *The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965–2002*, «Research Papers in Education», n. 4, pp. 415-432.

Henkens, B.

(2006) *The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969-1989*, «Paedagogica Historica», n. 1-2, pp. 193-209.

Lovascio, G.

(2018) *From student rebellion to school experimentation. The "Giotto Ulivi" Institute of Borgo San Lorenzo: a case-study*, in A. Payà Rico, J.L. Hernández Huerta et al. (Eds.), *Globalizing the student rebellion in the long '68*, «Collection Agora», n. 8, Cabrerizos (Salamanca), FarenHouse, pp. 453-459.

Ministero della Pubblica istruzione

(1998) *Rapporto di base sulla politica scolastica italiana*, Roma.

Ragazzini, D., Causarano, P. e Boeri, M.G.

(1999) *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti locali dopo la regionalizzazione*, Giunti, Firenze.

Scala, S.

(2011) *Storia d'Italia attraverso l'istruzione. Un libro per ricordare, sapere, capire*, Spaggiari, Parma.

Scotto di Luzio, A.

(2020) *Nel groviglio degli anni Ottanta. Politica e illusioni di una generazione nata troppo tardi*, Einaudi, Torino.

Susi, F.

(2012) *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando, Roma.

Tutti i link di questo articolo si intendono consultati l'ultima volta il 25 ottobre 2021.