

Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi

Twenty-five years since School Autonomy, fifty years since the Delegated Decrees: premises fulfilled, broken promises and expected outcomes of rethinking schools today

Marinella Attinà

Università degli Studi di Salerno | mattina@unisa.it

ABSTRACT

The year 2024, which has just begun, is a significant year for Italian schools: twenty-five years have passed since the Presidential Decree of 8 March 1999 No. 275, which regulated Law of 1997 No. 59 on school autonomy, and fifty years since the delegated decrees of 1974, which responded to the emerging demand for a democratic school. These anniversaries which cannot be relegated to the pedagogical sphere alone but involves political, social and cultural considerations. The questions that will serve as a backdrop to the contribution will be aimed at investigating the extent to which the principles underlying the enactment of the 1974 delegated decrees, which focused on a noble idea of *school democracy* centred on participation and on school-society connections, still have real significance today, and correspondingly whether the spirit of improvement still persists.

L'anno 2024, appena iniziato, è per la scuola un anno significativo: occorre ricordare che sono trascorsi venticinque anni dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 che regolamentava la Legge 15 marzo 1997, n. 59 relativa all'Autonomia Scolastica e cinquanta anni dai Decreti Delegati del 1974, con i quali si affermò l'istanza di una scuola democratica. Sono riferimenti cronologici, questi, che non possono essere sottaciuti e che invitano a riflettere criticamente sul riposizionamento sociale e politico dell'istituzione scolastica che non può essere relegato al solo ambito pedagogico. Gli interrogativi che fungeranno da sfondo al contributo saranno intesi a indagare su quanto abbiano ancora oggi una reale significatività i principi sottesi a quella idea nobile di *democrazia scolastica* e, analogamente, su quanto sia residuale o persistente l'afflato migliorativo posto alla base dell'autonomia scolastica.

KEYWORDS

Delegated decrees | School autonomy | Participation | School-society | Connections
Decreti Delegati | Autonomia scolastica | Partecipazione | Raccordo scuola-società

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Attinà, M. (2024). Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 10-16. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-02>.

Corresponding Author: Marinella Attinà | mattina@unisa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-02

Received: 10/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

1. Date da ricordare e contestualizzare

I Decreti Delegati del 1974 e il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 rappresentano snodi normativo-pedagogici particolarmente significativi per l'istituzione scolastica e invitano a riflettere criticamente su quanto siano state effettivamente rispettate le ragioni sottese alle scelte politiche e culturali di due riforme ordinamentali che, seppur da prospettive apparentemente diverse, tentavano di rispondere a istanze di rinnovamento del sistema scuola. Sono riferimenti cronologici che non possono essere sottaciuti alla luce di un possibile ripensamento del raccordo scuola-società nella dinamica del tempo presente, raccordo che non può essere ripensato se non nella prospettiva della comunità educante.

Se l'emanazione dei Decreti Delegati del 1974 metteva a fuoco un'idea nobile di *democrazia scolastica*, incentrata sulla partecipazione e sul raccordo scuola-società, e se l'autonomia scolastica era volta a far uscire la scuola dalla sua tradizionale autoreferenzialità e dal suo isolamento, avviando una fase di collaborazione con le altre agenzie formative e sociali nella prospettiva di una 'cultura della progettualità', in grado di prefigurare la scuola come comunità educante, sembra opportuno richiamare una breve contestualizzazione al fine di comprendere quei 'segni del tempo' che favorirono e nutrono quella spinta riformatrice propria degli snodi normativi prima richiamati.

Sarebbe comprensione parziale e monca del clima culturale degli anni Settanta se non si facesse un seppur minimo riferimento a quel movimento del Sessantotto che, lo si voglia o no, lo si creda o no, nel bene e nel male, è stato per la pedagogia, e segnatamente per la scuola, un 'anno fatale': per alcuni considerato una frattura, per altri uno spartiacque emancipativo ma, in ogni caso, una svolta nella storia dell'educazione e della scuola.

Il movimento culturale del Sessantotto, declinato *sub specie educationis*, nella prospettiva di un processo di de-borghesizzazione, sembrò voler prefigurare il volto di una scuola capace di dare, operativamente e non solo formalmente, risposte all'istanza di un diritto allo studio che, nei fatti, appariva costantemente tradito da un persistente processo di selezione sociale, implicita ed esplicita, nonostante la Legge 1859, istitutiva della scuola media unica e obbligatoria. Basti a tal fine citare, solo a titolo esemplificativo, il testo del 1969 di Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media* e, di appena due anni prima, la pubblicazione di *Lettera a una professoressa* di don Milani che, nell'immaginario collettivo, non privo di superficialismo e di pressapochismo, si presentò come il 'manifesto pedagogico' del Sessantotto, perché in essa sembrò materializzarsi la denuncia del carattere classista dell'istruzione tradizionale.

È vero che il Sessantotto attaccò la scuola, attaccò la famiglia nella sua struttura tradizionale d'impianto etico-religioso, è vero che attaccò l'università come cinghia di trasmissione del sapere accademico consolidato e come cinghia di trasmissione del sapere accademico dominante, è vero che sul versante strutturalmente pedagogico il lascito sessantottesco si rivela nella formula auto-contraddittoria di ogni permissivismo, sintetizzabile nel semantema del *vietato vietare*, ma è vero anche che il Sessantotto è anno cruciale, dal quale prende avvio un processo di innovazione e di modernizzazione del sistema scolastico che non può essere sottaciuto. Il decennio degli anni Settanta, infatti, vede radicalmente trasformare l'assetto pedagogico-normativo della scuola di base.

Un decennio variamente interpretato: vuoi in termini di riformismo alla deriva (Ravaglioli, 1983), vuoi in termini di un riformismo 'intenzionalmente orientato' volto al passaggio 'dalla scuola di tutti' alla 'scuola di ciascuno'. Comunque sia, il decennio degli anni Settanta appare inequivocabilmente segnato da un clima riformistico che costellerà la vita scolastica in termini soprattutto di una 'compensazione' etica e didattica.

Basti citare, per comprendere il fervore innovativo del periodo, la Legge 820 del 1971, che introdusse nel curriculum, già previsto dai Programmi del 1955, le attività integrative e gli insegnamenti speciali, allo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione del tempo pieno. L'istanza dell'ampliamento del tempo scuola era stata già avanzata nel Convegno di Frascati del maggio del 1970 che vide, tra i molti esperti, la partecipazione di Aldo Visalberghi, Salvatore Valitutti,



Giovanni Maria Bertin i quali, nel confrontarsi sui diversi aspetti dell'istruzione secondaria, sottolineavano la necessità di una più ampia fruizione della cultura da parte di tutta la società e agganciavano il tema del tempo scuola alla più ampia prospettiva dell'educazione permanente e ricorrente.

A distanza di due anni la Legge delega 30 luglio 1973, n. 477 prefigurò all'art. 2 una

scuola adeguata alle esigenze personali e sociali ed una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura, ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio.

Sulla base di queste premesse vennero redatti ed emanati i Decreti Delegati del 1974 (D.P.R. nn. 416, 417, 418, 419, 420) che, nel loro complesso, disegneranno il volto della scuola come "comunità che agisce con la più vasta comunità sociale e civica". I Decreti Delegati, oltre a offrire un nuovo stato giuridico,

fanno proprie alcune esigenze sollevate proprio dalla contestazione con la costituzione degli Organi Collegiali, con i quali la scuola intende aprirsi al sociale, recependone le istanze e al tempo stesso volendo essa stessa incidere sul sociale. Inoltre, esprimono chiaramente il contributo delle scienze dell'educazione – ossia di una pedagogia in stretta interazione con la psicologia, la sociologia, l'antropologia – attraverso la sperimentazione e la ricerca educativa. È l'intera scuola a mutare, sotto spinte maturate in anni difficili e variamente interpretate (Cavallera, 2013, p. 246).

Prendendo a prestito il titolo del testo di Luciano Corradini *Democrazia scolastica* e facendo proprie le analisi e le riflessioni dell'autore, preme evidenziare come il processo di democratizzazione della scuola abbia costituito la "risposta ideale pedagogica e politica" alla contestazione del Sessantotto. Si ritorna oggi, a distanza di quasi un cinquantennio, su questo saggio del 1976 perché, a uno sguardo attento, esso pone in tutta evidenza la connessione tra riforma della scuola, impegno di democratizzazione e contestazione studentesca.

Nella prospettiva del pedagogista sopra citato il mondo studentesco, resosi capace di interpretare il disagio di una vicenda scolastica che diverse voci da tempo definivano ormai inadeguata rispetto all'evoluzione sociale, cominciò a 'martellare' con formule inattese e con agitazioni sistematiche le fatiscenti strutture della scuola italiana. Si trattava di una sfida lanciata al mondo scientifico, al mondo dei docenti, alle famiglie:

Si è trattato di una sorta di 'tafano socratico' che, rimettendo in discussione un 'sistema' che sembrava indiscutibile, ha irritato con il suo verboso ronzio, ha ferito con la sua violenza provocatoria, ma soprattutto ha immesso nella coscienza una inquietudine radicale circa il significato e il valore delle scelte culturali e sociali su cui la scuola e la società si reggono. [...] Se la debolezza di tutto il movimento contestativo sta nella carenza di mediazioni, che consentissero di uscire dall'utopismo, attraverso una sintesi storicamente possibile tra ideale e reale, la sua forza, che sopravvive oltre la vicenda storica in cui si è inaridito, sta nell'essere ancora una spina nel fianco, una domanda che attende una risposta e provoca il pensiero e l'azione a muoversi nella direzione di ciò che deve essere fatto (Corradini, 1976a, pp. 10-11).

L'invito di Corradini, oggi ancora condivisibile, è, pertanto, invito a comprendere come il movimento del Sessantotto, che sembrava ridurre tutta la vita alla dimensione politica e alla lotta per il potere, fosse in realtà animato da un assoluto bisogno di coerenza e come l'opposizione radicale alla realtà coeva fosse giustificato da un richiamo intransigente al 'dover essere'. Vale la pena sottolinearlo oggi, scrive Corradini, mentre "il diffondersi delle critiche al facilismo contestativo rischia di addormentare l'opinione pubblica riconciliandola con la realtà" (Corradini, 1976a, p. 10).



La scuola cambia proprio sotto il profilo dei soggetti, dei rapporti, dei poteri, e cioè della partecipazione alla responsabilità condivisa e coerente, capace di comporre e ricomporre in un disegno armonico e dinamico le istanze delle diverse componenti (insegnanti, genitori, studenti, forze sociali). L'istanza nasce, da un lato, dal tentativo di non cedere a pressioni di corporativismo, di assemblearismo e di sindacalismo e, dall'altro, dall'intento di superare la crisi tecnico-funzionale del precedente apparato burocratico, centralizzato, inadeguato rispetto all'espansione quantitativa della scolarizzazione di massa.

Il motivo più autenticamente innovativo, l'asse portante dal quale, a raggiera, si dipartiranno tutti i fondamentali costrutti presenti nei Decreti Delegati è rappresentato dal principio della partecipazione sociale alla gestione della scuola pubblica. La portata storica dell'innovazione risiede nell'aver mutato radicalmente il rapporto tra Stato e cittadino nella gestione del servizio scolastico: il cittadino, dallo status di semplice utente, diventa utente-cogestore del pubblico servizio scolastico.

La nuova cornice normativa appare sicuramente figlia della ricerca psicopedagogica coeva e di una sua traslazione sul piano politico e, dunque, rispetto all'emersione di una sfida democratica e alla domanda di una rinnovata funzione formativa della scuola, pone la sua *scolastic view* nell'idea di 'comunità scolastica' e nella connessa idea di 'partecipazione' (Corradini, 1976a). L'ideale regolativo sotteso alla normativa è, infatti, rinvenibile nel voler perseguire una scuola partecipata all'insegna di una diversa interazione o connessione organica delle tre componenti – genitori, docenti, studenti – che, nell'ambito dei loro rispettivi spazi operativi, assumono l'ottica di una scuola comunitaria in nome di un progetto comune.

Non è stata, già dalla promulgazione della Legge, una facile convivenza tra queste diverse componenti. Quella che Luciano Corradini definì 'difficile convivenza', laddove il difficile non coincide con l'impossibile, ha registrato concordanze e dissonanze, ha, in alcuni casi, esposto la scuola al rischio di diventare un condominio rissoso in cui le prospettive individuali hanno preso il sopravvento, in cui anche i maggiormente motivati e ben intenzionati hanno abdicato o delegato al ragioniere di turno, riservandosi l'italico *ius murmurandi* (Corradini, 1976b).

Molte le perplessità che già si palesavano allora: organi collegiali strumenti di servizio o strumenti di potere? Poca chiarezza rispetto alle finalità della partecipazione con conseguente confusione tra finalità organizzativo-amministrative, finalità educative generali, finalità didattiche oltre a una certa dimensione pletorica e retorica di alcuni organi collegiali esposti al rischio di un mero formalismo burocratico.

Eppure, tra spinte in avanti, resistenze e reticenze, si avvia nei successivi anni Ottanta un faticoso ma necessario dialogo scuola-famiglia, rivelatosi spesso, a dispetto del mito della collegialità e della partecipazione diretta, una pura formalità se non addirittura una noiosa liturgia (Morgani, 1986). Gli stessi organi collegiali appaiono sul finire degli anni Novanta asfittici, praticamente congelati, in attesa di una riforma costantemente rimandata. Sarà proprio la Legge n. 59 del 1997, relativa all'autonomia giuridica e organizzativa delle istituzioni scolastiche, effetto a cascata della riforma di tutta la pubblica amministrazione, che riproporrà in evidenza le implicazioni del rapporto scuola-famiglia-territorio nel passaggio dal modello burocratico-centralistico, ispirato alla logica del *government*, al modello più partecipato, post-burocratico, ispirato alla logica della *governance* (Colombo, 2007).

Analogamente alla precedente nota storica, volta a ricostruire, seppur brevemente, lo sfondo socio-politico-culturale degli anni Settanta, occorre ricordare che l'istanza autonomistica trovò il suo primo *humus* di riferimento in quel cambio di paradigma databile e documentabile nella conferenza Nazionale della Scuola del 1990 e nella successiva emanazione del Decreto legislativo n. 163 del 1995 relativo alla Carta dei Servizi, che inaugurarono, di fatto, la dimensione *aziendalista* della scuola secondo quei criteri di economicità, efficacia, efficienza sintetizzabili nell'invito-imperativo a spendere il meno possibile e il più produttivamente possibile, ove, per la prima volta, si configurò, nella proposta di *patto* tra i diversi soggetti deputati alla formazione, l'idea di una scuola come *servizio* che, in quanto tale, doveva *dar conto* all'esterno del proprio funzionamento in termini di efficacia e di efficienza.

Le diverse declinazioni delle autonomie scolastiche – giuridica, finanziaria, organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo (Bertagna, 2008) – sembrarono davvero prefigurare l'annuncio di



una nuova stagione per la vita della scuola rilanciando, da un lato, proprio il principio della partecipazione sociale alla gestione della scuola pubblica, vanto dei Decreti Delegati, e valorizzando, da un altro lato, le potenzialità decisionali di ciascun sistema scolastico al fine di proporre un'offerta formativa coerente in termini di efficacia e efficienza (vedi P.O.F. e P.T.O.F.), rispetto alle istanze provenienti dalla specifica localizzazione territoriale all'interno di una logica formativa sistemica di luhmaniana ispirazione.

2. Bilanci e rilanci tra criticità, tradimenti e prospettive

Sono trascorsi venticinque anni dalla Legge 15 marzo 1997, n. 59 relativa all'Autonomia Scolastica e cinquanta anni dai Decreti Delegati del 1974. Questi inediti anniversari sollecitano a proporre il tema della scuola come *questione squisitamente pedagogica* per cogliere le opportunità di crescita e riposizionamento di tale istituzione alla luce di una presa d'atto, che non sia incline alla nostalgia né alla mera esortazione, della sua crisi di senso rispetto alle evoluzioni socio-culturali in atto.

C'è da chiedersi, nel caso specifico dei Decreti Delegati, cosa rimanga, ad esempio, di quell'auspicata partecipazione e della solidale collaborazione tra la scuola e la famiglia, cosa rimanga di un'alleanza ridotta a vuoti formalismi burocratico-valutativi essenzializzabili non solo più nella domanda di rito *Come va mio figlio?* (Mariani, 2006, p. 51) ma affidati, ancor peggio, alle diverse piattaforme informatiche che *rendicontano* telematicamente l'*andamento* scolastico ridotto a uno sterile alternarsi di assenze, ritardi e voti.

Sicuramente non una spiegazione mono casuale ma una molteplicità di fattori agisce sulla difficile relazione scuola-famiglia che non mancherà di condizionare la relazione, specificatamente didattica, di insegnamento-apprendimento. Il conflitto istituzionale può dipendere da quell'asimmetria comunicativa che tecnicamente ha sempre caratterizzato i rispettivi ruoli. Da un lato genitori che si sentono "giudicati" nel loro operato educativo, dall'altra insegnanti che si sentono minacciati dalla sola presenza dei genitori rispetto agli assunti di base della propria professionalità. Ma proprio quella sorta di subalternità percepita dal genitore verso le figure scolastiche viene oggi compensata dallo sviluppo di atteggiamenti rivendicativi, frutto di un lento processo di screditamento dell'istituzione scuola nel suo complesso: si pensi alla critica costante sull'incapacità della scuola di raccordarsi con il mercato, si pensi a una svalutazione, di fatto, del titolo di studio non percepito più come volano di mobilità sociale e alla progressiva proletarizzazione del ruolo docente, con annessa perdita di prestigio sociale e culturale, si pensi a un incessante innalzamento delle istanze-pretese di una famiglia che pensa e agisce nell'ottica di un modello consumistico di partecipazione alla vita scolastica. Lungi, dunque, dal viverli e percepirsi come membri dell'auspicata comunità scolastica, i genitori finiscono, consapevolmente o meno, per agire come consumatori di un bene-servizio, sotto l'effetto di un malinteso diritto all'istruzione interpretato come mero diritto a pretendere.

Nell'ulteriore caso specifico esaminato nelle note precedenti, già in una diversa occasione di scrittura erano state individuate molte criticità nella quotidiana attuazione delle autonomie scolastiche (Attinà, 2020), perplessità non tanto imputabili a una sua manifesta incompiutezza, quanto, piuttosto, a un progressivo *tradimento* di quelle ragioni sottese all'istanza di passaggio dal modello formativo piramidale a un modello formativo policentrico integrato.

Se l'autonomia era stata dettata dall'istanza di superamento dei limiti del modello di regolazione centralistica della scuola, occorre riconoscere, almeno allo stato attuale della riforma, che lo smantellamento del sistema centralizzato non è riuscito a inquadrare quegli obiettivi ritenuti indispensabili per arginare il ritardo e la dispersione scolastica, per elevare il livello minimo d'istruzione, per condurre tutti gli alunni, nessuno escluso, a una padronanza soddisfacente delle tecniche alfabetiche di base, e a dotarli di un bagaglio essenziale di competenze logico-conoscitive, obiettivi questi sui quali era naufragato, in parte, il sistema centralistico.

L'individuazione dei non pochi tratti problematici della riforma non ne implica l'accantonamento o la demolizione, né appare raccomandabile una sua sospensione o neutralizzazione. Occorre allora constatare,



in linea con il più distaccato realismo, che si tratta di una riforma che rientra nei margini di fallibilità di tutte le politiche scolastiche e che anch'essa, quindi, contiene una qualche forma residuale negativa.

E occorre, con la massima onestà intellettuale, riconoscere che i progetti di riforma succedutisi non sono riusciti a mettere capo a un'idea esplicita di scuola, un'idea coesa e unitaria capace di prefigurarsi come sintesi pedagogica in grado di fornire riferimenti identitari per i diversi protagonisti della scuola (Baldacci, 2014). La scuola appare sganciata da una qualsiasi piattaforma culturale-politico-ideologica, si depolitizza, ma nell'accezione negativa, di perdita di referenti educativi in grado di farsi bussola ermeneutica e orientativa. Tale affermazione porta con sé un dubbio che potrebbe smontare l'affermazione stessa: la scuola si depolitizza o si politicizza totalmente affidandosi a un paradigma funzionalistico/aziendalistico/economicistico di chiara impronta neo-liberista? (Baldacci, 2019).

Si tratta di capire se questa cornice convince, se questa cornice che bandisce la tensione dialettica tradizione-innovazione sia in grado di puntellare la formazione delle generazioni future intesa come formazione di teste 'pensanti' e non solo di produttori-clienti. Ma, soprattutto, si tratta di capire perché la pedagogia non abbia più parole, argomenti per *fare* politica e, analogamente, perché la progettualità politica, scolasticamente declinata, abbia così deliberatamente rinunciato a una piattaforma culturale 'alta' e 'altra' rispetto alle istanze del mercato.

Dove rintracciare, allora, un *proprium* pedagogico che non si dissolva in linguaggi 'altri' e che, al contempo, riesca a dribblare il rischio di pensare il sapere pedagogico come *irrelevante* nella sua riproposizione di una discorsività che oscilla tra una pedante normatività, un inseguire il *politically correct*, un tecnicismo metodologico didattico e la diffusa *pedagogizzazione* del sociale?

Appare opportuno, lungo tale direzione, fare riferimento al costrutto pedagogico di *scuola come bene comune* che potrebbe, forse, aiutare a ritessere la trama di una pedagogia *della e per* la scuola, che sia potenzialmente resiliente di fronte alle logiche del mercato, di fronte alle logiche di una didattica additiva volta alla proliferazione delle educazioni ben lontana da quell'auspicata trasversalità, di fronte alle forme di una burocratizzazione che prefigura una professionalità docente declinata lungo la linea di un ingegnerismo progettualistico, di fronte a quella lacerazione del rapporto scuola-società.

Nessuna tentazione descolarizzatrice, dunque, ma forse la ri-centralizzazione e la ri-attualizzazione di un'idea di scuola come *bene comune* può essere capace di rispondere, ancora oggi, all'art. 3 della Costituzione italiana, nell'avvertenza che non si tratta di un ennesimo mantra declamatorio ma della considerazione della scuola quale luogo formativo fondamentale per una società democratica, quale luogo di rielaborazione di un sapere inteso come valore e come risorsa, nonché dalla necessità del recupero di un impegno nella ricostituzione di un nuovo senso critico-riflessivo e comunitario. Una comunità, pertanto, da leggere e interpretare nelle sue dinamiche interne e esterne:

esternamente, come parte di un sistema interattivo in continuo dialogo – attenta in tal senso ai vari linguaggi ed alle diverse forme di comunicazione – col compito di selezionare ciò che risulti elemento di assimilazione e rielaborazione culturale. Internamente come dinamica relazionale e comunicativa – tra persone compartecipi e corresponsabili di un progetto formativo – volto alla condivisione di alcuni fini comuni [...]. In entrambi i casi si tratta di superare una logica chiusa e difensiva, per aprirsi all'arricchimento di un interscambio fatto di valori culturali presenti e vissuti, nonché di relazioni umane atte a tirar fuori ascolti profondi, disponibilità sociali e collaborazioni etiche (Mollo, 2010, p. 153).

Bibliografia

- Attinà, M. (2020). L'autonomia scolastica tra incompiutezza e tradimenti. *Nuova Secondaria*, 10, 115–122.
 Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
 Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*. FrancoAngeli.



- Bertagna, G. (2008). *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*. La Scuola.
- Cavallera, H. A. (2013). *Storia della scuola italiana*. Le Lettere.
- Colombo, M. (2007). Famiglia, scuola e dimensione della formazione. *La famiglia. Rivista di problemi familiari*, 241, 45–59.
- Corradini, L. (1976a). *Democrazia Scolastica*. La Scuola.
- Corradini, L. (1976b). *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*. La Scuola.
- Mariani, A. M. (2006). *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*. SEI.
- Mollo, G. (2010). La scuola come comunità formativa. In AA.VV. (Eds.), *Per un Progetto di scuola. Istituzioni Ordinamenti Cultura* (pp. 147–157). La Scuola.
- Morgani, E. (Ed.). (1986). *Scuola più. Scuola, enti locali, società verso un sistema formativo integrato*. La Nuova Italia.
- Ravaglioli, F. (1983). *Un riformismo alla deriva. Educazione e scuola degli anni 70*. Armando.

