

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 42 81 84 17,
fax 06 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

Apprendimento e istituzioni educative

Storia, contesti, soggetti

A cura di Paolo Sorzio



Carocci editore

1^a edizione, giugno 2011
© copyright 2011 by Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Fregi e Majuscole, Torino

Finito di stampare nel giugno 2011
dalle Arti Grafiche Editoriali S.r.l., Urbino

ISBN 978-88-430-6026-9

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

	Premessa	13
1.	Mente e cultura di <i>Paolo Sorzio</i>	19
1.1.	La partecipazione guidata	19
1.2.	La nascita della scolarizzazione	23
1.3.	Conclusioni	26
	Riferimenti bibliografici	27
2.	Famiglia, scuola, territorio di <i>Chiara Sità</i>	29
2.1.	Nuove mappe e nuovi territori di apprendimento	30
2.2.	Sistemi ambientali e sviluppo umano	31
2.3.	Difficoltà e risorse di una relazione	33
2.4.	Il ruolo delle relazioni sociali	38
	Riferimenti bibliografici	43
3.	Scuola dell'infanzia: femminile plurale di <i>Lucia Balduzzi</i>	45
3.1.	Verso l'istituzione della scuola materna statale	45
3.2.	Dalla scuola materna alla scuola dell'infanzia	47
3.3.	Una scuola al plurale	53
3.4.	I contenuti e l'impianto metodologico-didattico	55
3.5.	I campi di esperienza	58

3.5.1.	Il sé e l'altro. Le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme / 3.5.2. Il corpo in movimento. Identità, autonomia, salute / 3.5.3. Linguaggi, creatività, espressione. Gestualità, arte, musica, multimedialità / 3.5.4. I discorsi e le parole. Comunicazione, lingua, cultura / 3.5.5. La conoscenza del mondo. Ordine, misura, spazio, tempo, natura	
3.6.	Spazio, tempo, relazioni	64
3.7.	La professionalità delle insegnanti di scuola dell'infanzia	67
	Riferimenti bibliografici	69
4	Storia della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e formazione degli insegnanti di <i>Nicola S. Barbieri</i>	73
4.1.	Gli albori (1861-1900)	73
	4.1.1. Il sistema scolastico / 4.1.2. La formazione degli insegnanti	
4.2.	La crescita (1901-22)	75
	4.2.1. Il sistema scolastico / 4.2.2. La formazione degli insegnanti	
4.3.	La modernizzazione totalitaria (1923-44)	77
	4.3.1. Il sistema scolastico / 4.3.2. La formazione degli insegnanti	
4.4.	Il decollo (1945-68)	80
	4.4.1. Il sistema scolastico / 4.4.2. La formazione degli insegnanti	
4.5.	La riforma (1969-91)	84
	4.5.1. Il sistema scolastico / 4.5.2. La formazione degli insegnanti	
4.6.	Di fronte alla società globalizzata (1992-2010)	87
	4.6.1. Il sistema scolastico / 4.6.2. La formazione degli insegnanti	
4.7.	Conclusioni	98
	Riferimenti bibliografici	101
5.	La struttura del curriculum e l'apprendimento degli allievi di <i>Paolo Sorzio</i>	105
5.1.	La distribuzione asimmetrica del curriculum	106
5.2.	Bernstein e la teoria del curriculum	109
5.3.	La struttura del curriculum	110
	5.3.1. Il curriculum segmentato (C+; F+) / 5.3.2. Il curriculum centrato	

	sull'allievo (C-; F-) / 5.3.3. Il curricolo manageriale (C-; F+) / 5.3.4. Il curricolo multidimensionale (C+; F-)	
5.4.	Conclusioni	118
	Riferimenti bibliografici	119
6.	Linguaggio e scuola: l'idea della scolarizzazione come forma di partecipazione attraverso il discorso di <i>Federica Caruso</i>	121
6.1.	Dall'idea del deficit linguistico alla valorizzazione culturale	122
6.2.	L'insegnamento come processo linguistico e culturale e l'ipotesi del contrasto tra scuola e contesti extrascolastici	125
6.3.	Il discorso come struttura dell'interazione in classe e la partecipazione degli allievi alle attività didattiche	127
	6.3.1. La classe / 6.3.2. L'analisi del discorso / 6.3.3. Il significato del discorso a scuola / 6.3.4. Le categorie di analisi del discorso e la sequenza triadica / 6.3.5. L'interazione insegnanti-alunni e l'interpretazione reciproca di intenzioni e obiettivi	
6.4.	L'elaborazione del significato: il modello del discorso esplorativo proposto da Mercer	135
6.5.	Conclusioni	137
	Riferimenti bibliografici	138
7.	La creatività e le sue condizioni di possibilità nell'istruzione di <i>Dave Trotman</i>	141
7.1.	Il campo creativo	141
7.2.	Temi condivisi	144
	7.2.1. Immaginazione / 7.2.2. Rischio / 7.2.3. Ambiguità e complessità / 7.2.4. Apertura allo stimolo / 7.2.5. Gioco, flusso, intuizione e temporalità / 7.2.6. La resilienza, la riflessione e la conoscenza degli strumenti / 7.2.7. Originalità e innovazione / 7.2.8. I processi e i risultati / 7.2.9. Creatività e cultura	
7.3.	La creatività nell'istruzione: i limiti	150
7.4.	Le condizioni che favoriscono il pensiero creativo	152
7.5.	Conclusioni	155
	Riferimenti bibliografici	155

8.	Dall'educazione interculturale alla social justice education di <i>Massimiliano Tarozzi</i>	159
8.1.	Cos'è l'educazione interculturale?	159
8.2.	Il senso dell'intercultura nelle pratiche degli insegnanti	164
8.3.	Una ricerca etnografica sulle competenze interculturali a Los Angeles	169
8.4.	La questione dell'equità nei processi d'integrazione interculturale	174
	8.4.1. Superficialità e folclore / 8.4.2. Concetto limitato di uguaglianza / 8.4.3. Successo formativo per tutti	
8.5.	Educazione alla giustizia sociale	180
8.6.	Conclusioni. Combinare educazione interculturale e giustizia sociale	185
	Riferimenti bibliografici	187
9.	Valutare a scuola: dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento di <i>Valentina Grion</i>	191
9.1.	Il tempo della valutazione	191
9.2.	La valutazione come crocevia di paradigmi	192
	9.2.1. Il territorio della docimologia	
9.3.	Riflessioni metodologiche e principi di pratica	196
	9.3.1. Vecchi e nuovi criteri di validità nelle indagini valutative / 9.3.2. <i>Dependability</i> e qualità delle prove	
9.4.	La valutazione in classe	205
	9.4.1. Funzioni e scopi della valutazione / 9.4.2. Valutare per l'apprendimento / 9.4.3. La valutazione come apprendimento	
	Riferimenti bibliografici	217
10.	La valutazione oltre la classe: l'ottica sistemica di <i>Valentina Grion</i>	221
10.1.	Dall'autonomia alla valutazione dei sistemi scolastici	221
10.2.	I diversi livelli della valutazione di sistema	224

10.3.	La valutazione di sistema in Italia	226
	10.3.1. Il sistema nazionale di valutazione: breve excursus storico-normativo / 10.3.2. Nodi da districare	
10.4.	La prospettiva manageriale e i test di prestazione per valutare la qualità della scuola	235
	10.4.1. Efficacia delle scuole e graduatorie: l'esperienza inglese / 10.4.2. Efficacia uguale qualità? / 10.4.3. Un approccio alternativo alla valutazione della qualità	
10.5.	La valutazione del personale: realtà e prospettive	243
	Riferimenti bibliografici	248
	Conclusioni	251
	Gli autori	253

Storia della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e formazione degli insegnanti

di *Nicola S. Barbieri*

Lo scopo principale di questo contributo è analizzare, principalmente attraverso una prospettiva storica, al tempo stesso il sistema scolastico italiano, per mostrare i legami socioculturali con le innovazioni e le contraddizioni interne di un sistema scolastico nazionale piuttosto giovane (nato nel 1861), e il sistema di formazione degli insegnanti, con particolare attenzione all'attuale problema della formazione accademica di docenti delle scuole di ogni ordine e grado¹.

Come vedremo, è difficile parlare di un "sistema", perché i gradi di scuola italiani spesso sono stati riformati come se fossero entità isolate, senza riguardo alla totalità del sistema, e il tema della formazione dei docenti è stato trascurato da queste riforme, come se si trattasse di una variabile indipendente.

Ogni paragrafo è strutturato in una prima parte, panoramicamente dedicata allo sviluppo storico del sistema scolastico italiano, e in una seconda parte che esamina le soluzioni date al problema della formazione degli insegnanti.

4.1

Gli albori (1861-1900)

4.1.1. IL SISTEMA SCOLASTICO

Quando l'Italia divenne uno Stato unitario, nel 1861, i sistemi scolastici pre-unitari furono assorbiti dal sistema scolastico dello Stato che

1. Solo nel 1998-99, con l'istituzione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria e della Scuola di specializzazione interateneo per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria (SSIS), per tutti i futuri insegnanti è stato predisposto un percorso formativo di livello universitario.

aveva preso l'iniziativa delle Guerre d'indipendenza, cioè il Regno di Sardegna².

La legge Casati³, limitata al Regno di Sardegna nel 1859, fu estesa all'intero Stato e diede la prima forma al sistema nazionale dell'istruzione elementare⁴. La scuola dell'infanzia, allora chiamata materna, non era menzionata nel curriculum, perché non era pensata come una parte del curriculum, ma solo come un espediente per dare una risposta sociale al problema delle madri lavoratrici. La scuola primaria era basata su un curriculum di due anni, che permetteva di imparare a leggere e a scrivere.

L'istruzione elementare divenne obbligatoria in Italia solo dal 1877, grazie alla legge Coppino⁵. Negli anni ottanta dell'Ottocento, il numero delle scuole crebbe, ma il tasso di analfabetismo rimase immutato (il 62% secondo i dati raccolti dal censimento del 1881)⁶. In questa decade, il sistema scolastico italiano fu rinforzato da due piani di riforma a livello curricolare: nel 1888, il ministro Gabelli, ispirato dalla filosofia dell'educazione di stampo positivista, cercò di rinnovare il curriculum, introducendo l'insegnamento della fisica e delle scienze naturali, rafforzando il programma di matematica e raccomandando che le scienze fossero insegnate secondo il metodo sperimentale. Nel 1894 il

2. Era composto dalle regioni del Piemonte, della Liguria, della Valle d'Aosta, della Sardegna e della Savoia (che fu ceduta con Nizza alla Francia alla fine della Seconda guerra d'indipendenza, nel 1860); Torino ne era la principale città e la capitale.

3. Questa legge prende il nome dal nobile Gabrio Casati, ministro dell'Istruzione pubblica del Regno di Sardegna, nel Governo guidato dal generale Lamarmora. La legge fu approvata il 13 novembre 1859 (n. 3725).

4. La nascita del Regno d'Italia nel 1861, come stato nazionale unitario, estese il sistema giuridico del Regno di Sardegna (che aveva agito come Stato leader del processo militare di progressiva conquista di nuovi territori) all'intero Stato italiano, senza tenere in conto che le leggi del Regno di Sardegna, e con queste la legge Casati, erano calibrate con l'ambiente sociale e culturale di un territorio limitato. La legge Casati non regolava minimamente la scuola materna, delegata alle istituzioni private (la maggior parte delle quali erano religiose), e non aveva alcun interesse nella diffusione dell'istruzione a tutti i livelli della popolazione: manteneva una rigida separazione tra un curriculum assai "leggero" per gli alunni provenienti dalle classi meno abbienti (che non era neanche obbligatorio) e un curriculum più lungo per i figli della borghesia e della nobiltà.

5. La legge Coppino fu uno dei punti qualificanti del Governo liberale del primo ministro Agostino Depretis (R.D. 15 luglio 1877, n. 3961). Solo il grado inferiore della scuola elementare era però obbligatorio (i primi tre anni): i Comuni, e non lo Stato, erano le istituzioni preposte all'implementazione delle scuole.

6. L'implementazione del cosiddetto "patronato scolastico", stabilito dal R.D. 16 febbraio 1888, n. 5292, cercava di aiutare i bambini e le bambine provenienti dalle classi lavoratrici perché adempissero l'obbligo scolastico, ma le scarse risorse non aiutavano certo il programma.

ministro Baccelli rinforzò gli aspetti pratici e gli obiettivi utilitaristici dell'apprendimento e dell'insegnamento della scuola elementare.

4.1.2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

La formazione degli insegnanti di scuola elementare era affidata alle scuole normali (Zago, 2005), messe in cantiere dalla legge Casati per preparare insegnanti di scuola elementare maschi e femmine: esse potevano accogliere come allievi aspiranti insegnanti maschi a partire dai 16 anni di età, e insegnanti femmine dai 15 anni. La scuola normale era organizzata sulla base di un curriculum triennale, comprendente sia le discipline di base della scuola elementare (lingua e letteratura italiana, matematica, scienze, storia e geografia) sia alcune nozioni rudimentali di didattica applicata.

4.2

La crescita (1901-22)

4.2.1. IL SISTEMA SCOLASTICO

Nella prima decade del xx secolo, nella cosiddetta “età giolittiana”, che prese il nome dall'uomo politico Giovanni Giolitti, primo ministro per un quindicennio, si assistette allo sforzo di democratizzare l'intera società italiana, rinnovando al tempo stesso tutte le istituzioni pubbliche, scuola compresa. Questo è un periodo chiave per il sistema scolastico italiano e la sua storia, anche se la storiografia non sempre lo ha tenuto nella giusta considerazione. Ad esempio, un noto manuale di storia dell'educazione (Sarracino, 1992) non ha un capitolo e nemmeno un paragrafo specificatamente dedicato all'età giolittiana, e fornisce solo alcune informazioni sulla nascita delle prime associazioni professionali degli insegnanti di scuola primaria e secondaria (ivi, pp. 36-7). Nella sezione delle fonti, le leggi emanate in questo periodo non sono affatto citate, le uniche leggi riportate sono la legge Casati (1859) e i decreti della riforma Gentile (1923). Questo vuoto è davvero sorprendente, per un manuale il cui scopo è «costituire il primo nucleo di materiali utili per la ricostruzione storica e critica e gli eventi che portarono all'assetto attuale del sistema scolastico italiano» (ivi, p. 37).

Fu invece un periodo ricco di innovazioni normative. La legge Nasi (1903) costrinse le amministrazioni comunali a migliorare la quantità e la qualità delle scuole, ad esempio implementando una

direzione scolastica centralizzata nei Comuni di almeno 10.000 abitanti, o altrimenti ogni 20 classi di alunni. La legge Orlando (1904) stabilì sei anni di scuola elementare obbligatoria, fino all'età di 12 anni, riformò il curriculum⁷ e modificò i programmi, introducendo il lavoro manuale. La legge Daneo-Credaro (1911), di forte impatto sociale (Bonetta, 1982, pp. 155-88) e anche per questo combattuta dalle componenti conservatrici e cattoliche della società italiana, fece in modo che lo Stato, che già amministrava direttamente l'ordine della scuola secondaria, diventasse il soggetto principale anche nella gestione delle scuole elementari, fino a quel momento affidate ai Comuni. La legge identificava nel Consiglio scolastico provinciale l'istituzione amministrativa di queste scuole, rafforzando al tempo stesso il Patronato scolastico (Moro, 1950; Cives, 1967, 1990), dotandolo di personalità giuridica e fondandone uno in ogni provincia, al fine di ottenere una reale eguaglianza di opportunità formative per gli alunni meno abbienti; la legge inoltre promosse l'istruzione del personale militare e della popolazione carceraria, dato che entrambi avevano altissimi tassi di analfabetismo, ed ebbe comunque un forte impatto sull'organizzazione dell'amministrazione scolastica (Ragazzini, 1990).

4.2.2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Le tre leggi delle quali si è parlato precedentemente si proponevano anche di elevare le condizioni degli insegnanti, poco formati e poco pagati, e spesso soggetti al potere arbitrario delle amministrazioni municipali. Sulle condizioni degli insegnanti, la legge Nasi identificava un percorso di sviluppo di carriera sia per gli insegnanti sia per i direttori didattici, dando loro anche garanzie in termini di posizione giuridica. Per la prima volta, inoltre, i salari delle insegnanti femmine furono equiparati a quelli degli insegnanti maschi, ma solo se l'insegnante femmina insegnava in una classe maschile o mista. La legge Orlando stabiliva un fondo nazionale per aiutare i Comuni meno dotati di risorse finanziarie a pagare un regolare stipendio ai loro maestri. La legge Daneo-Credaro dava fondi per migliorare le condizioni degli insegnanti nelle aree rurali del paese.

Ci fu anche un vivace dibattito, all'inizio del xx secolo, sulla formazione degli insegnanti di scuola elementare: le scuole normali furo-

7. Per gli alunni che proseguivano il loro percorso scolastico, di solito appartenenti ai ceti benestanti, la scuola elementare era ridotta a quattro anni; per gli alunni che invece concludevano con le elementari il loro percorso scolastico, la scuola elementare era prolungata fino a sei anni.

no fortemente criticate sia per la povertà del loro curriculum, sia per l'inefficacia della formazione impartita. Due importanti convegni dell'Associazione nazionale per gli studi pedagogici, guidata da Luigi Credaro⁸, si tennero nel 1909 e nel 1910, suggerendo una radicale riforma della formazione degli insegnanti di scuola elementare, basata sul rafforzamento del curriculum, parificando la scuola normale a un diploma di scuola secondaria superiore, rilasciato dall'apposito istituto magistrale, per rinnovare il reclutamento⁹. Anche il tirocinio doveva essere rinforzato, sia in termini di tempo (era troppo breve, e solo alla fine del terzo anno), sia in termini di attività formative: il futuro insegnante, paradossalmente, nel tirocinio delle scuole normali, doveva solo osservare la pratica didattica reale, senza alcuna interazione significativa né con l'insegnante né con la classe (Zago, 2005, pp. 153-4).

Purtroppo lo scoppio della Prima guerra mondiale e le difficoltà politiche dell'Italia dei primi anni venti impedirono che l'idea di riformare le scuole normali avesse un seguito, e anche lo sviluppo delle condizioni sociali degli insegnanti fu messo all'ultimo posto dell'agenda del Governo. Così, la situazione non subì modificazioni significative fino all'ascesa del fascismo, nel triennio 1922-25.

4.3

La modernizzazione totalitaria (1923-44)

4.3.1. IL SISTEMA SCOLASTICO

All'inizio del fascismo¹⁰, il sistema scolastico fu riformato dal filosofo neohegeliano Giovanni Gentile¹¹, che nel 1923 modellò un sistema

8. Luigi Credaro fu anche nominato ministro dell'Istruzione negli anni immediatamente antecedenti la Prima guerra mondiale.

9. Gli studenti che sceglievano la scuola normale erano spesso i peggiori del grado scolastico immediatamente antecedente, provenienti da un contesto culturale povero e assai poco motivati.

10. Di solito gli storici distinguono il periodo che va dal 22 ottobre 1922 (quando il re incaricò Benito Mussolini di formare il nuovo Governo, dopo la spettacolare Marcia su Roma) al 3 gennaio 1925 (quando Mussolini dichiarò in Parlamento che era il responsabile morale dell'omicidio politico del deputato socialista Giacomo Matteotti) come una sorta di "prova generale", prima dell'implementazione di un vero e proprio regime totalitario, che durò fino al 25 luglio 1943, quando il Gran consiglio del fascismo sfiduciò Mussolini, che si dimise, fu arrestato e sostituito come capo del Governo dal generale Pietro Badoglio.

11. La bibliografia di e su Giovanni Gentile è molto vasta. I suoi testi pedagogici più famosi sono: *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1912), *Educazione*

scolastico altamente selettivo con una serie di decreti che furono approvati da un Parlamento praticamente senza opposizione: egli accentuò il primato degli studi classici, il cui luogo naturale era il liceo classico, riducendo al tempo stesso il numero delle scuole tecniche, con un impatto devastante sul nascente sistema industriale (Scotto Di Luzio, 2007, *passim*).

Il Governo fascista spese poi quasi tutti gli anni trenta a modificare l'idea di scuola che Gentile aveva messo in pratica, prima di tutto perché la restrizione dell'accesso ai gradi scolastici più alti e la riduzione dell'istruzione tecnica e professionale finivano per frustrare le aspirazioni proprio di quella piccola e media borghesia che aveva supportato la nascita del movimento fascista (Ostenc, 1981). La scuola dell'infanzia fu chiamata "grado preparatorio", propedeutica alla scuola elementare ma non obbligatoria, fu qualificata come scuola materna, il cui curriculum era centrato su obiettivi ricreativi e non educativi, mettendo l'accento principalmente sugli aspetti della disciplina e del comportamento. La scuola elementare rimaneva divisa in grado inferiore e superiore, modellata sulla base della filosofia dell'educazione del pedagogista Giuseppe Lombardo Radice, che fu braccio destro di Gentile: Lombardo Radice elaborò il concetto di scuola serena, orientata in senso spiritualistico, che prendeva certamente sul serio l'assunto di dare risposte educative ai bisogni del bambino, ma che fu ben presto sopraffatta dalla necessità ideologica del fascismo di indottrinare e militarizzare la gioventù italiana, specialmente a partire dagli anni trenta.

Nel 1929, il ministro dell'Educazione nazionale Belluzzo preparò le linee guida per la compilazione dei testi unici di Stato, scelti da una commissione centralizzata, con l'obiettivo culturale di promuovere la fascistizzazione della popolazione italiana: questo progetto fu implementato nell'anno scolastico 1930-31, e finì per contrassegnare un elemento di reale discontinuità con il magistero pedagogico di Gentile e Lombardo Radice. Nel 1934, il ministro Ercole mise in cantiere nuovi programmi, accentuando l'importanza dell'indottrinamento nei confronti dell'istruzione (specialmente in discipline come la storia, completamente riscritta in chiave neofascista), anche se gli obiettivi ideologici non furono pienamente raggiunti a causa della resistenza degli insegnanti, che, pur non essendo necessariamente orientati verso

fisica e carattere (1920), *La riforma dell'educazione* (1923), tutti pubblicati a Bari dalla casa editrice Laterza.

posizioni antifasciste, tuttavia avevano una forte idea dell'indipendenza della scuola, che agì come una sorta di freno nei confronti di una piena fascistizzazione (Genovesi, 2008).

La rifondazione gentiliana del sistema scolastico italiano fu quindi corretta durante gli anni venti e trenta, perché risultata troppo selettiva, ma rimase comunque la struttura profonda del sistema anche dopo il collasso del regime fascista, avvenuto negli anni 1943-45. L'unico reale tentativo di riforma fascista della scuola fu la cosiddetta "Carta della scuola", scritta sotto la supervisione del ministro Giuseppe Bottai nel 1939, in cui era delineato un nuovo modello, meno differenziato e meno selettivo, ma anche più orientato ideologicamente: in ogni caso, lo scoppio della Seconda guerra mondiale lasciò il programma di Bottai al livello di un tragico sogno.

4.3.2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

All'inizio del fascismo, anche la formazione degli insegnanti fu riformata, secondo gli stessi principi teoretici dell'idea gentiliana di scuola: dal suo punto di vista filosofico neohegeliano, l'insegnamento era una sorta di effetto simpatetico tra il docente e il discente, il cui successo era dovuto al fatto che il docente aveva una forte competenza culturale e una conoscenza disciplinare il più vasta e profonda possibile.

Conseguentemente, a proposito dei maestri di scuola elementare, Gentile modificò prima di tutto il tipo d'istituzione incaricata di formarli e implementò l'istituto magistrale della medesima dignità e livello di una scuola secondaria superiore, basata su un curriculum quadriennale, il cui punto centrale era costituito dalle discipline umanistiche. In secondo luogo, Gentile rafforzò le materie classiche (lingua e letteratura latina, storia, filosofia), seguendo il principio che un buon insegnante fosse prima di tutto un buon conoscitore della materia che doveva insegnare. In terzo luogo, paradossalmente, egli soppresse ogni forma d'insegnamento di metodologie e di didattica, secondo la sua visione idealistica della conoscenza: il metodo è infatti incorporato nei contenuti, e conoscendo questi il maestro guadagnerà anche quello. Quarto, Gentile soppresse anche il tirocinio, le cui ore erano spese dai futuri maestri nelle classi delle scuole elementari, sotto la supervisione di un apposito insegnante: durante queste ore, le studentesse erano invitate a osservare quello che gli insegnanti "veri" facevano in classe. Per dare una risposta sociopolitica al problema della disoccu-

pazione delle studentesse diplomate all'istituto magistrale, Gentile costituì un percorso universitario speciale, la facoltà di Magistero (divisa in tre corsi di laurea: Pedagogia, Lettere, Lingue straniere), l'unica alla quale fosse possibile iscriversi senza un diploma quinquennale di scuola secondaria.

Questo sistema non fu sostanzialmente modificato negli anni successivi, ma il tentativo da parte del regime di controllare tutto quello che accadeva nelle scuole, in accordo con la svolta totalitaria degli anni trenta, iniziò a ridurre il ruolo degli insegnanti alla stregua di meri esecutori, piuttosto che di professionisti dell'educazione e dell'istruzione. La versione neohegeliana dello Stato etico promossa da Gentile fu convertita in una pesante massificazione della scuola italiana, una situazione nella quale la prospettiva pedagogica e la metodologia didattica pretendevano di promanare direttamente dal centro, lungo una catena gerarchica di comando che somigliava all'organizzazione militare.

4.4 Il decollo (1945-68)

4.4.1. IL SISTEMA SCOLASTICO

Dopo la Seconda guerra mondiale, il sistema scolastico fu formalmente democratizzato, ma rimase fortemente controllato dal livello centrale, il ministero della Pubblica Istruzione, e ancora modellato secondo l'ideologia gentiliana.

Il curriculum della scuola elementare venne riformato una prima volta nel 1945 dal pedagogista statunitense Carleton Washburne, che cercò anche di promuovere le organizzazioni giovanili non formali, quali il movimento scout, nel suo sforzo di defascistizzare il sistema scolastico e la mentalità dominante¹². Nel 1955, il ministro democristiano Ermini riformò nuovamente il curriculum della scuola elementare, limitando gli effetti del movimento attivistico che si stava dif-

12. I nuovi programmi furono implementati nel febbraio 1945, nelle parti dell'Italia di volta in volta sotto il controllo delle truppe alleate, poi rivisti nel maggio dello stesso anno e infine pienamente diffusi ed estesi a tutto il paese l'anno successivo dal ministro democristiano Guido Gonella (D.M. 8 novembre 1946).

fondendo¹³ e modellandolo come una sorta di programma estensivo di educazione cattolica, come rimarcato da numerosi storici dell'educazione (Genovesi, 1998). Gli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna*, approvati in quel medesimo periodo, rappresentarono il logico background del curriculum della scuola elementare: si trattava in larga parte di note operative basate su un presunto buon senso educativo, nemmeno di prescrizioni metodologiche, basate su un'idea di scuola materna centrata sulla relazione duale tra la maestra, intesa come sostituta della madre, e i bambini (Bonetta, 1997, pp. 188-9).

A partire dagli anni sessanta, in ogni caso, alcune importanti riforme furono avviate e portate a buon fine: la prima e più importante fu certamente l'istituzione della scuola media unica¹⁴, dopo un decennio di aspro dibattito tra i partiti politici e gli orientamenti culturali che essi esprimevano. La riforma (legge 31 dicembre 1962, n. 1859) passò con i voti "pesanti" dei partiti della sinistra, uniti in quel caso alla componente più aperta della Democrazia cristiana: una scuola selettiva che basava di fatto i suoi criteri di selezione sul livello sociale di appartenenza non era più sostenibile. La riforma, passata senza un adeguato piano di aggiornamento degli insegnanti, lasciò questi ultimi da soli, di fronte a un'enorme massa di studenti, che una volta sarebbero stati incanalati verso scuole professionali o addirittura verso il lavoro manuale, e che ora invece erano iscritti a una scuola media il cui curriculum era basato su discipline molto più teoriche: alla metà degli anni sessanta, molti di questi studenti, guarda caso quelli provenienti dalle classi meno abbienti, furono bocciati a raffica, anche due o tre volte consecutive. Questo aspetto scandaloso di una scuola che avrebbe dovuto dare a tutti le stesse opportunità formative, e che invece continuava a fungere da selettore sociale, anche perché era mancata una globale riforma del curriculum, fece sorgere la voce di un prete, don Lorenzo Milani, che allestì una scuola privata a Barbiana,

13. Grazie a una coraggiosa pattuglia di filosofi dell'educazione quali Lamberto Borghi, Tristano Codignola e Aldo Visalberghi, i testi di John Dewey cominciarono a essere tradotti e diffusi in Italia: la prima traduzione completa di *The School and Society* (1899, 1915) apparve nel 1949, con il titolo *Scuola e società*, e le prime quattro edizioni andarono esaurite in poche settimane.

14. Dopo la scuola elementare, c'era un percorso scolastico differenziato: il ginnasio inferiore, per i bambini che intendevano proseguire gli studi, oppure un breve curriculum triennale chiamato avviamento, per i bambini che erano costretti, dalle circostanze sociali, ad andare al lavoro all'età di 14 anni.

in Toscana, cercando di aiutare i figli della famiglie contadine della zona a conseguire il diploma di scuola elementare e media¹⁵.

4.4.2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

La formazione degli insegnanti di scuola elementare continuò a essere compito dell'istituto magistrale, mentre gli insegnanti di scuola secondaria non venivano tanto formati, quanto solo selezionati dai concorsi nazionali, che testavano unicamente le loro competenze disciplinari. In questo caso, gli insegnanti erano assunti dopo che avevano ottenuto la laurea in un ambito disciplinare e poi affrontato un concorso nazionale basato sui contenuti, del tutto incapace di valutare le attitudini psicopedagogiche e le abilità professionali. Il risultato fu che gli insegnanti erano spesso ben preparati culturalmente, ma dovevano acquisire le competenze didattiche per conto proprio, di solito nei primi anni di servizio.

L'unico corso di livello universitario per formare il personale scolastico fu il diploma di Vigilanza scolastica, attivato presso la facoltà di Magistero¹⁶ negli anni cinquanta e nella prima parte degli anni sessanta (Zago, 2008)¹⁷: i maestri di scuola elementare che volevano diventare direttori didattici dovevano seguire questo corso di durata triennale, acquisendo abilità pedagogiche e metodologiche. Esaminando i materiali didattici prodotti durante il corso (Barbieri, 2008), si può facilmente identificare la situazione degli insegnanti di scuola elementare nell'Italia di quel periodo: l'insegnante era solo con la sua classe, quasi sempre sovraffollata (anche 40-45 alunni per clas-

15. L'esperienza della scuola di Barbiana è raccontata nel famoso libro *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), scritto come esercizio di composizione collettiva dagli alunni di don Milani.

16. Come abbiamo visto nel paragrafo dedicato alla scuola gentiliana, la facoltà di Magistero era un percorso accademico quadriennale appositamente inventato per gli studenti e soprattutto le studentesse che avevano completato l'istituto magistrale quadriennale e che non potevano iscriversi a un corso accademico regolare, dato che non avevano conseguito un diploma quinquennale. Il Magistero era una copia della più prestigiosa facoltà di Lettere e Filosofia: negli anni novanta, avendo il Magistero concluso la sua funzione sociale, la maggior parte delle sue facoltà si trasformarono in facoltà di Scienze della formazione.

17. Si tratta di un'analisi approfondita del corso attivato dalla facoltà di Magistero dell'Università di Padova, organizzato sotto la supervisione di Giuseppe Flores d'Arcais e Antonio De Vivo, condotta su fonti di prima mano, vale a dire le esercitazioni scritte dai maestri-studenti e conservate nel Museo dell'Educazione dell'Università di Padova, diretto da Patrizia Zamperlin.

se), di solito non ben visto dalle famiglie proletarie rurali, forzato ad adottare metodi tradizionali invece di essere incoraggiato a sperimentare innovazioni di ascendenza attivistica. La situazione critica di questa professione era la prima ragione, per questi insegnanti, del tentativo di migliorare la loro posizione di lavoro, diventando direttori didattici.

A proposito di una particolare area disciplinare e formativa, l'educazione fisica, sempre considerata una sorta di Cenerentola nei curricula scolastici italiani¹⁸, nel 1958 venne creato l'Istituto superiore di educazione fisica, meglio conosciuto con il suo acronimo ISEF: in teoria era equivalente al livello universitario, ma in realtà la sua natura risultava assai ambigua. Il curriculum era basato sulla ginnastica tradizionalmente intesa e sulla pratica sportiva, insegnata spesso in un contesto di disciplina militare¹⁹; molto povero era il contributo delle discipline psicopedagogiche e della didattica. È importante ricordare che gli ISEF formavano insegnanti di scuola secondaria inferiore e superiore, mentre nella scuola primaria il responsabile dell'educazione fisica rimaneva sempre il maestro, che aveva in carico tutte le discipline curriculari.

La mancanza di insegnanti ben preparati risultò un grave problema dopo l'istituzione della scuola media unica: ad esempio, una soluzione alla mancanza di insegnanti di lingua straniera, inglese e francese, fu trovata dal ministero della Pubblica Istruzione permettendo d'insegnare queste discipline ai laureati in Scienze politiche, per il solo fatto che nel loro curriculum accademico c'era un esame obbligatorio di lingua straniera²⁰.

18. L'educazione fisica divenne obbligatoria nel 1878, ma i primi programmi degni di tale nome risalgono al 1895, e ancora all'inizio del Novecento molte scuole non avevano spazi adeguati per praticare l'attività fisica, e gli studenti erano costretti a fare lezione di ginnastica nella loro classe, movendosi tra i banchi. La riforma Gentile del 1923, poi, espulse di fatto l'educazione fisica dalla scuola, affidandola all'Ente nazionale per l'educazione fisica (ENEF), che però non funzionò mai; alla fine, l'Opera nazionale balilla, l'organizzazione fascista della gioventù, ebbe l'incarico di organizzare l'educazione fisica di tutti i giovani, al di fuori dell'orario scolastico curricolare, a partire dal 1926.

19. C'erano pochi di questi istituti in Italia, e gli studenti vivevano in forma collegiale (evento che in Italia non era così diffuso un tempo, come invece al contrario accade da sempre nel contesto anglosassone), addestrati da allenatori e docenti che erano cresciuti professionalmente durante il periodo fascista.

20. Anche se può sembrare strano, Scienze politiche era l'unica facoltà ad avere questa regola: naturalmente, lo studio delle lingue straniere era orientato alla preparazione di funzionari per il ministero degli Affari esteri e per le ambasciate italiane in

4.5 La riforma (1969-91)

4.5.1. IL SISTEMA SCOLASTICO

Sulla spinta dello sviluppo sociale ed economico, il sistema scolastico italiano cominciò a rinnovarsi a partire dal 1968, quando fu creata la scuola materna statale, seguita l'anno successivo dagli *Orientamenti per la scuola materna statale*, che la rendevano leggermente più al passo con i tempi e meno legata a una prospettiva pedagogica vetero-spiritalistica.

Un'altra importante riforma riguardava la gestione sociale della scuola, con l'inserimento dei rappresentanti dei genitori e degli studenti (questi ultimi solo a livello di scuola secondaria superiore) nei consigli di classe e d'istituto. Questo accadeva nel 1974, attraverso lo strumento giuridico dei Decreti delegati, atti avente valore di legge e redatti dal Governo sulla base di una legge-quadro votata preliminarmente dal Parlamento. C'erano molte aspettative nei confronti di questa riforma strutturale, ma il suo reale impatto sulle scuole fu molto blando, per la mancanza di reale potere decisionale dei consigli nei quali i genitori e gli studenti erano eletti²¹.

Nel 1979, diciassette anni dopo l'avvio della scuola media unica, erano approvati i nuovi programmi per questo grado di scuola, purtroppo concepiti in una forma ancora tradizionale: focalizzati sui contenuti disciplinari, non lasciavano intravedere una nuova cornice psicopedagogica e nemmeno un approccio metodologico aggiornato, dal momento che diverse commissioni di esperti avevano lavorato senza interagire le une con le altre, producendo così ripetizioni e addirittura parti in contraddizione tra loro.

Molto differente fu per fortuna il percorso della riforma del curriculum della scuola elementare: i *Nuovi programmi* del 1985, ispirati dalla psicologia cognitiva e dalla teoria del curriculum di ispirazione anglosassone, furono elaborati da una commissione che lavorò dapprima sui fondamenti pedagogici generali della scuola e solo in un

tutto il mondo. Nessuno dei laureati che iniziò a insegnare inglese o francese nella scuola media unica ricevette una formazione didattica di livello universitario.

21. Dopo alcuni anni di sentita partecipazione alle elezioni, specialmente i genitori mostrarono una crescente disaffezione al problema, e in molti casi alcuni consigli di classe si formarono senza i rappresentanti dei genitori, visto che le assemblee elettorali venivano letteralmente disertate.

secondo momento sui contenuti dei diversi campi disciplinari. L'effetto fu la produzione di programmi molto vasti (secondo alcuni fin troppo)²², nei quali il ruolo dell'insegnante era immaginato come quello di un pianificatore del curriculum, la cui pratica quotidiana era una sintesi tra i bisogni formativi degli alunni, le aspettative sociali e gli obiettivi-contenuti educativi.

La lunga stagione delle riforme si chiuse nel 1991 con l'implementazione dei *Nuovi orientamenti per la scuola materna statale*, nei quali si ponevano al centro dell'attenzione educativa i bisogni dei bambini in una società in rapido cambiamento. La scuola materna non era più ridotta a prescuola (di nome e di fatto), come spesso era accaduto, ma diventava una scuola dotata di una sua autonomia progettuale e pedagogica, anche sulla spinta di esperienze come quelle delle scuole comunali dell'infanzia di diverse città italiane. La più nota è quella di Reggio Emilia, un'innovativa rete di servizi educativi per i bambini e le bambine dai 3 mesi ai 6 anni (sia asili nido sia scuole dell'infanzia)²³, attivata sotto la regia pedagogica di Loris Malaguzzi (Hoyuelos Planillo, 2004) a partire dagli anni del secondo dopoguerra.

Il problema fu, come vedremo, che queste molte e diverse riforme dei diversi ordini e gradi del sistema scolastico non furono funzionalmente seguite da un adeguato rinnovamento del sistema di formazione degli insegnanti.

4.5.2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Mentre la scuola stava cambiando, la formazione degli insegnanti rimase al palo, senza che la classe dirigente comprendesse l'immediata necessità di far pervenire questo delicato settore professionale al livello della formazione universitaria. Di solito, dopo (e mai prima) di ogni

22. In una conferenza tenutasi a Reggio Emilia nel 1990, per il monitoraggio dell'implementazione dei programmi, Elio Damiano, professore ordinario di didattica all'Università di Parma, dopo una dettagliata disamina delle relazioni tra i contenuti e il tempo scolastico, disse ironicamente che i programmi della scuola elementare del 1985 avevano contenuti anche per l'intera scuola secondaria di I grado, e forse anche qualcosa per il primo anno di scuola secondaria di II grado, tanto erano sovrabbondanti.

23. All'estero le scuole dell'infanzia sono spesso denominate *Kindergarten*, nome non più in uso in Italia, letteralmente tradotto con "giardino d'infanzia" e utilizzato all'inizio del XX secolo. Il nome più diffuso per indicare le scuole per i bambini e le bambine dai 3 ai 6 anni è stata scuola materna, anche per l'altra percentuale di scuole private cattoliche. Le scuole comunali cominciarono a chiamarsi scuole dell'infanzia negli anni settanta, dato che questo nome sembrava più appropriato per una scuola che voleva essere molto di più di un temporaneo sostituto delle funzioni materne.

legge di riforma furono organizzati corsi di aggiornamento in servizio, per spiegare i contenuti della riforma ai docenti, altrimenti abituati ad agire secondo la tradizione che si voleva giustappunto riformare.

A dire la verità, ci fu un tentativo di stabilire almeno un sistema ben fondato di aggiornamento degli insegnanti: uno dei decreti delegati del 1974 introduceva, a livello regionale, l'Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, più noto come IRSSAE: per la prima volta, i docenti italiani avevano un preciso punto di riferimento per il loro aggiornamento professionale, secondo un modello europeo di docente che non è solo considerato un dispensatore di contenuti attraverso metodi tradizionali, ma un professionista in grado di fare ricerca sia sui contenuti insegnati sia sui metodi utilizzati.

Il problema reale era la mancanza di un'apposita formazione universitaria per gli insegnanti: come già sappiamo, gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare avevano solo un diploma di scuola secondaria²⁴, mentre gli insegnanti di scuola secondaria avevano sì una laurea relativa ai contenuti disciplinari insegnati, ma non avevano alcuna formazione specifica all'insegnamento, né prima né dopo essere stati assunti dopo il concorso nazionale. La legge 30 luglio 1973, n. 477, proclamava per la prima volta la necessità della formazione universitaria per tutti gli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di II grado, ma tutto questo rimase parola scritta sulla sabbia fino agli anni novanta.

Il dibattito pedagogico iniziò a identificare due percorsi di formazione degli insegnanti, uno per i maestri di scuola elementare e l'altro per gli insegnanti di scuola secondaria. Il primo doveva essere un corso di livello universitario di quattro anni (come erano a quel tempo la maggior parte delle altre lauree), diviso in due parti: un primo biennio dedicato ai fondamenti psicopedagogici dell'insegnamento e all'approfondimento delle discipline, un secondo biennio di specializzazione per la scuola dell'infanzia (con maggiore attenzione ai bisogni psicologici dei bambini) o per la scuola primaria (con maggiore attenzione all'approfondimento delle discipline e delle loro specifiche didattiche). Il secondo percorso doveva essere un biennio di specializzazione post-laurea, successivo quindi a un percorso universitario quadriennale,

24. Per lungo tempo, agli insegnanti di scuola dell'infanzia era richiesto un diploma triennale, ottenuto dalla frequenza della scuola magistrale, una scuola contenutisticamente molto fragile, posizionata un gradino sotto l'istituto magistrale, del quale abbiamo già parlato.

focalizzato principalmente sui fondamenti psicopedagogici dell'insegnamento e dell'apprendimento, nonché sugli aspetti metodologico-didattici, visto che i partecipanti di questo corso avevano sì competenze disciplinari, ma non avevano mai insegnato prima. Dovevano però passare ancora dieci anni prima che questo progetto diventasse realtà.

Il ruolo dell'insegnante di scuola elementare, ad esempio, era stato completamente cambiato dai programmi del 1985, che modificarono il modo di gestire le classi: cinque anni dopo l'implementazione dei programmi, con la legge 5 giugno 1990, n. 148, il maestro unico fu abolito e l'insegnamento assicurato da un "modulo" di tre insegnanti su due classi (a volte di tre insegnanti su quattro classi), ciascuno dei quali era specializzato in un campo curricolare (a grandi linee lingua e letteratura, matematica e scienze, espressione artistica)²⁵. L'arruolamento, tuttavia, rimase gestito in modo tradizionale, con concorsi nazionali successivi al conseguimento del diploma magistrale quadriennale o con l'organizzazione di corsi abilitanti²⁶, riservati ai supplenti precari che avevano insegnato nella scuola per almeno due anni scolastici.

4.6

Di fronte alla società globalizzata (1992-2010)

4.6.1. IL SISTEMA SCOLASTICO

Negli anni novanta, il processo di riforma della scuola arrivò anche al livello di quella secondaria: la commissione Brocca, guidata appunto dal democristiano Beniamino Brocca, elaborò un nuovo sistema di scuola secondaria di II grado, proponendo un biennio unitario per tutti i molteplici indirizzi di scuola superiore (con l'introduzione di discipline quali il diritto e l'economia), e riducendo a dieci i più di cento indirizzi esistenti a livello di triennio (tra licei, istituti tecnici e

25. Questa decisione fu fortemente supportata dalla pedagogia progressivista, secondo la quale l'era del singolo insegnante che insegnava ogni cosa era un relitto del passato, ma fu aspramente criticata dai partiti conservatori, anche perché sembrava che avesse più che altro uno scopo sindacale, per dare lavoro a molti docenti precari.

26. L'esame nazionale fornisce la cosiddetta "abilitazione"; in altri contesti, ad esempio quello statunitense, basta un test a livello di singolo Stato, come il California Basic Educational Skill Test (CBEST, test delle abilità educative di base dello Stato della California), che abilita all'insegnamento nelle scuole elementari della California e dell'Oregon.

istituti professionali). Il modello dei nuovi curricula rimaneva il liceo, anche se risultava in certi casi assai arduo coniugare in una sintesi efficace il rafforzamento delle discipline umanistiche e il mantenimento di un orientamento professionalizzante, specialmente negli istituti tecnici. I nuovi programmi furono elaborati sul modello di quelli della scuola elementare del 1985, con una numerosa commissione che prima lavorò congiuntamente ai fondamenti comuni dei nuovi curricula, e successivamente si suddivise per dare forma agli specifici indirizzi dei trienni e alle discipline caratterizzanti di questi²⁷.

Era tempo, tuttavia, di pensare a una riforma globale del sistema scolastico, proprio perché, come abbiamo visto sinora, era sempre stato riformato solo parzialmente, spesso senza pensare agli effetti dei cambiamenti sugli ordini e sui gradi scolastici successivi²⁸. Nei tardi anni novanta, il ministro Luigi Berlinguer cominciò a lavorare alla riforma dei cicli, un grande sforzo per identificare in modo pedagogicamente omogeneo i livelli d'insegnamento e apprendimento dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore. Il progetto conteneva idee certamente rivoluzionarie, ad esempio la trasformazione dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia nel primo anno di scuola dell'obbligo²⁹, o la riduzione da cinque a quattro degli anni di scuola secondaria di II grado³⁰. Prima di essere presentata ufficialmente in Parlamento, la legge 10 febbraio 2000, n. 30, fu mandata dal ministero a tutte le scuole perché fosse discussa³¹, ma non fu mai attuata, visto che il Governo cadde prima della sua approvazione.

Uno dei punti principali del programma del nuovo Governo gui-

27. Due delle principali critiche ai programmi Brocca furono che i contenuti non erano calibrati sull'orario scolastico effettivo (e risultavano quindi esagerati) e che c'erano troppe materie (anche 12 o 13), che finivano per parcellizzare eccessivamente i contenuti curriculari.

28. Un esempio macroscopico di questo modo disfunzionale di procedere è il seguente: dal 1985 la scuola primaria iniziò a lavorare con programmi focalizzati su precise istanze psicopedagogiche, e cinque anni dopo i bambini che uscivano dalla classe V finivano in una scuola secondaria di I grado che stava ancora funzionando sulla base dei programmi del 1979, centrati sulle discipline.

29. Questo progetto fu concepito come un riconoscimento dei risultati raggiunti dalla scuola dell'infanzia, per la prima volta considerata ufficialmente parte del sistema scolastico nazionale.

30. L'Italia è uno dei pochi paesi europei in cui la scuola secondaria di II grado dura cinque anni, e non quattro.

31. Anche questo era rivoluzionario, e accadde solo in quell'occasione: prima non era ovviamente mai successo, e dopo nessun Governo, né di centrodestra né di centrosinistra, ebbe mai il coraggio di affidarsi al giudizio degli operatori della scuola in questa forma quasi referendaria.

dato da Silvio Berlusconi fu proprio l'abolizione della legge di riforma Berlinguer, e così avvenne. Il nuovo ministro dell'Istruzione³² Letizia Moratti, tuttavia, finì per seguire proprio il percorso indicato dal suo predecessore verso una riforma globale del sistema, affidando il compito di elaborarne una bozza a una ristretta commissione di esperti³³, tutti rigorosamente allineati alle direttive impartite dal ministro: questa commissione elaborò il profilo culturale e professionale del discente, facendo una lista delle abilità che uno studente doveva possedere alla fine degli anni di scuola dell'obbligo. Il primo effetto strutturale fu l'accorpamento didattico della scuola primaria alla scuola secondaria di I grado, concependole come un unico blocco curricolare³⁴, proprio secondo l'idea del suo criticato predecessore. Il secondo effetto, più significativo dal punto di vista pedagogico, fu l'implementazione delle *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia/nella scuola primaria*, un testo completo che, prendendo idee un po' dappertutto, dai programmi del 1985 alla programmazione per concetti del pedagogista cattolico Elio Damiano³⁵, produsse un notevole shock culturale nella scuola italiana, abituata a essere suddivisa in ordini e gradi spesso poco comunicanti tra loro. Sotto il ministro Moratti, fu implementata anche una riforma del curriculum della scuola secondaria di II grado che, con il decreto delegato 17 ottobre 2005, n. 226, licenziò le norme generali e i livelli di prestazione essenziali di quell'ordine di scuola, con una particolare attenzione all'apprendimento della lingua inglese e delle discipline scientifiche³⁶.

I primi dieci anni del XXI secolo furono caratterizzati da un aspro

32. Il cambiamento del nome del ministero, con l'abolizione dell'aggettivo "pubblica", fu criticato molto dai partiti di sinistra, visto che essi temevano la dismissione del sistema pubblico d'istruzione in favore della scuola privata, specialmente quella cattolica, che aveva fieramente avversato la riforma Berlinguer.

33. Il responsabile scientifico della commissione era Giuseppe Bertagna, professore ordinario di pedagogia all'Università di Bergamo.

34. In parte, questa decisione fu motivata da ragioni fattuali, piuttosto che pedagogiche: negli anni novanta, a causa della mancanza di risorse finanziarie, molti istituti di grado differente (solitamente una scuola dell'infanzia, una primaria e una secondaria di I grado) furono riunite in un "istituto comprensivo", con un solo dirigente scolastico (invece dei tre del passato). Spesso si trattava di scuole ospitate nello stesso istituto o in istituti limitrofi, per la maggior parte in piccoli comuni o in quartieri di grandi città.

35. Secondo Elio Damiano, il compito educativo della scuola è insegnare concetti, non raggiungere obiettivi comportamentali.

36. Il testo completo è il manuale pubblicato dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, *La Riforma del secondo Ciclo. Testi normative – Commenti e riflessioni*, nota 1, febbraio 2006.

dibattito politico, tra le due coalizioni politiche di centrodestra e di centrosinistra che si sono alternate al Governo del paese: chi vinceva le elezioni iniziava di solito l'azione di governo smantellando o annullando le decisioni del predecessore, in cerca di risultati eclatanti a breve termine. Questo non ha certamente giovato alla scuola italiana, visto che solitamente le riforme necessitano di tempi lunghi perché si possano vedere risultati significativi. In questo modo, oltretutto, a volte le parole non sono state seguite dai fatti e la coalizione di Governo è stata costretta a gestire le decisioni del ministro predecessore, senza essere in grado di abolirle del tutto. Questo è proprio quello che accadde sia al ministro di centrosinistra Giuseppe Fioroni (2006-08), sia all'attuale ministro di centrodestra Maria Stella Gelmini (insediata dall'estate 2008), entrambi coinvolti nella difficile gestione dell'eredità della riforma Moratti.

Come vedremo nel prossimo paragrafo, questa lotta politica ha anche avuto effetti sul tema della riforma del sistema di formazione degli insegnanti. Dal momento che parleremo adesso della situazione attuale, il discorso sarà suddiviso in tre parti, al fine di renderlo molto più chiaro.

4.6.2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

I maestri della scuola dell'infanzia e della scuola primaria

Come anticipato, negli anni novanta, finalmente, un'importante riforma della formazione degli insegnanti arrivò a buon fine, forse la più importante nel corso di un secolo di scuola italiana.

Prima di tutto, all'inizio degli anni novanta la vecchia e gloriosa facoltà di Magistero fu trasformata nella facoltà di Scienze della formazione, con tre corsi di laurea principali: Scienze dell'educazione, Educatore professionale, Formatore nelle organizzazioni sociali complesse. Non si trattava più di una facoltà depotenziata (come a volte era considerato impropriamente il Magistero, a causa del prevalente accesso di diplomati dell'istituto magistrale quadriennale), ma di una facoltà alla quale si accedeva con diploma quinquennale e orientata alla preparazione di specifiche figure professionali in campo educativo.

In questa rinnovata struttura accademica, nel 1998, fu implementato, per la prima volta nella storia del sistema della formazione degli insegnanti in Italia, il corso di laurea in Scienze della formazione primaria, un percorso accademico specifico per insegnanti di scuola

dell'infanzia e primaria. Il corso di laurea era a numero chiuso³⁷, fissato ogni anno dal ministero della Pubblica Istruzione per ciascuna sede in cui il corso è attivato³⁸, una in ogni regione, di solito presso la sede universitaria più importante³⁹.

Il corso di laurea in Scienze della formazione primaria era, ed è tuttora, un corso di studi quadriennale, organizzato su un biennio comune di discipline di base⁴⁰ e un secondo biennio di specializzazione⁴¹, con indirizzo scuola dell'infanzia o scuola primaria, per un totale di 240 crediti formativi universitari⁴². I contenuti psicopedagogici e disciplinari di base⁴³ sono insegnati in corsi accademici (del valore da 3 a 6 crediti), spesso riuniti tra loro in corsi integrati⁴⁴; poi questi contenuti vengono approfonditi in laboratori (di solito del valore di 2

37. Gli ammessi al corso sono selezionati attraverso un test di 80 domande con risposte a scelta multipla (cultura generale, abilità di lettura e comprensione, logica e matematica, scienze naturali, storia, geografia, diritto, fondamenti di pedagogia e psicologia).

38. Il numero degli studenti iscritti ogni anno è calcolato sui fabbisogni del mercato del lavoro. Ad esempio, il corso di laurea ha avuto 150 studenti per anno fino al 2008; nell'anno accademico 2009-10 il numero è stato incrementato a 200, secondo studi dell'Ufficio scolastico regionale; nel 2010-11 il numero è sceso di nuovo a 150.

39. Ad esempio, in Piemonte è a Torino, in Lombardia a Milano, in Toscana a Firenze. In Emilia-Romagna ci sono due sedi, Bologna e Reggio Emilia, anche se dal punto di vista amministrativo si tratta di un unico corso di laurea diviso funzionalmente in due sedi (la scelta fu fatta per valorizzare la vocazione pedagogica della città di Reggio Emilia).

40. Principalmente l'area psicopedagogica (Pedagogia generale, Storia della pedagogia, Didattica generale, Psicologia, Sociologia) alcune discipline di base (Matematica, Storia, Lingua italiana, Scienze naturali) e altre discipline quali Educazione fisica, Educazione musicale, Arte e Comunicazione visiva.

41. Si tratta di un approccio approfondito degli specifici problemi del tipo di scuola: nel curriculum della scuola dell'infanzia troviamo, ad esempio, Psicodinamica delle relazioni familiari o Abilità matematiche per la scuola dell'infanzia; nel curriculum della scuola primaria troviamo fondamentalmente i corsi delle discipline di base replicati a un livello di approfondimento maggiore.

42. Come si sa, il Credito formativo universitario (CFU) è la misura di base del lavoro universitario, corrispondente a 25 ore di lezione, studio individuale, laboratori, esercitazioni e ogni altro tipo di attività accademica necessaria per raggiungere la laurea.

43. L'intero curriculum ha cercato di bilanciare la richiesta dei cosiddetti "disciplinari" (che pensano che il curriculum debba avere una cospicua parte di contenuti disciplinari) e di quelli che invece pensano che il curriculum si debba basare su una forte componente trasversale, cioè proveniente dalle discipline psicologiche, pedagogiche, sociologiche, antropologiche e didattiche.

44. Il corso integrato può riunire discipline più o meno affini (ad es. Estetica, Iconologia, Letteratura per l'infanzia) o una disciplina e la sua didattica specifica (ad es. Matematica e Didattica della matematica).

crediti)⁴⁵, nei quali gli studenti iniziano a connettere la conoscenza teorica con gli aspetti pratici dell'insegnamento⁴⁶; e infine messi in pratica nel tirocinio, un periodo nel quale gli studenti e le studentesse si recano presso le scuole per mettersi alla prova come insegnanti in un reale contesto operativo (circa 10 crediti ogni anno)⁴⁷. Alla fine del curriculum, gli studenti redigono la tesi di laurea, un elaborato scritto, spesso collegato con le esperienze di tirocinio, e lo discutono davanti a una commissione di cui fa parte anche un ispettore del ministero dell'Istruzione, perché l'esame finale ha valore abilitante, visto che permette l'inserimento del neolaureato nelle graduatorie permanenti, che sono gli elenchi dei docenti abilitati a cui gli Uffici scolastici provinciali attingono sia per il conferimento degli incarichi temporanei di insegnamento, sia per l'inserimento in ruolo nelle scuole pubbliche.

Mentre sono iscritti a Scienze della formazione primaria, gli studenti possono anche frequentare un corso biennale di specializzazione per il sostegno, in parallelo al secondo biennio del corso di laurea, oppure seguirlo una volta laureati; alla fine di questo corso si ottiene la qualifica d'insegnante di sostegno, per la scuola dell'infanzia o primaria, per aiutare i bambini e le bambine disabili o con problemi di apprendimento⁴⁸.

Nel loro percorso verso la laurea, gli studenti sono aiutati dai supervisori di tirocinio, collaboratori molto importanti dell'intero

45. I laboratori possono essere tenuti da docenti o ricercatori universitari, ma anche da personale esterno, solitamente competente in uno specifico campo di attività non coperto dalle discipline accademiche: ad esempio attori, artisti, musicisti, insegnanti competenti provenienti dalle scuole.

46. I laboratori sono piccoli gruppi di studenti (normalmente non più di 25) che imparano a mettere in pratica particolari aspetti della conoscenza teorica appresa nei corsi accademici: ad esempio, nel corso di Letteratura per l'infanzia, il docente illustra autori, temi e testi della disciplina, mentre in un laboratorio di Letteratura per l'infanzia gli studenti imparano a costruire un libro per i bambini della scuola dell'infanzia, o come fare i burattini e come allestire uno spettacolo di burattini per la scuola primaria. I laboratori dovrebbero essere in stretta connessione sia con i corsi accademici sia con quanto accade realmente nelle scuole.

47. Il primo anno gli studenti imparano a osservare l'ambiente di apprendimento, spesso con il supporto di materiali audiovisivi; il secondo anno cominciano a entrare nelle scuole e a cercare di capire in quale modo la scuola funzioni; il terzo anno collaborano a implementare un progetto didattico, all'interno di un team di docenti e guidati da un docente referente; il quarto e ultimo anno, da loro ci si aspetta che mettano in atto un progetto didattico autonomamente elaborato, sempre sotto la supervisione di un insegnante esperto, ma comunque con sempre maggiore autonomia.

48. Anche il curriculum di questo corso speciale per il sostegno è organizzato in insegnanti, laboratori, tirocinio e dissertazione finale.

progetto formativo: questi sono insegnanti di ruolo della scuola dell'infanzia o della scuola primaria statale, con diversi anni di servizio alle spalle, selezionati da una commissione mista composta da docenti universitari e da funzionari dell'Ufficio scolastico regionale. I supervisori di tirocinio continuano a lavorare nella scuola per metà del loro orario di servizio, e per la restante metà all'università, come supporto alle attività di tirocinio degli studenti: essi seguono un piccolo gruppo di studenti (di solito 30-40 per anno) nei loro contatti con le scuole che li accettano come tirocinanti, nella redazione del loro progetto di tirocinio, nella valutazione e nell'autovalutazione dell'esperienza (per quest'ultimo scopo, è prevista la redazione di una relazione finale).

Non c'è dubbio che «la formazione universitaria degli insegnanti di scuola dell'infanzia è una recente conquista e il risultato di un percorso lungo e non facile, che ha le sue origini negli asili apertiani» (Macchietti, 2006), ma noi possiamo estendere questa considerazione anche alla formazione degli insegnanti di scuola primaria.

Gli insegnanti di scuola secondaria

La seconda riforma davvero rivoluzionaria nel sistema di formazione degli insegnanti degli anni novanta fu l'implementazione, nel 1999, della Scuola di specializzazione interateneo per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria, una denominazione molto lunga spesso abbreviata nell'acronimo SSIS (o anche SILSSIS), che d'ora in avanti useremo nell'esposizione. Con l'implementazione di questo corso di studi, finalmente tutti i futuri insegnanti del sistema scolastico italiano dovevano ricevere una specifica formazione di livello accademico.

La SSIS era un'istituzione a livello regionale⁴⁹, formata dal consorzio delle università presenti in una regione e governata da un direttore, di solito un docente universitario. La decisione di consorzio le singole università fu probabilmente dovuta alla volontà d'impedire l'eccessiva proliferazione di scuole per insegnanti, che avrebbero finito per creare una vasta massa di disoccupati tra gli specializzati. La SSIS ha un accesso a numero chiuso⁵⁰, stabilito dal ministero della Pubblica Istruzione sulla base delle tendenze del mercato del lavoro.

49. Una SSIS per ogni regione italiana, esclusi la Valle d'Aosta (unita al Piemonte) e il Molise (unito all'Abruzzo).

50. Selezionati tramite un esame scritto e una prova orale, e una successiva valutazione del *curriculum vitae ac studiorum*.

Il curriculum era organizzato sulla base di un programma biennale: nel primo anno erano insegnate le discipline dell'Area comune⁵¹, nonché alcune discipline e le loro didattiche specifiche⁵²; nel secondo anno, l'Area di indirizzo prevedeva l'insegnamento delle discipline e delle didattiche caratterizzanti le materie scolastiche che saranno insegnate nella scuola secondaria. Alla fine del corso di studi, dopo un esame finale (che prevede una prova scritta e un colloquio orale nel quale si discutono relazioni di tirocinio e/o progetti didattici), gli specializzati sono inseriti nelle graduatorie delle classi di concorso, che danno loro la qualifica per insegnare una specifica disciplina (ad es. matematica) in uno specifico grado della scuola secondaria (di I o di II grado)⁵³.

Il personale della SSIS era formato sia da docenti universitari, sia da esperti insegnanti di ruolo della scuola secondaria, assunti per svolgere la metà delle ore del loro orario di servizio con il ruolo di supervisori di tirocinio (analogamente a quanto accade per Scienze della formazione primaria)⁵⁴. Questo interscambio di personale permetteva parzialmente di annullare lo scarto comunicativo tra le due istituzioni, l'università e la scuola secondaria: dal punto di vista del programma di formazione, l'università offriva al curriculum una conoscenza disciplinare di alta qualità, alcune volte irrealmente applicabile nella scuola, mentre la scuola secondaria offriva il contesto reale in cui mettere alla prova i contenuti disciplinari e le teorie pedagogiche, a volte opponendo modi di fare tradizionali alle innovazioni metodologiche e all'approfondimento culturale.

Questo doppio modello di formazione degli insegnanti, il primo simultaneo e il secondo consecutivo, è stato in vigore per i primi dieci anni del XXI secolo, una stagione politica e culturale nella quale, come

51. Le quattro discipline dell'Area comune erano Pedagogia generale, Didattica generale, Psicologia dell'educazione e Sociologia dell'educazione; quasi tutte erano supportate da laboratori di attività pratica.

52. In molte SSIS gli insegnamenti erano organizzati in tre parti: fondamenti della disciplina, didattica della disciplina, laboratorio di didattica della disciplina. Nella prima parte gli studenti acquisiscono o approfondiscono i contenuti; nella seconda riflettono sul modo di insegnare questi contenuti; nel terzo allestiscono un ambiente di insegnamento e di apprendimento. I laboratori sono spesso condotti da supervisori di tirocinio, e non da docenti universitari.

53. Le classi di concorso, come noto, sono stabilite dal ministero della Pubblica Istruzione, e sono state variamente accorpate, riorganizzate e denominate negli ultimi tre decenni.

54. Il loro ruolo è molto simile a quello dei supervisori di tirocinio del corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

già detto, l'alternanza al Governo del centrodestra e del centrosinistra ha prodotto, e sta ancora producendo, molti aggiustamenti *in itinere*, non tutti pedagogicamente fondati, analogamente a quanto accaduto a proposito della riforma Moratti⁵⁵.

Lo stesso problema è accaduto a proposito della formazione degli insegnanti. Quando Silvio Berlusconi formò il suo quarto Governo (2008), il ministro Mariastella Gelmini annunciò una riforma rivoluzionaria del sistema di formazione degli insegnanti: secondo il tipico modo di procedere italiano, fu messa in piedi una commissione, guidata dal docente di matematica Giorgio Israel, con il compito d'identificare il nuovo percorso di formazione degli insegnanti, dando nuova forma al tempo stesso sia alla laurea in Scienze della formazione primaria, sia alla *ssis*.

Nell'anno accademico 2008-09, una bozza di riforma del primo corso fu fatta circolare, mentre nel frattempo proseguiva il corso quadriennale; a proposito del programma delle *ssis*, invece, si decise di chiudere queste scuole interateneo, e da allora l'Italia è l'unico paese occidentale che non fornisce un percorso di formazione ai suoi futuri insegnanti di scuola secondaria, fatto piuttosto bizzarro (se non davvero sconcertante) per un paese che fa parte di una società iperoccidentale e postindustriale⁵⁶.

Dal febbraio 2009, i primi risultati della commissione Israel furono resi pubblici e le proposte risultarono davvero sorprendenti. Per la scuola dell'infanzia e primaria, è previsto un percorso quinquennale (chiamato, analogamente ad altri, laurea specialistica a ciclo unico), che dovrebbe permettere di conseguire un titolo spendibile in entrambi i gradi scolastici⁵⁷. La commissione ha scelto di diminuire il peso delle discipline trasversali, lasciando ad esempio solo una manciata di

55. Ad esempio, le *Indicazioni nazionali* hanno introdotto il portfolio nella scuola italiana, senza chiarire se dovesse essere considerato uno strumento di valutazione formativa o sommativa, producendo esagitati dibattiti e confusione a tutti i livelli.

56. Secondo alcune voci di corridoio interne al mondo accademico, la *ssis* era diventata un centro di potere accademico esterno alle istituzioni tradizionali (facoltà e atenei), caratterizzato da eccessiva autonomia, e una lobby di professori universitari ostili alle *ssis* è stato abile nel pressare il ministro per indurla a smantellare questa organizzazione parallela.

57. Secondo la normativa vigente, uno studente può laurearsi in un solo indirizzo, o scuola dell'infanzia o primaria; spesso accade però che chi si è laureato in un indirizzo sostiene di nuovo l'esame di ammissione e s'iscrive all'altro indirizzo, conseguendo così in un quinquennio la doppia abilitazione (questi studenti laureati vengono di solito ammessi al IV anno).

crediti alle discipline psicologiche⁵⁸, e rinforzando in modo del tutto sproporzionato le discipline vere e proprie⁵⁹, specialmente la Matematica e le Scienze naturali, con l'abolizione formale della differenza tra discipline e didattiche disciplinari⁶⁰.

Per gli insegnanti della scuola secondaria, tutti gli aspiranti insegnanti dovranno seguire un percorso accademico del tipo 3 + 2 (laurea di base triennale + laurea specialistica/magistrale biennale)⁶¹, e potranno poi iscriversi a un sesto anno⁶² di tirocinio formativo attivo, gestito da una sede universitaria con l'assistenza dell'Ufficio scolastico regionale. In questo anno, il ruolo delle discipline è fortemente limitato, e le principali attività saranno appunto il tirocinio e i laboratori didattici, idea proveniente dall'esperienza dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria, applicata alle discipline dei curricula della scuola secondaria. Secondo alcuni pedagogisti, il problema di "insegnare prima di insegnare" è ancora aperto, proprio perché la strada lungo la quale la commissione si è mossa riprende nuovamente una formazione orientata alle discipline, senza focalizzare le tematiche epistemologiche e metodologiche specifiche della formazione e della pratica dell'insegnante (Bellatalla, Genovesi, Marescotti, 2006). Particolarmente pericolosa appare la mancanza di consapevolezza rispetto a ciò che Giovanni Genovesi, docente di pedagogia generale all'Università di Ferrara, chiama la Scienza dell'educazione: «Dalla

58. Nel curriculum attuale ci sono almeno quattro insegnamenti "pesanti" di Psicologia (Psicologia generale, Psicologia dello sviluppo, Psicologia sociale, Psicologia clinica) e altri minori. Nella proposta della commissione trova spazio solo la Psicologia dell'educazione, con un numero di crediti risibile.

59. I crediti di ciascuna di queste discipline sono stati praticamente quasi tutti raddoppiati.

60. Secondo molti pedagogisti, la distinzione dovrebbe essere mantenuta, perché molti docenti universitari non hanno competenze nella didattica disciplinare: il rischio reale è che i loro corsi vengano nuovamente riempiti di soli contenuti, senza specificatamente focalizzarsi sul problema di insegnarli. Come abbiamo visto, l'idea neohegeliana di Giovanni Gentile (un buon insegnante è prima di tutto chi ha una grande conoscenza della sua disciplina) è ancora viva e vegeta, e come un fantasma riappare nei momenti topici.

61. Il corso di due anni, corso di laurea magistrale, è in carico alle facoltà e dovrebbe contenere alcuni insegnamenti di ambito psicopedagogico. Ad esempio, una facoltà di Scienze potrebbe mettere in piedi una laurea magistrale a indirizzo didattico, comprendente discipline quali: Pedagogia generale e speciale, Didattica generale, Didattica delle discipline scientifiche ecc. Il reale problema è che molte facoltà non avranno le risorse interne per attivare curricula così specialistici.

62. Il modello della *ssis* prevedeva lo stesso numero di anni di formazione: quattro per conseguire la laurea e due per specializzarsi come insegnanti, in tutto sei.

Scienza dell'educazione noi otteniamo non sono lo strumento concettuale per fondare la pratica degli insegnanti, ma anche la cornice per unificare le molteplici attività delle differenti materie nel contesto scolastico» (ivi, p. 11).

Attualmente, passato un anno accademico (2009-10) e cominciare un altro (2010-11), senza che ci sia chiarezza nella direzione politica, in modo da stabilire una volta per tutte quali debbano essere i nuovi programmi e le nuove istituzioni per la formazione degli insegnanti italiani, il 31 gennaio 2011 è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il D.M. 10 settembre 2010, n. 249, che recepisce *in toto* quanto elaborato dal lavoro della commissione Israel: dal 2011-12, pertanto, inizierà il primo anno del nuovo quinquennio formativo.

Gli insegnanti di educazione fisica

La formazione degli insegnanti di educazione fisica, come abbiamo visto precedentemente, è stata per lungo tempo un vero e proprio mondo a parte rispetto alla formazione degli insegnanti regolari, ed è rimasta tale fino al 2000. In quell'anno, l'ISEF raggiunse per così dire il livello accademico, anche se fu disciolto nel corso di laurea in Scienze motorie, un programma di studi di quattro anni al pari della massima parte di tutti gli altri corsi di laurea. Nei successivi due anni, gli ISEF furono dismessi, i loro studenti ottennero gli ultimi diplomi e i loro insegnanti furono in parte riciclati come docenti dei nuovi curricula accademici, solo una minima parte però come ricercatori o professori⁶³. L'anno successivo, tuttavia, anche il neonato corso di laurea quadriennale fu investito dalla tempesta del cosiddetto "processo di Bologna", con la spinta al cambiamento del sistema universitario mediante l'implementazione dei due livelli di laurea di base (3 anni) e specialistica e/o magistrale (2 anni): conseguentemente, un altro tipo di corso di laurea venne messo in cantiere, con l'effetto di avere in alcuni casi ben tre differenti curricula formativi attivati contemporaneamente (il vecchio ISEF a esaurimento, il quadriennale, il nuovo triennale).

Contemporaneamente, come sappiamo, erano sorte le ssis, e così il compito di formare gli insegnanti di educazione fisica nelle scuole secondarie era già stato affidato alle ssis stesse: dopo una laurea di

63. All'inizio, questi corsi erano attivati per la maggior parte nelle facoltà di Medicina (solo pochi a Scienze della formazione o in una facoltà di Scienze motorie), per cui iniziò una sorta di "medicalizzazione" del curriculum.

quattro anni⁶⁴, i laureati in Scienze motorie che volevano insegnare nella scuola secondaria dovevano frequentare il corso biennale della SSIS, organizzato sulle stesse basi degli altri corsi.

In questo caso, riprendendo la metafora usata precedentemente, Cenerentola era diventata una principessa, dato che l'insegnante di educazione fisica era stato parificato, come dignità e formazione, agli altri insegnanti, uscendo da uno stato di minorità disciplinare nel quale era stato spesso confinato per diversi decenni.

4.7 Conclusioni

Il sistema di formazione degli insegnanti in Italia è cresciuto, dalle sue origini (la legge Casati) ai nostri giorni (le recenti proposte di riforma della commissione Israel), come una sorta di appendice dell'intero sistema scolastico, senza una cornice generale capace di identificare autonomamente i bisogni sociali e le abilità professionali.

Il livello di decisione politica ha sempre snobbato i bisogni degli insegnanti in servizio, seguendo la strada di invertire la sequenza logica delle leggi di riforma, che sarebbe dovuta consistere prima nella revisione dello stato delle cose (di cui gli insegnanti sono una componente fondamentale) e poi nella proposta di soluzioni per i punti deboli del sistema. Come abbiamo visto recentemente, l'idea dominante sembra essere quella che gli insegnanti debbano unicamente obbedire alle nuove decisioni sul sistema scolastico, senza minimamente avere contribuito a formarle, un approccio di riforma ingegneristicamente orientato, ma in modo miope.

Il raggiungimento del livello accademico per tutti i corsi di formazione degli insegnanti è davvero importante, ma non è sufficiente: molte nuove decisioni riguardanti il sistema scolastico sono state implementate nei primi anni del Duemila senza pensare all'impatto che avrebbero avuto sul sistema di formazione degli insegnanti, per qualche tempo in carico oltretutto a un diverso ministero⁶⁵.

64. Molte università hanno allestito corsi speciali della durata di un anno accademico (60 crediti) per permettere ai diplomati ISEF di ottenere una laurea, titolo di studi necessario per accedere alle SSIS.

65. A partire dagli anni novanta, c'è stato un ministero della Pubblica Istruzione (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di II grado) e un ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica che aveva in carico tra le altre cose le facoltà di Scienze della formazione e le altre scuole di formazione degli insegnanti. Dai primi

Il sistema nazionale di formazione degli insegnanti è ancora basato sulla coesistenza di quello che abbiamo chiamato il modello simultaneo (livello di scuole dell'infanzia e primaria) e del modello consecutivo (livello della scuola secondaria): mentre nel primo le abilità professionali sono incorporate nell'intero curriculum⁶⁶, nel secondo è richiesta in un primo momento una forte competenza disciplinare, seguita da un programma annuale o biennale orientato specificatamente alla formazione degli insegnanti⁶⁷.

La presenza di un sistema di formazione degli insegnanti interno all'università ha permesso la crescita di un gran numero di ricerche, che si sono occupate dei principali oggetti d'indagine tipici dei campi dell'insegnamento e dell'apprendimento: le basi psicologiche dell'insegnamento e dell'apprendimento, le credenze degli insegnanti all'inizio della loro carriera, l'organizzazione modulare del curriculum, l'impatto delle nuove tecnologie dell'informazione e dell'apprendimento sul modo di essere formati come insegnanti e sul modo di formare i discenti, la comunicazione didattica e la relazione educativa, la valutazione e il miglioramento della qualità della formazione (Domenici, 2006).

Un altro problema mai risolto è l'assenza di un vero e proprio piano di sviluppo della carriera degli insegnanti di ruolo, a parte la considerazione dell'anzianità di servizio: non esiste un sistema di valutazione che permette di differenziare il ruolo degli insegnanti migliori e più motivati. L'unica opportunità di sviluppo professionale è diventare dirigente scolastico attraverso un concorso nazionale⁶⁸, ma questo significa cambiare completamente lavoro. Tutti i tentativi di

anni del Duemila i due ministeri sono stati riunificati in un Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (MIUR).

66. Ad esempio, nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria, il tirocinio parte dal primo anno di corso.

67. Questo era il modello della passata *ssis* (un corso di studi biennale post-laurea), e questo è il modello del tirocinio formativo attivo, programma di un anno che dovrebbe essere attivato dopo un ciclo di studi 3 + 2, secondo le linee guida del processo di Bologna.

68. In Italia, i direttori didattici delle scuole elementari e i presidi di scuola secondaria sono stati a loro volta insegnanti, e hanno cominciato la loro carriera direttiva come vicepresidi o come incaricati facenti funzioni, e poi hanno affrontato il concorso nazionale. Ma dopo questo iter, anche la carriera del dirigente scolastico è fondamentalmente contrassegnata dall'anzianità, visto che non esiste un sistema in grado di valutare le capacità manageriali e il raggiungimento degli obiettivi educativi e gestionali prestabiliti, e tanto meno un sistema di incentivi in relazione a questi traguardi.

legare lo sviluppo della carriera degli insegnanti a un piano razionale di corsi di aggiornamento obbligatori sono naufragati miseramente negli anni passati⁶⁹.

Infine, c'è un conflitto nascosto tra il livello politico delle decisioni relative al sistema scolastico e della formazione degli insegnanti e l'ambiente della scuola realmente esistente: i tempi di questi due livelli sono differenti, perché il primo necessita di tempi brevi per ottenere il massimo del consenso elettorale, mentre il secondo necessita al contrario di tempi lunghi, per metabolizzare le decisioni, soprattutto se queste sono altamente innovative. Ad esempio, uno dei recenti casi di conflitto è stata l'introduzione del portfolio come strumento di valutazione nella scuola italiana, fatta attraverso le *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia/nella scuola primaria*, delle quali si è già parlato a proposito delle leggi varate dal ministro Letizia Moratti. Il portfolio ministeriale, risorsa non usuale nella cultura pedagogica e scolastica italiana (anche se utilizzato in alcuni casi di sperimentazione particolarmente avanzati), venne elaborato in modo piuttosto sommario dalla commissione Bertagna, che finì così per fondere nello stesso strumento istanze formative e valutative, aspetto assai critico che gli esperti del settore notarono subito. Invece di chiedersi in via preliminare di quale tipo di portfolio la scuola italiana avesse bisogno, e se ne avesse veramente bisogno, quel portfolio ibrido, certamente varato con l'intenzione di diffondere uno strumento pedagogico "aggiornato", finì con l'essere subito come un'imposizione dall'alto da parte dei docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola (eccetto quello secondario di II grado), lasciando nel contempo i consigli di classe senza linee guida relative alla sua effettiva implementazione. Il risultato fu una rivolta di buona parte del corpo insegnante, e il ministro fu costretto a incaricare commissioni regionali di esperti affinché provassero a spiegare le implicazioni pedagogiche dello strumento (Rondanini, 2007). Quando il Governo cambiò, dopo la sconfitta di Berlusconi da parte del leader del centrosinistra Romano Prodi nel 2006, il nuovo

69. Nell'anno scolastico 1997-98, il ministro della Pubblica Istruzione aveva stabilito che tutti gli insegnanti di ruolo fossero obbligati a seguire almeno 150 ore in 6 anni di corsi di aggiornamento, accreditati a livello nazionale o locale dall'amministrazione scolastica: la partecipazione a questi corsi di aggiornamento consentiva il passaggio a un livello stipendiale superiore. Specialmente a livello locale, molti di questi corsi furono accreditati senza un preciso controllo (persino corsi di bridge, di scacchi e di cucina erano considerati validi per lo scopo), e l'anno successivo il progetto fu abbandonato.

ministro Giuseppe Fioroni abbandonò immediatamente il progetto, e lo stesso fece il suo successore di centrodestra Gelmini, ricordando la caotica situazione creata tre anni prima. Riguardo al rapporto tra introduzione del portfolio e formazione degli insegnanti, si deve rimarcare la mancanza sia di un esame preliminare dello stato dell'arte, sia di un piano di aggiornamento per spiegare lo strumento alle scuole nelle quali non era utilizzato, sia infine di un'accorta considerazione delle effettive condizioni d'insegnamento⁷⁰.

In conclusione, il sistema italiano di formazione degli insegnanti è al tempo stesso molto giovane, manca di esperienze consolidate in materia di presa delle decisioni, e molto debole, esposto com'è alla direzione dei venti delle decisioni politiche: invece di crescere come un sistema autopoietico, capace di darsi interamente le regole del suo stesso funzionamento, dipende da decisioni esterne, spesso in forte distonia con i reali bisogni di un sistema scolastico e di un sistema di formazione degli insegnanti che sia a esso strettamente interconnesso e funzionalmente cooperante.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1982), *Storia della scuola e storia d'Italia. Dall'Unità ad oggi*, Di Donato, Bari.
- AA.VV. (2003), *Formazione, valutazione e carriera degli insegnanti in Italia e in Europa*, Risa Editrice, Roma.
- BARBIERI N. S. (2008), *Una modalità particolare di "discorso pedagogico": gli elaborati di pedagogia per il diploma di vigilanza scolastica della Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Padova. Analisi critica e commento*, in Zago (2008).
- ID. (2009), *Formazione degli insegnanti e portfolio*, comunicazione presentata al Convegno Internazionale di Studi "La formazione docente tra attualità e storia", organizzato dalla Sodalitas pro investigatione comparata adhaesa

70. Nell'introduzione del portfolio, nessuno aveva tenuto in considerazione il fatto che aiutare uno studente a compilare il suo portfolio personale necessita di tempo, non compreso nel tempo di lavoro normale e qualificabile come "straordinario", così non furono stanziare risorse per questo tempo di lavoro aggiuntivo. In effetti la prima forma di opposizione all'introduzione del portfolio fu giustificata da ragioni non tanto psicopedagogiche, quanto piuttosto sindacali: i docenti incaricati di seguire il portfolio erano obbligati, infatti, a una prestazione di lavoro di parecchie ore esorbitante rispetto al contratto, e quindi richiedevano, non a torto, che questa dovesse anche essere in qualche modo retribuita, come accade in molte altre situazioni analoghe nel pubblico e del privato.

- educationis (SPICAE), 18-20 maggio 2009, Università degli Studi di Ferrara (atti in corso di pubblicazione).
- BELLATALLA L., GENOVESI G., MARESCOTTI E. (a cura di) (2006), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
- BERTONI JOVINE D. (1976), *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, 2 voll. (a cura di A. Semeraro), Editori Riuniti, Roma.
- BONETTA G. (1982), *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in AA.VV. (1982), pp. 155-88.
- ID. (1997), *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze.
- BONETTA G., LUZZATTI G., MICHELINI M., PIERI M. T. (a cura di) (2002), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine.
- CAMBI F., ULIVIERI S. (1988), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze.
- CIVES G. (1967), *Scuola integrata e servizio scolastico*, La Nuova Italia, Firenze, ed. riveduta e ampliata 1974.
- ID. (1990a), *La scuola elementare e popolare*, in Id. (1990b), pp. 79-81.
- ID. (a cura di) (1990b), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze.
- COVATO C., ULIVIERI S. (a cura di) (2001), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambini, bambine, modelli pedagogici e stili educativi*, UNICOPLI, Milano.
- D'AMICO N. (2010), *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, Zanichelli, Bologna.
- DOMENICI G. (a cura di) (2006), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Atti del V Congresso scientifico della Società italiana di ricerca didattica (SIRD), Bologna, 15-17 dicembre 2005, Monolite, Roma.
- GENOVESI G. (1998), *Storia della scuola dal Settecento ad oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (a cura di) (2008), *Il quaderno umile segno di scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- HOYUELOS PLANILLO A. (2004), *Loris Malaguzzi. Biografia pedagogica*, Junior, Bergamo.
- MACCHIETTI S. S. (2006), *L'educatrice della scuola dell'infanzia: quale formazione universitaria?*, in Xodo Cegolon (2006), pp. 171-85.
- MONTINO D. (2005), *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Selene, Milano.
- MORO R. (1950), *Il patronato scolastico: dalle sue origini ad oggi*, Istituto Padano di Arti Grafiche, Rovigo.
- OSTENC M. (1981), *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari.
- RAGAZZINI D. (1990), *L'amministrazione della scuola*, in Cives (1990b), pp. 289-93.
- RONDANINI L. (a cura di) (2007), *Valutazione formativa e portfolio. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli.
- SANTONI RUGIU A. (2006), *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma.
- SARRACINO V. (1992), *Scuola e educazione: linee di sviluppo storico*, Liguori, Napoli.
- SCOTTO DI LUZIO A. (2007), *La scuola degli italiani*, il Mulino, Bologna.
- SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettera a una professoressa*, LEF – Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

- TODESCHINI M. (2003), *Teacher Education in Italy: New Trends*, in B. Moon, L. Vlasceanu, L. Barrows (eds.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Development*, UNESCO-CEPES, Bucarest.
- TOFFANO MARTINI E. (a cura di) (2006), *Sfide alla professione docente. Corporeità, disabilità, convivenza*, Atti della v Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 1-3 dicembre 2004, vol. III, Pensa Multimedia, Lecce.
- VOLPICELLI I. (2001), *L'ordinamento scolastico dopo l'Unità*, in B. Vertecchi (a cura di), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, FrancoAngeli, Milano, pp. 101-272.
- XODO CEGOLON C. (a cura di) (2006), *Dimensioni della professionalità docente. Cultura, competenza, deontologia*, Atti della v Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 1-3 dicembre 2004, vol. I, Pensa Multimedia, Lecce.
- ZAGO G. (2005), *Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella "Rivista pedagogica"*, in M. Chiaranda (a cura di), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 129-70.
- ID. (a cura di) (2008), *Da maestri a direttori didattici*, Pensa Multimedia, Lecce.
- ZANATO ORLANDINI O. (a cura di) (2006), *Percorsi nella professione docente. Innovazione formativa e didattica*, Atti della v Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 1-3 dicembre 2004, vol. II, Pensa Multimedia, Lecce.

RIFERIMENTI NORMATIVI

- R.D. 4 gennaio 1914, n. 27, *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia*.
- Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna*, 17 giugno 1958.
- D.P.R. 10 settembre 1969, n. 444, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*.
- Programmi per la scuola elementare*, 1985.
- D.M. 3 giugno 1991, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*.
- Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia / nella scuola primaria*, 2003.
- D.M. 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'art. 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244"*.

