

Introduzione	4
Capitolo 1 La costruzione della scuola di massa	
1.1 Dalla legge Casati alla Costituzione repubblicana.....	12
1.2 Le trasformazioni scolastiche e sociali degli anni Cinquanta.....	24
1.3 La scuola media unica	30
1.4 La scuola di massa tra gli anni Sessanta e Settanta.....	34
1.5 La rivoluzione del '68.....	39
Capitolo 2 La formazione degli insegnanti: un'attesa durata oltre un Secolo	
2.1 Il lungo cammino normativo verso la professionalizzazione.....	43
2.2 La condizione degli insegnanti negli anni Settanta.....	57
2.3 La condizione degli insegnanti tra gli anni Ottanta e Novanta	64
Capitolo 3 Il reclutamento degli insegnanti	
3.1 I concorsi.....	68
3.2. Il problema del precariato.....	95
3.3 Gli ultimi provvedimenti in materia di graduatorie e reclutamento....	98
Capitolo 4 Gli insegnanti di sostegno	
4.1 La scuola scopre il valore della "differenza": i diversamente abili....	100
4.2 Una nuova figura professionale: gli insegnanti "speciali.....	104
Capitolo 5 Una Rivoluzione Copernicana: la Scuola dell'Autonomia	
5.1 Le linee guida dell'autonomia scolastica	111
5.2 Il rapporto Docenti/Autonomia scolastica: tra innovazione e difficoltà.....	115
Capitolo 6 Le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario	
6.1 Un'iniziativa storica: la nascita delle SSIS.....	119
6.2 Il piano di studio delle SSIS : novità e punti di criticità	124

6.3 Un nuovo rapporto tra Università e scuola	133
6.4 I "sissini" e le graduatorie permanenti.....	136
Capitolo 7 Oltre la SSIS: il futuro della formazione universitaria	
Degli insegnanti tra dinamiche conservatrici e spinte Innovatrici	
7.1 Formazione iniziale e formazione continua degli insegnanti.....	139
7.2 La legge Moratti: le lauree magistrali abilitanti all'insegnamento ...	144
Prospezioni di Ricerca	151
Bibliografia essenziale di riferimento.....	160

Introduzione

Mi piace presentare questa ricerca sulla formazione degli insegnanti in Italia, rileggendo un passaggio del Rapporto all'Unesco redatto dalla Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo, presieduta allora da Jacques Delors¹:

"L'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione e della tolleranza reciproca, non è mai stata così evidente come oggi. E probabilmente è destinata a diventare anche più fondamentale nel ventunesimo secolo. La necessità di cambiare, di passare da forme grette di nazionalismo all'universalismo, dal pregiudizio etnico e culturale alla tolleranza, alla comprensione e al pluralismo, dalla autocrazia alla democrazia nelle sue varie manifestazioni, e da un mondo tecnologicamente diviso dove l'alta tecnologia è privilegio di pochi a un mondo tecnologicamente unito, assegna enormi responsabilità agli insegnanti, che contribuiscono a forgiare i caratteri e gli spiriti delle nuove generazioni " .

Una migliore qualità dell'educazione scolastica dipende da molti fattori, ma è evidente che dipende anzitutto dal miglioramento dei sistemi di reclutamento e di formazione degli insegnanti. Lo sanno bene le amministrazioni di quegli Stati europei che in questi anni hanno attivato delle riforme più o meno radicali del

¹J. Delors (ed.), *Learning: the Treasure within*, Unesco, Paris, 1996, (*Nell'educazione un tesoro*), trad. it., Armando, Roma, 1997, p. 133.

sistema d'istruzione: ovunque la formazione degli insegnanti è stata la chiave di volta dell'efficacia di ogni riforma². Anzi, è opinione largamente condivisa che

² Come si affronta oggi, in Europa, questo problema della professione docente? Su quali premesse culturali, filosofiche, etiche, si muovono le riforme educative? Quali le strategie della formazione degli insegnanti? Non è il caso di richiamare qui l'immenso archivio di documenti e di iniziative - tra le tante iniziative in atto da anni a livello europeo, ricordo la *Rete delle istituzioni di formazione degli insegnanti* (o progetto RIF), lo scambio dei docenti (*Teacher exchange*, o progetto TEX), la mobilitazione degli studenti universitari (o programma Erasmus) per la creazione di università senza frontiere) - che il Consiglio d'Europa e i vari organismi competenti dell'UE hanno prodotto sulla questione educativa e quindi su temi come quelli della scuola, dell'università, della professione docente. Richiamo schematicamente solo alcuni esempi significativi e più recenti di documenti e di decisioni istituzionali limitatamente al tema che qui ci preme discutere:

- dopo il Trattato di Maastricht (1992), i due "Libri bianchi" della Commissione Europea su *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (1993), e soprattutto *Insegnare e apprendere. Verso una società conoscitiva* (Cresson-Flynn 1995), tracciano le linee programmatiche per il futuro dell'educazione scolastica nell'Europa della "società conoscitiva", dando la priorità in particolare :

- alla promozione dello sviluppo personale e dei valori civici;

- all'incremento di conoscenze attraverso una formazione di qualità per fronteggiare la trasformazione in atto nel continente;

- alla *dimensione europea dell'educazione* (la cultura europea ha un avvenire nella misura in cui rende capaci i giovani di "rimettere tutto in questione senza intaccare il valore della persona" perché essa "è il fondamento stesso della cittadinanza europea aperta, pluriculturale e democratica" (dal Rapporto Cresson-Flynn, Commissione Europea, Bruxelles, p.140);

- alla cura della *identità culturale in una società diventata multiculturale; alla promozione dei diritti-doveri della convivenza e della appartenenza* ("la funzione essenziale dell'istruzione e della formazione è l'inserimento sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia" (ivi, p.33));

- alla formazione critica in un tempo di iperinformazione e di "formatori selvaggi" (i grandi media e le reti informatiche): compito specifico degli educatori scolastici è conservare la memoria del passato, promuovere la capacità di cogliere le proprie radici, sviluppare il senso della appartenenza collettiva e la comprensione dell'altro, favorire il discernimento, accrescere il senso critico dell'individuo, anche contro il pensiero dominante, e proteggerlo contro le manipolazioni attrezzandolo a decodificare l'informazione ricevuta (ivi, pp.141-143). E' poi il Rapporto *Unesco-Delors* (1996) che codifica in quegli anni in modo semplice, ma altamente pertinente, i cosiddetti "quattro pilastri dell'educazione", ai quali dichiara di ispirarsi ormai la generalità delle riforme scolastiche e dei curricula di formazione degli insegnanti, e non solo in Europa. Sono: *imparare a conoscere - imparare a fare - imparare a vivere insieme/con gli altri*, "[...] Sviluppando una comprensione degli altri e un apprezzamento dell'interdipendenza - realizzando progetti comuni e imparando a gestire i conflitti - in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della reciproca comprensione e della pace" (Rapporto Delors, cit., p.89); -

imparare ad essere ("Imparare ad essere, in modo tale da sviluppare meglio la propria personalità e da essere in grado di agire con una crescente capacità di autonomia, di giudizio e di responsabilità: A tal riguardo, l'educazione non deve: trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona: *memoria, ragionamento, senso estetico, capacità fisiche e abilità di comunicazione*" (ivi, p.89). La Commissione Europea ha elaborato, tra marzo 2000 a Lisbona e febbraio 2002 a

ogni riforma scolastica, prima di essere ritocco di strutture o aggiornamento di

Stoccolma, un ambizioso programma di lavoro, articolato in 13 obiettivi strategici, chiamati "Obiettivi per il 2010", il primo dei quali riguarda proprio il miglioramento della qualità dei sistemi nazionali di formazione degli insegnanti. Tra i temi chiave da affrontare sono elencati: individuare le competenze che insegnanti e formatori devono possedere, vista la trasformazione del loro ruolo nella società della conoscenza; creare le condizioni per sostenere insegnanti e formatori nel loro impegno di risposta alle sfide della società della conoscenza; assicurare un livello sufficiente per l'accesso alla professione di insegnante in tutte le materie e a tutti i livelli; attirare nuovi insegnanti e formatori che abbiano esperienza professionale in altri campi (il documento integrale è rintracciabile nei siti web del PUE). Significative sono state, e continuano ad esserlo, le strategie suggerite dal Consiglio d'Europa — e in particolare dai Ministri dell'educazione dell'OCSE - per orientare l'educazione pubblica degli Stati membri verso la promozione di quel fronte di valori a un tempo civici, culturali, etici che, ultimamente, vanno sotto il nome-contenitore di "educazione alla cittadinanza democratica". Tale educazione si propone in sostanza tre finalità fondamentali: 1) fornire a tutti, giovani e adulti, le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per svolgere un ruolo attivo nella società civile, rafforzandone la cultura e le istituzioni democratiche; 2) contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, il nazionalismo aggressivo e l'intolleranza; 3) concorrere a promuovere la coesione sociale.¹ Il lemma coesione sociale ha assunto una rilevanza centrale nei documenti degli organismi europei: tradizionalmente significava omogeneità nazionale, culturale, linguistica e religiosa. Tuttavia la mondializzazione e la complessità crescente delle nostre società hanno imposto un tipo nuovo di coesione sociale, fondato sui diritti e le responsabilità dei cittadini. Le grandi priorità sono la diversità, il pluralismo, la giustizia sociale, l'interesse comune, la solidarietà, la partecipazione attiva, i valori comuni e la condivisione delle responsabilità. Tali finalità formative discendono dai principi fondamentali dei diritti umani, della democrazia pluralista e del primato del diritto, principi che trovano a loro volta ampia accoglienza nelle costituzioni nazionali e nella costituzione europea. In termini di strategie da adottare nei sistemi scolastici, e che coinvolgono di conseguenza anche la formazione degli insegnanti, le attuali politiche educative europee impegnano i ministeri nazionali dell'istruzione a:

- prevedere uno spazio adeguato per l'educazione alla cittadinanza democratica (ECD) nei curricula formali, sia sotto forma di materia distinta o di temi interdisciplinari, sia come dimensione integrata in altre materie;
- promuovere le competenze chiave della cittadinanza democratica, in particolare quelle sociali, comunicative, partecipative e della vita quotidiana;
- promuovere l'ECD, ricorrendo al Pathos della scuola e al suo curriculum nascosto o informale e intensificando i rapporti con l'ambiente;
- includere l'ECD nella formazione professionale;
- coinvolgere le forze sociali nella gestione delle scuole e delle università;
- ricorrere a una pedagogia centrata sull'allievo e sui metodi partecipativi;
- sviluppare l'auto formazione che dia priorità all'esercizio della responsabilità, alla coscienza di sé, alla creatività e al desiderio di continuare ad apprendere;
- integrare l'ECD nei programmi di formazione iniziale e in servizio di tutte le categorie del personale insegnante;
- stimolare gli insegnanti ad avviare innovazioni educative e a cooperare alla loro messa in opera con le altre persone rilevanti;
- accordare più autonomia alle scuole affinché possano potenziare i legami con la comunità locale, la società civile e le forze sociali.

Obiettivi plausibili, certo, ma anche ambiziosi, perché la riflessione teorica e la metodologia didattica per quanto riguarda l'ECD sono ancora agli inizi: si tratta di obiettivi in gran parte non cognitivi, o metacognitivi, sui quali la scuola tradizionale, a parte rare e isolate eccezioni, non ha ancora collaudato a sufficienza percorsi attuativi e tanto meno strumenti valutativi. Qui si apre, appunto, un nuovo ampio spazio di riflessione, o meglio, di ricerca-azione per quelle università o istituti superiori che intendono preparare i futuri insegnanti o che adeguano la formazione di quelli in esercizio.

programmi o sostituzione di metodi, è sostanzialmente *riforma dell'insegnante*³, cioè conversione o riconfigurazione del suo profilo professionale, riassetto e dilatazione delle sue competenze, valorizzazione sociale del suo ruolo, senza dimenticare in premessa le necessarie e pertinenti motivazioni da mettere alla base dell'impegno educativo dell'insegnamento.

La formazione degli insegnanti è un *leit motiv* di tanta letteratura pedagogica degli ultimi 15-20 anni in tutta Europa, e non solo. E questo perché la scuola (e con essa l'università) è un po' ovunque *sotto riforma*. Riforma che il più delle volte non si risolve con la semplice implementazione puntuale di un nuovo assetto, ma che, in virtù del principio di auto-verifica continua, si trasforma in un processo ininterrotto e inarrestabile di innovazioni. Il che, se permette a certi esperti di parlare enfaticamente di riforma permanente, di riforma *in progress*, non garantisce da evidenti ricadute problematiche, a volte destabilizzanti, sul quadro normativo-amministrativo dell'istituzione scuola e soprattutto sul profilo professionale (e sulla tenuta psicologica) dell'insegnante. Questi infatti si sente sospinto quasi senza tregua ad abbandonare competenze acquisite e collaudate con fatica, ma ormai considerate obsolete dal sistema scuola, e ad acquisire in compenso competenze nuove ma non sempre oggettivamente accessibili, nonostante gli sforzi volonterosi e meritori di molti insegnanti, specialmente quelli della generazione più anziana o di quella intermedia, che non solo stentano a tenere il passo con l'evoluzione delle tecnologie comunicative e persino con i nuovi linguaggi formali (il pedagogese di turno...), ma si trovano spesso impotenti a gestire il vistoso e crescente salto generazionale tra gli alunni di ieri e quelli di oggi.

La funzione docente, com'è noto da tempo, è attraversata da spinte contraddittorie, da dilemmi teorico-pratici che fanno altalenare l'insegnante, per es., tra la funzione di pura istruzione e l'educazione della persona, tra il primato dei saperi e quello dei valori, tra l'esigenza di professionalizzazione e la dimensione vocazionale, tra impiego pubblico e libertà di professione, tra ossequio alle prescrizioni della burocrazia amministrativa e attenzione

³ Cfr. E. Damiano, *Le riforme come formazione degli insegnanti*, "Orientamenti Pedagogici", 46, (1999), pp. 517-526.

personalizzata al singolo alunno.

Potremmo dire, in sintesi, che la professione docente è diventata e resta "problema" (talora con chiari sintomi patologici⁴) per un doppio ordine di ragioni, alcune contingenti, altre di fondo.

a) Discutiamo prima dei *fattori contingenti*, quelli che sono più appariscenti ma forse anche i più stagionali, sono dovuti a fenomeni assai noti nella prassi didattica dell'ultimo trentennio:

- l'introduzione di metodologie innovative nel lavoro scolastico tradizionale: si pensi, per es., alla metodologia interdisciplinare, all'approccio sistemico, alla didattica modulare, alla didattica comparativa, ai diversi modelli di pedagogia per obiettivi, per contenuti, per progetti...;

- la dilatazione dell'apprendimento disciplinare scolastico a nuove dimensioni delle stesse discipline, o l'accensione di cosiddette nuove educazioni, che senza diventare necessariamente nuove discipline con un loro titolare, sono entrate pervasivamente nell'offerta formativa delle scuole come compiti comuni affidati a tutti gli insegnanti (educazione alla convivenza, educazione alla salute, educazione alla affettività e motricità, educazione all'Europa, la *media education*...);

- da non dimenticare poi che, attorno e al di là della formazione degli insegnanti, si sono formalizzati un po' ovunque percorsi di educazione specializzata di gruppi particolari, anche fuori dell'istituzione scolastica, quali i ragazzi a rischio, i portatori di handicap, i sottodotati o i superdotati, ecc.: le strategie specialistiche applicate con frutto in questi gruppi finiscono talora per far estendere agli

⁴ Dall'indagine europea di Treelle sulla condizione dell'insegnante (cfr. www.associazionetreelle.it/eventi) emergono problemi comuni ai vari sistemi educativi del continente: impoverimento della qualità del personale docente, perdita di prestigio della professione docente, scarsità di incentivi e di prospettive di carriera... In Danimarca, Svezia, Inghilterra più di un quarto degli insegnanti si dichiara pronto ad abbandonare la professione. In alcuni paesi si è dato il via a forme alternative di formazione iniziale e in servizio, accanto o al di là dei consueti curricula forniti da istituti di istruzione superiore. L'Inghilterra, per es., ha realizzato un programma che permette alle stesse scuole di essere riconosciute come organo di formazione (*School-Centred Initial Teacher Training*).

insegnanti della ordinaria pedagogia scolastica delle attese di prestazioni professionali talora esorbitanti o quanto meno atipiche.

Le ragioni di fondo della crisi della professione docente sono riconducibili a quelle che Edgar Morin chiama le *tre grandi sfide della cultura odierna*:

- la prima è la sfida della globalità e della complessità, una sfida via via più pesante per chi deve elaborare e trasmettere cultura come l'insegnante, perché, mentre i problemi si fanno complessi, trasversali, globali, planetari, il sapere rimane o si fa sempre più specializzato, parcellizzato, e così la mente umana si sente impotente ad affrontare i problemi, tanto più quando si devono aprire la mente e il cuore dei minorenni a tali problemi;

- la seconda sfida è quella della disintegrazione culturale, conseguenza diretta della complessità. Disintegrazione che è dovuta, dice Morin, allo sviluppo della cultura scientifica moderna, che ha prodotto un approccio unilaterale e analitico sui problemi globali e fondamentali, perdendo così il vigore della problematizzazione, a differenza della cultura umanistica che invece è nata e permane come cultura riflessiva e problematizzante. Ancor più grave è la dissociazione tra le due culture per cui la cultura umanistica è come un mulino che non ha più il grano del sapere da macinare, che invece sembra ormai richiuso nella cultura scientifica, e la cultura scientifica non ha più la riflessività stessa che era il fondamento della cultura umanistica;

- la terza sfida, correlata alle precedenti, è la sfida dell'atrofia mentale, che viene dalla dispersione del sapere: l'atrofia della mente umana e della sua capacità di connettere, di associare, di combinare, di sintetizzare⁵;

Ma un'altra sfida, forse la prima e più radicale di tutte, è la carenza di fini ultimi, quel fenomeno di ottundimento etico-valoriale che insidia in radice ogni

⁵ Cfr. : E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000; Id., *A propos des sept savoirs*, Pleins Feux, Nantes, 2000.

progetto educativo. Anche la scuola è a corto di valori condivisi in grado di motivare insegnanti e studenti verso un obiettivo ideale comune e per questo rischia di rimanere risucchiata da mire funzionali (il mercato delle imprese) e da interessi privati (il consumismo).

Il risultato di queste spinte contraddittorie e di queste sfide incrociate è quello disegnato dallo stesso J. Delors nell'introduzione al citato Rapporto⁶, quando indica in una serie di tensioni bipolari i principali nodi del problema educativo e del "problema insegnante" per il XXI secolo:

- la *tensione tra il globale e il locale*: diventare cittadini del mondo senza perdere le proprie radici;

- la *tensione tra l'universale e l'individuale*: elaborare cultura significa mettere valori universali alla portata dell'individuo e maturare la singola persona ad accedere e apprezzare l'universale;

- la *tensione tra tradizione e modernità*: conciliare il dato della storia con la libertà creativa del presente e l'inedito del futuro;

- la *tensione tra il lungo termine e il breve termine*, o tra la pazienza lunga delle attese di beni superiori e la soddisfazione immediata del consumo di beni transitori;

- la *tensione tra l'espansione straordinaria delle conoscenze e la capacità limitata* degli esseri umani di assimilarle;

- la *tensione tra lo spirituale e il materiale*: "E' nobile compito dell'educazione incoraggiare tutti e ciascuno, agendo in armonia con le loro tradizioni e convinzioni e mostrando pieno rispetto per il pluralismo, innalzare le menti e gli spiriti fino al piano dell'universale, e in certa misura, al superamento di se stessi. Non è esagerato, da parte della Commissione, affermare che da questo dipende la sopravvivenza dell'umanità" .

E' del tutto evidente che compito del sistema universitario è quello di formare insegnanti che sappiano vivere responsabilmente queste tensioni e che in qualche modo operino per superarle positivamente.

Il lavoro che qui presento ricostruisce in modo organico le tappe

⁶ J. Delors, *op. cit.*, pp.14-15.

fondamentali della storia degli insegnanti della scuola italiana degli ultimi decenni: da quando, cioè, il processo di scolarizzazione si è trasformato in fenomeno di massa, avviando all'istruzione un numero di studenti sempre più elevato e fortemente differenziato per composizione sociale. Un fenomeno davvero imponente tanto da sconvolgere l'intero sistema scolastico e mettere in discussione le funzioni, il ruolo e la figura stessa degli insegnanti di ogni ordine e grado. La ricerca condotta ha seguito nell'analisi del problema due direttrici d'indagine: la progressiva crisi del ruolo docente e il percorso verso una organica e qualificante formazione professionale. Abbiamo, dunque, analizzato, da un lato, gli interventi legislativi e le condizioni professionali e sociali che hanno determinato la crisi lenta e inesorabile dell'intera categoria e, dall'altro, l'evoluzione dei principi teorici e delle fasi istituzionali che, con analoga spinta proporzionalmente inversa, hanno portato alla definitiva affermazione della formazione universitaria dell'insegnamento, quale condizione indispensabile per la riqualificazione della professionalità docente e dell'intero sistema formativo. Gli attuali problemi che investono la categoria della docenza scolastica e della loro formazione, sono decodificabili soltanto se si ricostruiscono, in maniera critica, i percorsi storico-educativi delle profonde crisi attraversate nel corso di più di un secolo di vita nazionale, e delle risposte, non sempre efficaci, che lo stato italiano ha saputo fornire in fase legislativa ed applicativa.

E' innegabile, infatti, che le attuali SSIS ed i corsi in scienze della formazione, nonostante siano stati universalmente accettati, continuano a rappresentare "realtà di mezzo", schiacciati dagli antichi meccanismi e dall'imminente applicazione della riforma sui cicli scolastici, guardati con una certa diffidenza dall'accademia e ancora distanti dalle dinamiche di un mondo scolastico troppo lento per recepire qualsiasi tipo di accelerazione e palesare possibili benefici. Non sono un mistero, infatti, le difficoltà di assorbimento da parte della scuola della nuova tipologia di abilitati che nonostante gli sforzi, continuano ad essere sfornati senza una programmazione capillare, rischiando, senza verifiche immediate, di ingrossare o consolidare l'ormai tristemente famoso precariato scolastico.

Capitolo I

La costruzione della Scuola di massa

1.1 Dalla legge Casati alla Costituzione repubblicana

L'ordinamento legislativo dell'attuale scuola italiana è il risultato di una storia lunga e complessa, sebbene le sue radici più recenti possano essere rintracciate nelle vicende dell'età della Restaurazione, che sfociarono nella formazione dello Stato unitario¹.

Se la prima legge organica sull'istruzione (legge Boncompagni), con la quale veniva affidata allo Stato l'amministrazione di tutto il settore, risale al 1848, l'atto di nascita ufficiale della legislazione scolastica e della scuola italiana si fa risalire al 1859 con l'emanazione della legge Casati².

Nella seconda metà dell'Ottocento la rivoluzione industriale aveva richiesto un cambiamento radicale del mondo del lavoro e della società che, erede delle idee illuministiche, considerava l'istruzione di massa come un bene nazionale.

Con l'Unità d'Italia questa idea, già diffusa in Europa, incominciò ad essere valutata anche dalla classe dirigente piemontese che, assumendosi la responsabilità educativa di una classe operaia più istruita, e quindi più produttiva, nell'ottica che una migliore produzione significasse anche più benessere

¹ Cfr per un primo approccio: D. Ragazzini, *Il governo della scuola*, in AA.VV. *Storia della scuola e storia d'Italia*, De Donato, Bari, 1984; R. Berardi, *Scuola e politica nel Risorgimento. L'istruzione del popolo dalle riforme carloalbertine alla legge Casati*, Paravia, Torino, 1982; A. Visalberghi, *Aspetti generali del sistema scolastico italiano: sue storie e organizzazione*, in "Scuola e città", 1981.

²Cfr. sul tema: M. C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale*, in *Scuola e società nell'Italia unita*, a cura di L. Pazzaglia e R. Sani, La Scuola, Brescia, 2001.

generale, affidò al ministro della Pubblica istruzione, Gabrio Casati, la stesura di un testo che comprendesse e chiarisse il principio dell'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione, almeno elementare, e prevedesse una normativa attinente il reclutamento e la formazione di un adeguato corpo docente.

La legge Casati³, che per la prima volta affrontava il grave problema dell'analfabetismo (si calcolava che circa il 78% della popolazione non sapesse leggere e scrivere), sebbene avesse creato un apprezzabile ordinamento da un punto di vista ideologico e quantunque le scelte pedagogico-didattiche fossero indubbiamente valide, non portò a risultati soddisfacenti; infatti risultò inefficace sia per la mancanza di imposizioni rigide sull'obbligo della frequenza, sia per la scelta di assegnare le strutture scolastiche e la gestione economica dei docenti ai Comuni, che, in realtà, avevano limitate possibilità finanziarie. Tuttavia l'impianto scolastico casatiano, caratterizzato da una forte concentrazione di poteri nelle mani del Ministro e dell'amministrazione centrale, nel suo difficile percorso ebbe il merito di portare con sé la nascita e l'affermazione istituzionale della nuova figura degli insegnanti e del mestiere d'insegnare, il cui esercizio stabile, fino ad allora, era riconosciuto a un numero limitato di precettori privati e ai diversi ordini religiosi. Ma la stessa affermazione istituzionale dell'insegnamento, così come la scolarizzazione, vide un'evoluzione lenta e faticosa, condizionata al proprio interno dai titoli di studio richiesti dal rapporto con l'amministrazione, dal sesso e, soprattutto,

³ La legge Casati prevedeva una "patente" per i maestri e il possesso della laurea per i professori. Molto spesso, però, almeno fino ai primi anni del 1900, gli insegnanti elementari non avevano frequentato la scuola normale e i professori non possedevano un titolo di laurea. I laureati che aspiravano all'insegnamento erano in numero così ridotto che, in molti casi, fu necessario ricorrere a chi non aveva alcun titolo. La stessa legge agli artt. 206 e 210, concedeva al Ministro la facoltà di nominare coloro che pur sprovvisti di titolo, erano unanimemente ritenuti in grado di insegnare. Il reclutamento senza concorso ebbe larga diffusione e favorì molti abusi, soprattutto nei rami dell'istruzione tecnica, considerati meno importanti per la formazione del cittadino.

dall'estrazione sociale e dal grado scolastico in cui gli insegnanti erano chiamati a operare. I maestri, nella maggior parte di sesso femminile e provenienti generalmente da ceti popolari, pagarono oltremodo la decisione di delegare l'istruzione elementare ai Comuni. Tale decisione, infatti, si dimostrò ben presto inadeguata, poiché le realtà locali risultarono in molti casi incapaci strutturalmente e finanziariamente di assolvere al proprio compito. Lo stesso rapporto tra amministrazione e insegnante, improvvisato e clientelare, costrinse molte maestre a subire ricatti e angherie o ad affiancare all'insegnamento altre attività che consentissero di arrotondare il misero stipendio.

I professori, invece, in particolare nei Ginnasi e nei Licei e soprattutto agli inizi del nuovo secolo⁴, a differenza dei maestri elementari⁵, provenivano per lo più dagli stessi ceti privilegiati dei propri studenti, condividendo con essi e con le loro famiglie la stessa cultura e gli stessi ideali, divenendo loro stessi rappresentanti di un certo tipo di società. Una società arroccata a difesa dei propri privilegi che vedeva con malcelato sospetto qualunque tentativo di emancipazione e attribuiva al professore di Liceo, detentore per definizione dei saperi più alti, la difesa del proprio status e la capacità di replicarne i valori. Un ruolo consolidato e universalmente riconosciuto, capace di

⁴ La precisazione è d'obbligo, poiché nello scorcio finale del 1800 il professore è un puro esecutore delle volontà ministeriali. Con scarsissima autonomia, malpagato, spesso senza titolo e culturalmente impreparato. Già nel 1872 la questione del miglioramento economico degli insegnanti iniziava a richiamare l'attenzione. La situazione iniziò a migliorare nel periodo giolittiano, quando una diversa situazione socio-economica e l'espansione delle facoltà universitarie portarono sulle cattedre un numero maggiore di docenti laureati e al riconoscimento dello stato giuridico. Cfr. : CIRSE, *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, a cura di E. Bosna, G. Genovesi, Cacucci, Bari, 1998; A. Scotto Di Luzio, *Il liceo classico*, Il Mulino, Bologna, 1999; D. Ragazzini, *Per una storia del liceo*, in AA.VV., *La scuola secondaria in Italia*, Vallecchi, Firenze, 1978.

⁵ Cfr. sul tema: F. De Vivo, *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, La Scuola, Brescia, 1986; *La formazione del maestro in Italia*, a cura di G. Genovesi e P. Russo, corso, Ferrara, 1996; A. Santoni Rugio, *Ideologia e programmi nelle scuole magistrali e elementari dal 1859 al 1955*, Manzuoli, Firenze, 1980.

conservare per molti decenni le caratteristiche generali della propria funzione, attraversando senza particolari sconvolgimenti le grandi spinte sociali e gli eventi bellici di inizio secolo.

Ad ogni buon fine, comunque, essa servì a tracciare delle precise linee dottrinali, in quanto, fondandosi sull'insegnamento di discipline quali la religione, la lingua italiana e l'aritmetica, metteva chiaramente in evidenza i suoi obiettivi politici e sociali: contribuire all'unificazione linguistica e culturale dello Stato Nazionale appena costituito, anche se risulta da numerose relazioni degli ispettori che, spesso, ci si imbatteva in ragazzi che «s'abituavano a leggere senza capire una parola, imparavano come pappagalli pagine di grammatica senza riuscire a comporre correttamente e con senso una sola frase...».

La Legge venne perfezionata, nel 1877, per conto del ministro Coppino, da Terenzio Mamiani.

I programmi Coppino non alterarono le indicazioni contenute nella Legge Casati, ma mirarono a precisarne certi aspetti, nel tentativo di risolvere una serie di problemi che si erano andati evidenziando. Fra questi, ancora una volta, quello legato all'analfabetismo dilagante, dovuto, innanzitutto, alla mancanza di una presa di coscienza da parte delle famiglie circa il valore dell'istruzione, e quello connesso alla scarsa preparazione culturale degli stessi insegnanti, guardati, spesso, con diffidenza ed ostilità, il cui compito, estremamente "limitativo", era quello di «spargere tra i figli numerosi dell'agricoltore e dell'operaio germi di cultura bastevoli a sollevarli dall'ignoranza di cui sarebbero rimasti preda».

La Legge 15 luglio 1877, n. 3968, approvata con 208 voti favorevoli e 20 contrari, fu la legge "sull'obbligo dell'istruzione elementare", che ipotizzava una scuola gratuita, aconfessionale ed obbligatoria e includeva, nel suo testo, anche adeguate sanzioni per gli inadempienti.

Una formula innovativa, inoltre, fu l'inserimento di una

materia d'insegnamento che chiariva le "nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino", e che andava a sostituire l'insegnamento religioso.

In questa nuova panoramica dell'educazione, anche il ruolo del docente cambiava identità: a lui, infatti, spettava il compito di rivedere il proprio "credo" pedagogico e di sostituire ad una prassi di insegnamento legato alla morale tradizionale, una nuova formula basata, invece, su una morale civile, fatta di fede nelle istituzioni, di senso di responsabilità e di dinamismo.

Sempre al ministro Coppino furono attribuiti, infine, quasi tutti i regolamenti relativi all'inquadramento degli istituti classico, tecnico, normale e magistrale, e, ancora, i regolamenti universitari, la legge che regolamentava le università minori e quella relativa agli edifici scolastici.

Nel 1888 comparve sulla scena la figura del ministro Gabelli, politico moderato e pedagogista originale, che, con lungimiranza e ponendosi in polemica con l'educazione formale, che collocava l'allievo in una situazione di passività, sottolineava, con una innovativa visione dell'educazione, che il fine dell'istruzione era quello di mettere lo studente in condizione di acquisire un'autonoma capacità di ragionamento. Per questo motivo, nell'intento di superare anche i divari che separavano l'Italia dai Paesi più progrediti, elaborò i suoi programmi ispirandosi alle concezioni positiviste⁶.

Costruendo capacità all'osservazione ed alla riflessione, incoraggiando lo spirito critico degli alunni, fortificandone l'indole, la scuola diventava, così, la protagonista dello sviluppo culturale e civile delle masse e si disponeva a fornire un apporto al progresso intellettuale e morale della Nazione.

Nel frattempo, la fine del secolo portava con sé una nuova

⁶ Cfr. sul tema: T. Tomasi, *Scuola e società in Aristide Gabelli*, La Nuova Italia, Firenze, 1967; G. Acocella, *Le tavole della legge. Educazione, società, Stato, nell'etica civile di Aristide Gabelli*, Liguori, Napoli, 2000.

serie di eventi sociali e politici decisivi per il nostro Paese: la crisi dello sviluppo industriale, la disoccupazione, le sommosse popolari, l'inizio della politica coloniale, erano tutte circostanze che non facevano che aggravare la situazione socio-economica del Paese e, di conseguenza, il criterio di "presa di coscienza della realtà", che Gabelli aveva introdotto nella scuola, incominciò ad essere messo in discussione, poiché si riteneva che la gravità dei problemi sociali potesse indurre i giovani ad assumere atteggiamenti pericolosi per la stabilità politica interna. A seguito di queste perplessità, nel 1895, sotto il ministero di Guido Baccelli, compiendo un notevole passo indietro rispetto agli obiettivi conseguiti, si ritornò ad adottare dei programmi che limitavano l'insegnamento al solo «leggere, scrivere e far di conto ...».

Bisognò attendere i primi del '900 per poter ricominciare a parlare di "interesse" da parte delle autorità ad affrontare il problema "istruzione", ad individuare rimedi idonei e ad emanare provvedimenti volti alla soluzione degli innumerevoli problemi legati alla limitata diffusione della cultura.

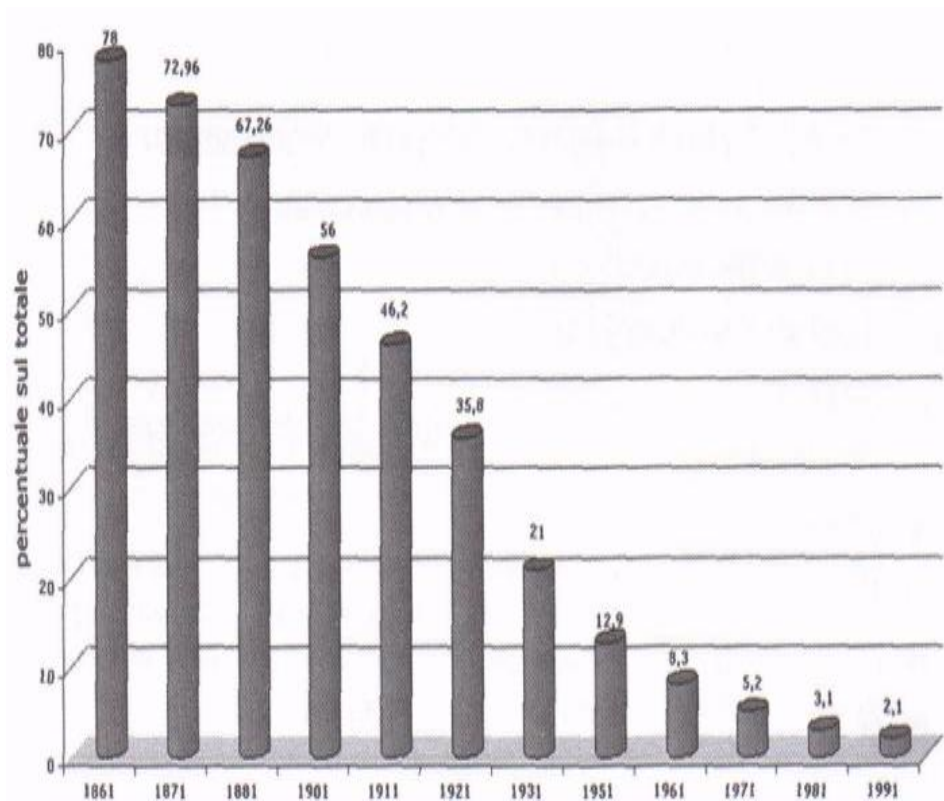
Ad aprire il nuovo corso della legislazione scolastica fu la legge Orlando dell'8 Luglio 1904 con la quale l'obbligo dell'istruzione veniva esteso dal 9° al 12° anno d'età⁷. Essa, inoltre, conferiva ai Comuni l'obbligo di istituire nuove scuole, almeno fino alla quarta classe, e di aiutare economicamente gli allievi più indigenti.

Purtroppo ancora una volta i risultati non furono quelli sperati: l'analfabetismo diminuì in percentuale irrilevante, per cui si pervenne alla decisione finale che, per raggiungere un'effettiva soluzione, il problema dovesse essere affidato una volta per tutte alle cure dello Stato.

I primi tentativi concreti di questo passaggio giunsero con

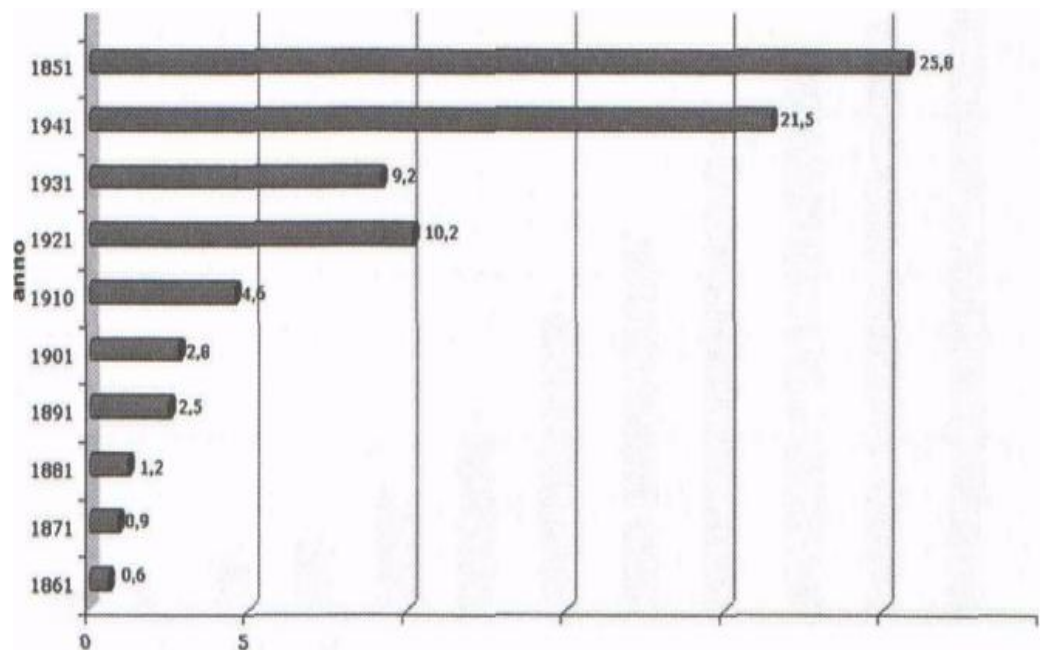
⁷ Cfr. sul tema: L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in *Cultura e società*, in *Stadio del primo Novecento*, vita e pensiero, Milano, 1984; G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al dopoguerra*, La Scuola, Brescia, 1983;

la legge Credaro⁸ n. 407 del 1911 con la quale vennero stanziati fondi per la costituzione di nuove scuole, anche serali, per l'incremento dell'edilizia scolastica e per l'istituzione di Patronati scolastici che avessero il compito di assistere gli alunni meno abbienti.



Percentuale degli analfabeti in Italia dal 1861 al 1991

⁸ Cfr. : sul tema: M. A. D'Arcangeli, *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Anicia, Roma, 2004; C. Betti, *La prodiga mano dello Stato. Genesi e contenuto della Legge Daneo-Credaro*, CET, Firenze, 1998.



Iscriiti alle scuole medie ogni 1000 abitanti

Scuole medie: un lusso per pochissimi

Il '900 è considerato come il "Secolo della scuola". La definizione è effettivamente adeguata se ci fermiamo a considerare che, proprio in questo lasso di tempo, la scuola è diventata, di fatto e di diritto, una realtà "di tutti" e "per tutti", da principio a livello primario e poi anche a livello secondario.

Dopo la prima guerra mondiale, quello della scuola fu uno dei settori in cui il fascismo attuò alcuni fra i suoi interventi più efficaci e duraturi, anche messi in relazione ad aspetti rilevanti della tradizione italiana intesa in senso ampio.

Salito al potere, Mussolini incaricò il filosofo Giovanni Gentile di predisporre una Riforma della scuola che divenne, in realtà, una delle realizzazioni più significative del regime fascista: era il 1923⁹.

⁹ Cfr. per un quadro introduttivo: M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari, 1980; J. Chemitzky, *Fascismo e scuola*, La

Ispirandosi alle linee guida della filosofia neoidealista e alla ideologia politica vigente, Gentile stilò un programma dal quale scompariva progressivamente la funzione di una metodologia didattica che, partendo dall'osservazione della realtà, giungeva a formare la capacità di ragionamento degli allievi, e nel quale, invece, si affermava il ruolo della religione quale strumento politico, al fine di orientare i giovani all'accettazione passiva dell'autorità, sia essa civile che religiosa.

Evidenziato nella *Premessa* dell'Ordinanza 11 Novembre 1923, che faceva seguito al Decreto 1° ottobre 1923 n. 2185, ci sembra particolarmente interessante, poi, l'obbligo al docente «... di rinnovare continuamente la propria cultura, attingendo... alle vive fonti della vera cultura del popolo: ...la tradizione popolare, così com'essa vive, perenne educatrice, nel popolo... e la grande letteratura...».

Gli elementi peculiari della Riforma Gentile furono essenzialmente:

- a) l'estensione dell'obbligo scolastico fino al 14° anno di età;
- b) la creazione di rigidi controlli per l'inadempienza dell'obbligo scolastico;
- e) l'insegnamento obbligatorio della religione;
- d) l'istituzione di tre ordini di scuole: il primo, di serie A (ginnasi, licei), che autorizzava l'accesso all'Università e destinato a formare la classe dirigente, era frequentata prevalentemente dai figli delle classi più abbienti; il secondo, di serie B (Istituti tecnici e commerciali) destinato a coloro che svolgevano un lavoro subordinato; infine il terzo, di serie C (complementare), che lo stesso Gentile definiva «... la vera scuola popolare, la

nuova Italia, Firenze, 1996; T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola in Italia*, La Nuova Italia, Firenze, 1969; M. Bellocci e M. Ciliberto, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, Torino, 1978; G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*. Armando, Roma, 1997;

vera scuola elementare, la scuola delle cose», pensato per i figli dei contadini, degli artigiani e degli operai, il cui futuro era legato al lavoro nei campi e nelle fabbriche.

Il Nostro non fece mai mistero degli obiettivi che si era prefisso varando quest'ultima riforma; non a caso in un'intervista al *"Giornale d'Italia"* dell'agosto 1923 sosteneva a chiare lettere la tesi per cui il suo scopo primario era il decremento consistente della popolazione universitaria che, negli ultimi anni, si era ampliata fino a diventare pletorica, con evidente danno dei giovani laureati.

Fino alla caduta del Fascismo, l'organizzazione scolastica rimase pressoché invariata, ad eccezione, nel 1933, della statalizzazione di tutte le scuole italiane e di irrilevanti modifiche relative ai programmi di studio, che miravano unicamente ad accentuare il loro significato nazionale in funzione della politica militante.

Dopo il 25 luglio 1943 anche l'organizzazione scolastica risentì degli avvenimenti storici e visse un periodo di confusione.

Mentre al nord il ministro dell'Istruzione Biggini, a causa delle lentezze generate dallo stato di guerra, non riusciva ad introdurre alcuna riforma e si limitava a privare i Programmi vigenti dei contenuti politici, al sud gli alleati costituirono a Salerno una Commissione di controllo presieduta da Carleton Washburne, noto studioso americano, che ebbe il compito di stilare nuovi Programmi più conformi alla situazione creatasi.

Intanto nel 1944 il Governo si trasferiva a Roma. Recuperando il lavoro avviato a Salerno, il Ministro De Ruggiero provvide, allora, a nominare una nuova Commissione ministeriale, affinché portasse a termine la stesura dei nuovi Programmi, che videro la luce, ministro Arangio Ruiz, il 9 febbraio 1945. Nell'ottica di un recupero del valore della personalità, essi presentavano due fondamentali aspetti: quello di un'educazione più attenta

all'ideale etico-sociale e quello di un rinnovamento tecnico-metodologico della scuola¹⁰.

Tre anni dopo la Liberazione, il 1° gennaio 1948, il Parlamento italiano promulgava la *Costituzione*, che, ipotizzando una nuova società civile e garantendo i diritti e le libertà personali, in ambito specificamente scolastico annoverava alcuni articoli in cui l'istruzione veniva stimata come uno dei principali scopi perseguiti dallo Stato al fine di creare benessere e migliori condizioni di vita ai cittadini, sempre nel rispetto delle diversità, del diritto di riunirsi, di associarsi e di professare liberamente la propria fede religiosa¹¹.

A tal fine, lo Stato assumeva il preciso compito di farsi carico della promozione culturale del Paese. Riconosceva, pertanto, la libertà di insegnamento, intesa come libertà didattica e libera espressione culturale del docente, il diritto allo studio per coloro che, privi di mezzi, dimostrassero di essere meritevoli e volenterosi, il diritto di accedere liberamente al sistema scolastico, la costituzione di scuole per tutti i tipi, ordini e gradi dell'istruzione, l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione della fascia dell'obbligo. Quest'ultimo principio trovò attuazione nella legge n. 1859 del 1962, con la quale veniva istituita la Scuola media unica, che, adottando nuovi sistemi educativi, andava a promuovere, in particolare, la visione di una didattica intesa quale strumento di qualità, e non solo di quantità, dei contenuti.

La fine degli anni '60 con i grandi movimenti di protesta, le contestazioni studentesche, le mutate ideologie politiche, sociali e religiose, portò grandi rinnovamenti anche nel mondo della scuola, che da *selettiva* passò ad essere *orientativa*. La risposta legislativa fu l'emanazione dei *Decreti delegati* del 1974,

¹⁰ Cfr. : R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Armando, Roma, 1972; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica 1943-1948*, Editori riuniti, Roma, 1976.

¹¹ Cfr. : L. Pazzaglia, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente*, in "Pedagogia e Vita", 41, 1979/80, n. 4.

con i quali l'organizzazione ed il funzionamento della scuola venivano affidati ad organi di carattere collegiale e democratico, mentre, avviando l'ipotesi di una formazione specifica in sede universitaria, veniva impostato anche il nuovo ruolo dei docenti ed il loro "essere" professionale.

1.2 Le trasformazioni scolastiche e sociali degli anni Cinquanta

Nel corso degli anni cinquanta lo scenario socio-culturale del paese iniziò a mutare radicalmente e velocemente: mentre la scuola e i suoi professori tentavano di replicare i modelli strutturali di inizio secolo, la società italiana viveva una serie di profondi mutamenti, trasformandosi progressivamente, benché in ritardo rispetto agli altri paesi dell'Europa occidentale, da società rurale e società industrializzata. Per la prima volta, infatti, complice una massiccia migrazione di massa verso le regioni più ricche, il numero degli operai superava il numero di occupati nell'agricoltura, mentre andavano affermandosi quei beni di consumo come l'automobile e gli elettrodomestici che avrebbero ridotto fisicamente le distanze, facilitando la circolazione della lingua e l'adozione di idee e comportamenti comuni.

Una trasformazione radicale che sconvolse tutti i settori della vita sociale, dalla religione alla politica, rimodellando in qualche modo il comportamento generale e il senso comune della società.

In questo nuovo scenario la scuola e i suoi professori, ancorati a un apparato burocratico anacronistico, ostentavano un apparente distacco dalle trasformazioni in atto nel paese e difendevano la propria tradizionale metodologia d'insegnamento, rinnovata soltanto per lo stretto indispensabile rispetto agli anni precedenti e sicuramente inadeguata a fronteggiare una domanda di scolarizzazione sempre più imponente ed eterogenea. Agli inizi degli anni sessanta la scuola elementare, con oltre 200.000 insegnanti e circa 4,5

milioni di iscritti¹², sembra aver raggiunto tutta la popolazione tra sei e i dieci anni, arrivando a licenziare circa 800.000 alunni e a confermare la crescita avviata nei decenni precedenti. Nell'istruzione media inferiore, le scuole di avviamento professionale e le scuole medie dividevano quasi equamente il numero di iscritti, facendo registrare una crescita complessiva e progressiva che portò, nell'anno scolastico 1958/59, a raddoppiare il numero di studenti rispetto al decennio precedente e a superare, per la prima volta, la soglia di un milione di scolari. La crescita risultò ancora più marcata ed evidente nella scuola media superiore che registrò un incremento dell'83,3% e raggiunse alla fine degli anni '50 la soglia di 701.000 iscritti, grazie soprattutto alla grande adesione agli istituti professionali, tecnici e magistrali¹³

Una richiesta di scolarizzazione sempre crescente che, seppur lontana da quella dei paesi più evoluti, rispecchiava in maniera abbastanza fedele il generale sviluppo e il più elevato tenore di vita di una società che, rimarginate le ferite di un avvio di secolo da incubo, si apprestava a vivere una stagione irripetibile di benessere economico. Una domanda di scolarizzazione che, però, come nei decenni precedenti e in controtendenza al mutamento sociale, non riusciva a scardinare i consolidati canoni di selezione, in base ai quali persisteva una stretta correlazione tra la scelta scolastica dei ragazzi e la posizione sociale delle proprie famiglie e che continuava a scontrarsi con un apparato scolastico troppo spesso caratterizzato dal degrado strutturale, dalle scarse risorse finanziarie e dalla carenza di strumentazione didattica, e che, nonostante l'incremento numerico significativo, non riusciva ancora a trasformarsi in vero e proprio fenomeno di massa,

¹² Cfr. R.S. Di Pol, *La scuola in cifre*, Sintagma, Torino, 1993.

¹³ Cfr. ISTAT, *Sommario di statistiche storiche*, Roma, 1958.

registrando tassi di abbandono ancora troppo elevati¹⁴. Tassi di abbandono enfatizzati e alimentati proprio dall'atteggiamento dell'apparato scolastico, tanto sconsiderato e costrittivo da continuare a sottoporre bambini di poco più di dieci anni, troppo spesso mal supportati dagli scarsi strumenti culturali dei propri genitori, a una scelta di vita radicale tra la frequenza della scuola media con la possibilità di proseguire gli studi e l'avviamento professionale, con la preclusione aprioristica di ogni crescita culturale e della legittima aspirazione a qualunque tipo di ascesa sociale.

Di fronte a tali incontrollabili mutamenti, alcune componenti del personale docente, che nel frattempo aveva raggiunto nella scuola media primaria e secondaria circa 133.000 unità, iniziavano a riconsiderare lo "sdegno distacco" della categoria e promuovevano una ridefinizione del proprio ruolo attraverso varie associazioni professionali¹⁵ che, al di là di una quiete apparente, alimentavano gradualmente i primi fermenti, accompagnati da segnali di malessere ed evidenti spinte verso una nuova condizione. Si profilava, così, una nuova stagione di quell'associazionismo professionale che aveva avuto un ruolo determinante già agli inizi del secolo, quando le riflessioni della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, fondata da Gaetano Salvemini, avevano fortemente condizionato le riforme degli anni successivi. Lo stesso Gentile, del resto, nel presentare la grande riforma del 1923, fece espresso riferimento al contributo della Federazione e, in particolare, alle tesi di Salvemini¹⁶ che, nel frattempo, si erano

¹⁴ Circa il 65% dei ragazzi tra undici e quattordici anni dopo aver frequentato le elementari non frequentava le scuole secondarie.

¹⁵ In proposito vedi R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra. 1944-1958*, La Scuola, Brescia 1990.

¹⁶ Nel 1909, i lavori del VII Congresso della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, erano stati caratterizzati da un confronto aspro tra la corrente dello stesso Salvemini, orientata verso una concezione elitaria della scuola secondaria, e la corrente di Pierfrancesco Vicoli, favorevole a una scuola media unica, sganciata da qualunque visione utilitaristica.

affermate anche grazie alle posizioni pubblicamente espresse da personaggi di grande rilievo come Benedetto Croce¹⁷.

Dopo l'associazionismo di regime e la forzata inattività del periodo fascista, le associazioni professionali si erano riorganizzate in maniera autonoma, operando da subito le proprie scelte di campo e orientando in maniera decisiva la propria operosità. La Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, ricostituitasi nel 1949, e l'Associazione Maestri Italiani, entrambe laiche, dichiararono la propria estraneità alle divisioni ideologiche e videro pian piano ridurre il proprio campo d'azione, mentre le maggiori associazioni cattoliche, come l'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi e l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, in virtù di una chiara adesione alle posizioni della Democrazia Cristiana e della Chiesa, ebbero un ruolo determinante nelle scelte di politica scolastica.

Ma al di là delle posizioni e delle aree di influenza, il nuovo fermento professionale aveva avviato un lavoro di sperimentazione e controllo delle nuove teorie pedagogiche che, pur non sortendo risultati eclatanti nell'applicazione, tentavano di garantire autonomia intellettuale ad una categoria da sempre soggetta alle attenzioni strumentali di natura politica, confessionale e sindacale.

Sulla scia di queste sperimentazioni e di questi tentativi di cambiamento, nella seconda metà degli anni '50 si assistette ad un susseguirsi di manifestazioni e di progetti che videro impegnate le migliori forze intellettuali del Paese e sui destini della scuola si profilò una battaglia politica che superava largamente l'originario spirito che l'aveva promossa. Una battaglia in cui si contrapposero l'ideologia conservatrice, orientata a mantenere una scuola elitaria e selettiva, che proponeva di prolungare con una VI, una VII ed una VIII classe

¹⁷ In un'intervista del 1909 pubblicata sul "Giornale d'Italia", Benedetto Croce aveva dichiarato la propria vicinanza ai sostenitori dell'antico regime.

la scuola elementare, secondo un progetto già sperimentato in maniera autonoma in Trentino, con l'ideologia delle forze laiche e riformatrici.

Quest'ultime, irrigidite da una proposta ritenuta in qualche modo reazionaria¹⁸, premevano per una scuola media unica, gratuita e obbligatoria, in grado di garantire alla scuola quella funzione progressiva che le compete, scardinando al tempo stesso gli antichi rapporti di classe e la rigida stratificazione della detenzione del sapere. D'altra parte, il prolungamento della scuola elementare era già stato sperimentato senza successo con la Legge Orlando n. 407 dell'8 luglio 1904, che obbligò i Comuni a istituire scuole elementari almeno fino alla quarta classe, dopo la quale, o si passava previo esame alla scuola secondaria, oppure si frequentava un Corso popolare composto da una quinta e una sesta classe, previsto solo per gli studenti residenti nei Comuni con più di 4000 abitanti che non intendevano o potevano proseguire gli studi nella scuola secondaria, a cui si accedeva solo con la licenza alla quarta elementare. La legge Orlando riportò la scuola elementare per tutti a quattro anni, riducendo di un anno il quinquennio previsto dalla legge Coppino del 1877, ed estese l'obbligatorietà di frequenza per tutti solo fino al biennio elementare superiore, ma non a quello popolare. Il Corso popolare, infatti, caratterizzato tra l'altro da una frequenza ridotta a tre ore giornaliere, era previsto solo in alcuni luoghi come ampliamento della semplice istruzione acquisita nelle elementari per la sola tipologia di alunni che già lavorava o era destinata quanto prima al lavoro manuale, a differenza del biennio inferiore e del biennio superiore che davano accesso agli altri livelli scolastici ed erano previsti, per legge, in tutti i luoghi e per tutti i bambini in età scolare.

¹⁸ In proposito vedi G. Bonetta, *Scuola di specializzazione fra 800 e 900*. Franco Angeli, Milano, 1989.

Le prospettive di pervenire, finalmente, a una riforma radicale acquistarono maggior consistenza quando componenti importanti del mondo cattolico, come gli esponenti dell'Unione cattolica italiana insegnanti medi, abbandonarono antichi retaggi e iniziarono a convergere verso le posizioni laiche, manifestando palesi consensi per una scuola media di tipo unificato. Le stesse istanze, del resto, iniziarono ad emergere anche dal mondo sociale ed economico, sempre più distante da una scuola che preparava ai mestieri in maniera settaria ed inadeguata e sempre più scettico sull'immobilità di un apparato scolastico che, nonostante la crescita, si dimostrava incapace di elevare il tasso di cultura generale e di garantire una formazione di ampio respiro su cui perfezionare competenze professionali e abilità specifiche.

1.3 La scuola media unica

Maturate tutte le condizioni politiche, economiche, sociali, educative e pedagogiche e nonostante il reiterarsi di opposizioni conservatrici e gli inevitabili tentativi di rinvio a future e definitive legislazioni, il 31 dicembre del 1962 fu varata la legge n. 1859 sull'istituzione ed ordinamento della scuola media statale" con la quale, in ossequio all'art. 34 della Costituzione, si volle dare un concorso decisivo alla formazione dell'uomo e del cittadino e orientare meglio i giovani nella scelta delle attività future, attraverso una formazione triennale, obbligatoria e gratuita, dispensata dopo quella elementare in una scuola media secondaria di grado inferiore. La Scuola media unica fu varata dopo un contrasto ideologico che non riguardava solo le tradizionali contrapposizioni tra sinistra e cattolici, ma coinvolgeva anche le diverse posizioni che andavano delineandosi all'interno della sinistra stessa tra Partito socialista e Partito comunista. Quest'ultimo, impegnato in una intransigente opposizione, osteggiò inizialmente l'emanazione della Legge, per poi riconoscerne, in un secondo momento, i fondamentali contenuti democratici e innovativi¹⁹. A un secolo dalle prime proposte e dopo precedenti tentativi, quindi, si pervenne all'istituzionalizzazione dell'unicità dell'istruzione media inferiore che, a partire dal 10 ottobre 1963, avrebbe avuto il compito di unificare in un unico percorso le preesistenti scuole medie, le scuole di avviamento professionale, i corsi secondari inferiori delle scuole, istituti d'arte e dei conservatori. Il tutto nel tentativo di rimuovere le condizioni che

¹⁹ Cfr. T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo – A. Visalberghi, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, pp. 120-148; M. Baldacci, G. Lacaïta, F. Cambi, M. Degl'Innocenti, *Il centro-sinistra e la riforma della scuola media (1962)*, P. Lacaïta, Roma-Bari, 2004.

alimentavano la discriminazione scolastica tra gli alunni e in ossequio a un principio ormai consolidato, secondo cui una scuola preadolescenziale non può comportare scelte radicali, ma deve erogare una formazione di tipo orientativo, funzionalizzata alla maturazione delle scelte successive. La nuova scuola media unica, in cui si prevedeva anche un maggior peso della componente collegiale dei docenti, attraverso il consiglio di classe, si avvaleva di un ventaglio molto più ampio di discipline, per favorire le singole attitudini e l'orientamento allo studio successivo. Materie obbligatorie d'insegnamento erano l'italiano, la storia e l'educazione civica, la geografia, la matematica, le osservazioni e gli elementi di scienze naturali, la lingua straniera, l'educazione artistica e l'educazione fisica. Obbligatorie solo nel primo anno le applicazioni tecniche e l'educazione musicale, facoltative nei due anni successivi.

Facoltativo era anche il latino, il cui studio veniva iniziato nel secondo anno a integrazione dell'italiano e svolto in maniera autonoma nel terzo anno, mantenuto con valenza essenzialmente simbolica, seppur in maniera compromissoria, dopo una serie di battaglie politiche tra conservatori e progressisti²⁰. La presenza del latino, nel contesto dell'epoca, acquisiva un valore politico e ideologico, rappresentando per i conservatori la possibilità di mantenere la tradizione elitaria della scuola italiana e per i progressisti un fattore di discriminazione sociale, contrario a tutti i principi di eguaglianza sociale a cui la scuola media unica era ispirata.

Da una classe all'altra si passava per scrutinio e alla fine del terzo anno, previo il superamento di un esame di Stato sulle

²⁰ Le battaglie politiche sullo studio del latino si svilupparono in maniera trasversale anche all'interno degli stessi schieramenti. In ogni caso, al di là delle apparenze ideologiche il latino rappresentava per alcuni un patrimonio culturale universale da difendere e diffondere, mentre per altri solo uno strumento di discriminazione sociale, a cui, per un vero progresso, sarebbe stato più opportuno sostituire lo studio delle materie scientifiche.

discipline obbligatorie, si otteneva la licenza che dava accesso a tutti i corsi d'istruzione secondaria di secondo grado, a eccezione del Liceo Classico per cui era richiesto il superamento dell'esame di latino. Per rendere effettive le innovazioni introdotte dalla Legge in materia di opportunità scolastica e di assolvimento dell'obbligo scolastico, si dispose che le famiglie più disagiate venissero assistite da Patronati, autorizzati a fornire libri di testo, materiali didattici, trasporti gratuiti e refezioni. Si trattava, in definitiva, di un progetto fortemente finalizzato alla scolarizzazione universale, che prevedeva entro il 1966 di istituire una sede scolastica in tutti i comuni con più di tremila abitanti, con un massimo di 24 classi per scuola e 25 alunni per classe. E in tale direzione confluirono le altre disposizioni relative alla creazione delle classi di aggiornamento e delle classi differenziali, istituite rispettivamente per sostenere la formazione degli studenti delle prime e delle terze, bisognosi di particolari cure, e gli alunni disadattati che venivano ritenuti non in grado di seguire l'insegnamento normale.

Da un punto di vista istituzionale, la nascita della scuola media unica rappresenta ancora oggi uno dei passaggi più significativi dell'evoluzione scolastica e sociale italiana, ma nella realtà storica tradì ben presto le aspettative, manifestando in maniera evidente il compromesso che l'aveva partorita e la sua incerta solidità politica e culturale. La scuola media unica, in sostanza, aprì le porte della scolarizzazione a una folla di utenti che non fu concretamente in grado di ospitare, contenere e istruire adeguatamente. In altre parole, la scuola del 1962 non seppe tradurre in applicazione formativa i principi teorici che l'avevano ispirata e non riuscì a controllare culturalmente e pedagogicamente i flussi di scolarità sempre più consistenti.

Certamente fornì un contributo sempre più decisivo all'assolvimento dell'obbligo, ma senza alcuna capacità di controllare in senso democratico la propria incidenza educativa.

Nel 1967, alla fine del primo ciclo, emersero valutazioni non certo confortanti che evidenziarono gravi carenze edilizie e finanziarie e una limitata opera di sostegno da parte di Provveditorati e Patronati.

Così pure emersero gli aspetti negativi del limitato impianto didattico e culturale dei programmi, varato nell'aprile del 1963, che denunciava la propria origine di compromesso e le differenti strategie pedagogiche che lo avevano definito. Da un lato si esortava all'innovazione didattica e dall'altro si penalizzava il processo di insegnamento/apprendimento nelle griglie disciplinari, con programmi dai contenuti stereotipati e distanti dalle reali istanze di rinnovamento, che riproponevano sostanzialmente le tematiche precedenti e, nella loro ingessata strutturazione, penalizzavano quell' autonomia didattica su cui si fondava la loro stessa premessa metodologica. Di tradizionale e antico venivano ancora riproposti il dualismo tra educazione intellettuale ed educazione manuale e il concetto di scuola come fattore di legittimazione dello *status sociale*, conservando il latino come disciplina discriminante per l'accesso al Liceo Classico. Ciò non aveva alcuna esplicita valenza formativa, ma imponeva una precisa composizione delle classi, ancora una volta connotate da un punto di vista sociale, a fronte di ogni criterio di uniformità democratica, al pari delle classi di aggiornamento e delle classi differenziali, che pian piano iniziarono a trascinarsi ai margini della scuola ordinaria e a configurarsi come veri e propri ghetti.

Così attuata, quindi, la scuola media unica finì per snaturare tutti i buoni propositi e si rivelò assolutamente inadeguata ad assecondare le esigenze dei tempi, replicando un apparato scolastico pensato per pochi e usufruito da molti che conservava, e per certi versi rafforzava attraverso inevitabili contesti comparativi, l'antica vocazione elitaria e selezionatrice della tradizionale scuola italiana.

1.4 La scuola di massa tra gli anni Sessanta e Settanta

Un sistema scolastico dai limiti evidenti, inadeguato e ancorato all'apparato gentiliano, non poteva reggere l'urto di una società molto diversa da quella in cui quello stesso apparato era stato concepito. Di fatto la scuola veniva a trovarsi in una posizione anomala nei confronti del contesto su cui insisteva, costretta per la prima volta a subire malvolentieri le trasformazioni sociali e senza alcuna capacità di controllarne e programmarne i meccanismi. Non si trattava, quindi, di rivedere alcune posizioni e aggiornarne l'impostazione didattica e metodologica, ma si trattava di ridefinire un ruolo e una funzione guida ormai consolidati nel tempo. Pertanto, nel corso degli anni sessanta e ancor più nei successivi anni settanta, il carattere selettivo della scuola italiana si venne progressivamente sgretolando e in suo luogo si affermò una dimensione "universale", tale da trasformare il concetto stesso di scuola e di formazione. Gli elementi che principalmente alimentarono questa forzata trasformazione furono l'irrompere nelle aule di una popolazione studentesca sempre più numerosa e differenziata per estrazione sociale e culturale; l'affermarsi di una sempre più marcata questione degli insegnanti e l'interazione sempre più ravvicinata, sopraggiunta in un secondo momento, tra sistema scolastico e nuovi soggetti esterni interessati al suo sviluppo.

Una scuola trasformata suo malgrado in fenomeno di massa, i cui effetti iniziarono ad essere visibili a partire dagli anni del boom economico, dal 1958 al 1963, contando ormai le scuole secondarie inferiori e superiori oltre 3 milioni di studenti²¹, ancora lontana dall'universalizzazione dei processi

²¹ Elaborazione su dati ISTAT citati.

formativi, ma con tassi di crescita tali da innescare processi evolutivi incontrollabili, in senso quantitativo e qualitativo, in virtù del mutamento della composizione sociale della popolazione studentesca e la profonda trasformazione del personale docente. Il massiccio ingresso di studenti provenienti da luoghi geografici e strati sociali fino ad allora esclusi dall'istruzione, infatti, non si concretizzò solo come fenomeno sociologico, ma avviò un processo irreversibile e radicale, temuto da alcuni come profanazione ed imbarbarimento della cultura consolidata e, da altri, come importante allargamento democratico che imponeva un altrettanto importante aggiornamento delle impostazioni didattiche e pedagogiche dei metodi d'insegnamento. In particolare, la scuola media inferiore fu chiamata a sostenere un urto che muoveva dalle aree meno favorite del tessuto geografico e sociale, di fronte al quale l'amministrazione scolastica e i docenti si trovarono largamente impreparati, reagendo talvolta in maniera scomposta e facendo ricorso massiccio alla pratica delle bocciature, per limitare una "profanazione" della cultura, non accettata innanzitutto da un punto di vista concettuale. Si profilò in maniera naturale un incontro/scontro tra due mondi separati e distanti, rappresentati da un lato dai docenti, detentori di cultura per investitura quasi elettiva e, dall'altro, da studenti ritenuti inadeguati per definizione altrettanto elettiva. Da tale scontro nacquero una lenta e dolorosa riconversione degli insegnanti verso nuove impostazioni pedagogiche e diversi processi didattici e una lenta accettazione di vissuti familiari e culturali eterogenei e troppo spesso ritenuti "non recuperabili" al di là di ogni oggettiva valutazione. Riconversione a cui contribuirono riflessioni profonde ed illuminate, come "Le vestali della classe media" di M. Barbagli e M. Dei e, ancora prima, la famosa "Lettera ad una professoressa", nella quale Don Lorenzo Milani denunciava una scuola fatta di abbandoni e bocciature operate su base sociale,

anagrafica e geografica, in cui molti insegnanti si muovevano come se la Costituzione e il diritto allo studio non fossero mai esistiti²².

La crescita della popolazione studentesca, tra le tante variazioni, portò inevitabilmente un forte incremento del numero degli insegnanti secondari che, reclutati in modi ancor più caotici e disordinati che nel passato, superarono nella metà degli anni '60 il numero di 153.000 unità nella scuola media inferiore e di 53.000 in quella superiore²³, mentre i temi tradizionali che avevano accompagnato l'evoluzione professionale dei docenti, come formazione, reclutamento, retribuzioni e stato giuridico, si ripresentarono in forma amplificata, sommandosi ad ulteriori e nuove situazioni di disagio, quali i contenuti e le finalità degli insegnanti, la percezione del proprio ruolo e lo status sociale della categoria. L'apertura dell'istruzione alle classi più popolari e la trasformazione in scuola di popolo, aveva convinto la maggior parte della categoria della diminuzione del proprio prestigio e il senso di disagio si era progressivamente allargato dai docenti della scuola inferiore ai docenti della scuola superiore, via via che l'onda dei "profanatori della cultura" raggiungeva i livelli più alti d'istruzione. Inevitabilmente molti docenti cercavano le cause del disagio all'interno della stessa categoria, imputando o a scarsa preparazione degli alunni alla cattiva preparazione ricevuta dai docenti delle classi inferiori. Così i professori delle scuole medie accusavano i maestri elementari di far male il proprio mestiere e i professori delle superiori quelli delle scuole medie di non aver fatto abbastanza e abbastanza bene da colmare le evidenti lacune di alunni che arrivavano alle loro classi con una preparazione inadeguata, costringendoli a

²² In proposito vedi S. Santamaita, *Storia della scuola*, Mondadori, Milano, 1999, pp. 155-156.

²³ Elaborazioni su dati ISTAT citati.

ripartire da livelli iniziali sempre più umilianti. Al di là della valutazione di merito su chi e in quale misura avesse ragione o torto, ciò che appare immediatamente evidente è l'insoddisfazione diffusa dei docenti di ogni ordine e grado per lo scadimento progressivo del livello culturale degli studenti della scuola e, di conseguenza, della loro stessa funzione. I docenti, infatti, essendo privi di qualunque impostazione metodologica e provenendo da un sistema scolastico e universitario di tipo selettivo nel quale le differenze sociali tra docenti e popolazione studentesca erano molto attenuate, avevano difficoltà a rapportarsi con una tipologia di studente fino ad allora sconosciuta e che guardava con sospetto e con pochissima convinzione nelle sue stesse oggettive capacità di riuscita. Alla maggior parte dei docenti, quelli esclusi dalle sperimentazioni che con lodevole impegno molte associazioni professionali andavano proponendo, nessuno fece presente che un sistema scolastico tradizionalmente orientato alla selezione dovesse ora porsi nell'ottica della promozione culturale e sociale e nessuno prospettò come le loro competenze professionali avrebbero potuto e dovuto affrontare il nuovo scenario. I pochi e sporadici rimedi all'impreparazione degli insegnanti si rivelarono inutili: si ridussero, anzi, a tentativi che caddero nella pura formalità o, ancora peggio, nell'improvvisazione. Così gli insegnanti pagarono un prezzo altissimo all'evoluzione sociale del paese, costretti a ricevere disposizioni dall'alto, a modulare il proprio insegnamento su rigidi programmi ministeriali e a rimanere esclusi non solo dal governo, ma anche da qualunque forma di gestione di un impianto scolastico di cui, fino a qualche anno prima, erano "sacerdoti" unici e incontrastati. La presenza sulla scena scolastica di nuovi soggetti, portatori di culture sconosciute, nonché la presenza di nuove finalità aveva ingenerato un'iniziale fase di disorientamento e un conseguente scadimento di tutti gli agenti educativi, di cui il punto nodale

divennero proprio i professori, talvolta insufficienti nel numero, nonostante il forte incremento registrato, e arroccati su posizioni ormai superate e insostenibili.

Dal momento in cui gli insegnanti smarrirono o non condivisero il senso e le finalità di quanto a loro veniva richiesto, reagirono in modo diverso, con atteggiamenti talvolta di puro ostruzionismo. Alcuni si rifugiarono nel pensionamento anticipato, anticipando un atteggiamento che verrà ciclicamente riproposto di fronte a ogni innovazione di tipo strutturale, altri rifiutarono di leggere e attuare i programmi ministeriali del 1963, altri continuarono in maniera infruttuosa ad incarnare il ruolo di "vestali della classe media" e ad insegnare e a valutare come avevano sempre fatto. Soltanto alcuni, a prezzo di duri sacrifici personali, si fecero carico di quell'aggiornamento professionale che l'amministrazione continuava ostinatamente a ritenere non necessario. Di tale atteggiamento sociale autonomo e sordinato, prima ancora che professionale e pedagogico, risentì tutto lo spirito corporativo e collegiale della categoria docente, esaltato dal consiglio di classe a cui la legge attribuiva nuovi e più ampi poteri in funzione di una maggiore complementarità dell'insegnamento ed un ruolo nevralgico nelle fasi attuative del progetto formativo, che vide ridurre il suo ruolo a forme di intervento burocratico, prive di ogni risorsa didattica e spinta propulsiva.

1.5 La rivoluzione del '68

Tutti i movimenti politici e sociali degli anni precedenti posero le basi di quei cambiamenti irreversibili, quanto importanti, sul modo di concepire la scuola che la contestazione studentesca degli anni successivi sfrutterà e affermerà, seppure in alcuni casi in forme tanto scomposte da essere strumentalizzate dagli stessi poteri che essa contestava. L'esplosione studentesca del 1968 traeva origine, insieme a molte altre circostanze, anche dalla volontà della nuova popolazione giovanile che dall'università e dalla scuola stessa osservava i cambiamenti in atto nel sistema formativo e, attraverso la contestazione dell'autoritarismo, del nozionismo, della selezione di classe e della scuola come apparato di replicazione ideologica dei gruppi dirigenti, tentò di individuare soluzioni radicalmente alternative, da tradurre in tempi brevi in un diverso e più equo ordine sociale. Ma la stessa dirompente ondata di contestazione del 1968 e degli anni immediatamente successivi non riuscì a sbloccare una situazione scolastica che restava contraddistinta dall' occasionalità, dalla disomogeneità dei vari ordini di scuola, dalla separazione con il territorio, dall'improvvisazione didattica e dal ferreo centralismo burocratico. Il sessantotto fu un fenomeno complesso e articolato per essere ridotto ad un unico ambito, ma è importante sottolineare che quegli avvenimenti si svilupparono su un terreno propriamente scolastico, avanzando critiche serrate alle istituzioni preposte alla trasmissione del sapere, alla funzione stessa del sistema scolastico e degli insegnanti, identificati come simboli di autorità e depositari di ideologie antidemocratiche e anacronistiche in una moderna società di massa. Fu in quel periodo, infatti, che iniziò a prendere corpo il concetto di educazione permanente come soluzione definitiva ai

limiti cronici di un modello di insegnamento finalizzato alla semplice scolarizzazione e concentrato in una sola età evolutiva.

L'idea di una educazione permanente, articolata in più momenti e in più strutture formative, permetteva di superare gli angusti orizzonti scolastici e di configurare una formazione complessiva, a cui dovevano concorrere, con pari dignità e in maniera sinergica, la scuola e la società educante²⁴, le strutture tradizionalmente deputate alla formazione e quelle che, occasionalmente, potevano configurare un'azione educativa²⁵.

Al di là delle doverose e approfondite analisi sociologiche su un fenomeno che appare oggi in tutta la sua carica rivoluzionaria, sembra evidente che le forze politiche e culturali dell' epoca non riuscirono a interpretare i disagi profondi che producevano determinati atteggiamenti e si limitarono, in materia di strategia scolastica, a pochi e limitati provvedimenti, attraverso i quali si liberalizzavano gli accessi all'università con il possesso di qualunque diploma di scuola superiore quinquennale, i piani di studio universitari²⁶ e, con apposito decreto, "in via sperimentale" le modalità dell' esame di Stato, da svolgere attraverso due scritti, di cui uno di italiano e un secondo su una disciplina caratterizzante il tipo di scuola, e da due esami orali indicati a livello ministeriale tra una rosa di discipline per ogni tipo di scuola. Tra i provvedimenti adottati, la legge 910 del 1969 sulla liberalizzazione degli accessi universitari, in particolare, ebbe gli effetti più dirimpenti, in quando, da un punto di vista giuridico, riuscì a equiparare alla maturità classica tutti i titoli secondari rilasciati dalla scuola italiana. Per la prima volta, quindi, almeno da un punto di vista

²⁴ Cfr. P. Orefice, *La comunità educativa: teoria e prassi*, Ferraro, Napoli, 1975.

²⁵ L'azione educativa sinergica fu affiancata da un'idea di descolarizzazione diffusa agli inizi degli anni '70 in Italia dalle opere pubblicate presso Armando editore da Reimer e Illich.

²⁶ Legge 910 del 1969 sulla liberalizzazione degli accessi universitari e dei piani di studio.

istituzionale, venne annullata la gerarchia tradizionale della formazione secondaria, aprendo a tutti le porte delle facoltà universitarie e proseguendo il percorso di democratizzazione avviato con la scuola media unica.

Per il resto, a partire dalla fine degli anni sessanta, fu tutto un susseguirsi di disegni di legge, proposte con confronti e analisi approfondite che, rimaste essenzialmente inattuati o rinviate a tempi migliori, continuarono a relegare la scuola in uno stato di abbandono, trascinata passivamente dai continui mutamenti e dal sempre più aggressivo protagonismo della componente studentesca.

Sotto la spinta di avvenimenti non previsti e molto spesso incontrollabili, l'apparato di riferimento di una scuola ormai logora e, ancora una volta, impreparata fu sconvolto in tempi relativamente brevi e si consolidò un rapporto del tutto nuovo tra studenti e docenti. Un rapporto diverso a cui contribuì un rinnovamento radicale che stava coinvolgendo in maniera impetuosa la categoria degli insegnanti²⁷, determinato da un ampliamento imponente e piuttosto disordinato degli organici, per far fronte alla scolarizzazione sempre crescente. Agli inizi degli anni 70, infatti, il popolo dei docenti secondari si aggirava intorno alle 35.000 unità, con un incremento del 60 % rispetto al decennio precedente²⁸; molti di questi assunti al di fuori di ogni logica di governo della scuola e, talvolta, persino con il ricorso a personale non laureato, specialmente nelle lingue straniere e nelle materie scientifiche e matematiche, tradizionalmente meno orientate a trovare sbocchi professionali verso l'insegnamento. Un processo di ampliamento rapido, facilitato dalle più contrastanti spinte corporative e sindacali ed

²⁷ A differenza degli anni precedenti, in cui l'allargamento degli iscritti aveva in qualche modo imposto naturalmente un rinnovamento del rapporto tra docenti e studenti, nello scenario attuale, il diverso rapporto tra le componenti è alimentato da un maggiore protagonismo congiunto di insegnanti e studenti.

²⁸ Elaborazione su dati ISTAT citati.

in forza di una situazione normativa caotica e contraddittoria che "mirava a facilitare l'accesso all'insegnamento stabile di masse crescenti di laureati che sarebbero altrimenti rimasti disoccupati o con impieghi parziali, determinando di fatto una ulteriore disomogeneità della categoria, dei metodi e delle finalità dell'insegnamento.

Ancora una volta, la vecchia generazione di docenti si rifugiò in larga parte nella strada della pensione in anticipo o tentò, in qualche modo, di attenuare il proprio ostruzionismo, perseguendo una linea di minor resistenza rispetto agli anni precedenti, nella speranza che ne derivasse la ricomposizione di un conflitto aperto e perenne. La nuova generazione, immessa in ruolo in una scuola già mutata, ebbe meno difficoltà ad adeguarsi a quel processo di "facilitazione" che l'amministrazione adottò come una soluzione al conflitto in atto, mentre solo alcuni fecero proprie le rivendicazioni studentesche, condividendo i motivi della contestazione con un approccio educativo tanto diverso e considerato stravagante, da essere identificati nell'immaginario collettivo con l'appellativo di "docenti contestatori". In ogni caso i diversi atteggiamenti non mutarono la sostanza delle cose, ma anzi ampliarono, da canto loro, le difficoltà di un rapporto docente/studente che era complessivamente deteriorato, con una componente studentesca che iniziava ad acquisire un ruolo molto più determinante e ribaltava quell'atteggiamento di sospettoso e scettico distacco con cui molti professori avevano accolto, solo qualche anno prima, la scolarizzazione di massa.

Capitolo II

La formazione degli insegnanti: un'attesa durata oltre un secolo

2.1 Il lungo cammino normativo verso la professionalizzazione

Fin dai momenti immediatamente successivi all'unità nazionale, tra coloro che analizzarono le gravi carenze del sistema scolastico italiano vi fu chi mise l'accento, oltre che sulle responsabilità politico-amministrative, sull'insufficiente formazione degli insegnanti, effetto a sua volta di una scarsa interazione università-scuola¹.

Va subito rilevato, peraltro - e ciò pesa ancora oggi - che c'erano sì gli studiosi attenti a tale problematica, ma non erano molti e soprattutto non rappresentavano gli atteggiamenti maggioritari nella cultura accademica. Questa privilegiò sempre la scienza pura rispetto ai momenti delle applicazioni, e nell'attività formativa esaltò le finalità generali, "disinteressate", ignorando e talora contestando ogni obiettivo di professionalizzazione.

¹ Cfr. per un inquadramento complessivo: G. CANESTRI, G. RICUPERATI, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino, 1976, 1ª ed. e succ.; G. CANESTRI, *Centoventi anni di storia della scuola 1861-1983*, Loescher, Torino, 1983; F. DE VIVO, *Linee di storia della scuola italiana*, La Scuola, Brescia, 1983, 1ª ed. e succ.; G. CIVES (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità fino ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze, 1990; R. FORNACA, *Storia della scuola moderna e contemporanea: presenze, confronti, orientamenti*, Anicia, Roma, 1994; E. BOSNA, *Lineamenti di storia della scuola italiana*, ETS, Pisa, 1999. Per una bibliografia completa sulla storia della scuola italiana si consultino i lavori di A. GAUDIO: *Guida bibliografica. La storia della scuola italiana e della attuale stagione riformatrice*, in *Nuova Secondaria*, a. XVII, n. 8, 15 aprile 2000, pp. 55-58; *Appunti di Bibliografia di storia della scuola italiana dall'Unità ad oggi*, 2005, presso l'Autore: <http://xoomer.virgilio.it/hrcfga/stscitbib.htm>.

Vi furono casi, pur rari, di forte impegno personale, nei confronti dell'insegnamento soprattutto liceale, di accademici eminenti; i più notevoli si ebbero, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, con uomini come Peano ed Enriques - scienziati tra i più prestigiosi a livello mondiale - attivi addirittura come organizzatori di associazioni culturali e professionali di insegnanti. Ma questi scienziati erano appunto eccezioni; complessivamente, il contesto generale non era favorevole a dare consistenza alle esperienze, che peraltro vi furono, di impegno dell'università nella formazione degli insegnanti.

Tra tali esperienze, una aveva carattere istituzionale: furono infatti istituite apposite scuole di Magistero annesse alla facoltà di Lettere e a quella di Scienze, finalizzate ad integrare con una qualche forma di preparazione "pedagogica" la formazione disciplinare dei laureandi interessati a divenire insegnanti.

Ma tali scuole annesse alle facoltà, oltre a soffrire per carenza di risorse, non riuscirono mai a consolidarsi perché la loro stessa natura era molto ambigua. Ciò è limpidamente espresso nella seguente affermazione:

Queste scuole di Magistero sono un flatus vocis. Non occorre averle frequentate per insegnare, non si estendono neppure a tutti gli insegnanti delle scuole secondarie. Un esempio: abbiamo negli istituti tecnici l'Economia politica, il Diritto, la Statistica, la Lingua moderna. Ebbene, quale scuola di Magistero vi provvede? La scuola di Magistero in molte facoltà - che pure creano dei professori - manca: dove trovasi, è semplice illusione. Eppure questi corsi non andavano soppressi ma posti in condizione di soddisfare il loro compito.

E' la scuola di Magistero, non la facoltà, che può fare dei bravi insegnanti; la facoltà ha fatto e farà sempre dei giovani dotti: ma i giovani dotti non sono i professori. La scuola di Magistero dovrebbe venire dopo gli studi di facoltà e non essere

di questa o quella facoltà, ma scuola di Magistero per l'insegnamento secondario. Scuola che obbligherebbe i professori a ponderare i problemi pedagogici ed in grado di comprendere l'unità del processo educativo dei nostri istituti secondari².

Critiche, si vede, di estrema attualità:

- improduttività del sistema se la scuola di formazione non è obbligatoria;
- necessità di preparazione pedagogica anche per le materie tecniche;
- esigenza di una struttura diversa dalle facoltà, finalizzate alla cultura erudita, specificamente disciplinare;
- opportunità pertanto di una collocazione in una sede propria, successiva alla laurea e trasversale, per *comprendere l'unità del processo educativo*. Peraltro, si suggeriva, le critiche avrebbero dovuto portare non ad una soppressione ma a interventi che mettessero le scuole *in condizione di soddisfare il loro compito*. Tali interventi non vi furono, e dopo quarant'anni di vita grama venne, con Benedetto Croce (1920), la soppressione delle scuole, quale "stralcio" anticipato, in qualche modo, rispetto all'assetto gentiliano di tre anni dopo. Nella riforma di Giovanni Gentile (1923) fu teorizzato, in termini generali, il rifiuto per l'intera università di finalità professionalizzanti, e in termini specifici l'esclusiva rilevanza della cultura disciplinare ai fini dell'insegnamento secondario.

Il problema della formazione degli insegnanti si ripropose pertanto con l'inizio dello Stato repubblicano, e fu collocato come prioritario, con ampio rilievo, nella Relazione (1962-63) della Commissione parlamentare di indagine sulla scuola: questa analizzò in termini molto documentati, e molto critici, l'intero sistema formativo italiano. Era il momento iniziale, e di maggior

² F.S. De Dominicis, *Froebel e l'educazione dell'infanzia*, Società editrice Dante Alighieri, Roma, 1882, pp. 39.

tensione ideale e realizzativa (scuola media unica), del centrosinistra; la Commissione denunciò il fatto che alla scolarizzazione di massa si stava facendo fronte senza programmazione e con assunzioni frettolose e precarie di personale non qualificato, sicché ben a ragione essa individuò la riforma del meccanismo di formazione/reclutamento dei docenti come centrale per l'intera strategia scolastica. Conseguentemente, essa collocò al primo punto, nella sua Relazione conclusiva, la tematica relativa all'università precisando che ciò era motivato non solo dalla funzione complessiva di essa nei confronti della vita culturale e produttiva del paese, ma specificamente a causa dei suoi rapporti con gli altri gradi scolastici, dai quali attinge le leve dei suoi studenti e per i quali provvede alla preparazione degli insegnanti.

L'affermazione può apparire ovvia, ma non lo sono il rilievo, il carattere prioritario con cui essa viene proposta; soprattutto, essa rappresentava una scelta ben definita, e tutt'altro che scontata, in un momento in cui l'enorme velocità di espansione quantitativa del sistema scolastico e la corrispondente carenza di insegnanti inducevano molti settori politici e sindacali a centrare l'attenzione esclusivamente sul reclutamento e non sulla formazione.

La Commissione di indagine proponeva essa stessa talune soluzioni di emergenza, con *provvedimenti transitori eccezionali* di cui ben si può capire la necessità se si considera che vi erano studenti universitari, insegnanti e anche presidi; ma, mentre anche per tali provvedimenti eccezionali indicava soluzioni in cui rilevanti momenti di formazione fossero comunque presenti - a differenza di quanto era in parte già avvenuto, e più sarebbe avvenuto in seguito, attraverso svariate "leggine" e "sanatorie" -, la Commissione dedicava la massima attenzione alla contestuale individuazione del sistema ordinario di

formazione degli insegnanti.

Tale sistema veniva collocato nell'università, senza esitazioni (e senza quegli ambigui compromessi tra esigenza del nuovo e tutela di interessi consolidati che in altri capitoli della Relazione rendevano la parte propositiva molto meno rigorosa rispetto a quella dedicata all'analisi dell'esistente). Per gli insegnanti di scuola materna ed elementare si ipotizzava un corso biennale di diploma (anche per i settori produttivi la Commissione tentava di lanciare con forza l'idea dei diplomi universitari di primo grado, o laurea breve); incoerentemente rispetto a questa unanime scelta, una parte della Commissione, quella che più si collegava agli interessi dei settori confessionali, rifiutava comunque di sancire la soppressione degli istituti magistrali.

Per gli insegnanti secondari veniva duramente contestata *la carenza di formazione pedagogica, psicologica e didattica*; per tale formazione si proponevano corsi biennali, in cui il primo anno potesse rappresentare un'integrazione del curriculum dell'anno terminale dell'ordinario corso di laurea, e il secondo, successivo alla laurea, comprendere invece il tirocinio retribuito. La conclusione di tali corsi avrebbe costituito l'abilitazione; per il successivo reclutamento si indicavano radicali riforme nelle procedure e nelle modalità valutative dei concorsi, per i quali comunque si evidenziava la necessità di ritmi regolari e solleciti onde evitare da un lato le difficoltà e le amarezze del supplente, dall'altro la demagogia delle assunzioni senza concorso.

Veniva anche individuato lo strumento che all'interno delle strutture universitarie avrebbe dovuto coordinare la preparazione degli insegnanti: si trattava di *scuole superiori di Magistero per le Lettere e per le Scienze*, così denominate proprio per recuperare - in termini nuovi - il tentativo a suo tempo cancellato dalle scelte crociane e gentiliane. Almeno per quanto riguarda gli insegnanti secondari, esse non avrebbero dovuto assorbire l'intera formazione, la cui base culturale restava nelle singole

facoltà, bensì inserire su di essa i corsi biennali sopra ricordati.

La strategia complessiva di intervento programmato per il riordinamento del sistema scolastico italiano, come indicata - pur con le cautele, cui già si è accennato, per quanto riguarda il merito di talune soluzioni - dalla Commissione di indagine, non ebbe seguito a causa del rapidissimo esaurirsi della carica riformatrice iniziale del centrosinistra; già nel 1964 le *Linee direttive* del ministro Gui operavano al ribasso rispetto alla Relazione della Commissione, come risulta dall'analisi svolta nel volume di Santoni Rugiu³, fondamentale anche per seguire l'intera precedente storia della tematica che qui discutiamo. Di fatto, furono presentati in Parlamento solo i provvedimenti di modifiche all'ordinamento universitario (disegno di legge 2514) e di istituzione della scuola materna statale.

Quest'ultima giunse all'approvazione, dopo che nel 1966 una sortita di franchi tiratori di area clericale l'aveva bloccata provocando una crisi di governo, allo scadere della legislatura del 1968. Il testo finale fece una rilevante concessione ai sabotatori proprio relativamente ai docenti di tale grado scolastico, definendo un corpo insegnante esclusivamente femminile: non per un intervento specifico ma come effetto della legge generale sulle pari opportunità tra donne e uomini nel mercato del lavoro, questa limitazione fu superata alcuni anni dopo. Veniva comunque stabilito che l'accesso al ruolo docente potesse avvenire sia dalla scuola sia dall'istituto magistrale: un piccolo passo, se non verso una formazione adeguata, almeno nel senso di un allontanamento da concezioni "vocazionali" per cui a 14 anni si deve scegliere tra la prospettiva di assistere gli infanti, quella di insegnare ai bambini o invece quella di svolgere qualsiasi altra professione, incluso l'insegnamento agli adolescenti.

Non vi fu invece l'approvazione del progetto universitario

³ Cfr. A. S. Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze, 1 ed. 1968, e successive.

2314; non è questa la sede per analizzarne motivazioni ed effetti. Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, esso non affrontava globalmente il problema; si limitava ad introdurre, all'art. 17, due lauree quinquennali, una letteraria e una matematico-scientifica, abilitanti all'insegnamento nella scuola media unica da poco istituita, e ciò «*fino a quando non sarà stata emanata la legge di riforma delle norme per la preparazione e il reclutamento del personale insegnante*». Questa stranezza giuridica di leggi in attesa di una legge ha poi rappresentato, come vedremo, una formula ricorrente in tutto lo svolgimento della vicenda normativa relativa alla formazione dei docenti.

L'art. 17 della mancata legge universitaria fu comunque inserito, nel suo testo integrale, nel provvedimento istitutivo dell'università calabra (art. 2 della legge 442/1968); lo stesso provvedimento (art. 18) stabilì che la facoltà di conferire le lauree quinquennali abilitanti per la scuola media fosse estesa alle altre università che ne avessero fatto domanda.

Per giungere al diploma di laurea gli studenti dovevano seguire un piano di studi che nel IV anno comprendesse insegnamenti di Scienze dell'educazione e frequentare nel V anno un tirocinio guidato, connesso a esercitazioni di seminario didattico. Era istituito, per sovrintendere ai corsi, un Comitato interfacoltà; relativamente ai tirocini esso avrebbe operato in base ad accordi con i competenti Provveditorati agli studi.

La soluzione della legge calabra presentava molti limiti, sia perché relativa alla sola scuola media sia perché veniva introdotta come una forma di abilitazione, non sostitutiva di quelle tradizionali: mentre continuava l'assunzione di "precari" non abilitati, non poteva certo essere attraente per i giovani un meccanismo che tra l'altro ritardava di un anno il conseguimento dello stesso titolo di laurea. Con un decreto del febbraio 1971 l'attuazione di tale meccanismo fu pienamente

sospesa dopo un solo anno di parziale messa in opera. È così mancata la sperimentazione di un sistema che, pur con gli inconvenienti già ricordati, presentava aspetti interessanti dal punto di vista della sintesi tra preparazione sui contenuti e formazione professionale. Esso riprendeva indicazioni maturate negli ambienti scolastici più sensibili all'esigenza che la trasformazione, all'epoca in atto, della scuola pubblica da struttura elitaria a strumento di progresso culturale di massa non ne comportasse la dequalificazione; quale esempio significativo di tali indicazioni si può citare la relazione di Vittorio Telmon, *Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti*, al Congresso della Federazione nazionale insegnanti scuola media (FNISM) nel 1965.

Un ulteriore motivo per la mancata attuazione della laurea abilitante era l'attivismo legislativo che negli anni dal 1969 al 1971 sembrava esservi nel settore scolastico: sia per l'università sia per la secondaria, soluzioni organiche parevano imminenti. In particolare, un nuovo testo di riforma dell'università, votato dal Senato nei primi mesi del 1971, definiva in modo chiaro, all'art. 19, l'obbligo per le università di organizzare, per mezzo del dipartimento attinente alle scienze educative, congiuntamente con gli altri dipartimenti specificamente interessati, corsi annuali post-laurea di formazione comprendente il tirocinio. Le prove conclusive di tali corsi costruivano l'abilitazione; qualora il piano di studi pre-laurea non fosse stato ritenuto completo dal punto di vista delle esigenze dell'insegnamento, esso avrebbe dovuto essere integrato. Corsi analoghi erano previsti per i livelli di insegnamento per cui non è necessaria la laurea; per questi, come per le attività di aggiornamento, l'università partecipava all'organizzazione, anche in forma decentrata, senza esserne esclusiva responsabile. Significativamente, si voleva perciò inglobare in un'unica normativa anche la preparazione degli

insegnanti primari, prefigurando per essi un titolo universitario (rimaneva volutamente ambiguo se di I livello o di laurea).

Abbiamo descritto la soluzione prevista nel testo senatoriale del 1971 perché dimostra quanto fossero ormai presenti, anche nei dettagli, idee che solo oltre un quarto di secolo più tardi sono giunte all'attuazione; allora, il testo si bloccò alla Camera in connessione con l'involuzione politica che interruppe l'esperienza di centrosinistra (elezione del presidente Leone; primo governo Andreotti; elezioni anticipate, nel 1972, per la prima volta nella storia repubblicana). Accanto agli orientamenti sopra descritti, sussistevano comunque in merito al reclutamento degli insegnanti anche tendenze diverse, o addirittura opposte: proprio nel 1971, sotto la spinta delle pressioni categoriali miranti alle "leggine", fu approvata la legge 1074, che rinunciava a una vera formazione puntando sui *corsi abilitanti*, speciali con carattere di sanatoria ma anche ordinari. Per evitare una palese contraddittorietà con quanto contemporaneamente veniva proposto in sede di legge universitaria, i corsi abilitanti venivano previsti come soluzione fino all'attuazione del sistema definito dalla normativa universitaria, e comunque non oltre il 1974.

Analoghe contraddizioni si ritrovano nel provvedimento (D.P.R. 417) che proprio nel 1974, attuando la legge delega 477 del 1975, ha definito lo stato giuridico degli insegnanti. Esso da un lato ha previsto - con una norma "programmatica", priva di efficacia operativa in quanto rinvia per l'attuazione ad un'emananda nuova legge - una formazione universitaria completa anche per gli insegnanti di scuola materna ed elementare; ma, d'altro lato, ha ignorato nel concreto l'università, collocando la preparazione professionale di tutti i docenti esclusivamente all'interno del "Concorso per titoli ed esami", una delle due forme previste per il reclutamento. Si ipotizzavano in tale ambito corsi quadrimestrali teorico-pratici

da svolgersi in sede imprecisata e con caratteristiche da definirsi tramite un decreto ministeriale; per la scuola secondaria, l'esito positivo della prova conclusiva avrebbe costituito, per chi non fosse rientrato nel numero dei vincitori, abilitazione all'insegnamento (e avrebbe pertanto consentito, tra l'altro, di inserirsi nelle graduatorie permanenti per l'altra forma di reclutamento, quella per titoli).

L'intero meccanismo è però rimasto totalmente inoperante. La stessa legge 477 prevedeva infatti all'art. 17 un massiccio inquadramento (l'ultimo, si diceva) di incaricati a tempo indeterminato; non essendosi peraltro né soppresso tale istituto né coperti con docenti di ruolo tutti i posti, negli anni successivi sono sopravvenute ulteriori sanatorie (note, nel gergo degli addetti, come 17-bis, 17-ter,...). Con la legge 465 del 1978 si è poi avuta, oltre ad un'altra sanatoria, la scomparsa anche sulla carta del corso teorico-pratico e perciò di ogni elemento di formazione professionale; l'abilitazione è concessa agli idonei che non rientrino tra i vincitori, questi ultimi entrano di fatto in ruolo ma per il primo anno il loro insegnamento ha formalmente il carattere di tirocinio pratico guidato da una Commissione distrettuale.

Tali norme sono state quasi integralmente confermate, con una ulteriore riduzione degli elementi di formazione nell'"anno di prova", dalla legge 270 del 1982, che inoltre da un lato ha deliberato, ancora una volta, inquadramenti *ope legis*, ma dall'altro ha affermato la necessità di attuare, nel futuro, iniziative formative molto qualificate. Infatti, la partecipazione ai concorsi ai fini del conseguimento dell'abilitazione è mantenuta solo «fino al secondo anno successivo alla scadenza del quadriennio previsto [...] ai fini della valutazione della sperimentazione [...] nelle università, termine entro il quale saranno definite, con apposito provvedimento legislativo, nuove procedure per il conseguimento dell'abilitazione

all'insegnamento presso le università». Compare qui per la prima volta, in un testo relativo al reclutamento degli insegnanti, la scelta esplicita per il conferimento dell'abilitazione in sede universitaria; e compare riferita ad un contesto, la sperimentazione negli atenei, creato proprio in quegli anni dalla legge delega universitaria n. 28 del 1980 e dai conseguenti decreti delegati 382 dello stesso 1980 e 162 del 1982.

Per l'università, infatti, la mancata approvazione definitiva - che già abbiamo ricordato - delle riforme discusse in Parlamento nel 1968 e nel 1971, aveva indotto a provvedimenti parziali, che esasperarono il problema del personale docente, in particolare di quello precario; la legge del 1980, finalizzata prioritariamente al riassetto della docenza, per non limitarsi a tale aspetto ha comunque autorizzato le università a sperimentare, sia pure in ambiti piuttosto delimitati, nuovi modelli organizzativi (in particolare, dipartimenti e centri interdipartimentali) e ha disposto che «entro quattro anni dall'inizio della sperimentazione il governo ne valuta i risultati ai fini della presentazione di un disegno di legge per il definitivo riassetto delle strutture universitarie e dell'organizzazione didattica». Uno dei decreti delegati, n. 162 del 1982, ha inoltre dato organico assetto a strutture didattiche già esistenti ma fino ad allora disciplinate confusamente; tra questo, le scuole di specializzazione per laureati, almeno biennali e rispondenti a esigenze di specificità professionale.

All'inizio degli anni Ottanta si ha pertanto, con la legge 270, il rilancio - sia pure non operativo - dell'impegno 1973-74 per una formazione universitaria di tutti gli insegnanti, e al contempo la disponibilità di uno strumento - pur debole e incerto - quale la sperimentazione negli atenei. Accanto a tali opportunità istituzionali maturano inoltre, proprio in questi anni, iniziative culturali attente alle tematiche del rapporto università-scuola, e interessate a sviluppare la reciproca collaborazione: si

tratta di una cultura che rimane certo minoritaria, nel mondo scolastico e ancor più all'interno dell'accademia, ma che acquista progressivamente una certa consistenza e che avrà un ruolo decisivo per far giungere in porto le soluzioni normative.

Citiamo, al proposito, le iniziative più significative. A Torino (Università e Politecnico congiuntamente) si costituisce nel 1976-77 in anticipo rispetto alla stessa normativa sui centri interdipartimentali di ricerca (poi introdotta, di lì a poco, dal D.P.R. 582/1980), un Comitato universitario per l'aggiornamento che sviluppa, con grande successo, un'azione a tappeto coinvolgendo quasi tutto l'ambiente scolastico piemontese (Comitato universitario, 1979, 1982). Un Convegno a Salerno (Pontecorvo, 1979) fa il punto, nel 1978, sia su aspetti teorici del rapporto università/insegnanti sia sulle concrete esperienze in atto in molti atenei. Un numero monografico di rivista (La Malfa, 1981) sviluppa ulteriormente le ipotesi anche istituzionali atte a consolidare queste attività. Un analogo numero di altra rivista (Bernardini *et al.*, 1983) presenta inoltre una panoramica delle iniziative in atto in ventinove sedi.

In particolare, alcune università (Bari, Bologna, Milano Cattolica, Trieste) elaborano concreti progetti curricolari per la formazione degli insegnanti elementari (in qualche caso anche materni); in assenza di scelte governative, tali curricoli vengono in parte attuati come piani di studio sperimentali all'interno del corso di laurea in Pedagogia. Per gli insegnanti secondari, il già ricordato riordino generale delle scuole di specializzazione (D.P.R. 162/1982) induce a proporre, come soluzione culturalmente e professionalmente adeguata, e al contempo istituzionalmente ben collocata nel sistema universitario, una specifica scuola abilitante successiva alla laurea disciplinare.

La definizione di una posizione ufficiale del ministero della Pubblica Istruzione procede in modo più lento e su linee più arretrate. Raccogliendo solo in parte le indicazioni di

Commissioni nominate dal ministero stesso, nel 1987 il ministro Franca Falcucci presenta in Parlamento un disegno di legge governativo. Per la scuola elementare e materna esso dà carattere del tutto autonomo ad un corso di laurea apposito (tra le indicazioni emerse, vi era stata invece anche la possibilità di utilizzare, per una parte del curriculum, la formazione nei normali corsi di laurea disciplinari); per la scuola secondaria si limita a suggerire l'inserimento di qualche esame a carattere pedagogico-didattico nei medesimi corsi di laurea; in tutti i casi, prevede che l'abilitazione venga conferita nell'ambito dei concorsi a cattedre e non da parte dell'università, ribaltando così quanto stabilito dalla legge 270/1982.

La proposta del 1987 non inizia neppure l'iter parlamentare, mentre - sul versante della normativa universitaria generale - non viene dato seguito all'impegno di presentare, sulla base dei risultati della sperimentazione organizzativa, un progetto di riassetto complessivo. Fa invece passi avanti, nel corso del 1988, una proposta legislativa di iniziativa parlamentare relativa agli *ordinamenti didattici*, finalizzata soprattutto all'introduzione del titolo di primo livello (diploma universitario); gli ambienti interessati ad attuare, finalmente, la formazione universitaria di tutti gli insegnanti individuano nella legge sugli ordinamenti didattici l'occasione propizia, e operano per l'inserimento in essa di specifiche norme. Ciò avviene, negli anni 1989-90, nel corso dell'iter di tale legge.

Da un punto di vista di sistematica legislativa, è indubbiamente incoerente collocare in un testo che ha carattere ordinamentale, e non entra nella specificità di alcuna area didattica, l'istituzione di un particolare corso di laurea e di una determinata scuola di specializzazione; e gli oppositori tentano di usare questo argomento per rinviare ancora, limitando la legge a indicazioni generiche prive di valore normativo. Questa

volta l'operazione non riesce, e la legge 19 novembre 1990, n. 341, sancisce agli artt. 3 e 4 l'istituzione delle strutture didattiche in questione: l'istituzione di un corso di laurea per gli insegnanti primari e di una scuola di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie.

2.2 La condizione degli insegnanti negli anni Settanta

Il rapporto contrastato docente/discente che, a partire dagli anni '70 iniziò ad avere caratteri di aperta conflittualità , fu alimentato anche dalla formazione culturale e professionale degli insegnanti più giovani, i quali, per quanto mentalmente più disponibili al dialogo e aperti alle innovazioni, non avevano, al pari dei loro più anziani, gli strumenti didattici e pedagogici per controllare il disagio e le rivendicazioni giovanili. Anch'essi, così come quelli delle generazioni precedenti, provenivano da una formazione ancora legata a concezioni di derivazione gentiliana e avevano seguito un percorso formativo che, per quantità e qualità, era inversamente proporzionale al grado di scuola in cui avrebbero dovuto operare: tre anni per le maestre della scuola dell'infanzia, quattro per quelle delle elementari e la laurea per le scuole secondarie. Per tutti , in particolare, valeva il principio neo-idealistico gentiliano, secondo cui la preparazione disciplinare, certificata dalla laurea, comportasse anche la capacità di trasmettere i contenuti. E per quanto da più parti si iniziasse a sottolineare il ruolo delle scienze dell'educazione e della differenza tra conoscere e insegnare, nulla fu fatto in termini di formazione organica e qualificata, se non rafforzare la pratica sempre più diffusa dei corsi di aggiornamento professionale⁴

Continuare a sottovalutare le competenze proprie della professionalità docente, come quelle riferite alle scienze della comunicazione, in uno scenario educativo così complesso , non era altro che la conseguenza di quella generale e progressiva dequalificazione del profilo professionale, identificato dall'opinione pubblica sempre più con la formazione

⁴ Cfr. S. Santamaita, *L'aggiornamento. Dalla parte degli insegnanti*, Mursia, Milano, 1989.

approssimativa, il reclutamento caotico, l'incertezza sui titoli richiesti, lo stato giuridico reso indefinito da norme contraddittorie e privo di riconoscimenti economici e di possibilità nella progressione della carriera. Un profilo professionale tanto incerto da determinare, agli inizi degli anni '70, una vera e propria crisi d'identità e che gran parte della categoria, ancora legata ai canoni e alla memoria di una figura idealizzata di inizio secolo, visse con un irrazionale rigetto e con un malessere profondo ma ancora inconsapevole, da "incoscienza della crisi". Un malessere opprimente e inconsapevole, determinato, nei vecchi e nuovi docenti, dal ricordo ancora fresco di uno status sociale forte e ben definito, che enfatizza l'attuale disagio complessivo. Gran parte della categoria non aveva più chiare le finalità verso cui il sistema scolastico e il proprio operato si muovevano, mal digeriva le richieste del sistema sociale che da un lato pretendeva un maggior e più ampio impegno educativo e, dall'altro, negava gli strumenti più elementari dell'operare quotidiano, avvertendo in modo semplice più palese e crescente una generale mancanza di considerazione e un continuo ridimensionamento degli spazi professionali.

A complicare il quadro intervenne la predisposizione avversa di nuovi soggetti, fino ad allora assenti o ben predisposti ai processi formativi e che ora, con l'espansione non governata del sistema scolastico, assumevano una valenza critica molto più incisiva. La famiglia, ad esempio, che fino a qualche anno prima aveva legittimato le scelte del sistema scolastico e rappresentato un punto di riferimento costante per gli insegnanti, vedeva adesso accrescere e trasformare il proprio ruolo in virtù del fisiologico ed eterogeneo allargamento numerico dei soggetti interessati e in ragione di una partecipazione più diretta alla vita scolastica. Una partecipazione spesso indotta da motivi conflittuali e da

problemi inediti che la complessa composizione del popolo studentesco portava con sé, come le difficoltà di apprendimento, le incomprensioni linguistiche e i problemi di socializzazione, le cui soluzioni venivano spesso individuate in improbabili tentativi di deresponsabilizzazione. Gli insegnanti accusavano le famiglie di non seguire sufficientemente i figli, mentre le famiglie, dal canto loro, troppo spesso pretendevano di insegnare agli insegnanti come insegnare, scaricando su di loro ogni responsabilità educativa, scolastica e non. A poco servirono i lodevoli tentativi isolati di Comitati scuola/famiglia appositamente creati o di altre forme di collaborazione, pur dimostrando quanto proficuo sarebbe stato un rapporto basato su una maggiore definizione dei ruoli di ogni componente, si limitarono a incontri e confronti rituali, che ben presto delusero le speranze suscitate. Così come deludenti e spesso all'insegna della conflittualità furono i rapporti tra insegnanti e altri soggetti, come amministrazioni comunali o sanitarie, sempre più necessarie e funzionali all'articolato sistema scolastico e al tempo stesso del tutto estranee alle dinamiche e ai processi formativi.

In ogni caso, il confronto serrato e continuo tra il mondo scolastico e gli insegnanti con le componenti della società civile, dopo le prime approssimative, fallimentari e spontanee esperienze, apparve ormai ineluttabilmente e reclamò ben presto una dimensione istituzionale, concretizzatasi con l'emanazione dei decreti delegati del 31 maggio 1974⁵. I decreti

⁵ La legge delega n. 447 del 30 luglio 1973 prevede l'istituzione degli organi collegiali della scuola, con l'intento di realizzare una più attiva partecipazione di tutte le componenti nell'attività educativa e nella gestione della vita scolastica.

Tramite gli organi collegiali è inoltre possibile realizzare l'apertura della scuola all'apporto delle realtà formative ed educative del territorio e delle istituzioni operanti nell'ambito del sociale. Ciò consente di tradurre in pratica l'esercizio della libertà e della democrazia tramite l'abitudine al confronto e alla collaborazione.

I Decreti delegati, emanati successivamente per dare regolamentazione e

delegati , in particolare in n. 416 sull'istituzione degli organi collegiali della scuola, aumentavano i soggetti dell'intervento educativo e didattico, partendo dal presupposto che gli attori preposti alla formazione non potevano essere solo gli alunni, i docenti e lo stato, ma dovevano essere anche la famiglia , la comunità ideologica , la comunità professionale e la comunità locale. La scuola diventava, pertanto, un sistema integrato in cui i vari elementi dovevano interagire tra di loro, ognuno con le proprie competenze e peculiarità , capace di trasformare i tradizionali problemi legati alle diversità cronologiche, culturali e sociali in una irripetibile opportunità di scambio e di arricchimento.

Contemporaneamente i poteri dei presidi venivano sempre più circoscritti a vantaggio dell'importanza di organi come il Consiglio di Istituto; il Collegio dei docenti.

Oltre all'allargamento dei soggetti coinvolti nell'azione educativa dei soggetti coinvolti nell'azione educativa , venne introdotto il principio fondamentale della partecipazione diretta alla vita scolastica , poiché le componenti familiari potevano indicare liberamente le persone che intendevano eleggere come rappresentanti nei vari organismi. Da più parti , del resto, si avvertiva ormai l'esigenza di articolare il sistema scolastico su base territoriale e diverse motivazioni convergevano in questa prospettiva : prima fra tutte la consapevolezza che il sistema scolastico avrebbe potuto rispondere alle esigenze della massificazione solo liberandosi dal pesante e tradizionale centralismo e aprendosi ad una maggiore dislocazione di poteri

attuazione pratica della Legge delega n. 477 riguardano i seguenti temi:
1DPR 31 maggio 1974 n. 416, sugli organi collegiali;
2DPR 31 maggio 1974 n. 417, sullo stato giuridico del personale ispettivo, direttivo e docente della scuola
3DPR 31 maggio 1974 n. 418 sul lavoro straordinario
4DPR 31 maggio 1974 n. 419 sulla sperimentazione e sulla ricerca educativa
5DPR 31 maggio 1974 n. 420 sul personale non docente

e competenze e ad un maggiore e diverso protagonismo dei dirigenti , professori , studenti e famiglie. I provvedimenti del 1974, tra l'altro, introdussero il distretto scolastico per la gestione di alcuni servizi e crearono diversi organi collegiali a livello di provincia, distretto, istituto, circolo e classe, aperti alla partecipazione dei dirigenti, degli insegnanti, ma anche dei genitori e degli studenti.

Nonostante gli sforzi, comunque, il nuovo assetto avviato dai decreti delegati non sortì gli effetti sperati, poiché il potere scolastico, centrale e periferico , non aveva subito particolari scossoni e il potere decisionale dei nuovi organi continuava a essere decisamente limitato. In definitiva, neanche dopo la contestazione studentesca e l'emanazione di una specifica e mirata normativa, il sistema scolastico aveva ricevuto una reale e concreta articolazione sul territorio. Molti studiosi del settore identificano la scarsa incidenza dei decreti delegati nella vita scolastica con le motivazioni politiche da cui gli stessi sono scaturiti e, in particolare, con la precisa volontà di arginare la spinta contestativa del 1968, tentando di concedere quanto è possibile allo "spirito dei tempi" con l'intento di cambiare quel tanto perché tutto resti come prima⁶.

Più incisivi anche se lontani dalle esigenze della categoria, i decreti, in particolare il n. 417, si erano rivelati nella definizione dello stato giuridico degli insegnanti, all'interno dei quali , nel frattempo la tradizione egemonia delle organizzazioni cattoliche veniva insidiata da un nuovo e forte sindacalismo confederale che premeva per un generale riassetto della categoria, maggiormente consapevole delle dimensioni della crisi, libera dai condizionamenti anacronistici e più rispondente alle esigenze della realtà storica del momento.

La rinnovata convergenza del fronte sindacale , ritrovata

⁶ Cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*, Editori Laterza, Roma-Bari,1998.

superando le divisioni dei docenti precedenti, da cui avevano preso forma le organizzazioni autonome , fondate nell'immediato dopoguerra dopo la fine dei governi di coalizione, giocò un ruolo determinante nella introspezione critica e nella ricerca della definizione dei diritti e dei doveri degli insegnanti. Si tentava così di delineare una nuova figura di docente, aperta a un discorso interdisciplinare e sistemico, finalizzato all'operatività e soprattutto alla collegialità professionale, in grado di cogliere e discutere in *team* i diversi aspetti della realtà scolastica e sociale "in situazione".

Come sottolineato, tali innovazioni furono facilitate da un'evoluzione spesso spontanea e non governata del sistema scolastico, e in particolare dal diverso atteggiamento del personale docente che, abbandonato progressivamente il senso di smarrimento degli anni precedenti, iniziava a confrontarsi con la crisi del proprio ruolo, cercando soluzioni nuove e del tutto svincolate dal malinconico tentativo di maquillage di un antico status professionale ormai del tutto inadeguato. Si sviluppò una decisiva attività sindacale che raccolse le istanze di rinnovamento dell'intera categoria che, ormai divenuta numericamente imponente⁷ e definitivamente libera dal retaggio del passato, si andava organizzando in movimento, annoverando nelle proprie fila un numero sempre maggiore di ex protagonisti della contestazione studentesca.

Il movimento degli insegnanti, sviluppatosi tra il 1968 e il 1973 , iniziava così a rivendicare una precisa collocazione corporativa e a reclamare un ruolo di interlocutore privilegiato. Furono avanzate richieste precise sull'abolizione dei concorsi ordinari e l'immissione in ruolo del personale precario attraverso una specifica formazione universitaria, mentre tutte quelle misure di riconoscimento dei diritti e dei doveri dell'insegnante

⁷ Nella metà degli anni 70 erano circa 35.000 i docenti in servizio nelle sole scuole secondarie.

in termini di partecipazione democratica, di contrattazione sindacale, di sperimentazione didattica, che furono convogliate, in qualche modo proprio nei decreti delegati del 1974, pur non sortendo effetti immediati nella vita scolastica, condizionarono fortemente le scelte politiche degli anni successivi, soprattutto sui temi della formazione e della riqualificazione del ruolo.

2.3 La condizione degli insegnanti tra gli anni Ottanta e Novanta

Tra gli anni ottanta e novanta, mentre da un lato proliferavano le analisi , le proposte e i tentativi legislativi sulla formazione e il reclutamento dei docenti, nonché sul generale riassetto del sistema scolastico, dall'altra parte le attività concrete si orientavano verso una razionalizzazione delle risorse finanziarie destinate alla scuola e un risparmio complessivo sul sistema della formazione.

Nel corso degli anni ottanta e novanta , in virtù delle frenetiche trasformazioni di una società che da industriale si trasformava in tecnologica, apparve più evidente la distanza tra percorsi formativi e mondo del lavoro. Al problema si tentò di ovviare con una serie di riforme spontanee, intraprese dagli insegnanti, anche attraverso sperimentazioni. I "programmi Brocca" dei primi anni novanta, ad esempio, elaborati proprio per riscrivere i programmi della secondaria sulla base di un biennio iniziale comune, rappresentano un caso emblematico di sperimentazione affermata di fatto, al di là della stessa investitura istituzionale⁸.

In quel periodo , insomma, mentre si perveniva all'importante affermazione del principio di formazione dei formatori e di una nuova logica qualitativa e più partecipativa del personale, emergeva sempre più l'immagine di una scuola macchinosa e alla deriva, su cui cominciava in maniera pressante ad aleggiare lo spettro della contrazione numerica degli iscritti e il conseguente ridimensionamento degli organici, ingigantiti a dismisura dal reclutamento selvaggio degli anni precedenti.

Nei primi anni del decennio la sola scuola media perse

⁸ A distanza di oltre dieci anni, i programmi Brocca sono applicati, in alcuni indirizzi scolastici, con carattere sperimentale.

circa un milione di iscritti rispetto al decennio precedente e la politica di ridimensionamento non tardò a farsi sentire.

Già nel 1993 il Ministro della Pubblica Istruzione parlava di docenti in esubero e della inderogabile necessità di razionalizzare e smaltire il più possibile personale, ipotizzando premi a docenti più meritevoli e meccanismi di mobilità dei docenti stessi da un'amministrazione all'altra, o nella stessa scuola, ma con incarichi amministrativi.

Si trattava certamente di un circolo vizioso, in cui da un lato si procedeva ad immissioni in ruolo basate su meccanismi cervellotici e, dall'altro, si prevedeva di riciclare quelli che erano già in servizio, perché mal distribuiti per classe di abilitazione e per collocazione geografica.

Così, complice una evidente crisi demografica, gli anni novanta furono caratterizzati da ripetute analisi sull'eccedenza numerica degli insegnanti, quasi sempre utilizzate per motivare il blocco delle assunzioni e il ridimensionamento degli Istituti scolastici. Un ridimensionamento che portò, soprattutto negli anni più recenti, a classi composte anche da 30 studenti in cui era praticamente impossibile attuare metodologie qualunque didattica e il processo formativo rischiava di scivolare in semplice azione di controllo.

In un simile contesto la produttività didattica e la qualità di apprendimento si attestavano a livelli bassissimi, relegando la scuola secondaria italiana, ancora caratterizzata da preoccupanti differenze tra meridione e settentrione, a posti mortificanti nelle graduatorie internazionali⁹.

I concorsi per i nuovi reclutamenti dei professori, previsti con cadenza triennale, non ci furono affatto e quando banditi, come nel 1987 e nel 1990, erano praticamente a

⁹ In un'indagine dell'IEA, pubblicata nel 1992, su trenta paesi di diverse aree geografiche, la scuola secondaria italiana si colloca al diciottesimo posto, staccata da molte scuole di nazioni dell'Europa occidentale e con livelli di produttività superiori solo ai sistemi scolastici di paesi in via di sviluppo.

carattere zero , invasi da centinaia di commissari e decine di migliaia di candidati, il più delle volte demotivati e attratti solo dall'aspirazione al posto statale. Ad ogni tornata concorsuale veniva allestita una macchina imponente per selezionare vincitori di posti che non esistevano e che nelle ultime esperienze concorsuali ha visto il coinvolgimento di oltre un milione e mezzo di candidati, molti dei quali concorrenti in province lontane dalla propria residenza, richiamati da graduatorie meno intasate e dalla speranza di improbabili riavvicinamento.

I docenti della scuola di fine secolo , quindi, abbandonati a loro stessi dall'amministrazione scolastica e dall'opinione pubblica , consapevoli ormai di una deriva professionale sanabile solo in tempi lunghissimi attraverso soluzioni e riforma strutturali, si sono consumati nel ricercare un'identità professionale sempre più lontana e un prestigio sociale ed economico sempre più negato. Sommersi da richiesta che spesso prevaricano il ruolo e da incombenze mirate sempre di più a burocratizzare la propria funzione, spaventati da riforme che non capivano e a cui non erano preparati, i docenti più anziani si sono rifugiati ancora una volta nella domanda di prepensionamento, reiterando antichi atteggiamenti da "si salvi chi può", mentre i più giovani hanno cercato sfoghi in professioni collaterali più remunerative, destinando alla scuola il minimo di tempo indispensabile.

Paradossalmente, proprio in ragione di queste difficoltà la scuola moderna avrebbe bisogno di docenti maggiormente considerati, restituiti alla loro funzione intellettuale e culturale, con impegno razionalizzato, più preparati e meglio pagati. Ed è proprio questo uno dei nodi fondamentali per avviare la soluzione del problema docente: il riconoscimento di una maggiore retribuzione economica da sempre difficile da raggiungere, complice il pregiudizio dell'opinione pubblica che

quantizza il lavoro degli insegnanti solo sulla base del limitato numero di ore di lezione frontale . Una maggiore retribuzione che giustifichi le continue e pressanti richieste di maggiore preparazione e maggiore impegno, nella consapevolezza che ogni sforzo comporta una contropartita economica e che non è possibile avviare riforme strutturali del sistema scolastico prevedendo gli stipendi dei suoi maggiori protagonisti a livelli bassissimi , con incentivazioni quasi inesistenti e compensi mortificanti per attività fondamentali come funzioni obiettivo o esami di maturità¹⁰.

Livelli retributivi che, invece, di contratto in contratto si sono dimostrati sempre insufficienti e inadeguati, confermando che il problema della retribuzione del personale docente è chiaramente inserito all'interno di una più generale politica di ridimensionamento. Già agli inizi degli anni ottanta la spesa per l'istruzione incideva sulla spesa generale di circa dieci punti percentuali in meno rispetto al decennio precedente, con il risultato che, nel corso degli anni, molti insegnanti hanno alimentato una sorta di disaffezione, un sofferto rifiuto di nuovi impegni e il desiderio di fuga verso altri lavori o verso il prepensionamento, oppure verso continue rivendicazioni che, seppur lodevoli nello sforzo e condivisibili nei principi , sottolineavano sempre più la condizione di disagio di tutti i docenti di ogni ordine e grado , già immessi in ruolo o con impegno precario.

¹⁰ Le continue rinunce dei docenti di ruolo a svolgere gli esami di stato hanno spesso indotto l'amministrazione scolastica a far ricorso al reclutamento frettoloso di laureati non abilitati e senza alcune esperienze di insegnamento.

Capitolo III

Il reclutamento degli insegnanti

3.1 I concorsi

Nella fase di passaggio alla scolarizzazione di massa, tutti gli insegnanti provenivano direttamente da una formazione di tipo gentiliano o, negli anni successivi, da una formazione che risentiva ancora fortemente di quei presupposti, ma solo in alcuni casi i docenti avevano raggiunto la cattedra attraverso le selettive prove dei concorsi. Del resto, veniva rispettata una tradizione consolidata, poiché già all'epoca dell'istruzione del concorso per il reclutamento degli insegnanti, nel periodo casatiano, gran parte delle cattedre veniva assegnata più su criteri amministrativi che selettivi.. La situazione migliorò parzialmente solo all'inizio del 1900¹, quando il Ministro Nasi cercò di coniugare, ameno teoricamente, qualificazione professionale e selezione nel reclutamento, senza comunque riuscire a interrompere la consuetudine di elargire abilitazioni più o meno addomesticate. Il problema del reclutamento qualitativo tornò alla ribalta nel 1906, quando, durante i lavori del VI Congresso della Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media, Salvemini e Galletti ribadirono la necessità di selezionare scrupolosamente gli insegnanti, dopo aver fornito loro una preparazione ampia, basata sui contenuti delle discipline e sulle modalità di insegnamenti. Nonostante i principi espressi dalla Federazione, rilanciati in una relazione del 1908, la situazione cambiò di pochissimo, a causa dell'impossibilità di toccare le

¹ Qualificazione professionale e selezione nel reclutamento erano temi già presenti nel 1867, quando il Senato avanzò proposte mirate in materia di riforma scolastica. Nel 1895 i candidati in un concorso per il reclutamento degli insegnanti furono 400 su 235 posti disponibili, a dimostrazione che vi erano tutte le condizioni per conferire abilitazioni a personale laureato e previa selezione.

situazioni già consolidate e per la volontà ministeriale di promuovere la pratica del supplentato , fonte di consensi e clientele. In concreto, il ministero si limitò a emanare, il 3 agosto del 1908, un Regolamento sulle modalità di svolgimento dei concorsi, in cui si prevedeva, per le discipline in cui era richiesta la laurea, una prova scritta, una prova orale e una prova di lezione. Per tutte le altre discipline era sufficiente solo una prova scritta di cultura generale. Nello stesso Regolamento, inoltre, si stabiliva che i vincitori del concorso dovevano superare un periodo di prova della durata di tre anni, ma tale pratica rimase praticamente inattuata, trasformandosi in una pura formalità burocratica.

Dopo la seconda guerra mondiale, i concorsi tornarono ad essere banditi a partire dal 1947, basandosi su prove divenute nel corso degli anni molto più selettive che in precedenza, appositamente regolamentate da un Regio decreto del 1932

I primi bandi contemplavano le solite agevolazioni per i reduci e i perseguitati politici e razziali, ma furono accolti lo stesso come un importante segno di rinascita e di libertà, tanto da far passare in secondo piano il profilarsi, ancora una volta, di assunzioni più dirette, pilotate da interessi partitici , corporativi e sindacali.

Già nel 1947, infatti, i posti furono equamente divisi tra concorsi ordinari, con prove scritte seguite da prove orali, e concorsi riservati per soli titoli, a cui seguirono i ruoli speciali transitori, le abilitazioni didattiche e i corsi abilitanti . Fu proprio in quegli anni che il concetto di funzionalità dell'insegnante all'insegnamento iniziò a radicarsi nella scuola italiana e le cattedre, diventando funzionali alla tipologia degli aspiranti, vennero in larga parte occupate da docenti che non erano stati

sottoposti ad alcun tipo di valutazione² . Ben diverso era invece l'accesso ai ruoli attraverso i concorsi ordinari, tornati ad essere come prima della guerra, molto selettivi, prevedendo dei programmi disciplinari vastissimi, stilati nel 1932 e riscritti nel 1957³, nonostante continuassero a ignorare completamente i contenuti di didattica generale e di didattica specifica dei singoli insegnamenti.

La preparazione del concorso, così, richiedeva tempi lunghissimi, a fronte di un numero di posti sempre limitato, non solo perché molti dei posti liberi erano accantonati per immissioni in ruolo facilitate, ma anche perché, replicando un atteggiamento tradizionale nella scuola italiana, le diverse amministrazioni statali furono sempre accomunate dall'intento di economizzare sulle risorse strutturali e umane da attribuire all'istruzione. Ciò nonostante, già a partire dalla fine degli anni quaranta, i candidati erano numerosissimi, almeno cinque volte superiori al numero di posti, e le prove selettive, quando bandite, assumevano sempre più il carattere di evento nazionale.

La scarsa preparazione professionale, spesso anche disciplinare, della moltitudine di docenti che, per diversi canali, si apprestava a occupare le cattedre, non era comunque passata inosservata all'opinione pubblica, quasi a voler sottolineare e anticipare l'inadeguatezza del corpo docente a far fronte alle difficoltà di una scuola che andava rapidamente mutando⁴- Nel 1957, in particolare, il problema fu sollevato da un volume intitolato *Gli insegnanti bocciati. Considerazioni e proposte sul problema della scuola*, che riportava, in un capitolo

² Cfr. R. Berardi, *La scuola nella prima repubblica*, Armando editore, Roma, 2001, pp. 35-39.

³ R.D. 27 ottobre 1932, n. 1489 "Programmi per i concorsi a cattedra nei regi istituti medi d'istruzione e per le abilitazioni all'esercizio professionale dell'insegnamento " e D.P.R. 29 aprile 1957, n. 972 "Regolamento e programmi degli esami di abilitazione all'insegnamento medio".

⁴ In proposito vedi R. Berardi, *La scuola della Prima Repubblica*, citato.

di trentatré pagine, tutti gli errori estrapolati dalle prove di concorso a cattedra e rilanciava una situazione già denunciata in una relazione del Ministero pubblica istruzione del 1955.

Nell'ultimo grande concorso della scuola italiana, bandito nel 1998 a carattere regionale, nonostante le prove fossero espletate in coincidenza con l'avvio dell'abilitazione universitaria e con le solite sessioni riservate, un milione e mezzo di aspiranti professori ha tentato di conseguire l'abilitazione in una delle seguenti novantatré classi previste dal decreto istitutivo.

1/A Aerotecnica e costruzioni aeronautiche

2/A Anatomia, fisiopatologia oculare e laboratorio di misure oftalmiche

3/A Arte del disegno animato

4/A Arte del tessuto, della moda e del costume

5/A Arte del vetro

6/A Arte della ceramica

7/A Arte della fotografia e della grafica pubblicitaria

8/A Arte della grafica e della incisione

9/A Arte della stampa e del restauro del libro

10/A Arte dei metalli e della oreficeria

11/A Arte mineraria

12/A Chimica agraria

13/A Chimica e tecnologie chimiche

14/A Circolazione aerea, telecomunicazioni aeronautiche ed esercitazioni

15/A Costruzioni navali e teoria della nave

16/A Costruzioni, tecnologia delle costruzioni e disegno tecnico

17/A Discipline economico-aziendali

18/A Discipline geometriche, architettoniche, arredamento e scenotecnica

19/A Discipline giuridiche ed economiche

20/A Discipline meccaniche e tecnologia

21/A Discipline pittoriche

22/A Discipline plastiche

23/A Disegno e modellazione odontotecnica

24/A Disegno e storia del costume

25/A Disegno e storia dell'arte

27/A Disegno tecnico ed artistico

28/A Educazione artistica

29/A Educazione fisica negli istituti e scuole di istruzione secondaria di secondo grado

30/A Educazione fisica nella scuola media

31/A Educazione musicale negli istituti e scuole di istruzione secondaria di secondo grado

32/A *Educazione musicale nella scuola media*

33/A *Educazione tecnica nella scuola media*

34/A *Elettronica*

35/A *Elettrotecnica ed applicazioni*

36/A *Filosofia, psicologia e scienze dell'educazione*

37/A *Filosofia e storia*

38/A *Fisica*

39/A *Geografia*

40/A *Igiene, anatomia, fisiologia, patologia generale e dell'apparato masticatorio*

42/A *Informatica*

43/A *Italiano, storia ed educazione civica, geografia nella scuola media*

44/A *Linguaggio per la cinematografia e la televisione*

45/A *Lingua straniera*

46/A *Lingue e civiltà straniere*

47/A *Matematica*

48/A *Matematica applicata*

49/A *Matematica e fisica*

50/A *Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado*

*51/A Materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto
magistrale*

52/A Materie letterarie, latino e greco nel liceo classico

53/A Meteorologia aeronautica ed esercitazioni

54/A Mineralogia e geologia

55/A Navigazione aerea ed esercitazioni

*56/A Navigazione, arte navale ed elementi di costruzioni
navali*

57/A Scienza degli alimenti

*58/A Scienze e meccanica agraria e tecniche di gestione
aziendale, fitopatologia ed entomologia agraria*

*59/A Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali
nella scuola media*

60/A Scienze naturali, chimica e geografia, microbiologia

61/A Storia dell'arte

62/A Tecnica della registrazione del suono

63/A Tecnica della ripresa cinematografica e televisiva

*64/A Tecnica e organizzazione della produzione
cinematografica e televisiva*

65/A Tecnica fotografica

66/A Tecnologia ceramica

67/A Tecnologia fotografica, cinematografica e televisiva

68/A *Tecnologie dell'abbigliamento*

69/A *Tecnologie grafiche ed impianti grafici*

70/A *Tecnologie tessili*

71/A *Tecnologie e disegno tecnico*

72/A *Topografia generale*

73/A *Vita di relazione negli istituti professionali di Stato per non vedenti*

74/A *Zootecnica e scienza della produzione animale*

75/A *Dattilografia e stenografia, trattamento testi e dati*

76/A *Trattamento testi, calcolo, contabilità elettronica ed applicazioni gestionali*

SCUOLE IN LINGUA SLOVENA

80/A *Italiano nella scuola media con lingua di insegnamento slovena*

81/A *Lingua e lettere italiane negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado con lingua di insegnamento slovena*

82/A *Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado con lingua di insegnamento slovena*

83/A *Materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto*

magistrale con lingua di insegnamento slovena

84/A Materie letterarie, latino e greco nel liceo classico con lingua di insegnamento slovena

85/A Sloveno, storia ed educazione civica, geografia nella scuola media con lingua di insegnamento slovena

86/A Dattilografia e stenografia con lingua di insegnamento slovena

87/A Trattamento testi, calcolo, contabilità elettronica ed applicazioni gestionali con lingua di insegnamento slovena

SCUOLE DELLA PROVINCIA DI BOLZANO

90/A Cultura ladina

91/A Italiano (seconda lingua) nella scuola media in lingua tedesca.

92/A Lingua e lettere italiane (seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado in lingua tedesca

93/A Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine

94/A Materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto magistrale in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine

95/A Materie letterarie, latino e greco nel liceo classico in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine

96/A Tedesco (seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano

97/A Tedesco (seconda lingua) nella scuola media .in lingua italiana della provincia di Bolzano

98/A Tedesco, storia ed educazione civica, geografia nella scuola media in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine

99/A Dattilografia, stenografia, trattamento testi e dati in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine

100/A Trattamento testi, calcolo, contabilità elettronica ed applicazioni gestionali in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine

Per accedere a una qualunque classe di abilitazione, i candidati, come recitava la norma, dovevano essere in possesso di diversi requisiti generali, culturali e professionali in ordine al settore o ai settori disciplinari previsti:

- Sicuro dominio dei contenuti delle discipline.
- Preparazione sui fondamenti epistemologici e conoscenza critica delle discipline.
- Padronanza dei programmi relativi agli insegnamenti previsti e conoscenza delle linee generali dell'intero curriculum.
- Conoscenza del ruolo formativo assegnato ai singoli insegnamenti in relazione alle finalità formative perseguite dai

curricoli anche in vista della elaborazione di proposte migliorative a carattere sperimentale.

- Capacità di orientarsi sul versante della ricerca pedagogico-didattica che garantiscano il possesso di attitudini a collocare gli argomenti in corrette e motivate ipotesi di successione di apprendimenti all'interno delle attività di programmazione del Consiglio classe.

- Conoscenza dei fondamenti della psicologia dello sviluppo dell'età evolutiva, cognitiva.

- Conoscenza delle finalità docimologiche finalizzata alla individuazione dei percorsi didattici valutativi motivanti e proficui e delle problematiche della valutazione iniziale, formativa e sommativa. I percorsi prescelti devono essere protesi alla instaurazione di una valutazione obiettiva e trasparente, ancorati possibilmente a parametri di valutazione ritagliati sulla struttura delle singole discipline.

- Conoscenza dei modi e degli strumenti idonei all'attuazione di una didattica integrata e differenziata, coerente con i bisogni formativi dei singoli studenti, in particolare di quelli diversamente abili.

- Conoscenza delle odierne problematiche dell'educazione permanente, dell'orientamento e individuazione delle possibili forme di acquisizione di dati utili per la percezione delle attitudini e delle tendenze in atto dei discenti.

- Possesso della metodologia di ricerca nel reperimento e nell'uso delle fonti, nonché degli strumenti bibliografici e dei più aggiornati libri di testo in uso nelle scuole. Pratica dei sussidi, compresi quelli multimediali, cui far ricorso per il proprio aggiornamento culturale e professionale.

- Conoscenza delle competenze degli organi collegiali e capacità d'interagire efficacemente con gli stessi.

- Conoscenza della Carta dei Servizi della scuola

- Conoscenza della dimensione Europea nei

programmi d'insegnamento.

- Contemporaneamente, per ognuna delle classi, era previsto un programma disciplinare molto dettagliato, articolato, più o meno, come nel caso dell'abito disciplinare 9 per l'insegnamento delle materie letterarie, riportato a titolo esemplificativo, in quanto raggruppa le classi di abilitazione con il maggior numero di cattedre e il maggior numero di aspiranti.

Programma di Italiano, storia, educazione civica, geografia

Classi 43/A, 50/A, 51/A e 52/A

L'esame comprende una prova scritta ed una prova orale.

Prova scritta

La prova scritta di italiano, comune a tutte le classi di concorso comprese nell'Ambito Disciplinare, consiste nell'analisi di un testo letterario, scelto tra due proposti, da sviluppare in relazione agli aspetti contenutistici, al genere letterario, ai nuclei informativi, alla struttura e ai meccanismi linguistici, stilistici e all'occorrenza metrici.

Seguirà una interpretazione di insieme del brano unitamente ad un commento personale.

Sarà anche richiesta la utilizzazione didattica del passo proposto in una classi di scuola media o di scuola secondaria di secondo grado, a scelta del candidato.

Nello svolgimento della prova il candidato dovrà dimostrare capacità di esposizione in forma linguistica appropriata, capacità di elaborazione critica degli argomenti, consapevolezza delle finalità educative a cui si può rapportare il possesso di tali conoscenze, conoscenza delle metodologie adeguate con le quali affrontare in classe gli argomenti trattati.

E' consentito l'uso del vocabolario della lingua italiana.

Durata della prova: 8 ore.

N.B.: L'esito positivo della prova scritta è condizione di ammissione alle prove successive (D.M. 10 agosto 1998, n. 354, art. 4, comma 2).

Prova orale

La prova orale, comune a tutte le classi di concorso comprese nell'Ambito Disciplinare, verte sui programmi delle discipline base comuni a tutte le classi di concorso di materie letterarie quali figurano nell'Allegato A. La commissione dovrà accertare la capacità del candidato di operare gli opportuni collegamenti fra obiettivi, metodologie e contenuti delle diverse materie, nel quadro dei principi generali su cui si fonda la programmazione didattica.

Con riferimento alle singole materie della classe di concorso, il candidato dovrà dimostrare di avere conoscenza della bibliografia essenziale, con speciale riguardo alle principali opere di consultazione e di saper analizzare e valutare anche alcuni libri di testo delle proprie materie, liberamente scelti.

ALLEGATO A

Italiano

a) Finalità, metodologie e tecniche della didattica dell'italiano nel quadro multidisciplinare dell'educazione linguistica, intesa come processo graduale di sviluppo delle capacità comunicative, espressive, cognitive e di interazione sociale dell'individuo. In particolare si richiede una sicura conoscenza delle metodologie e tecniche per lo sviluppo delle abilità linguistiche sia orali che scritte, con adeguata considerazione dei rapporti tra lingua verbale e linguaggi non verbali, della varietà di funzioni, di usi e di forme della lingua verbale, delle condizioni poste dall'ambiente linguistico italiano (per la forte presenza dei dialetti e di altri idiomi locali), nonché dei problemi di collegamento con l'insegnamento della lingua

straniera e in generale, con altri campi disciplinari.

b) Analisi delle strutture della lingua italiana, sulla base di aggiornati orientamenti teorici. Lineamenti di semantica e di lessicologia; descrizione di strutture morfologiche e sintattiche; principi di fonologia. Finalità della riflessione sulla lingua nel quadro dell'educazione linguistica.

c) Conoscenza essenziale della struttura della lingua latina, delle trasformazioni del latino parlato nelle lingue neolatine e degli elementi sufficienti per istituire confronti con la lingua italiana.

d) Storia della lingua italiana e attuale quadro linguistico della società italiana; varietà delle tradizioni linguistiche regionali e affermazione della lingua italiana, a grandi linee dall'età medievale ad oggi, con accenni di grammatica storica e riferimenti alla problematica dei rapporti tra lingua, dialetti e lingue delle minoranze etniche.

e) La tradizione letteraria e altri aspetti della cultura italiana. Al candidato si richiede di conoscere e di saper commentare adeguatamente, nel quadro di un profilo storico complessivo, testi significativi di varia epoca, riferibili ai diversi generi letterari.

f) Evoluzione della storia letteraria italiana nel suo organico sviluppo attraverso la lettura diretta, la più ampia possibile, dei testi che ne costituiscono le testimonianze più significative.

Il candidato dovrà preparare una personale scelta di almeno dieci argomenti relativi alle principali correnti letterarie dalle origini ai giorni nostri, considerando di ciascuna corrente, per lettura diretta, gli autori più rappresentativi e riservando maggiore spazio ai secoli XIX e XX. Devono comunque essere oggetto di studio Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Machiavelli, Guicciardini, Tasso, Galilei, Goldoni, Parini, Alfieri, Foscolo, Leopardi, Manzoni, Verga, Carducci, Pascoli,

D'Annunzio, Pirandello, Svevo, Ungaretti, Montale, Saba, Quasimodo, Pavese, Vittorini. In particolare il candidato dovrà presentare una scelta organica e significativa dell'opera di Dante, che, per quanto concerne la Divina Commedia, dovrà prevedere la lettura di dieci canti per ciascuna Cantica. Nell'analisi testuale il candidato dovrà dimostrare di sapere interpretare criticamente i testi e di metterne in evidenza le caratteristiche di struttura e di linguaggio, dando prova anche di buone conoscenze di ordine retorico e metrico.

Il candidato dovrà essere in possesso di un'adeguata conoscenza del rapporto tra la letteratura italiana e le letterature dei più importanti Paesi europei ed extraeuropei, con riguardo ai movimenti letterari più rappresentativi e agli autori di maggior rilievo. A tal fine viene richiesta la lettura, in lingua italiana, di un'opera (narrativa, teatrale, poetica) di almeno tre autori stranieri a scelta del candidato con inquadramento nella tradizione culturale del relativo paese.

Il candidato dovrà dimostrare il possesso della metodologia della ricerca nel reperimento e nell'uso delle fonti, nonché quello delle più importanti opere di critica attinenti i testi prescelti.

Si richiede inoltre che sappia orientarsi nel campo delle tradizioni di cultura popolare e in quello dei moderni mezzi di comunicazione.

L'elenco degli autori e delle opere scelte sarà inviato dal candidato alla Commissione almeno quindici giorni prima della data fissata per il colloquio.

Storia ed educazione civica

a) Aggiornato concetto problematico di storia (anche attraverso opportuni riferimenti bibliografici), come indagine ricostruttiva e interpretativa compiuta secondo regole e procedimenti scientificamente fondati e capace di collegare eventi e testimonianze di vario ordine (economico, sociale,

tecnologico, politico, militare, culturale, linguistico, etico, religioso, artistico, ecc.).

b) Conoscenza effettiva dei grandi temi storiografici emergenti nel panorama delle civiltà umane dalla preistoria ad oggi, secondo il seguente schema di riferimento:

le antiche civiltà del Mediterraneo e le loro relazioni e integrazioni;

la civiltà greca e la sua eredità prevalentemente culturale;

la civiltà romana e il processo di romanizzazione dell'Occidente e del Mediterraneo;

il Cristianesimo e la sua affermazione tra età antica e medioevo e sua progressiva diffusione;

le grandi migrazioni di popoli (germanici, slavi, arabi, ecc.) dalla fine dell'età antica e la composizione etnico-linguistica dell'Europa e del contesto mediterraneo;

Papato e Impero nel Medioevo;

vita economica, sociale e politica nel sistema feudale e nei comuni; la borghesia mercantile;

la civiltà del Rinascimento: viaggi, scoperte, invenzioni e loro conseguenze;

la Riforma e la Controriforma;

la nascita dello stato moderno in Europa; l'origine del regime parlamentare in Inghilterra. l'espansione coloniale dell'Europa; l'incontro con le principali civiltà extraeuropee;

la Rivoluzione industriale e lo sviluppo del Capitalismo; la Rivoluzione americana; la Rivoluzione francese; il periodo napoleonico;

l'Europa del secolo XIX: eventi politici e sviluppi sociali, economici, scientifici, tecnologici, culturali; le moderne costituzioni e il risveglio delle coscienze nazionali; nascita e sviluppo del movimento sindacale; nascita ed affermazione degli Stati americani;

Risorgimento e unificazione politica italiana; successivi processi di unificazione sociale, economica e culturale d'Italia fino ai nostri giorni;

i grandi conflitti mondiali e i nuovi assetti dell'Europa; il Fascismo e il Nazismo; la Resistenza in Europa e in Italia; nascita della Repubblica italiana e della sua Costituzione;

i problemi della cooperazione internazionale e in particolare della integrazione europea; la decolonizzazione e il Terzo mondo.

c) Chiara conoscenza delle finalità educative dello studio della storia nei diversi ordini e gradi di scuola secondo i relativi programmi di insegnamento.

d) Possesso di metodologie e di tecniche didattiche atte a promuovere nel discente la partecipazione allo studio della storia come lavoro di ricerca e ricostruzione mediante raccolta di dati (anche a partire dall'ambiente circostante, con i suoi monumenti e prodotti della cultura locale), formulazione di ipotesi da verificare, critica delle fonti, collegamenti tra fatti di vario ordine, utilizzazione di sussidi diversi.

e) Per quanto attiene all'educazione civica il candidato dovrà mostrare di avere chiara conoscenza delle finalità di questo insegnamento che, in più stretto rapporto con la storia e la geografia, è essenziale per la formazione della coscienza sociale e civile del cittadino. Il candidato dovrà pertanto dimostrare di conoscere la Costituzione italiana e di saperne illustrare gli articoli alla luce degli avvenimenti storici che l'hanno preparata e dei concetti giuridici e sociali che l'hanno ispirata.

Il candidato dovrà dimostrare di conoscere i criteri metodologici della ricerca storica, compresi quelli relativi all'utilizzazione delle fonti e dei documenti storici; di saper dare una valutazione critica dei più importanti indirizzi storiografici contemporanei.

Dovrà, inoltre, essere in grado di individuare gli itinerari più idonei per una efficace mediazione didattica della disciplina, di impostare e seguire una corretta programmazione didattica, di adottare opportuni strumenti di verifica dell'apprendimento e di valutazione degli alunni.

Geografia

a) Finalità, metodologie e tecniche della didattica della geografia come studio dei complessi rapporti tra l'uomo e l'ambiente secondo metodi di osservazione scientifica ed interpretazione critica, in una prospettiva che metta in luce soprattutto gli aspetti antropici della disciplina. Nell'area dei temi più propriamente scientifico-naturalistici il candidato dovrà possedere quelle conoscenze essenziali che gli consentano di stabilire collegamenti didattici e forme di collaborazione con tutte le altre discipline dell'area scientifico-sperimentale e naturalistica.

b) Il candidato dovrà dimostrare di possedere chiare ed approfondite conoscenze sugli aspetti fisici ed antropici, in particolare dell'Italia e dell'Europa e, più in generale, dei paesi extraeuropei.

Entro questo quadro di competenze egli dovrà essere in grado di cogliere con chiarezza, nella trattazione delle due discipline, l'interdipendenza tra dati geografici e vicende storiche nel loro reciproco influenzarsi e determinarsi.

In modo più specifico il programma comprende:

- Elementi di geografia generale ed astronomica;*
- I fattori umani e naturali che interagiscono nella formazione dei sistemi antropofisici e nella trasformazione del paesaggio geografico; la complessa problematica uomo-ambiente: flora, fauna e condizioni climatiche; risorse naturali e fonti di energia; loro utilizzazione (attività agricole, industriali, artigianali, commerciali); vie di comunicazione; insediamenti umani e movimenti migratori; situazione demografica e qualità*

della vita; varietà di culture e di forme di organizzazione sociale, viaggi ed esplorazioni;

- Geografia regionale dell'Italia:

lineamenti fisici del territorio e fondamenti geografici dello Stato italiano;

le regioni italiane nelle caratteristiche ambientali ed economiche e nell'assetto politico-amministrativo dello Stato;

disamina dei problemi demografici dell'insediamento umano e dei problemi geoeconomici dei vari rami di attività; problematiche delle reti di comunicazione e particolarmente della circolazione e del traffico; problemi geografici delle zone depresse e soluzioni fisiche, antropiche ed economiche; quadro geografico dei problemi del mezzogiorno d'Italia;

l'Italia nel bacino mediterraneo, in Europa, nel mondo e nel quadro delle grandi organizzazioni europee e mondiali.

- Geografia regionale del mondo:

i territori dei continenti e dei maggiori paesi e stati del mondo nelle espressioni fondamentali: fisico-politica e socio-economica;

gli oceani e loro caratteristiche fondamentali;

problemi geografici dell'alimentazione nel mondo;

studio del "lontano" con uso di carte, atlanti, planisferi, ecc., accompagnato dalla proiezione di filmini e diapositive a chiarimento dei fenomeni salienti nella visione dei paesi e degli ambienti filmati;

lineamenti fisici ed ecologici delle regioni polari nella loro crescente importanza esplorativa, scientifica ed economica;

disamina dei principali organismi di collaborazione internazionale per lo sviluppo e l'evoluzione dei popoli ed il loro notevole contributo alla soluzione dei maggiori problemi dell'umanità.

Programma di LATINO

Classi 51/A e 52/A

L'esame comprende una prova scritta ed una prova orale.

Prova scritta

La prova scritta, obbligatoria per le classi di concorso 51/A e 52/A, consiste nella traduzione in italiano di un brano di prosa o poesia latina a scelta del candidato, tra due proposti, seguita da un commento in italiano, volto ad illustrare gli aspetti linguistici, filologici, storici ed eventualmente metrici del testo proposto. Sarà anche inserita qualche osservazione sulla utilizzazione didattica del passo assegnato, nella classe e nel contesto di insegnamento che il candidato indicherà.

E' consentito l'uso del vocabolario della lingua italiana e di quello dal latino.

Durata della prova: 8 ore.

Prova orale

La prova orale verte sul programma di cui all'Allegato B.

ALLEGATO B

Latino

L'insegnamento del latino deve perseguire l'obiettivo di chiarire i molteplici aspetti del mondo latino, di approfondirne con corretto procedimento filologico quelli linguistici e letterari, di esaminare l'evoluzione della civiltà latina nella complessa articolazione delle sue tensioni e delle sue sistemazioni e di far emergere la sua presenza nella cultura italiana ed europea.

Il candidato dovrà a questo scopo mostrare di possedere:

a) una conoscenza linguistica sicura necessaria per padroneggiare le strutture e i fenomeni espressivi e per coglierne il riflesso sugli eventi storici e culturali;

b) un'adeguata conoscenza degli aspetti antropologici, storici, politici del mondo latino. A tale scopo è indispensabile la

lettura dei testi in versione originale al fine di evitare fraintendimenti e ambiguità derivanti da traduzioni o traslitterazioni.

I testi e gli autori saranno tutti quelli indicati negli attuali programmi di latino nel ginnasio-liceo classico, nel liceo scientifico e nell'istituto magistrale, compresi quelli indicati in alternativa nei programmi medesimi.

I candidati dovranno inoltre presentare, almeno quindici giorni prima della data fissata per il colloquio, un elenco di dieci opere o libri di opere, sulle quali la loro preparazione è più approfondita e puntuale e dovranno comunque orientarsi nella lettura di Virgilio (di cui in particolare saranno presentate, in aggiunta alle opere scelte, le Bucoliche, le Georgiche e sei libri dell'Eneide).

Oltre ad una sicura preparazione linguistica e alla conoscenza diretta dei testi, come sopra detto, i candidati dovranno conoscere lo sviluppo storico della letteratura latina, oltre alla storia critica della trasmissione dei testi, alla metrica dei testi di poesia letti (esametro; distico elegiaco; metri catulliani e oraziani), ai principali sussidi bibliografici (collezioni di testi; storie della lingua latina; manuali di metrica; vocabolari; lessici; enciclopedie; riviste).

I candidati dovranno anche approfondire in prospettiva didattica tre argomenti, presentando agli esaminatori una sintetica traccia dell'itinerario seguito (dei tre argomenti, almeno due riguarderanno la lettura dei testi).

Infine, i candidati dovranno dimostrare:

a) di conoscere e saper valutare dal punto di vista didattico i più comuni libri di testo di latino in uso nelle scuole secondarie (grammatiche, vocabolari, storie letterarie, commenti ai classici, ecc.);

b) di saper discutere gli aspetti e i problemi della didattica del latino (metodologia dell'insegnamento linguistico;

analisi dei testi nelle diverse classi; metodologia dello studio della storia letteraria);

c) di conoscere i programmi di italiano della scuola media ed in particolare i "richiami" all'origine latina dell'italiano e alla sua formazione storica.

Programma di GRECO

Classe 52/A

L'esame comprende una prova scritta ed una prova orale.

Prova scritta

La prova scritta, obbligatoria per la classe di concorso 52/A, consiste nella traduzione in latino di un brano di prosa o poesia greca a scelta del candidato, tra due proposti, seguita da un commento, in italiano, volto a illustrare gli aspetti linguistici, filologici, storici ed eventualmente metrici del testo proposto. Sarà anche inserita qualche osservazione sulla utilizzazione didattica del passo assegnato, nella classe e nel contesto di insegnamento che il candidato indicherà.

E' consentito l'uso dei vocabolari di italiano, dal latino e di greco.

Durata della prova: 8 ore.

Prova orale

La prova orale verte sulle materie oggetto del concorso secondo le indicazioni date per ciascuna disciplina con particolare riferimento agli argomenti di cui all'Allegato C.

ALLEGATO C

Greco

L'insegnamento del greco deve conseguire l'obiettivo di chiarire i molteplici aspetti del mondo classico, di approfondirne con corretto procedimento filologico gli aspetti linguistici e letterari, di esaminare l'evoluzione della civiltà greca nella

complessa articolazione delle sue tensioni e delle sue sistemazioni, e di farne emergere la presenza nella cultura italiana e europea.

I candidati dovranno a questo scopo mostrare di possedere:

a) una conoscenza linguistica sicura, che consenta di penetrare le strutture e i fenomeni espressivi e di coglierne il riflesso sugli eventi storici e culturali;

b) un'adeguata conoscenza degli aspetti antropologici, storici, sociali e politici del mondo greco. A tale scopo è indispensabile la lettura dei testi originali, al fine di evitare fraintendimenti e ambiguità derivanti da traduzioni o traslitterazioni.

I testi e gli autori saranno tutti quelli indicati negli attuali programmi di greco nel quinquennio del ginnasio-liceo classico. Saranno oggetto di studio anche gli autori indicati nei programmi in posizione alternativa.

I candidati dovranno inoltre presentare, almeno quindici giorni prima della data fissata per il colloquio, un elenco di dieci opere o libri di opere, sulle quali la loro preparazione sia più approfondita e puntuale e dovranno comunque orientarsi nella lettura di Omero (di cui saranno presentati, in aggiunta alle opere scelte, dieci libri, cinque dell'Iliade e cinque dell'Odissea).

Oltre ad una sicura preparazione linguistica e alla conoscenza diretta dei testi, i candidati dovranno conoscere lo svolgimento della storia civile e letteraria greca, la storia della trasmissione dei testi, la metrica dei testi di poesia letti (l'esametro, il distico elegiaco, il trimetro giambico, il tetrametro trocaico, i metri della lirica monodica), oltre ai principali sussidi bibliografici (collezioni di testi; storie della lingua greca; manuali di metrica; vocabolari; lessici; enciclopedie; riviste).

I candidati dovranno approfondire in prospettiva didattica tre argomenti, presentando agli esaminatori una

sintetica traccia dell'itinerario seguito (dei tre argomenti, almeno due riguarderanno la lettura dei testi).

Infine, i candidati dovranno dimostrare:

a) di conoscere e saper valutare dal punto di vista didattico i più comuni libri di testo di greco in uso nelle scuole secondarie (grammatiche, vocabolari, storie letterarie, commenti ai classici, ecc.);

b) di saper discutere gli aspetti e i problemi della didattica della lingua greca (metodologia dell'insegnamento linguistico; analisi dei testi nelle diverse classi; metodologia dello studio della storia letteraria).

TABELLA C

AVVERTENZE GENERALI

I candidati ai concorsi per posti di insegnamento tecnico-pratico devono essere in possesso dei seguenti requisiti culturali e professionali in ordine al settore o ai settori disciplinari previsti da ciascuna classe di concorso:

-Sicuro dominio dei contenuti delle discipline.

-Padronanza dei programmi relativi agli insegnamenti previsti e conoscenza delle linee generali dell'intero curriculum.

-Conoscenza del ruolo formativo assegnato ai singoli insegnamenti in relazione alle finalità formative perseguite dai curricula anche in vista della elaborazione di proposte migliorative a carattere sperimentale.

-Conoscenza dei fondamenti della psicologia dello sviluppo, dell'età evolutiva, cognitiva

-Preparazione su metodi e strumenti diagnostici dei livelli di apprendimento dei discenti finalizzati sia alla rilevazione della loro formazione nella fase iniziale che alla registrazione dei successivi ritmi di apprendimento.

In particolare, per quanto attiene alle sue specifiche

attività didattiche, il docente tecnico-pratico dovrà dimostrare d'aver acquisito la capacità di coadiuvare l'insegnante di teoria nelle attività di laboratorio, in coerenza con la programmazione effettuata e precisamente:

– nel concorrere all'acquisizione della situazione di ingresso di ogni alunno;

– nel concorrere, nell'ambito del consiglio di classe, congiuntamente con il docente di teoria, alla programmazione dell'attività didattica;

– nel progettare ed organizzare le attività di laboratorio in funzione della programmazione effettuata;

– nell'illustrare le procedure operative delle attività di laboratorio;

– nel concorrere con il docente teorico nel seguire il lavoro degli alunni;

– nel valutare con il docente teorico il lavoro degli alunni sulla base dei criteri stabiliti dal consiglio di classe in sede di programmazione.

Per quanto riguarda invece i laboratori ai quali è preposto, il docente tecnico-pratico, in quanto responsabile dell'efficienza e del funzionamento degli stessi, deve conoscere i criteri per la definizione degli interventi di ordinaria e straordinaria manutenzione, le disposizioni per la custodia del materiale didattico, tecnico e scientifico e per la gestione del materiale di consumo, nonché essere in possesso della

-conoscenza delle odierne problematiche dell'educazione permanente, dell'orientamento e individuazione delle possibili forme di acquisizione di dati utili per la percezione delle attitudini e delle tendenze in atto dei discenti;

-conoscenza degli strumenti bibliografici e dei più aggiornati libri di testo in uso nelle scuole;

-pratica dei sussidi didattici, compresi quelli audiovisivi, cui far ricorso per il proprio aggiornamento culturale e

professionale;

-conoscenza delle competenze degli organi collegiali e capacità di interagire efficacemente con gli stessi;

-capacità di lavoro in gruppo per l'elaborazione e lo sviluppo di una articolata programmazione didattico-educativa, nell'ambito del progetto di istituto;

-conoscenza della Carta dei Servizi della Scuola;

-conoscenza della dimensione europea nei programmi di insegnamento;

-padronanza di competenze sociali, relative all'organizzazione dell'apprendimento e alla gestione di gruppi e relazionali, per la conduzione dei rapporti con i diversi soggetti sociali.

La durata delle prove scritte e scritto-grafiche, infine, quando non sia espressamente stabilita nel programma relativo alla classe di concorso, è fissata dal Ministro della pubblica istruzione contestualmente all'argomento della prova assegnata.

La durata delle prove scritto-pratiche e pratiche, quando non espressamente indicata nel programma d'esame, è fissata dalla commissione esaminatrice.

Le eventuali prove scritto-pratiche e pratiche e la prova orale si svolgeranno nell'ordine stabilito dalla commissione esaminatrice.

Per quanto concerne i nuovi ambiti disciplinari, costituiti ai sensi della legge finanziaria esclusivamente a fini concorsuali e della mobilità, di cui al decreto ministeriale 10 agosto 1998, n. 354, si fa riferimento agli specifici programmi e prove d'esame previsti dal suddetto provvedimento.

Una prova di concorso enciclopedica, quella dell'ambito disciplinare 9, così come quella delle altre classi di abilitazione. Tanto vasta da prevedere al tempo stesso conoscenze trasversali e disciplinari che nessun corso di laurea ordinario

avrebbe mai potuto rilasciare. Ancora una volta, quindi, a decenni di distanza dalle prime esperienze concorsuali, ci si affidava allo sforzo soggettivo e alla capacità dei singoli candidati di recuperare lacune e approfondire argomenti completamente ignorati nei corsi di laurea.

3.2. Il problema del precariato

Il precariato ha affiancato l'intera evoluzione del corpo insegnante⁵, fino a diventare quasi sinonimo, crescendo di pari passo a una scolarizzazione di massa così impetuosa da far vacillare l'apparato della scuola italiana in tutti i suoi settori, a partire proprio dal meccanismo consolidato di reclutamento basato sul concorso, dimostratosi con il passare degli anni largamente insufficiente a contenere tutte le tipologie di docenti che premevano per insegnare stabilmente nelle scuole, dai supplenti su cattedra vacante e disponibile, a quelli su cattedra vacante ma non disponibile, per finire a quelli impegnati nelle varie sostituzioni temporanee, di durata più o meno prolungata.

E' da sempre molto difficoltoso avere un quadro numericamente completo degli insegnanti precari, proprio in virtù della natura eterogenea della categoria e della condizione professionale temporanea dei docenti che la compongono.

Il fenomeno si trasformò in movimento nel 1969 e nel 1970, e ottenne un primo riconoscimento nel 1971, con la legge n. 1074 che introduceva gli incarichi tempo indeterminato, e sostituiva i corsi abilitanti speciali. I concorsi abilitanti speciali, attivati nel 1972, alimentarono l'organizzazione e le rivendicazioni sindacali della categoria e, sempre nel 1972, un'importante iniziativa sindacale convogliò sul problema un consenso tanto largo e inaspettato da coinvolgere l'interesse di molte altre categorie di lavoratori. Fu questo nuovo scenario che sciolse le resistenze ministeriali e sull'onda di quest'inaspettata e vasta solidarietà si ottennero nuove norme per l'assunzione in ruolo e i decreti delegati.

La legge delega 30 luglio 1973 n. 477 fu il primo di una

⁵ Il precariato costituisce un fenomeno in questi anni in larga diffusione anche nelle scuole degli altri paesi europei. In questi ultimi anni il fenomeno ha avuto una larga diffusione nel continente, anche in presenza di contesti scolastici diversi.

lunga serie di interventi sul reclutamento, prevedendo l'assunzione in ruolo di circa 200.000 docenti attraverso l'inserimento in una graduatoria a esaurimento di tutto il personale a tempo indeterminato abilitatosi con i corsi abilitanti speciali⁶ e mediante l'istituzione di nuovi corsi abilitanti ordinari, sempre in attesa che una futura, quanto prossima, riforma dell'università avviasse nuovi meccanismi di formazione e reclutamento. Ma l'intervento non riuscì a ridimensionare in maniera significativa il numero di docenti in attesa di posto fisso che, durante lo svolgimento dei corsi abilitanti ordinari del 1975-1976, si organizzò ancora in movimento, nel tentativo di ottenere gli stessi riconoscimenti ottenuti dal movimento precedente. Nel 1977 cominciò ad essere presa in seria considerazione, attraverso un disegno di legge, l'immissione in ruolo di tutti gli incaricati a tempo indeterminato, ma al tempo stesso veniva riproposta la restaurazione del concorso come forma ordinaria di reclutamento e la sostituzione dell'incarico a tempo indeterminato con l'incarico annuale, che rimetteva gran parte dei precari di fronte al rischio di dover abbandonare il posto di lavoro. Il compromesso che ne scaturì non mancò di creare contrasti tra personale beneficiario e personale penalizzato, ma, ciò nonostante, la legge completò il proprio iter e fu approvata il 9 agosto 1978 col numero 463. Nel frattempo, durante i lavori parlamentari, era avvenuta un'assunzione di 250.000 docenti con incarico a tempo indeterminato.

Nel 1980, a cinque anni dai concorsi abilitanti e da due dall'ultima "sanatoria", il personale docente e non docente con incarico annuale superava già le 100.000 unità. Vi erano, quindi, tutte le condizioni per avviare nuove rivendicazioni, alimentate dal malumore di chi vedeva negati gli stessi privilegi di cui avevano beneficiato i precari del 1973 e del

⁶ I docenti elementari, il cui titolo era abilitante, entravano automaticamente in ruolo.

1978 e avvalorate dal numero di studenti della scuola secondaria che, in controtendenza, continuava a crescere, nonché dalla maggiore diversificazione della richiesta di formazione scolastica. La prima rivendicazione si concretizzò nella richiesta di ripristinare l'incarico a tempo indeterminato e nel tentativo di bloccare i concorsi ordinari, da sostituire, possibilmente , con nuovi corsi abilitanti..In seguito alle agitazioni, nel 1980 fu presentato un disegno di legge che solo in parte teneva conto delle richieste dei precari⁷ , concentrandosi essenzialmente sulla collocazione nelle graduatorie delle molteplici categorie che caratterizzavano l'universo scolastico. Venne così istituita per i docenti perdenti posto nella propria classe di abilitazione , la Dotazione Organica Aggiuntiva (DOA), trasformatasi nel tempo di in Dotazione Organica Provinciale (DOP).La discussione della legge fu lunga e laboriosa, bloccata da crisi di governo ogni qualvolta sembrava che dovesse giungere a compimento, fino all'approvazione definitiva , avvenuta il 20 maggio 1982 col numero 270. La legge istituiva una graduatoria a esaurimento per gli incarichi annuali e una sessione riservata di abilitazione. In ogni caso, tra il 1982 e il 1984, circa 150.000 persone beneficiarono gradualmente dell'immissione in ruolo, mentre venivano riattivati anche i concorsi ordinari che si svolsero tra il 1983 e il 1985, a quasi 15 anni di distanza dai precedenti, conclusi nel 1969.

⁷ Con il disegno di Legge n. 1112 l'incarico annuale veniva trasformato in supplenza annuale, mentre non erano previsti corsi abilitanti, ma solo un esame abilitante riservato agli incarichi annuali.

3.3 Gli ultimi provvedimenti in materia di graduatorie e reclutamento.

Sul finire degli anni ottanta il precariato aveva raggiunto nuovamente cifre significative, rilanciando una serie di rivendicazioni, che furono sintetizzate nella istituzione del "doppio canale" di abilitati⁸. La legge 27 dicembre 1989 n. 417 istituì, a fianco del concorso per esami e titoli e della relativa graduatoria di merito, il concorso per soli titoli, destinato agli iscritti in una graduatoria permanente a cui accedevano tutti gli abilitati con 360 giorni di servizio negli ultimi tre anni. In prima applicazione, dato il ritardo nell'indizione dei concorsi ordinari che si svolsero solo nel 1991/92, finì con l'essere accettata la richiesta dei precari di attribuire al concorso per soli titoli tutti i posti disponibili. Per il personale precario non abilitato era prevista un'abilitazione riservata consistente in un esame senza alcun corso di preparazione, mentre per gli iscritti nella graduatoria del concorso per soli titoli era prevista la precedenza assoluta nel conferimento delle supplenze.

Negli anni tra il 1990 e il 1992, tra abilitazioni riservate e ordinari, vennero assunti in ruolo circa 100.000 docenti. Negli anni successivi, mentre per il concorso per soli titoli si procedette con regolarità a bandi triennali, lo stesso non avvenne per i concorsi ordinari, e gli organici, dal 1993, furono nuovamente e rapidamente rinfoltiti con il ricorso alle supplenze annuali.

L'espansione delle schiere dei precari non poteva non favorire la ripresa di nuovi movimenti rivendicativi, rinvigoriti

⁸ In presenza ormai consolidata di graduatorie di abilitati che negli ultimi anni avevano sostituito o affiancato le tradizionali graduatorie di merito dei concorsi ordinari, il "doppio canale" prevedeva un meccanismo di immissione in ruolo che divideva equamente le chiamate tra una graduatoria di merito e una graduatoria permanente degli abilitati.

anche dai vincoli imposti, a partire dal 1993, dalle esigenze finanziarie e dalle revisione delle classi di concorso e di alcuni ordinamenti scolastici della scuola superiore. Alla fine degli anni '90 vi furono rivendicazioni eterogenee e frammentarie, da cui scaturirono diverse proposte legislative inattuata e l'emanazione della Legge del 3 maggio 1999 n. 124. che prevedeva, a fianco delle graduatorie i merito dei concorsi, l'istituzione di una graduatoria permanente, organizzata in fasce di scadenza concorsuale e utile sia per le assunzioni in ruolo sia per il conferimento delle supplenze annuali da parte dei provveditori.

Anche l'alba del nuovo millennio ha visto i precari protagonisti, riorganizzati in movimento per rivendicare i propri diritti nei confronti delle nuove ed emergenti categorie di docenti, in particolare quelli provenienti dalle scuole di specializzazione universitaria e dalle facoltà di scienze della formazione primaria. Motivo del contendere questa volta il punteggio aggiuntivo attribuito con Decreto Interministeriale del 4 giugno 1998 n. 268 agli abilitati universitari, sottoposto a revisione in tempi recentissimi e ancora terreno di scontro.

Capitolo IV

Gli insegnanti di sostegno

4.1 La scuola scopre il valore della "differenza": i diversamente abili.

Tra le tante tipologie di insegnanti che caratterizzano il corpo docente della scuola italiana, meritano un discorso a parte gli insegnanti di sostegno, per il delicato compito che sono chiamati a svolgere e per la confusa e incerta normativa, in termini di formazione e di reclutamento, di cui sono stati oggetto nel corso degli anni.

Gli insegnanti di sostegno sono dei professionisti nella gestione di classi alunni diversamente abili i quali, in virtù delle loro condizione, necessitano di operatori specializzati ,in grado di esaltarne le potenzialità. Ogni persona,infatti, al di là del proprio grado di abilità,dispone di indubbie potenzialità. Si tratta di individuarle e alimentarle in maniera corretta , nel tentativo di tutelare il diritto di ogni individuo, soprattutto se svantaggiato, a occupare un posto importante nel tessuto sociale.

La tutela dei diritti e il sostegno agli individui più svantaggiati sono problemi di civiltà, a cui, purtroppo, si è giunti con colpevole ritardo. A tal proposito, è indispensabile ricordare che il concetto stesso di tutela delle categorie più indifese è una conquista molto recente, se si pensa che fino al secolo scorso non erano in alcun modo riconosciuti i diritti più elementari neanche della condizione infantile, né si dava eccessivo peso alla differenza sostanziale tra bambino e uomo. Da un punto di vista giuridico, infatti, il bambino era un piccolo uomo o,

meglio, un uomo piccolo da far crescere nel minor tempo possibile. Non a caso, una delle maggiori difficoltà incontrate in Italia durante il processo di scolarizzazione ha riguardato proprio l'utilizzo lavorativo di bambini ancora piccolissimi che, impegnati nelle più svariate mansioni, non avevano alcuna concreta possibilità di assolvere gli obblighi scolastici. Alla fine dell'ottocento l'età minima per il lavoro era fissata a nove anni e solo nel 1902 , una legge firmata da Baccelli, l'aveva elevata fino a dodici anni.

La prima carta a tutela dell'infanzia risale al 1924¹ ,anno in cui Ginevra venne approvata dai rappresentanti degli stati membri della Società delle Nazioni la "Dichiarazione dei diritti del fanciullo". Un passo certamente decisivo che, tuttavia, non riuscì a trasformare immediatamente i leggi le istanze relative alla concezione rispettosa del fanciullo e dei suoi diritti, con particolare riguardo ai fanciulli malati, tardivi,orfani o abbandonati, la cui cura era tradizionalmente delegata alla assistenza degli ordini religiosi.

Per quanto riguarda l'ambito scolastico italiano, la prima legge contenente disposizioni per i ragazzi svantaggiati risale al Regio Decreto n. 3126 del 1923 in cui, oltre ai riferimenti per l'istruzione dei ciechi e dei sordomuti, si iniziò a parlare di assistenza ai fanciulli anormali e di organizzazione di classi differenziali nella scuola elementare. Solo dieci anni dopo, nel 1933, si tornò a parlare di Scuole Elementari Speciali e di maestri scelti dai Comuni, preferibilmente tra coloro in possesso di titolo di studio specifico o di attitudine e cognizione particolari.

Negli anni successivi il problema venne pressoché accantonato, tornando alla ribalta con un Decreto del 1961 e

¹ La dichiarazione dei diritti del fanciullo è stata approvata oltre centotrenta anni dopo la "Carta dei diritti dell'uomo e del cittadino", grazie all'opera di Froebel, Rousseau, Pestalozzi e grazie allo sviluppo della medicina e della psicologia.

con la Circolare Ministeriale n. 103 del 1962, nella quale si prevedevano specifiche istituzioni scolastiche elementari destinate all'educazione e all'istruzione degli alunni affetti da minoranze fisiche e psichiche.

Rilanciando quanto previsto nelle normative precedenti, il 22 dicembre del 1967 venne emanato il DPR n. 1518, in cui venivano introdotte linee sui servizi di medicina scolastica e in cui venivano precisate le tipologie di handicap per le quali, attraverso la frequenza delle classi differenziali, poteva essere previsto un reinserimento nella scuola comune. Nello stesso decreto venne previsto che le scuole speciali fossero riservate a soggetti con anomalie e anormalità psicosomatiche tanto gravi da non consentire l'inserimento nelle scuole comuni.

Un deciso passo avanti fu rappresentato da una Circolare del 19 agosto 1974 in cui, per la prima volta e con riferimento a ogni ordine e grado della scuola dell'obbligo, si dispose di attuare gli interventi necessari al recupero dei fanciulli bisognosi di trattamenti pedagogici differenziati e di promuovere, nei limiti delle possibilità, un sempre più ampio inserimento degli alunni handicappati nelle classi comuni.

Contemporaneamente, per far fronte all'educazione degli allievi handicappati, si era provveduto, nel corso degli anni, anche all'articolazione di strutture già esistenti o previste in base all'età dell'alunno e alla gravità del suo handicap. Tuttavia, gli sforzi fatti non sembravano sufficienti e le soluzioni si erano spesso dimostrate inadeguate, come testimoniato, nel 1975, dal documento conclusivo di una apposita commissione di studio sui problemi dei soggetti con handicap.

Negli anni successivi gli sforzi si concentrarono essenzialmente sul coinvolgimento al problema degli organi collegiali e degli enti locali, sulla definizione dei piani di inserimento, sul potenziamento dei gruppi di lavoro costituiti

presso i Provveditorati agli studi e sul rapporto numerico tra docente e studenti portatori di handicap².

² Il rapporto tra docente e studenti portatori di handicap fu fissato in 1 a 6, ritenendo che tale rapporto garantisse le condizioni di lavoro ottimale. L'argomento è molto dibattuto, poiché sul corretto rapporto numerico tra docente e studente diversamente abile si gioca gran parte del successo nell'azione di recupero. Le diverse tipologie e gravità di handicap, inoltre, necessitano di livelli di intervento molto diversificati, che non permettono un rapporto numerico standardizzato.

4.2 Una nuova figura professionale: gli insegnanti "speciali".

In seguito alle relazioni di apposite Commissioni di studio sul sostegno ai diversamente abili, la circolare n. 227 del 1975 aveva ufficializzato la presenza di *Gruppi di lavoro* allargati presso i Provveditorati agli studi, composti almeno da un Ispettore, un preside, un direttore didattico e tre insegnanti esperti in educazione speciale, incaricati di seguire l'attività nelle scuole dove avveniva l'inserimento³, mentre con il D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975 fu rivista la formazione degli insegnanti esperti in educazione speciale, stabilendo che i corsi di preparazione già esistenti, di *durata* annuale o semestrale, fossero trasformati in corsi biennali e, rilasciando un titolo *monovalente*, preparassero insegnanti per la scuola materna, elementare e media.

A distanza di due anni, il decreto ministeriale 3 giugno 1977, *Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da proporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità*, indicava le direttive pedagogiche e didattiche per questi corsi, destinati a formare insegnanti che operassero "a favore tanto della generalità degli alunni, quanto, in particolare dei soggetti con difficoltà fisico-psichico-sensoriali e con disturbi nella sfera affettivo-comportamentale". Si prevedevano 600 ore per l'area *informativa* (psicologica pedagogica, metodologica e didattica) e 700 ore per l'area *formativa* (esperienze di gruppo, tirocinio di almeno 400 ore).

I corsi venivano approvati di volta in volta dal Ministero della pubblica istruzione, di solito ogni due anni e spesso ad anno scolastico avanzato e quasi tutti i corsi erano a gestione

³ I compiti dei Gruppi vennero precisati dalla Circolare n. 216 del 3 agosto 1977.

privata⁴.

Dal punto di vista legislativo, il 1977 risultò fondamentale, in particolare per l'emanazione della legge 4 agosto 1977, n.517, finalizzata alle modifiche dell'ordinamento della scuola media e ai diversi interventi che, tuttavia all'art. 2 , trattando di scuole elementare , fissava iniziative a favore degli alunni diversamente abili con la "presentazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'art. 9 del Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, anche se appartenenti a ruoli speciali". Anche per la scuola media, all'art. 7 si prevedevano "*forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni diversamente abili da realizzare mediante l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione*" che facessero richiesta.

L'ultimo grande intervento legislativo in materia è rappresentato dalla Legge del 5 febbraio 1992 n. 104 che, integrata dalla Legge 8 marzo 2000, n. 53, introduceva norme quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti dei disabili. Una parte interessante della legge riguardava proprio l'integrazione scolastica, partendo dall'individuazione dell'alunno come persona handicappata e arrivando alla definizione e alla stesura da parte delle UU. SS.LL del personale insegnante specializzato della scuola, con la collaborazione dei genitori, di un "profilo" dinamico-funzionale. E' questa una delle più rilevanti innovazioni introdotte dalla legge , in quanto determinava un impegno complessivo e sinergico della scuola e della struttura sanitaria nel curriculum scolastico del portatore di handicap , attraverso verifiche successive dell'efficacia dell'intervento e attraverso l'aggiornamento del profilo dinamico-funzionale a conclusione di ciascuno ciclo scolastico.

⁴ L'ultima autorizzazione a svolgere un corso non universitario risale al 1996.

Il termine "di sostegno" riferito agli insegnanti specializzati nelle attività finalizzate al recupero degli alunni diversamente abile, comparve per la prima volta nella Circolare Ministeriale n. 199 del 28 luglio 1979, in cui si affermava che esso è "docente a pieno titolo e non elemento aggiuntivo" e che tutta la comunità scolastica deve essere coinvolta nel sostegno. Una precisazione troppo spesso scolastica deve essere coinvolta nel sostegno. Una precisazione troppo spesso disattesa⁵, complici insani e immotivati pregiudizi e una figura di insegnante identificata, spesso a torto, con una formazione approssimativa e un ruolo affidato, talvolta, a personale di fortuna, magari perdente posto nella propria classe di abilitazione, senza alcuna cognizione di handicap e di metodologie di recupero.

Una commissione nominata il 4 aprile 1984 elaborò una bozza di programmi per la formazione specialistica degli insegnanti di sostegno, che, approvati nel novembre 1985, prevedevano 1300 ore, tra cui 420 per il tirocinio diretto e indiretto, 130 sulla minoranza visiva, 130 per la minoranza uditiva, 155 di pedagogia, metodologia e didattica; 40 di legislazione, 140 di psicologia e sociologia, 75 di clinica delle minorazioni, 80 di tecniche terapeutiche e riabilitative, 120 di educazione linguistica, 100 di educazione logico- matematica.

Attraverso la più complessa configurazione curricolare, l'insegnante di sostegno veniva trasformato in una figura professionale polivalente, capace di affrontare da specialista educativo, e non riabilitativo, situazioni determinate dalla presenza nelle classi di alunni e alunne con handicap psico-fisici o sensoriali veniva trasformato in una figura professionale polivalente capace di affrontare da specialista educativo, e non riabilitativo, situazioni determinate dalla presenza nelle classi di

⁵ Una precisazione disattesa nonostante la legislazione in vigore abbia rafforzato i concetti di coinvolgimento dell'intera comunità scolastica.

alunni e alunne disabili psico-fisici o sensoriali.

Nuovi programmi per i corsi biennali di specializzazione polivalente furono approvati con D.M. 24.4.1986, nella cui premessa viene finalmente delineata in maniera organica la figura e il ruolo dell'insegnante di sostegno: *"L'insegnante specializzato deve saper gestire gli interventi di carattere terapeutico, attuabili attraverso strategie educative ed eventualmente didattiche : questi aspetti sono integrativi della dimensione riabilitativa che, sensu strictiori ma non esclusivamente , è di pertinenza dell'operatore sanitario .Inoltre se l'insegnante specializzato deve saper interagire con diversi tipi di operatori,ne dovrà comprendere i linguaggi , i principi metodologici e le finalità: tale comprensione non presuppone una confusione di competenza e si dà come una irrinunciabile dimensione culturale".* Nella stessa premessa è specificato che: *" Il processo di integrazione dell'alunno riguarda tutti i docenti e l'insegnante specializzato ha il compito precipuo di far sperimentare al contesto educativo la dinamica delle esigenze degli alunni portatori di handicap. Tale insegnante deve superare le angustie di un ruolo limitato assumendo una corretta competenza nelle problematiche dell'organizzazione scolastica , facendo valere concretamente le proprie capacità relazionali e comunicazionali, senza tuttavia prescindere dall'esercizio di specifiche competenze didattiche e curricolari. E' in tal senso che si può parlare di specificità professionale, ovvero di specificità all'interno di un campo ben definito che non consenta, da un lato, confusione di compiti e, dall'altro, non dia l'alibi per supplenze di altri interventi di diversa natura.*

Anche quando la minorazione si impone per la propria specificità, l'essenziale dell'attività dell'insegnante resta di natura educativa.(...)Il ruolo dell'insegnante deve essere però ben specificato: anche in tali condizioni e di fronte a tali tipologie deve essere salvaguardata la specificità del lavoro

educativo che deve essere integrato, ma non confuso con quello terapeutico ed assistenziale”

Secondo i nuovi programmi del 1986 l'insegnante specializzato deve essere allora capace *“di assumere conoscenza dell'alunno e della classe sotto i diversi profili strutturali e funzionali, biologici, psichici, sociali e culturali, acquisendo correttamente, in modo critico, le necessarie informazioni ed elaborando i relativi rilievi; (...) di realizzare una programmazione partecipata del proprio intervento specializzato e di integrarla nella progettazione collegiale; (...) di guidare e realizzare le opportune strategie di insegnamento nelle diverse situazioni (individuale, di gruppo, in condizioni strutturate e/o libere) esercitando l'intervento specifico all'interno dei vari settori di apprendimento”*.

L'emanazione di nuovi programmi , con la conseguente definizione organica della professionalità richiesta agli insegnanti di sostegno, avviò una serie di iniziative formative, finalizzate a colmare la mancanza di personale specializzato soprattutto nelle scuole secondarie.

Attualmente, la legislazione sulla formazione iniziale del personale insegnante stabilisce che la specializzazione per le attività di sostegno si acquisisca attraverso un semestre specialistico da aggiungere al biennio formativo della Scuola di specializzazione all'Insegnamento secondario, biennio in cui si avvia la preparazione culturale e psicologica per operare in classi nelle quali siano presenti uno o più alunni o alunne con deficit psichico o sensoriale e un collega contitolare della classe che dovrebbe essere in possesso di titolo di specializzazione per insegnanti di sostegno.

La semestralità aggiuntiva sostituisce definitivamente i precedenti corsi biennali organizzati prima da privati e, più di recente , con il D.I. n. 460 del 1998 , dalle università in via transitoria e in regime di convenzione con enti specialistici

esterni.

I corsi istituiti ai sensi del D.I. n.460 del 1998 e basatisi contenuti dei nuovi programmi emanati nel 1986 sono stati numerosissimi sul tutto il territorio nazionale e hanno alimentato non poche polemiche, in particolare sui costi d'iscrizione e sulle modalità di organizzazione e gestione delle attività formative.

Il crescente fabbisogno di personale specializzato e l'intervento delle associazioni di categoria, tuttavia, hanno indotto l'amministrazione scolastica a configurare ulteriori forme di abilitazione , attraverso le quali è previsto il conseguimento della specializzazione per il sostegno anche per gli abilitati nei concorsi ordinari, previa una formazione di 800 ore da svolgere all'interno delle strutture universitarie. Il 26 novembre del 2002, infine ,il Ministero ha emanato un decreto che consente , a coloro che sono in possesso di un diploma di specializzazione polivalente e operano già sulle classi di sostegno , il conseguimento dell'abilitazione disciplinare, attraverso la frequenza, a numero programmato e previa selezione, del II anno della SSIS. Il decreto , finalizzato a stabilizzare il personale già in servizio nelle classi con alunni in situazione di handicap, ha registrato scarsissima attuazione. La stabilizzazione sulle cattedre degli insegnanti di sostegno è, comunque, argomento di grande dibattito e attualità. La possibilità offerta nel corso degli anni di acquisire l'abilitazione per il sostegno anche in assenza di abilitazioni curricolari ha di fatti reso impossibile confermare gli specializzati sulle stesse cattedre per più di un anno, con innegabili svantaggi per docenti e discenti. Per risolvere il problema, in attesa che la legge delega sulla riforma dei cicli scolastici venga tradotta in decreti delegati, è stato da non molto tempo approvato, il 19.9.2003, un disegno di legge che riprende alcuni contenuti del decreto emanato nel novembre del 2002 e attribuisce alle

università la facoltà di rilasciare abilitazioni ordinarie, attraverso corsi della durata di un anno, ai docenti specializzati nel sostegno che abbiano maturato negli ultimi anni almeno 360 giorni di insegnamento.

Capitolo V

Una rivoluzione copernicana: la Scuola dell'Autonomia

5.1 Le linee guida dell'Autonomia scolastica

A completamento di un percorso di democratizzazione iniziato con l'istituzione della scuola media unica, nel 1997 la legge n.59 sancisce, all'art. 21, l'autonomia funzionale delle scuole, trasferendo alle singole istituzioni compiti e funzioni tradizionalmente attribuite all'amministrazione centrale. Un percorso di democratizzazione iniziato negli anni sessanta, quando l'istituzione della scuola media unica e della scuola materna statale modificarono radicalmente la struttura scolastica italiana, alimentando accessi dibattiti politico-culturali sulle nuove conquiste della ricerca socio-psico-pedagogica e, in particolare, sul pensiero di Dewey e di Bruner, da cui emersero nuove prospettive sul modo di concepire l'azione educativa, l'allievo, l'ambiente e il territorio. Queste riflessioni costituirono i necessari requisiti strutturali e scientifici su cui poggiarono le innovazioni successive introdotte dalla Legge n.820 del 1971, dai Decreti delegati del 1974 e dalla legge n.517 del 1977¹. Nel 1971, infatti, con la legge n. 820, venne introdotto il tempo pieno che mirava a rivedere le impostazioni pedagogiche precedenti, estendendo in termini quantitativi la durata della

¹ A. Pajno - G. Chiosso - G. Bertagna, L'autonomia delle scuole, Brescia, La Scuola, 1997

giornata scolastica, al fine di adeguarla alle esigenze di un'azione educativa che, mantenendo un assetto unitario, fosse in grado di avvalersi di una maggiore pluralità di interventi e sollecitazioni². Attraverso la maggiore pluralità di interventi, finalizzata alla ricomposizione unitaria del sapere, le attività didattiche a carattere manipolativo e ludico acquisirono una dignità sconosciuta alla consolidata gerarchia delle materie di insegnamento. Il rinnovamento delle impostazioni fu ampliato dalla concezione democratica introdotta dai decreti delegati del 1974, in particolare dal già citato decreto n.416 sull'istituzione e riordinamento degli organi collegiali e dal decreto n.419 sulla sperimentazione e ricerca educativa che prevedevano e disciplinavano la partecipazione democratica alla gestione della scuola. Con i decreti delegati si cercò di affermare principi basilari come: 1) la correlazione stretta tra comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura ma anche il continuo ed autonomo processo di elaborazione di essa e comunità sociale; 2) la collegialità nell'azione educativa come prassi a livello normativo; 3) l'incremento cognitivo e la competenza professionale dei docenti come presupposto indispensabile per il buon esito di ogni azione educativa; 4) i concetti di sperimentazione e ricerca come *modus operandi* della funzione docente al fine di sperimentare percorsi didattici e culturali concretamente innovativi.

Con la legge n. 517 del 1977, tra l'altro, vennero introdotte due innovazioni altamente significative, come la programmazione collegiale e la valutazione per schede. Le due procedure costituivano componenti pedagogiche alternative al concetto di programma tradizionale, poiché richiedeva una

² Id., *Insegnanti al timone ? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino, 2002

interpretazione e una impostazione diversa del concetto stesso di programma. L'ottica programmatica non escludeva il concetto di programma ma lo inseriva in un contesto più ampio, in cui si dava massima importanza ai soggetti in situazione di apprendimento e al contesto in cui gli stessi soggetti maturavano la loro esperienza cognitiva e relazionale. Ognuno dei precedenti interventi ha rappresentato un tassello importante nel lungo percorso di rinnovamento del sistema scolastico italiano che, negli ultimi anni, si è concretizzato nel progetto di trasformazione di tutti gli ordinamenti e nell'applicazione dell'autonomia scolastica, attraverso la quale si è tentato di potenziare il carattere formativo delle singole scuole, attribuendo loro reali poteri decisionali, non solo in campo pedagogico e didattico, ma anche in campo organizzativo, amministrativo ed economico. L'obiettivo principale dell'autonomia, infatti, è quello di migliorare la dimensione di ricerca didattica e pedagogica ottimizzando tutte le risorse disponibili attraverso gli strumenti di autogestione amministrativa. In definitiva, il concetto di autonomia è legato al passaggio dalla centralità del sistema alla centralità dell'autonomo progetto scolastico, per cui non si può intendere come semplice trasferimento di una logica centralista in ambiti più ristretti, ma come esigenza di esprimere una propria potenzialità all'interno di un quadro di riferimento generale e condiviso. L'autonomia non dipende, quindi, dalle formule di base uguali per tutte le scuole ma dai soggetti che la interpretano e la traducono nei piani di offerta formativa (POF) e nell'azione educativa dell'insegnamento quotidiano. Ogni scuola diventa attore propositivo del proprio progetto di formazione, svincolata dalla rigidità delle norme e chiamata a decidere e attuare in maniera responsabile metodologia, strumenti,

modalità di organizzazione e tempi di insegnamento della propria struttura curricolare³. Una struttura curricolare non più rigida e prescrittivi, ma flessibile e rispondente alle esigenze di articolazione derivanti dalle finalità educative degli alunni e pienamente in linea con l'evoluzione professionale e culturale della società moderna.

³ D. Izzo - G. Tassinari, L'autonomia delle scuole in Europa, Roma, Armando, 1994

5.2 Il rapporto Docenti/Autonomia scolastica: tra innovazione e difficoltà.

Da un punto di vista normativo, l'autonomia scolastica è prevista dall'art.21 della legge n.59 del 1997 e disciplinata dal regolamento sull'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo emanato con DPR n.275 dell'8 marzo 1999. L'art.21 della legge 59 sancisce l'autonomia funzionale delle scuole, attribuendo loro personalità giuridica e compiti, mentre il regolamento disciplina la materia complessiva. L'art.1 del regolamento individua il significato di autonomia collocando la stessa in un preciso quadro istituzionale e ordinamentale. Le istituzioni scolastiche interagendo tra loro e con le comunità locali diventano il punto di incontro tra la domanda formativa individuale e gli obiettivi nazionali di istruzione. L'art.3 contempla che le scuole elaborino un piano di offerta formativa, rappresentativo di tutte le scelte didattiche e organizzative dell'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica. Il POF, infatti, in cui sono previste proposte formative curricolari e extra curricolari e che si configura quale risultato di precedenti attività di esplorazione e relazione con la realtà del territorio e degli enti locali, è un documento pubblico, approvato dal consiglio di istituto e consegnato preventivamente agli alunni e ai loro genitori⁴.

Nella nuova cornice dell'autonomia, quindi, gli insegnanti nelle vesti di maggiori protagonisti del processo di formazione, acquisiscono un ruolo determinante, in qualità di operatori socio-culturali che svolgono attività finalizzate alla

⁴ N. Bottani, A chi serve l'autonomia delle scuole, in "Il Mulino", L, 313, 2001, 125-133

mediazione culturale e alla promozione della formazioni, non solo in direzione degli allievi, ma anche verso la società civile, sulla base di un piano di offerta formativa, tanto ampio e articolato da soddisfare una pluralità di esigenze formative.

In un rapporto CEE della fine degli anni 60 veniva evidenziato come gli insegnamenti fossero considerati dei semplici "esecutori di programmi e applicatori di istruzioni" che proponevano la propria, ripetitiva, lezione cattedratica come unico modello di apprendimento. Un modello in cui la responsabilità del successo scolastico era esclusivamente dello studente e mai del docente. L'applicazione dei decreti delegati del 1974 avviò, in tale direzione, un cambiamento radicale ridimensionando l'azione docente vera e propria e attribuendo fondamentale importanza alla capacità di far acquisire apprendimenti⁵ per cui l'insegnamento era finalizzato allo scopo primario di facilitare il processo di crescita di ogni singolo allievo, in base ai propri tempi e alle proprie capacità di apprendimento. Basandosi su tali presupposti il concetto individualistico del programma scolastico, da replicare in maniera settica, venne via via sgretolandosi, per far posto alla logica della programmazione degli strumenti e delle metodologie didattiche da attuare attraverso una collaborazione fattiva e interdisciplinare tra docenti, allievi e mondo dell'extra scuola. L'ottica programmatoria, affermatasi in quegli anni, avviò la trasformazione dell'insegnante da esecutore a progettista della formazione, in grado di analizzare il processo formativo del soggetto nella sua complessità, di collaborare al progetto educativo di istituto e di stipulare con gli allievi un vero e proprio contratto formativo. La figura del docente come progettista di formazione ha la possibilità di esaltarsi proprio all'interno della nuova cornice di autonomia, in quanto il

⁵ Cfr. C. Piu, *Autonomia scolastica: un'identità da ricercare*, Edizioni scientifiche Magi, Roma, 2001.

passaggio gestionale conferito alle singole scuole consente azioni decisionali e di controllo sull'effettivo perseguimento degli obiettivi fissati, anche attraverso l'istituzione di specifiche funzioni-obiettivo e strutturali, in cui il docente, da figura professionale autonoma si trasforma in figura di sistema e di supporto all'azione collegiale dell'istituto scolastico.

Il problema, come spesso avviene nelle fasi di trasformazione, coincide con la capacità di adeguare la realtà concreta con i principi teorici, nel caso specifico della scuola e della valorizzazione della funzione docente, i principi teorici potrebbero, ancora una volta, essere vanificati da una serie di limiti operativi, derivanti da una certa persistenza e invadenza dell'apparato centralistico, dalle prescrittive norme sugli organici, dalla mancanza di risorse finanziarie sufficienti a sostenere il rinnovamento e, ancora una volta. Dai limiti professionali della categoria docente. Quest'ultima, impreparata a cogliere la potenzialità degli strumenti offerti dall'autonomia stessa, rischia di orientare il proprio operato in direzione essenzialmente burocratica, trasformando l'auspicata evoluzione dell'insegnante da esecutore di programma a progettista della formazione in una sorta di implosione che, da esecutore di programma porta a esecutore di programmazione. Analizzando i vari aspetti del problema, alla luce delle esperienze scolastiche degli ultimi anni, appare evidente come i tanti provvedimenti che hanno affiancato l'introduzione dell'autonomia, come la legge sulla dirigenza scolastica e il rinnovamento degli organi collegiali, non abbiano sortito gli effetti sperati, replicando nella sostanza uno schema funzionale fin troppo conosciuto.

La capacità di innovazione didattica ed educativa richiesta ad ogni istituto, quindi, potrebbe appiattirsi sulla capacità meccanica di compilare, in maniera burocraticamente corretta, la corposa documentazione relativa ai progetti. Così, lì

dove si recepivano programmi piovuti dall'alto, oggi si recepiscono schemi di progetti, sempre piovuti dall'alto e compilati, in modo ripetitivo, senza alcuna innovazione e preventiva valutazione. Ancora una volta, per mancanza di strumenti e adeguata formazione degli operatori, la scuola italiana rischia di anticipare o ritardare il proprio adeguamento alla realtà storica del momento, penalizzando e marginalizzando il proprio ruolo che, invece, debitamente rivestito, diverrebbe strategicamente indispensabile nell'attuale società della conoscenza.

Capitolo VI

Le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario

6.1 Un'iniziativa storica: la nascita delle SSIS.

Per meglio comprendere il fenomeno delle scuole di specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) e la novità che hanno rappresentato, rimodernando radicalmente gli equilibri formativi e soprattutto reclutativi del sistema scolastico, è necessario definirne in qualche modo il quadro istituzionale, ripercorrendo le tappe cruciali di un percorso articolato, e a volte accidentato, che ne hanno delineato l'attuale configurazione¹.

La formazione universitaria degli insegnanti è oggi concettualmente e diffusamente condivisa, ma la sua storia è segnata da tappe sofferte e da molti contrasti politico-culturali. Di certo, insegnare agli insegnanti rappresenta uno dei livelli più alti di formazione e, come tale, è un'attività che non può essere limitata a generiche indicazioni sulla modalità di trasmissione dei saperi, ma deve fornire gli strumenti e le metodologie della trasmissione stessa, adattandoli di volta in volta alle peculiarità delle singole discipline e delle diverse situazioni. Non si tratta, quindi, solo di indicare i metodi da adottare in un processo educativo, ma si tratta di rimodellare completamente il rapporto tra docente e discente all'interno di precisi contesti. Proprio la complessità e le diverse implicazioni della materia hanno determinato soluzioni provvisorie, continui rinvii a future

¹ In proposito vedi G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Nichelini, (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine, 2002.

normative definitive e sottovalutazioni del problema, fino agli anni accademici 1998/99 e 1999/2000, quando sono stati rispettivamente attivati i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, istituzioni deputate ad affrontare e risolvere organicamente il problema della formazione degli insegnanti e a concretizzare un progetto educativo ritenuto indispensabile e al tempo stesso osteggiato da anni.

Dopo anni di rinvii e contrasti, nel 1990 la Legge n. 341 sancì, agli articoli 3 e 4, l'istituzione di un corso di laurea per gli insegnanti primari e di una scuola di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie. Fu garantita così l'opportunità di creare ambienti formativi unitari e fu configurato nella parte finale del comma 2 dell'art. 4 un nuovo meccanismo di reclutamento: *“L'esame finale per il conseguimento del diploma ha valore di esame di stato ed abilita all'insegnamento per le aree disciplinari cui riferiscono i relativi diplomi di laurea. I diplomi rilasciati dalle scuole di specializzazioni costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti d'insegnamento nelle scuole secondarie.”*

Nei primi anni novanta l'attenzione si concentrò sugli ordinamenti didattici del corso di laurea e della Scuola di specializzazione e sulla necessità di un rapporto coordinato tra università e insegnanti in servizio, ma solo qualche anno dopo, con il Decreto n. 470 del 31 luglio 1996, si pervenne alla definizione istituzionale delle tabelle curriculari (tabella XXIII e XXIII bis) che, pur non venendo mai applicate, condizionarono l'attività successiva, sia in sede di progettazione dei corsi che in sede legislativa.

Con la successiva legge n. 127 del 1997, infatti, le Tabelle nazionali vennero abolite e l'ordinamento didattico diventò competenza delle singole università, all'interno di Criteri

generali che sarebbero stati emanati dall'allora Ministero dell'Università.

Di fatto, l'adeguamento al nuovo quadro normativo provocò un ulteriore inevitabile rinvio, ma in ogni caso il processo era ampiamente avviato e nel 1998 vennero emanati, con Decreto del 26 maggio, i Criteri generali per la definizione degli ordinamenti del corso di laurea in Scienze della formazione primaria e della Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario.

Oltre ad affermare i concetti di obiettivo e di credito formativo del sistema ETCS² europeo, i criteri generali introdussero altre sostanziali novità, affiancando attività teoriche ad attività tecnico-operative e pratiche e facendo esplicito riferimento agli aspetti legali ai laboratori e ai tirocini, attribuendo a tali attività nuova e diversa dignità formativa³. L'art. 2, in particolare, prevedeva alcune disposizioni generali, specificate singolarmente negli articoli successivi, sia per il corso di laurea sia per la scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, in sintonia con gli ambienti scolastici e accademici che avevano sempre osteggiato una formazione differenziata in funzione dell'ordine di scuola in cui si sarebbe dovuto insegnare.

Nel testo del decreto, inoltre, venivano contemplate possibili forme di collaborazione con enti locali e apposite convenzioni con enti di ricerca e istituzioni scolastiche, al fine di garantire competenze a più alto livello per lo svolgimento, in specie, delle attività di tirocinio, quantificate in crediti e in una percentuale tale da garantire loro un'importanza adeguata.

Altrettanto importanti appaiono i passaggi relativi

² *European transfer credit system*. Sistema europeo di trasferimento crediti nato per favorire gli scambi culturali all'interno dei programmi universitari Erasmus-Socrates.

³ Le attività teoriche consistono in lezioni frontali tenute da docenti universitari, le attività tecno-operative prevedono la collaborazione tra docenti universitari e docenti secondari.

all'articolazione della Scuola in indirizzi e classi d'abilitazione e alla possibilità di tracciare piani di studio individuali. Gli utenti naturali della scuola, infatti, sarebbero stati dei laureati i cui curricula, estremamente differenziati, avrebbero certamente contenuto particolari crediti acquisiti durante il corso di laurea o eventuali debiti formativi da recuperare.

Il carattere regionale della Scuole pose ai Comitati di proposta⁴ che nel frattempo si erano formati, un primo problema organizzativo, relativamente alla configurazione organica di strutture unitarie, ma snodate in più sedi o sezioni, sulla base di specificità demografiche e di tradizioni scientifiche. Si pervenne, quindi, attraverso convenzioni e consorzi tra università, all'individuazione di una Scuola per ogni singola Regione, tentando di soddisfare il più possibile le esigenze delle realtà locali. In alcuni casi, infatti, si optò per una scuola interateneo, caratterizzata da diverse sedi didattiche, ma con un'unica sede amministrativa e un solo direttore. In altri casi, si preferì optare per la costruzione di consorzi regionali tra atenei, sedi di sezioni autonome, ognuna con un proprio direttore e un proprio consiglio scientifico, ma tutte facenti capo al Direttore di consorzio, chiamato a coordinare le attività delle diverse sedi.

Una volta conclusa la fase preparatoria, furono finalmente emanati i bandi che, in conformità ai contenuti di uno specifico decreto ministeriale, regolavano i meccanismi di ammissione, prevedendo una selezione che, attraverso un test e una seconda prova valutativa, garantisse un alto livello qualitativo, nonché la possibilità di individuare eventuali debiti formativi da far recuperare con i piani di studio individuali, previsti dalla normativa e finalizzati a garantire le competenze necessarie alla nuova professionalità dei docenti.

⁴ In ogni regione vennero istituiti dei Comitati di proposta, composti da rappresentanti dell'università, della scuola e dell'amministrazione regionale, incaricati di configurare le nuove strutture formative.

Nel primo anno accademico di attività le SSIS hanno immatricolato 8038 specializzandi ,pari al 78,58% dei 10229 posti disponibili, a fronte di un numero di domande d'ammissione alla prova selettiva di circa tre volte superiore al totale delle disponibilità⁵.

L'avvio delle attività didattiche non mancò di innescare le prime polemiche sui curricula formativi, sul peso delle diverse aree all'interno del progetto complessivo e sul rapporto tra Università e scuola, che si andava via via intensificando attraverso il reclutamento di docenti secondari per la supervisione delle attività di tirocinio e attraverso convenzioni tra atenei e interi istituti scolastici.

⁵ Dati elaborati dalla conferenza nazionale dei Direttori delle SSIS (CoDISSIS).

6.2 Il piano di studio delle SSIS : novità e punti di criticità.

Agli inizi dell'anno accademico 1998/99, le grandi aree su cui organizzare l'attività didattica delle Scuole di specializzazione, indicate negli allegati dei Criteri generali decretati nel maggio del 1998, acquisirono definiti contenuti disciplinari, (sulla base delle proposte curriculari avanzate da specifiche Commissioni), le cui indicazioni sono risultate determinanti per il superamento di uno degli aspetti certamente più dibattuti: la configurazione disciplinare dei singoli indirizzi.

Alcuni ambienti accademici, infatti, avevano sostenuto l'incompletezza dei piani di studio della SSIS, ritenuti eccessivamente sbilanciati verso le scienze dell'educazione e le didattiche disciplinari, e carenti oltremodo di corsi disciplinari. A tale orientamento si era contrapposta la posizione di molti esperti del settore che, in più di un documento, avevano indicato nella trasversalità tra le scienze dell'educazione e le didattiche disciplinari la possibilità formativa più credibile per fornire gli strumenti metodologici necessari alla trasmissione dei saperi acquisiti nei corsi di laurea.

I vantaggi formativi, di quest'ultima posizione, possono essere illustrati attraverso diversi contributi che, nel rivendicare l'importanza delle didattiche disciplinari e la dignità scientifica del loro campo di ricerca, stigmatizzando un antico retaggio della cultura universitaria, alla cui base perdura: a) la sopravvalutazione del sapere come capace di promuovere le competenze necessarie all'insegnamento, nella convinzione che per adempiere alla mediazione didattica bastasse una maggiore quantità di sapere disciplinare e l'implicita ammissione della debolezza formativa dei corsi di laurea; b) una sottovalutazione della ricerca in didattica delle discipline, pensata come settore di schemi pragmatici che non hanno bisogno di costituzione di

oggetti di ricerca e di procedure metodologiche.

Le didattiche di alcune discipline, inoltre, contano da tempo organizzazioni che collaborano ai congressi internazionali e possono esibire produzioni di idee originali in tutti i campi dell'applicazione: riflessioni teoriche e metodologiche, prodotti scolastici innovativi, analisi dei rapporti tra giovani e scienza, analisi dei modi di formazione professionale e modelli per la formazione degli insegnanti in servizio.

In un'ottica di definizione scientifica e professionalizzante, quindi, le SSIS, contemplando stabilmente l'insegnamento della didattica disciplinare nei vari indirizzi, possono ovviare alla frattura tra gli studi universitari e la loro scarsa utilizzazione professionale.

Per fornire sul piano metodologico e didattico gli strumenti di lavoro necessari a soddisfare le esigenze professionali dei docenti moderni, chiamati ad operare in una scuola e in una società tanto complessa, la SSIS prevede un percorso biennale di attività formativa che, seppur tra molte difficoltà, ha già fornito indicazioni chiare del proprio potenziale formativo, imponendo la propria organizzazione come modello di riferimento per qualunque progetto futuro, anche e soprattutto in virtù di un piano di studi articolato, in maniera equilibrata, in attività teoriche, tecnico-operative e pratiche, a cui collaborano sinergicamente⁶ l'università, la scuola e gli enti territoriali.

Le attività teoriche consistono in lezioni frontali tenute da docenti universitari, relative a una prima area finalizzata all'acquisizione di competenze in materia psico-socio-pedagogica e

⁶ Il coinvolgimento sinergico delle diverse componenti interessate all'evoluzione del sistema scolastico, oltre a racchiudere indubbi vantaggi formativi, tenta di invertire il carattere conflittuale che, a partire dagli inizi degli anni '70 e dal Decreto delegato n. 416 del 1974, ha caratterizzato il rapporto tra scuola e società civile.

metodologico-didattica e ad una seconda area finalizzata all'acquisizione di competenze nelle metodologie della didattica disciplinare. Le attività tecnico-operative prevedono la collaborazione tra docenti universitari e docenti secondari, che riversano le proprie competenze in laboratori didattici in cui analizzare e progettare, attraverso simulazioni, le attività didattiche delle prime due aree. Le attività pratiche, infine, coordinate da docenti secondari in veste di supervisori, sono costituite dal tirocinio professionale con esperienza diretta e operativa presso le istituzioni scolastiche.

Continuando nell'analisi del piano di studio della SSIS, accanto alla pedagogia, psicologia, docimologia e didattica generale, sono contemplate attività di approfondimento disciplinare in prospettiva didattica, che costituiscono l'oggetto della seconda area⁷ poiché potrebbe risultare incauto definire a priori l'inadeguatezza della formazione disciplinare che si acquisisce nei corsi di laurea, così come è sicuramente anacronistico affermare che il solo potenziamento disciplinare, accompagnato da un periodo di pratica tirocinante, possa mettere davvero in condizioni di insegnare. Invece, l'ampliamento dei contenuti disciplinari in prospettiva storico-epistemologica e didattica si legittima nella nuova impostazione formativa in cui vengono contestualizzati e fornisce la capacità di comprendere criticamente il tipo di conoscenza acquisita per coglierne le potenzialità formative. Gli insegnanti moderni devono possedere le loro materie come forme di conoscenza, essendo in grado di valutare le difficoltà e i tempi di

⁷ In riferimento a quanto sostenuto in alcuni ambienti accademici circa l'incompletezza dei piani di studio della SSIS, eccessivamente sbilanciati verso le scienze dell'educazione e le didattiche disciplinari e carenti da un punto di vista disciplinare, è importante sottolineare che non si tratta di un recupero *in extremis* di lacune pregresse, bensì di una ripresa di contenuti già acquisiti nei corsi di laurea, finalizzata al completamento di una formazione specificamente didattica e metodologica.

apprendimento, al fine di accostare l'alunno alla disciplina come oggetto di studio coinvolgente e produttivo. È indispensabile, pertanto, che l'insegnante abbia la padronanza degli strumenti metodologici necessari alla trasmissione di quella specifica forma di conoscenza. Per comprendere appieno il senso di questa riconsiderazione dei contenuti disciplinari nella formazione degli insegnanti, bisogna metabolizzare la trasformazione della cultura della conoscenza in cultura della competenza, attraverso un percorso didattico non più finalizzato alla sola conoscenza fine a se stessa, bensì alla sua utilizzazione teorica e pratica, da cui scaturisce la competenza professionale.

Considerare le conoscenze disciplinari come uno strumento per formare competenze non vuol dire ridimensionarne i contenuti, ma semplicemente utilizzarli in modo diverso, individuando nei linguaggi, negli oggetti delle discipline quei caratteri fondamentali, quelle categorie costitutive, quei momenti formativi in grado di favorire la costruzione di un sapere critico. Scardinando l'antico retaggio di una certa cultura universitaria che tende a sopravvalutare il sapere come concetto di scienza pura, le SSIS offrono la grande opportunità di colmare la mancata conoscenza delle peculiarità e dei risultati dell'area di ricerca aperta dalle didattiche disciplinari e di rivendicarne la consistenza metodologica, la dignità epistemologica e la potenzialità di produzione di conoscenze e competenze.

Nel coordinare i tre momenti previsti dal quadro complessivo di formazione della SSIS, è di fondamentale importanza, così come evidenziato dagli stessi Criteri Generali del 1998, che venga perseguita una logica di complementarità tra le diverse azioni formative e, in questa direzione, le attività di laboratorio sono investite di un ruolo decisivo.

Il laboratorio ha, infatti, una funzione centrale, in quanto discende dai corsi teorici - saperi trasversali e saperi disciplinari

- e anticipa le attività di tirocinio assegnate alle scuole, fungendo da cerniera tra la fase teorica e la fase pratica del curriculum e da interfaccia tra il mondo universitario e quello scolastico. Secondo la definizione dei Criteri Generali⁸, il laboratorio è il luogo in cui le conoscenze trasversali e disciplinari vengono impegnate per la costruzione della capacità didattica e tradotte in progetto scolastico ed educativo. Il laboratorio si caratterizza, quindi, come la struttura più funzionale alla progettazione di attività formative, all'interno delle quali si concretizza la ricerca educativa e didattica, svolta in modo sinergico sia con gli insegnamenti disciplinari, sia con le attività svolte durante il tirocinio⁹. Esso prevede, pertanto, la compartecipazione di docenti dell' area delle scienze dell'educazione, di docenti delle didattiche disciplinari e di docenti secondari in regime di semiesonero, connotandosi come luogo ideale di lavoro trasversale.

L'obiettivo formativo è costituito dall' individuazione, l' affinamento, l' articolazione delle conoscenze, delle procedure, delle abilità strumentali e delle competenze che devono costituire il bagaglio professionale del futuro docente, adottando un metodo che consiste nella creazione intenzionale e controllata di situazioni sperimentali, all'interno delle quali verranno individuati argomenti e problematiche che costituiranno l'oggetto della riflessione degli specializzandi e della relativa discussione con il formatore. L'azione del formatore si esercita mettendo in discussione, con esperienze e casi strumentali e con ipotesi alternative, le strategie operative che emergono dalla fase simulativa. In tal modo lo studente

⁸ Nei Criteri generali le attività tecnico-operative come *"l'analisi, la progettazione e la simulazione di attività didattiche di cui alle aree 1 e 2, con intervento coordinato di docenti di entrambe le aree"*.

¹¹ In proposito vedi C. Laneve (a cura di), *Didattica in università: il laboratorio*, La Scuola, Brescia, 1996.

stesso, attraverso la mediazione di esperienze pratiche e con il supporto del confronto offerto dal *tutor*, è indotto a valutare e a riconsiderare le proprie teorie e i propri atteggiamenti più o meno inconsapevoli, con l'obiettivo di conferire legittimità scientifica alle scelte effettuate e ai comportamenti adottati, permettendone infine la verifica mediante il risultato perseguito, in rapporto al progetto iniziale. Attraverso le attività di laboratorio lo specializzando acquisisce inoltre la capacità/ di gestire consapevolmente la pianificazione dell'attività scolastica, la progettazione del curriculum, la programmazione dell'intervento didattico e la costruzione di sistemi di valutazione.

L'aspetto più delicato nell'organizzazione delle attività di laboratorio riguarda il raccordo con gli altri momenti della formazione, rappresentando una sede di sintesi metodologico-didattico-disciplinare e coinvolgendo, da una parte, i contributi disciplinari ed educativi delle aree teoriche e, dall'altra, l'esperienza pratica del tirocinio. Il laboratorio, infatti, sulla base dei contributi teorici dovrebbe per un verso preparare il tirocinio, mediante l'ideazione e la progettazione di percorsi didattici, e per l'altro verso acquisire i riscontri concreti offerti dal tirocinio stesso, attivando una dinamica di contestualizzazione e decontestualizzazione. Nel garantire questo rapporto di complementarità e di interazione sinergica assumono un ruolo determinante il docente supervisore, selezionato appositamente e impiegato in regime di semiesonero tra università e scuola, e l'insegnante accogliente che ospita in classe il tirocinante.

Il tirocinio, che insieme al laboratorio costituisce una delle fasi fondamentali della formazione, è il momento concreto della pratica nel senso classico del termine, nel quale gli specializzandi, coordinati da un proprio *tutor*, entrano nelle classi prima come osservatori e, in un secondo momento,

come operatori diretti¹⁰ .

Obiettivo del tirocinio è l'acquisizione, in situazioni reali, sia di competenze operative di organizzazione didattica e gestione della classe, sia di competenze riflessive sull'operato svolto. Lo specializzando viene coinvolto in modo graduale e mirato in tutte le attività che caratterizzano l'azione docente, dal reperimento dei contenuti alla preparazione delle lezioni, dalle programmazioni di classe alla gestione della classe stessa, per finire alle operazioni di verifica, di valutazione e partecipazione alle attività collegiali. Nel corso di queste attività, il futuro docente acquisisce capacità didattiche e relazionali, impara ad entrare in sintonia e ad interagire con l'ambiente, ad elaborare ed attuare strategie operative efficaci, ma anche ad analizzare, valutare criticamente la propria azione. È necessario che l'attività di tirocinio garantisca uno stretto rapporto tra pratica e osservazione critica della pratica, in modo da sviluppare una visione prospettica che induca a correggere le azioni in funzione dei risultati. Perché non scada in una semplice situazione passiva, il tirocinio deve assumere le caratteristiche di un'azione riflessiva, di una ricerca continua nella formazione e nell'azione didattica, tesa a raccogliere dati e interpretare informazioni.

A tal fine, le attività pratiche previste dal curriculum sono articolate in maniera diretta e indiretta, così da affiancare all'esperienza sul campo, svolta in contesto scolastico (tirocinio diretto) una serie di incontri di informazione, formazione, riflessione, dibattito, coordinati dai docenti supervisori (tirocinio indiretto).

Malgrado l'affermazione della loro importanza e della loro legittimità nella formazione dei docenti, le tematiche del laboratorio e del tirocinio hanno costituito e costituiscono

¹⁰ In proposito vedi L. Genovese (a cura di), *Il tirocinio*, SSIS Abruzzo, Chieti.

tuttora un terreno di dibattito molto controverso. Siamo infatti di fronte ad un' esperienza composita e istituzionalmente coordinata che registra precedenti solo a livello sperimentale, i cui risultati attendono ulteriori verifiche. Integrare la formazione accademica con una formazione tecnico-operativa e pratica, affiancare due istituzioni formative da sempre piuttosto separate, come l'università e la scuola, prevedere l'utilizzo di figure esperte di raccordo, quali i supervisori e i docenti accoglienti, rappresentano tutte novità che hanno inevitabilmente comportato una serie di problematiche e di questioni ancora in attesa di soluzione.

Lo stesso impiego a tempo parziale e per un periodo determinato dei docenti secondari ha suscitato più di un dibattito, enfatizzando ancora una volta l'innaturale solco che continua a frammentare in segmenti distinti un percorso formativo che dovrebbe, invece, scorrere in maniera fluida dalla scuola materna fino al conseguimento della laurea. In realtà, la scelta di un impiego parziale e determinato dei docenti secondari nasce dalla convinzione che il ruolo dei supervisori di tirocinio richieda la presenza costante e contemporanea nell'università e nella scuola, per riversare nella formazione degli specializzandi i risultati di una ricerca basata su esperienze acquisite quotidianamente in maniera dinamica e non fondate solo su esperienze lontane, soprattutto in considerazione delle rapide trasformazioni che investono l'odierno sistema scolastico.

In ogni caso, al di là dei dibattiti che hanno accompagnato l'utilizzo dei docenti secondari e che meriterebbero sicuramente una trattazione più approfondita, il tirocinio così concepito acquista, all'interno di un piano unitario come quello della SSIS, un senso compiuto e una nuova valenza, rivelando una dignità formativa fino ad oggi molto penalizzata da precedenti esperienze circoscritte e decontestualizzate. Le attività di tirocinio, infatti, senza una

specifica e mirata preparazione teorica e senza la fase progettuale dei laboratori, rischiano di ridursi a semplice apprendistato in cui, il più delle volte, l'azione formativa si riduce a semplice riproduzione acritica di modelli standardizzati.

6.3 Un nuovo rapporto tra Università e scuola

Poggiando su tali principi, la formazione degli insegnanti non poteva prescindere dal rapporto tra università e scuola e dal peso del contributo fornito al progetto formativo, dall'esperienza del sistema scolastico direttamente acquisita sul campo dai docenti supervisori, impiegati nelle SSIS con regime di semiesonero attraverso una selezione pubblica, e docenti accoglienti. I primi contatti tra le due realtà hanno risentito inevitabilmente della frattura consolidatasi negli anni precedenti, durante i quali, da un lato l'università era impegnata nell'applicazione teorica del concetto di scienza pura e, dall'altro lato, la scuola era ingessata da programmi ministeriali standardizzati e sempre meno al passo coi tempi.

Per quanto riguarda la stipula delle convenzioni tra università e istituzioni scolastiche è sembrato opportuno tenere in debito conto le realtà e le esigenze locali e prevedere, per la prima volta, il coinvolgimento delle intere strutture in una prospettiva di collaborazione ad ampio respiro su temi delicati e di grande attualità. Relativamente ai supervisori, invece, è stato previsto un rapporto a tempo determinato, stipulato tra una struttura universitaria e un singolo docente, da selezionare su criteri di esperienza e competenza e da impiegare contemporaneamente nell'università e, con un regime di semiesonero, nella scuola. Tale soluzione è scaturita dalla consapevolezza che solo uno stretto contatto con la realtà scolastica in continua evoluzione può contribuire concretamente al conseguimento degli obiettivi fissati per gli specifici tirocini didattici professionali che, è opportuno ricordarlo, coincidono con la produzione di competenze legate all'esercizio effettivo dell'insegnamento, alla padronanza dei linguaggi e dei processi di comunicazione didattica e formativa, all'uso critico delle tecnologie didattiche, ed allo sviluppo di comportamenti e di

atteggiamenti costruttivi e di collaborazione nelle interazioni istituzionali e sociali richieste dall'attività professionale¹¹.

In ogni caso, oggi le SSIS, rappresentano uno strumento concreto per l'auspicata e naturale integrazione tra due istituzioni, assolutamente complementari, la cui azione formativa ha con il tempo intrapreso strade del tutto autonome. Da parte sua l'università è chiamata a liberarsi dagli antichi retaggi di una presunta superiorità della ricerca pura rispetto alla didattica, di una netta sopravvalutazione del sapere rispetto alla competenza ed all'utilizzazione pratica del sapere.

Questa diffusa convinzione ha portato l'università a configurarsi come agenzia di produzione e trasmissione della cultura, sostanzialmente chiusa in se, talvolta distante dalle problematiche della società e del territorio in cui opera e dalle nuove istanze degli studenti.

L'università oggi è finalmente a pieno titolo chiamata a misurarsi nel campo della formazione degli insegnanti, e ciò implica da un lato la necessità del riconoscimento da parte di tutto l'ambiente accademico della dignità epistemologica e metodologica della didattica, con il conseguente impegno nella promozione e nello sviluppo della ricerca in questo settore, dall'altro lato l'obbligo ad una nuova apertura verso l'istituzione scolastica, nonché verso la società e il territorio in cui esse operano. Perché si producano risultati apprezzabili è indispensabile che si prosegua un progetto organico e coerente con le condizioni locali, elaborato dall'università in collaborazione con le scuole, le forze politiche, economiche e produttive. Come sottolineato, il rapporto tra università e scuola costituisce un capitolo chiave nella formazione degli insegnanti, poiché il curriculum formativo dell'insegnante prevede una molteplicità di livelli che coinvolge attivamente entrambe le

¹¹ M. Bandiera, S. Torrazza (a cura di), *Il rapporto Università scuola*, in *Università e Scuola*, IV, 1-2/N 1999, pp. 10-14.

istituzioni formative, seppure con ruoli e competenze differenti.

6.4 I "sissini" e le graduatorie permanenti

Oltre alle citate problematiche organizzative e logistiche, legate alla definizione del *curriculum* di studio, alla definizione dei posti disponibili, ai meccanismi d'accesso, al rapporto tra tutte le componenti coinvolte e ai livelli di formazione, da un punto di vista istituzionale l'avvio delle attività delle SSIS è risultato abbastanza problematico. E' stata necessaria una serie di interventi legislativi tendenti a definire, in corso d'opera, alcuni aspetti di fondamentale importanza non ancora pienamente disciplinati nelle fasi iniziali, nonché ad affermare, nella rete delle istituzioni, i tempi, i modi e il ruolo delle SSIS, quali strutture largamente condivise e pienamente deputate alla formazione degli insegnanti secondari. Si allude, in particolare, alla regolamentazione del valore concorsuale, riconosciuto in un secondo momento ai titoli rilasciati dalle scuole di specializzazione. Dopo un lungo e serrato dibattito culturale e politico, infatti, solo il 26 settembre del 2000 la commissione cultura del Senato ha approvato e inviato all'esame dell'aula la proposta di attribuire valore concorsuale ai titoli SSIS, attraverso l'inserimento dell'art. 11 bis nel collegato alla Finanziaria. Tradotto nella Legge n. 306 del 27/10/2000 e perfezionato nel D.M. del 4 giugno 2001, il principio introdotto dall'art. 11 disciplina l'esame finale con valore concorsuale e garantisce l'inserimento automatico degli abilitati nelle graduatorie permanenti degli Uffici scolastici Provinciali, avviando di fatto quel processo di reclutamento qualitativo che, ancora una volta continui ritardi sembravano voler rallentare¹²

¹² Il valore concorsuale all'esame finale delle SSIS e la conseguente collocazione degli specializzandi nelle graduatorie permanenti ha suscitato non poche polemiche, alimentate dalle numerose e diverse tipologie dei vecchi abilitati già inseriti nelle graduatorie per l'insegnamento. La convergenza di vedute tra alcune componenti interessate e i sindacati della scuola ha permesso di avviare un costruttivo dibattito su alcuni criteri iniziali di riferimento, i cui delicati contenuti, tuttavia, sono ancora oggi oggetto di

Ma il riconoscimento del valore concorsuale del titolo di abilitazione rilasciato dalle SSIS rappresenta solo uno dei sofferti passaggi istituzionali ritenuti cruciali per la piena affermazione del nuovo regime formativo e reclutativo. Lo stesso Decreto del 4 giugno 2001, pubblicato in G.U. solo nella metà di luglio e quindi in tempo appena utile per consentire il normale svolgimento delle prove programmate per la sessione estiva, ha posto altri interrogativi e ritoccato ulteriormente gli equilibri del sistema scolastico. Con esso, infatti, vennero riconosciuti ai titoli abilitanti universitari 30 punti aggiuntivi, in un primo momento attribuiti per interpretazioni ministeriali a tutte le classi di abilitazione acquisite dagli specializzandi con il meccanismo "a cascata"¹³ e, nel 2002, con l'emanazione del Decreto sull'inserimento nelle graduatorie permanenti, attribuito solo alla classe per cui si fosse superato l'esame finale.

Il Decreto emanato il 17 aprile 2003 ha rappresentato un'occasione per un confronto tra università, aspiranti docenti e istituzioni, avendo anticipato la scadenza per l'iscrizione degli specializzandi nelle graduatorie permanenti e avendo ridefinito la tabella dei punteggi aggiuntivi, con un riconoscimento di 18 punti agli abilitati nei concorsi ordinari e con il divieto, per gli specializzandi universitari, di cumulabilità dei punteggi acquisiti nei servizi svolti durante il biennio formativo.

In ogni caso, aldilà del laborioso e articolato lavoro che i numerosi interventi in corso d'opera hanno richiesto per inserire i primi specializzati nelle graduatorie permanenti, nonostante i malumori e le rivendicazioni e malgrado la consapevolezza di

adeguamenti legislativi.

¹³ L'acquisizione dell'abilitazione in un classe caratterizzata da un certo numero di contenuti disciplinari consente di acquisire l'abilitazione anche in classi, appartenenti allo stesso ambito, con contenuti disciplinari più ristretti. E' il caso della classe A052 per l'insegnamento del latino e greco nel liceo classico, la cui abilitazione permette di essere inseriti anche nelle graduatorie delle altre classi d'insegnamento di materie letterarie, come A051, A050, A043.

aver intrapreso un percorso che è soltanto l'inizio, il giudizio complessivo sull'esperienza della SSIS appare sicuramente positivo e sembra ribaltare in maniera definitiva, decenni di abilitazioni conferite in via amministrativa e di non-formazione.

Capitolo VII

***Oltre la SSIS: il futuro della formazione universitaria
degli insegnanti tra dinamiche conservatrici e spinte***

innovatrici

7.1 Formazione iniziale e formazione continua degli insegnanti

A distanza di qualche anno dall'istituzione della formazione iniziale degli insegnanti è già possibile avanzare le prime analisi relative alla validità del progetto formativo avviato dalle SSIS e all'attuabilità del circolo virtuoso tra lezioni teoriche, laboratori didattici, tirocini nelle scuole, rapporti con le istituzioni, nonché alla concreta applicabilità del nuovo meccanismo di reclutamento. La genesi istituzionale della formazione iniziale dei docenti, molto complessa e travagliata, non poteva non avere conseguenze e non mettere a nudo le attuali carenze del sistema universitario, abbastanza in difficoltà nel recepire innovazioni radicali, e del sistema scolastico, ancora una volta impreparato e troppo macchinoso per assorbire senza scompensi una ulteriore tipologia di abilitati.

Le problematiche cruciali relative all'ammissione nelle graduatorie permanenti degli abilitati universitari, al riconoscimento dei titoli, ai tempi di assorbimento di tutto il personale, nonché alle modalità di realizzazione dei nuovi corsi, hanno necessitato di urgenti definizioni in corso d'opera e costituiscono un terreno di dibattito controverso, ancora troppo lontano dal conseguire qualunque soluzione stabile. La relazione tra teoria e pratica, inoltre, i rapporti tra le diverse aree del curriculum formativo, il tipo di rapporto tra università e mondo della scuola, il ruolo dei supervisori e dei docenti accoglienti, hanno dato origine a proposte e posizioni estremamente diversificate, diventando argomenti centrali nei dibattiti e negli studi sul sistema

formativo. Così come è impossibile negare che l'approccio di alcuni docenti universitari, ancorati ad una riproposizione dei propri insegnamenti in chiave del tutto disciplinare e completamente sganciata dalla formazione della professionalità docente, abbia penalizzato l'auspicata circolarità tra lezione frontale, laboratorio didattico e tirocinio e la necessaria compartecipazione di tutte le componenti interessate, con inevitabili ricadute negative su tutto il processo formativo.

Oltre ai problemi indicati, per dare senso compiuto agli indubbi spunti pregevoli offerti dal progetto SSIS, è indispensabile che si realizzi, negli anni futuri, una serie complessa di condizioni, inizialmente sottovalutate, che si sono, invece, rivelate di grande importanza. Perché ciò avvenga, quindi, è necessario che all'interno delle istituzioni cresca ulteriormente la consapevolezza che il processo di riqualificazione professionale degli insegnanti è assolutamente derivante dalla qualità della loro formazione. Allo stesso modo è necessario, inoltre, al di là dei dibattiti sulla quantità d'insegnamenti disciplinari o trasversali, che i *curricula* partano da un quadro di riferimento nazionale, ma tengano in debito conto l'autonomia e il fabbisogno professionale concreto delle realtà scolastiche locali, configurandosi in maniera tanto ampia e modulare da soddisfare le esigenze formative derivanti dalla flessibilità dei crediti formativi, dal meccanismo delle abilitazioni a cascata e, soprattutto, rappresentino il punto di partenza per la realizzazione di un'organica e stabile formazione continua in servizio.

Con la formazione iniziale degli insegnanti si è posto il primo mattone per l'edificazione e il radicamento nella nostra società di una procedura di qualificazione professionale dei docenti che finora è sempre mancata. Passo certamente importante, che

potrebbe risultare inutile e potrebbe rendere vani gli sforzi fin qui fatti, qualora si intendesse la formazione iniziale come formazione per tutta la vita. Infatti, il periodo di specializzazione post-laurea all'insegnamento deve essere considerato come il primo necessario segmento su cui, nel tempo, dovrà articolarsi l'altrettanto necessaria formazione in servizio di tutti gli insegnanti. Può apparire scontato, ma non è possibile esimersi dal sottolineare che oggi la professionalità docente, così come tutte le altre professionalità, diviene presto obsoleta. Ed essa, spinta anche dal rapido cambiamento della domanda formativa, perviene ad un celere scadimento funzionale, sia dal punto di vista delle competenze metodologiche sia dal punto di vista dei contenuti e della qualità dei saperi.

In questo scenario formale ed istituzionale, per una sempre più elevata qualità della docenza, diviene strategicamente produttivo prefigurare, per tutti gli insegnanti in servizio, continui e progressivi percorsi formativi, come chiave di adeguamento e di miglioramento professionale. Nel far ciò, però, occorre andare molto oltre le modalità organizzative e istituzionali che hanno contraddistinto per alcuni decenni l'aggiornamento del corpo docente del nostro paese.

Innanzitutto, l'istituzione della formazione in servizio dovrà essere frutto della concentrazione ministeriale, dovendo assumere le condizioni formali e legali della specializzazione iniziale e dovendo attuarsi nelle strutture didattiche universitarie. Dovendo essere anch'essa istruzione universitaria a tutti gli effetti, dovrà svolgersi secondo modalità con il Regolamento 509⁷⁶ e sulle

⁷⁶ Con il D.M. 509/99 sul regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli Atenei, i percorsi di studio universitari cambiano completamente, articolandosi su tre livelli di studio. Alla laurea di primo livello, di 180 crediti formativi, segue una laurea specialistica di secondo livello, di ulteriori 120

recenti modifiche al regolamento stesso in materia di autonomia universitaria e quindi avere, così come hanno gli altri corsi di studio (lauree, lauree specialistiche/magistrali e diplomi di specializzazione), un proprio luogo di legittimazione legale, culturale, scientifica e professionale.

Partendo da queste precise regolamentazioni parlamentari di origine interministeriale, dovranno essere poi gli organi dell'autonomia scolastica e universitaria a realizzare, secondo una reale domanda, piani di formazione a breve, medio e lungo termine. In particolare, potrebbero essere le direzioni scolastiche regionali, gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa (IRRE) e il Coordinamento delle università ad individuare e pianificare il riadeguamento professionale nello spazio e nei tempi opportuni, tenendo in debito conto che, per poter garantire uno standard di qualità, ogni corso di formazione in servizio deve necessariamente:

- a) avere una tipologia istituzionale che si coniughi con il servizio formativo reso dalle università e si articoli dal punto di vista curriculare;
- b) configurare tutta la sua attività di apprendimento con un impianto creditizio che ne permetta una plurima spendibilità, ovvero che, debitamente accreditato secondo il sistema europeo di trasferimento dei crediti formativi ETCS, sia utilizzabile nella professione, in altri corsi formativi e nel più grande mercato del lavoro intellettuale;
- c) poter consentire una pluralità di

crediti. Con l'acquisizione dei 300 crediti complessivi di laurea e laurea specialistica è possibile accedere al terzo livello di studi, per completare il proprio percorso con un master o un dottorato di ricerca. G. Bonetta, *La bussola universitaria*, Armando editore, Roma, 2001. Tale impianto è stato parzialmente rivisto da un Decreto di modifica al D.M. 509/99, secondo il quale le lauree specialistiche sono sostituite da lauree magistrali e viene introdotto un percorso ad Y con possibilità di indirizzare, già all'inizio della vita universitaria, la propria formazione verso un ciclo di studi finalizzato all'acquisizione della laurea o all'acquisizione della laurea magistrale.

attività didattiche, quali didattica frontale, lavori di gruppo, esercitazioni, laboratorio ecc..

7.2 La legge Moratti: le lauree magistrali abilitanti all'insegnamento

La riforma strutturale dei cicli scolastici, attesa da ottanta anni, ha avuto un iter molto più sofferto di quella universitaria, essendo stata avviata dai Ministri Berlinguer e De Mauro, per poi essere rielaborata da Letizia Moratti⁷⁷. Dopo un tempo limitatissimo di sperimentazione, quindi, l'innalzamento qualitativo imposto dalle SSIS e l'istituzione della formazione universitaria degli insegnanti di ogni ordine e grado, con cui, finalmente, per precisa disposizione di legge, in Italia si è cominciato a concepire l'insegnamento scolastico come una professione che necessita di strumenti e competenze adeguate, potrebbero essere rimessi in gioco. La stessa riforma dei cicli scolastici, infatti, e l'adozione del percorso basato su laurea e laurea specialistica, previsto dalla riforma universitaria avviata con D.M. n. 509 del 1999, ha ridisegnato tutta l'architettura, con il rischio, insito in ogni trasformazione radicale, di non riuscire a perseguire uno speculare e coerente adeguamento della formazione iniziale degli insegnanti alla naturale evoluzione dei processi di formazione.

In poche parole, mentre da un lato si tenta di imprimere al sistema formativo italiano una flessibilità e un'accelerazione al passo con i tempi, dall'altro, la formazione degli insegnanti rischia, ancora una volta, di essere considerata qualcosa di esorbitante e di rimanere ai margini dell'impianto complessivo del sistema di istruzione.

Di fronte a tale eventualità e al rischio che non vengano tenute in debito conto le esperienze maturate negli ultimi anni, frantumando un'unitarietà di intenti a fatica conquistata, appare

⁷⁷ P. Ferratini, La riforma Berlinguer-Moratti, in "il Mulino", n. 400 - anno LI, n. 3, marzo-aprile 2002.

ancora più indispensabile l'affermazione completa della delicata funzione della formazione dei docenti.

In tale direzione, quindi, mettendo a frutto gli spunti migliori della legge delega, sarebbe necessario pervenire, in futuro, alla definizione di un impianto curricolare che possa garantire una preparazione culturale caratterizzata dalla più completa detenzione dei saperi disciplinari, dall'acquisizione della cultura e della scienza empirica della formazione, fatta di "scienza dell'insegnamento" e di "scienza dell'apprendimento", nonché dal possesso delle metodologie delle didattiche disciplinari, concretizzandosi in un "modello formativo", istituzionalmente e didatticamente flessibile e articolato, orientato dai contenuti e dai programmi dei nuovi percorsi d'istruzione scolastica.

Da un punto di vista didattico, ora più di prima, la formazione degli insegnanti deve fondarsi su una qualificata curricolazione dei suoi percorsi formativi, anche diversificati in ragione della natura delle discipline, poiché non tutti potranno seguire lo stesso *iter*. Ad essa, infatti, accederanno tutti coloro che sono muniti di una laurea triennale, con caratteristiche culturali e formative molto differenziate e, quindi, lì dove richiesto, dovrà essere necessario esibire certi crediti ritenuti essenziali per talune abilitazioni e, eventualmente, recuperare delle competenze non acquisite precedentemente. Da un punto di vista istituzionale, invece, si deve assicurare che la formazione di una professionalità così esclusiva venga impartita, oltre che nelle tradizionali facoltà universitarie, anche in un luogo altrettanto esclusivo, destinato alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, in grado di favorire la migliore specializzazione possibile. Infatti, per la natura stessa di quell'offerta formativa specialistica, fatta di insegnamenti modulari, interdisciplinari, integrati, coordinati, fatta di laboratori,

di tirocini, di interazione con il sistema scolastico, e per la necessità di avere una aggregazione disciplinare, organizzativa, gestionale, risulta indispensabile affidarsi al contributo di una struttura unitaria che garantisca pari dignità e trattamento a tutte le classi di abilitazione, sia a quelle umanistiche che, tradizionalmente, derivano da corsi di laurea orientati verso l'insegnamento, sia a quelle scientifiche, i cui corsi di laurea sono maggiormente orientati verso altre tipologie professionali, ma al tempo stesso consentono di conseguire l'abilitazione all'insegnamento in molte classi concorsuali.

È evidente che un tale impianto necessita del ruolo guida delle Facoltà, strutture accademiche per eccellenza e sedi privilegiate di competenze formative e di ricerca scientifica, ma è altrettanto evidente che queste ultime, da sole, non dispongono di tutti i saperi necessari e finirebbero per frammentare l'offerta di formazione specialistica che risulterebbe, invece, esaltata dalla collaborazione con una struttura unitaria di tipo trasversale.

A queste esigenze, dopo anni di dibattiti e proposte, cerca di dare una risposta il citato art. 5 della Legge delega n. 53/2003, che delinea un percorso basato su una laurea di 180 crediti formativi, una laurea specialistica abilitante all'insegnamento di 120 crediti e un biennio di formazione-lavoro retribuito, aprendo ulteriori prospettive e ponendo, al tempo stesso, nuove problematiche di cruciale importanza, proprio quando il modello di formazione avviato negli ultimi anni cominciava ad affermarsi e a fornire chiare indicazioni sulla strada da seguire.

Infatti, l'art. 5 della Legge delega, pur evidenziando spunti di grande rilievo, come il riferimento diretto alla formazione continua, al concetto di consequenzialità tra formazione e lavoro, alla formazione degli insegnanti di sostegno e all'esplicito

riferimento a strutture finalizzate alla formazione degli insegnanti che possono dar luogo a centri di eccellenza, può presentare alcuni possibili rischi e mettere in discussione la stessa centralità del ruolo universitario nella formazione dei futuri docenti.

L'analisi complessiva del testo, al di là degli aspetti confortanti, evidenzia chiaramente alcuni orientamenti non condivisibili come, ad esempio, la soppressione di una "pari durata" per la formazione di tutti i docenti di ogni ordine e grado, che sembra anticipare assetti radicalmente diversi, non solo nei contenuti, per i percorsi dei docenti primari e secondari. La soppressione di tale indicazione, presente nelle precedenti redazioni dell'articolo, rischia di riproporre un'antica gerarchia dei gradi d'insegnamento e di svuotare di contenuti concreti la stessa indicazione "di pari dignità" che invece appare nella norma. O come il ruolo che viene assegnato alle strutture di Ateneo, abbastanza indefinito da poter ridimensionare drasticamente il concetto di una formazione trasversale da acquisire in un luogo unitario e anticipare un progetto generale caratterizzato da momenti formativi piuttosto autonomi e sganciati tra loro. O come, ancora, la separazione della formazione iniziale e della relativa abilitazione per i diplomati delle Accademie di Belle arti e dei Conservatori, sulla cui ipotesi il mondo accademico universitario ha già avanzato diverse perplessità.

La stessa volontà, infine, di assegnare agli Atenei la sola facoltà di dispensare una imprecisata laurea specialistica con preminenti finalità disciplinari, di cui non sono delineati i contorni, rischia di vanificare le grandi conquiste nelle scienze della educazione e nelle metodologie di trasmissione dei saperi, nonché le importanti indicazioni fornite dall'esperienza delle SSIS. Nel meccanismo previsto dalla legge, inoltre, risulta penalizzato il

processo di formazione professionale/reclutamento avviato dalle stesse SSIS, nel quale l'università ha acquisito recentemente un ruolo fondamentale e che, nella configurazione prevista, potrebbe mettere in discussione lo stesso carattere abilitante del titolo, già ridimensionato dal mancato riferimento nel testo all'inserimento nelle graduatorie permanenti per gli abilitati alla scuola secondaria. Conquista, quest'ultima, faticosamente ottenuta dopo anni di ricerca e dibattiti e dopo aver conseguito un delicato equilibrio tra tutte le componenti interessate. Il carattere abilitante del titolo, infatti, non è concretamente prevedibile in assenza di un'adeguata presenza delle tematiche didattico-disciplinari e del tirocinio, nonché di uno stretto rapporto con il mondo del lavoro, come avviene, ad esempio, per gli altri titoli universitari abilitanti alla professione.

Fatte le suddette valutazioni, quindi, nell'attuale delicato momento di transizione, non si tratta di discutere in particolare se per i futuri docenti sia più adeguata una scuola di specializzazione sul modello SSIS o una laurea specialistica, o quale struttura universitaria debba assolvere al compito. Si tratta, invece, di valutare se nel complesso la linea proposta nell'attuale testo di legge possa costituire, in sede di decreti delegati, una drastica involuzione formativa e professionale, costringendo l'università a ridimensionare il proprio ruolo nella preparazione e nella specializzazione degli insegnanti.

Vale la pena ricordare, infatti, che la formazione degli insegnanti è innanzitutto un compito istituzionale delle università, che si realizza in stretta collaborazione con il mondo scolastico e, pertanto: a) deve prevedere una didattica di livello universitario, aggiornata, quindi, sui risultati della ricerca più avanzata nel settore disciplinare, in quello didattico-disciplinare, ma anche,

necessariamente, in quello delle tematiche educative; b) deve realizzarsi in una laurea specialistica abilitante all'insegnamento, così come previsto dalla legge, della quale è parte integrante l'esperienza di tirocinio e che, alla fine del percorso, prevede una prova finale con valore concorsuale che permette di conseguire l'abilitazione in specifiche classi disciplinari e l'inserimento diretto nelle graduatorie per l'immissione in ruolo; c) necessita di un'adeguata flessibilità dei percorsi e di un'auspicabile permutabilità creditizia tra il percorso formativo per l'insegnamento e quelli delle lauree specialistiche/magistrali disciplinari, nonché di una rielaborazione complessiva degli ambiti disciplinari e delle classi di abilitazione; d) deve prevedere, inoltre, come sbocco del percorso formativo un biennio post-abilitazione di inserimento nell'attività lavorativa, eventualmente in regime contrattuale di formazione-lavoro, con funzione di straordinariato in relazione all'immissione nei ruoli. Il collegamento tra università, scuola secondaria e società civile, infine, essenziale per questo tipo di formazione, deve essere valorizzato rafforzando le esperienze avviate dai supervisor di tirocinio e le collaborazioni delineate dal ricorso al rapporto diretto tra università, istituto scolastico e singolo docente⁷⁸. È di fondamentale importanza, quindi, la partecipazione attiva e il coinvolgimento diretto di tutte le agenzie formative: università, scuola, amministrazioni locali, sovrintendenze ed enti di ricerca.

In definitiva, la formazione degli insegnanti è argomento complesso, in cui ogni singolo aspetto ha generato e genera discussioni e confronti, meritando trattazioni approfondite e proposte da parte di tutte le componenti interessate.

⁷⁸ Orientamenti emersi in seno alla CoDiSSIS ed estratti da una mozione approvata dalla Conferenza e formalizzata in un documento redatto da Luca Curti.

L'auspicio è che qualunque tentativo di prefigurare dei percorsi credibili non vanifichi le esperienze maturate in termini di conquiste educative e la necessaria rivalutazione della delicata funzione docente, fondandosi essenzialmente su pochi ma indispensabili elementi costitutivi: livello universitario degli studi; valore abilitante e concorsuale dell'esame finale; compartecipazione della scuola e della società civile; laurea specialistica a cui si accede dopo la verifica del possesso dei requisiti disciplinari e in cui abbiano un peso equilibrato la riflessione storico-epistemologica sulla disciplina, la didattica disciplinare con i relativi laboratori, la preparazione psicopedagogica, il tirocinio nelle scuole e, ove necessario, eventuali integrazioni disciplinari; carattere unitario della struttura universitaria che collabora con le Facoltà all'attivazione di tale laurea, per garantire che la professione abbia una identità comune, anche se esercitata con competenze disciplinari diverse e, infine, per essere univoco e competente interlocutore con il sistema scolastico.

Prospezioni di Ricerca

A) Verso quale profilo della formazione docente?

Non è facile, in questa sede di analisi, per ragioni connesse alla struttura stessa della ricerca condotta, ricostruire criticamente tutta la complessa e variegata gamma di curricula di formazione dell'insegnante, non dico soltanto a livello europeo ma anche solo a livello nazionale. Bisognerebbe perlomeno sottoporre ad indagini le distinzioni tra la formazione iniziale e quella in servizio o in itinere, tra la formazione dell'insegnante di scuola primaria, quello di scuola secondaria e altre figure professionali di recente comparsa (come quella del mediatore culturale, del tutor, del facilitatore, del programmatore, dello sperimentatore, dell'operatore sociale, dell'operatore socio-psico-pedagogico, ecc.) Né, d'altronde, è questa la sede per un'informazione descrittiva del genere. Debbo necessariamente tralasciare gli aspetti tecnici e i dati empirici della formazione per riflessioni di carattere strategico e politico-culturale sul tema affrontato. E' risaputo che nei vari Paesi le università e gli istituti di formazione strutturano i curricula formativi entro un quadro giuridico nazionale o addirittura regionale. Rinvio per questo a fonti autorevoli e aggiornate⁷⁹. Penso sia qui più opportuno un'operazione di *reductio ad unum* della casistica reale, cogliendone gli elementi costanti o più ricorrenti, a rischio però di costruire una specie di ideal-typus della formazione insegnante.

Sul contenuto della formazione iniziale degli insegnanti, sembra oggi acquisito un profilo di massima come il seguente⁸⁰, da cui muovere per

⁷⁹ Per esempio: il sito internet: <http://www.eurydice.org>; La professione docente in Europa. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale, *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, n. 101/2002, Le Monnier, Firenze, 2003; AA.VV., La formazione degli insegnanti, Utet, Torino, 2002.

⁸⁰ Oggi, se consulto una guida dello studente in scienze della formazione primaria

la costruzione di nuovi percorsi didattici: su una solida base di cultura generale (1) vengono ad aggiungersi uno studio approfondito delle discipline da insegnare (2), una formazione psicologica e pedagogica non solo teorica (3), una iniziazione attiva ai metodi e alla pratica della ricerca (4), e il superamento positivo di un tirocinio pratico (5), come collaudo iniziale delle proprie capacità professionali. Alla formazione iniziale fa seguito una formazione in servizio, che ovviamente ha il suo punto di forza nella circolarità teoria-prassi, o azione-ricerca. Non entro ora nel merito tecnico. Mi limito a rilevare come le componenti di base della professionalità docente *non solo permettano ma esigano dall'insegnante un suo coinvolgimento personale*, una sua scelta di campo, in ambito di convinzioni filosofiche, di scelte valoriali. Sinteticamente possiamo riassumere così le conoscenze e competenze necessarie alla definizione di una professionalità docente:

1. *La conoscenza della disciplina insegnata entro un quadro di cultura generale*: ciò significa non solo padronanza del quadro storico ed epistemologico di quella disciplina, non solo conoscenza dei rapporti di questa con le altre discipline, ma anche consapevolezza della rilevanza personale e sociale e persino dei risvolti politici di quel sapere: *nessun sapere è neutro, tanto meno la sua comunicazione*.

2. *La competenza didattica*: vale a dire la capacità di sollevare il problema prima di dare risposte, di suscitare l'attesa di un prodotto (di un'idea filosofica, di una teoria scientifica, di una verità religiosa) prima di obbligare a consumare meccanicamente tale prodotto,

in Italia [è il caso di Laurearsi in Scienze della formazione, II Mulino, Bologna 2002], trovo un prospetto di aree di studio come questo: area pedagogica - area psicologica - area sociologica e antropologica - area filosofica - area giuridica - area storico-geografica e linguistico-letteraria - area biologico-medico-sanitaria - area delle discipline scientifiche -area della conservazione dei beni culturali - area musicale, motoria ed espressiva.

capacità quindi di motivare lo studio e la ricerca, di creare ponti nella sincronia o nella diacronia, di stimolare l'espressività e la creatività del singolo alunno rispettato nelle sue differenze individuali, capacità di "leggere" la situazione storico-culturale del proprio tempo ma anche l'esperienza biografica della condizione giovanile. In una parola, competenza didattica è saper dare spessore umano, cioè *senso*, alle cose che si insegnano. E' quello che gli specialisti chiamano *insegnamento-apprendimento significativo*⁸¹.

3. *Capacità riflessiva e autovalutativa*, cioè di osservare e controllare i processi di insegnamento-apprendimento, di verifica e di valutazione ciclica e formativa.

4. *Cura dello stile di insegnamento e di relazione* ai diversi livelli verso i singoli alunni, con il gruppo classe, con i colleghi. Prima e più che nell'esercizio competente di un ruolo, l'insegnante educa con la qualità della relazione interpersonale, dell'essere-con, e quindi non in forza di una osservanza burocratica ma in forza di uno stile di vita, che fa tutt'uno con le proprie convinzioni filosofiche, etiche o religiose.

5. *Capacità pedagogiche generali e specifiche di collaborare in équipe* secondo il progetto educativo dell'istituto, progetto declinato in termini di offerta formativa sulla base delle indicazioni programmatiche nazionali e sulla base della legittima autonomia della scuola stessa.

6. *Capacità di sviluppo qualitativo* del proprio ruolo, di verifica delle proprie motivazioni all'insegnamento, di confronto con il codice deontologico della professione.

⁸¹ Il *significato* è dato dal rapporto che un particolare contenuto stabilisce con il mondo esperienziale della persona coinvolta; il *contenuto* acquista significato se per il soggetto ha un senso, cioè se entra nella coscienza del soggetto come elemento vitale, altrimenti resta un fatto esterno, senza vita. Ma ciò è più facile a dirsi che a farsi. Infatti, se è vero che "l'insegnamento educativo delle scienze deve occuparsi del *significato* delle scienze, la determinazione di tale significato eccede notoriamente le competenze delle scienze" (G. Angelini). Un po' diverso e più accessibile può essere il discorso delle discipline umanistiche, dette appunto anche materie dell' "area del senso".

Da questo quadro sommario della professionalità docente (che può trovare numerose e più specifiche declinazioni⁸²), possiamo derivare, per l'ottica del nostro lavoro, almeno tre importanti corollari, che possono essere pista di una ricerca sperimentale sulla formazione degli insegnanti: 1) L'azione dell'insegnante non è da considerarsi corretta e nemmeno sufficiente se il suo intervento si riduce a una trasmissione, sia pur ineccepibile, di conoscenze oggettive.

2) L'azione dell'insegnante risulta qualificata quando propone i contenuti conoscitivi come risposta a possibili problemi del soggetto alunno, che è sempre un soggetto con capacità interrogante e interpretante.

3) L'azione dell'insegnante risulta pertinente quando contribuisce alla formazione del giudizio individuale e al senso di responsabilità personale e sociale; ciò comporta una previa elaborazione critica e autocritica del proprio quadro di riferimento etico-esistenziale, perché la formazione del giudizio altrui non diventi imposizione dottrinale. E' quello che fa la differenza tra educazione e indottrinamento.

Ed è proprio in questo contesto di riflessione pedagogica che si impone un cenno al codice deontologico della funzione docente, come elemento nodale per la futura formazione degli insegnanti. Al di là della dimensione didattica - anzi, più esattamente, al di qua di

⁸² Un elenco, peraltro assai plausibile, di "competenze da perfezionare o da acquisire" può essere il seguente:

- mirare a competenze conoscitive sempre più elevate per fronteggiare l'esplosione dei saperi e l'evoluzione inarrestabile del progresso tecnologico;
- allertare la coscienza a percepire i problemi etici, sociali, politici, educativi derivanti dall'uso improprio delle NTI;
- rendere capaci a padroneggiare metodologie e contenuti delle materie di insegnamento ed essere in grado di mediarle rispettando le leggi del pensare e dell'apprendere;
- acquisire un atteggiamento mentale flessibile e l'apertura alla ricerca per adeguare contenuti e tecniche all'evoluzione delle conoscenze;

essa - sussiste sempre una dimensione giuridica, etica, deontologica del fare scuola. La professionalità docente non è riducibile agli aspetti tecnico-funzionali, o didattico-disciplinari: ogni docenza è sempre luogo di una precisa responsabilità individuale e sociale; è partecipazione a quell'alto impegno civile che è la costruzione della vita comunitaria democraticamente caratterizzata; è mediazione del patrimonio culturale di un popolo o di una civiltà perché la generazione che cresce se ne appropri per trovarvi la propria identità e per poter dialogare con altri popoli e altre civiltà; è anche un doveroso apporto allo sviluppo economico e sociale, che però sia attento alla buona qualità della vita di tutti e ognuno⁸³. Ciò che caratterizza la professionalità educativa è il fatto che essa si occupa in modo diretto dell'umanità dell'uomo, e dell'uomo nella sua stagione più indifesa e malleabile qual è l'infanzia e l'adolescenza.

Deontologia, diritto, etica hanno a che fare col bene e col male, col giusto e con l'ingiusto, col tollerabile e l'inammissibile. Deontologia professionale del docente indica un insieme organico di vincoli istituzionali e di doveri morali. Doveri morali fanno riferimento necessario a convinzioni e valori fondativi delle norme che disciplinano il comportamento. In clima di pluralismo culturale, etico e religioso, in clima di "politeismo dei valori", non c'è chi non veda l'estrema problematicità di definire un quadro valoriale unico, comune, vincolante per tutti e che, da una parte, eviti lo scoglio della fuga in un universalismo ideologico sotto pretesto di neutralità, e dall'altra sia rispettoso delle legittime differenze di individui, gruppi, tendenze filosofiche, organizzazioni religiose. E' pacifico comunque che occorre superare quel malinteso senso della neutralità della scuola in ordine alla concezione dell'uomo e della società, "come se nella scuola fosse

⁸³ Cfr., C.Nanni, Un codice deontologico per gli insegnanti? *"Orientamenti Pedagogici"*, 47, (2000), 201-210.

possibile perseguire tutte le opinioni, coltivare la tolleranza indipendentemente dalla ricerca della verità, promuovere la pace e la concordia sociale senza che ciascuno lasci il segno dei propri valori, dei personali convincimenti. La compresenza dei vari convincimenti è efficace e fruttuosa non se si limita a prendere atto delle differenze ma se spinge quei convincimenti a confrontarsi" ⁸⁴.

Anche oggi pedagogisti, educatori, associazioni professionali di insegnanti e persino Commissioni ministeriali⁸⁵ non cessano di tentare di codificare un minimo di regole o di criteri universali che dovrebbero valere per tutti al di là delle convinzioni personali, delle appartenenze confessionali⁸⁶, delle militanze politiche e delle stesse concezioni educative⁸⁷. Fonti possibili per delimitare il campo deontologico possono essere quelle stesse della morale pubblica, vale a dire: 1) il quadro valoriale espresso dalla Costituzione del proprio paese, dalle Dichiarazioni dei diritti umani, dei diritti dei minorenni, dei diritti del

⁸⁴ V.Zani, La formazione tra sapere e produttività, in il bene cultura, il male scuola, a cura di L.Lepri, A. Armando, Roma, 1999, p. 181.

⁸⁵ Vedi, per es., la bozza di sintesi dei lavori della "Commissione ministeriale per il codice degli insegnanti", che individua una assiologia di riferimento su una sequenza di valori come questa: professionalità - responsabilità - educazione - dignità della persona - imparzialità - equità e giustizia - trasparenza - benevolenza - miglior distanza - esercizio critico del pensiero - buona argomentazione - collegialità, in "La scuola e l'uomo", 2003/5-6, 133-135; C. Xodo, *Perché un codice deontologico per l'insegnante?*, ivi, 127-133.

⁸⁶ Il pedagogista tedesco W.Brezinka ricorda opportunamente: "Si deve evitare lo sbaglio di credere che l'*ethos* professionale degli insegnanti dipenda necessariamente da convinzioni religiose, e perciò non sia da attenderselo dagli insegnanti non credenti. Un buon *ethos* professionale deve essere preteso da ogni insegnante anche in una società scolarizzata. A tal fine è sufficiente la coscienza della responsabilità nei confronti degli studenti e della collettività, che ricade necessariamente su ogni singolo insegnante al momento in cui sceglie la professione di insegnante. Un'etica della responsabilità razionalmente fondata è possibile, e di fatto operante in molti insegnanti" (da *L'educazione in una società disorientata*, Armando, Roma, 1996, p.175).

⁸⁷ E' noto come in tutti i tempi, ma soprattutto nel corso del XX secolo, le teorie educative si siano moltiplicate e diversificate, dando vita e plausibilità scientifica a una gamma di prassi educative talora contraddittorie e conflittuali. Il canadese Yves Bertrand, anni fa, le ha classificate in ben sette tipi: teorie spiritualiste, personaliste, psicocognitive, tecnologiche, sociocognitive, sociali, accademiche (*Théories contemporaines de l'éducation*, Les éditions de l'Agence d'Arc., Ottawa, 1990).

lavoratore; dalla Carta dei diritti dell'uomo europeo, divenuta ora parte integrante della Costituzione europea; 2) in secondo luogo, i principi di filosofia educativa o di antropologia pedagogica desumibili dagli orientamenti di autorevoli organismi mondiali o internazionali, quali l'Unesco, il Consiglio d'Europa, l'Ocse, le federazioni internazionali di università, centri culturali accreditati ecc.; 3) in terzo luogo, hanno almeno valore di indirizzo, se non di prescrizione, le indicazioni provenienti dalla legislazione scolastica nazionale, dai vari documenti ministeriali relativi alla riforma della scuola e dell'università.

2. *Compiti dell'università nella formazione dell'insegnante*

Un'altra riflessione da cui muovere per una ricerca sulla formazione degli insegnanti è quella di elaborare o *rielaborare una paideia* del

nostro tempo. La paideia è il presupposto e il fondamento dell'educazione. E' il quadro intellettuale e valoriale entro cui la persona cerca le risposte a quegli interrogativi fondamentali che riassumono la ricerca della propria identità personale, di un progetto di vita, del senso stesso della vita.

Lavorare a sanare la *dissociazione tra saperi scientifici e saperi simbolici*, essendo questi ultimi quelli che presiedono alla percezione "significativa" del reale è uno dei compiti oggi più delicati del processo conoscitivo e culturale. I saperi scientifici sospendono deliberatamente ogni questione relativa al *senso*, sono i più astratti o avulsi dalle ragioni del vivere, anche se, paradossalmente, nella prevalente opinione pubblica sembrano oggi i più funzionali o più spendibili nell'operatività quotidiana. Un appropriato insegnamento delle scienze, per esempio, dovrebbe occuparsi anche del significato umano e sociale delle scienze, anche se la determinazione di tale significato, si sa, eccede le competenze delle scienze. Un po' diverso e meno problematico il discorso delle discipline umanistiche, dette appunto anche materie dell' "area del senso", che tuttavia soffrono di un diffuso e crescente discredito in clima di culture scientiste o consumiste, perché ritenute non funzionali al conseguimento di bisogni primari e immanenti.

Non si può, dunque, che investire nel dibattito sulle *grandi questioni etiche e sociali*, che coinvolgono pregiudizialmente ogni progetto educativo e quindi la formazione degli stessi insegnanti. "Le università formano i dirigenti intellettuali e politici, i direttori aziendali di domani, come anche una gran parte del *corpo insegnante*. Nell'adempimento del loro ruolo sociale, le università possono mettere la loro autonomia al servizio del dibattito sulle *grandi questioni etiche e scientifiche* con le quali si dovrà confrontare la società di domani, e costituire il legame con il resto del sistema

educativo. L'educazione superiore viene sempre più sollecitata a rispondere agli interessi sociali, mentre l'attenzione si è accentrata anche sulle altre preziose e indispensabili caratteristiche dell'università, e cioè la loro *libertà accademica e l'autonomia istituzionale*. Tali caratteristiche, pur non offrendo una garanzia di eccellenza, ne sono un requisito indispensabile⁸⁸ .

E' opportuno formare i futuri insegnanti a scoprire, analizzare, valorizzare la *dimensione etico-religiosa dei saperi* che insegneranno nella scuola. Nel rispetto, è ovvio, dell'autonomia epistemologica di ciascuna disciplina (che non va piegata strumentalmente a fini ideologici), ma anche in un visione meno mutila delle radici culturali e religiose dei diversi tipi di saperi e del patrimonio culturale in genere, del quale l'insegnante si fa interprete e mediatore.

Formare insegnanti *capaci di costruire identità* mediante l'educazione scolastica: è un'urgenza educativa che si acuisce nel clima di crescente multiculturalità e multireligiosità delle attuali società civili. Insegnanti che sappiano educare gli alunni, secondo i gradi di scuola, a riconoscere criticamente le proprie radici culturali, a posizionare la propria cultura accanto e non contro le altre culture, a orientarsi esistenzialmente di fronte alla pluralità dei modelli plausibili di vita, a saper coniugare saperi e valori, competenze e ideali, identità personale e vocazione sociale.

Bibliografia *

⁸⁸ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, cit. p.123.

Studi critici sulla formazione degli insegnanti:

- A.A.V.V., *La formazione degli insegnanti*, UTET, Torino 2002.
- AMBROSOLI L., *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- AMBROSOLI L., *L'opposizione socialista alla riforma Gentile*, in AA.VV., N. Raponi, La Pilotta (a cura di), *Scuola e Resistenza*, Parma, 1978, pp. 113-124.
- AQUARONE A., *Tre capitoli sull'età giolittiana*, Bologna, Il Mulino, 1987, pp. 134-177.
- BEZZI, C., PALUMBO M., *Questionario e dintorni*, Arnaud ed., Firenze, 1995.
- BOTTANI N., *La ricreazione è finita*, il Mulino, Bologna, 1986.
- ID., *Professoressa addio*, il Mulino, Bologna, 1994.
- CALIDONI P., *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia, 2000.
- CAVALLI A.(a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia: sulle condizioni di vita e di lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- CHIOSSO G., *L'educazione nazionale da Giolitti al dopoguerra*, La scuola, Brescia, 1983.
- CODISSIS - CONCURED (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine, 2002.
- CONCURED, *Insegnanti in Europa*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- CORDA COSTA M., MEGHNAGI S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, NIS, Roma, 1990.
- DALLE FRATTE G. (a cura di), *La scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti: il tirocinio e il laboratorio*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- ERDAS F. E., *Didattica e formazione: la professionalità docente come progetto*, Armando, Roma, 1991.

- FABBRI L., *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma, 1999.
- FRABBONI F., *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*, Cleub, Bologna, 1994.
- GALFRE' M., *Una riforma alla prova*, Angeli, Milano, 2000.
- GALLIANI L., FELISATTI E., *Maestri all'università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce, 2001.
- GEMMA C., *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Per non appesantire eccessivamente la bibliografia si è scelto di non riportare le indicazioni contenute nel testo e nelle note. Si precisa che i suggerimenti qui riportati costituiscono una selezione di studi critici sul tema.
- GENOVESE L., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma, 2005.
- JORI M.L., MIGLIORE A., *Imparare a insegnare: i ferri del mestiere*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- LANEVE C., *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia, 1998.
- ID., (a cura di), *Il tirocinio e le professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000.
- ID., *Un volto autenticamente umano per essere maestro nel terzo millennio*, in AA. VV., *Maestro maestri nuovi maestri*, La Scuola, Brescia, 2002.
- ID., *La didattica tra teoria e pratica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2003.
- LUZZATTO G., *Insegnare a insegnare: corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma, 1999.

MARGIOTTA U., *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Armando, Roma, 1999.

MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

ID., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

MULE' P., *I principi teorici della pedagogia di Mariano Maresca*, Pellegrini, Cosenza, 2001.

NIGRIS E., (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2004.

PAZZAGLIA L., *La scuola fra stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in *Cultura e società in Italia nel primo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano, 1984, pp. 245-311.

PERLA L., *Valutazione e qualità in università*, Carocci, Roma, 2004.

PESCI F., *L'Attivismo rimosso. Aspetti dell'educazione nuova tra Ottocento e Novecento*, Tirrenia Stampatori, Torino, 2000.

RAGAZZINI D., *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*, Liguori, Napoli, 1987.

RIBOLZI L., *Formare gli insegnanti: lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002.

SANTELLI BECCEGATO L., (a cura di), *Formazione docente e curricoli universitari*, Eudinova, Lecce, 1992.

ID., (a cura di), *La formazione dell'insegnante di scuola secondaria tra progetti ed esperienze: il caso dell'Italia e della Spagna*, Adriatica, Bari, 1999.

ID., (a cura di), *La scuola di specializzazione per l'insegnamento: considerazioni di fondo, proposte indicative, possibili esemplificazioni*. Atti seminario C.I.R.D. - Bari 25-26 Gennaio 1996, Adriatica, Bari, 1996.

SPADAFORA G., *La pedagogia laica in Italia e Angelo Broccoli*, La

Nuova Italia, Firenze, 1992.

SPADAFORA G., *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997.

SCHÖN D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

TANZARELLA M., *L'insegnamento senza rotta: la formazione dei docenti come e perché*, Bulzoni, Roma, 1996.

TAROZZI M., *Pedagogia generale*, Guerini studio, Milano, 2001.

TESSARO F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma, 2002.

ULIVIERI S., GIUDIZI G., GAVAZZI S., (a cura di), *Dal banco alla cattedra*, ETS, Pisa, 2002.

VICO G., (a cura di), *Teorie pedagogiche e dimensioni professionali*, Editrice La Scuola, Brescia, 1997.

ZAMMUNNER V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna, 1998.

Articoli su riviste:

AA. VV., La didattica disciplinare nei suoi rapporti con la ricerca didattica. Relazione del gruppo A, secondo modulo del Workshop: *"Formazione alla professione docente: bilancio di prospettiva e analisi delle prospettive"*, organizzato da CODISSIS - CDLSFP, Rovereto 18-21 settembre 2001, in "Università e Scuola", anno VI, 2001, n. 2/R, p. 92.

ANDREONI FONTECEDRO E., *A ciascuno il suo: le baruffe tra disciplinaristi e pedagogisti*, in "Nuova Secondaria", n. 5, gennaio 2004, pp. 119-120.

A.N.P.D.D, *Il reclutamento e la valutazione dei docenti: una proposta*, in "Nuova Secondaria", Anno XVIII, n. 3 novembre 2000, pp. 109-111.

AGAZZI E., *Il reclutamento dei docenti: la cooptazione*, in "Nuova Secondaria", Anno XVIII, n. 5 gennaio 2001, pp. 5-6.

ID., *Il reclutamento dei docenti: la situazione italiana*, in "Nuova Secondaria", Anno XVIII, n. 6 febbraio 2001, pp. 5-6.

ID., *La formazione culturale degli insegnanti*, in "Nuova Secondaria", settembre 2003, n. 1, pp. 2-3.

ANZELLOTTI G., *Formazione iniziale e formazione in servizio degli insegnanti*, in "Annali della Pubblica Istruzione", Anno 2000, n. 1/2 pp. 113-124.

APREA V., *Formazione, reclutamento e carriera del personale docente*, in "Nuova Secondaria", Anno XVI, n. 8 aprile 1999, pp. 124-125.

ASSOCIAZIONE TREELLE, *Scuola italiana, scuola europea? Dati, confronti e questioni aperte*, Quaderno n. 1, Genova, maggio 2002.

ID., *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Quaderno n. 4, Genova, luglio 2004.

AZZARELLO F., *Le S.I.S.S.: uno spettro che si aggira per l'Italia*, in "Nuova Secondaria", Anno XVII, n. 7 marzo 2000, pp. 103-104.

ID., *Le S.I.S.S.: per un rilancio*, in "Nuova Secondaria", Anno XIX, n. 1 settembre 2001, pp. 123-126.

BALDACCI M., MICHELINI C., *Una carta in più per la formazione iniziale dell'insegnante*, in "Rivista dell'Istruzione", Anno 2003, n. 3 pp. 303- 308.

BERTAGNA G., *Lezioni, laboratori e tirocini nel curriculum della SISS*, in "Pedagogia e Vita", Anno 1999, n. V, pp. 139-149.

ID., *Natura e struttura di un curriculum per la Scuola Interateneo di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSISS)*, in "Università e Scuola", n. 1/R 97.

BRAMBILLA M., *Dalla scuola al lavoro*, in "Nuova Secondaria",

- Anno VII, n. 9, maggio 1991, pp. 17-20.
- CALIDONI P., *Formazione degli insegnanti e didattica*, in *"Pedagogia e Vita"*, Anno 2002, n. 3, pp. 85-99
- ID., *Progetto MPI-CFI "Tra il dire e il fare". Le attività di tirocinio: un'opportunità per la scuola? L'esperienza delle scuole di Sassari*, in *"Università e Scuola"*, VII, n. 1/R, 2002.
- ID., *Ri-costruire - per aiutare - i percorsi di professionalizzazione*, in *"Università e Scuola"*, VII, n. 2/R, 2002.
- CAVALLI A., *Formare insegnanti: un percorso lungo (perciò da iniziare senza ritardi)*, in *"Università e scuola"*, n.1/R 96.
- CHERUBINI G., *Il contributo della ricerca sulle conoscenze e sulle credenze degli insegnanti alla loro formazione iniziale*, in *"Università e scuola"*, n. 2/R 1997.
- CHIOSSO G., *Una partita da non perdere*, in *"Nuova Secondaria"*, Anno XX, n. 1 settembre 2002, pp. 32-39.
- CODISSIS, *Prospettive per la formazione universitaria degli insegnanti*, in *"Università e Scuola"*, Anno VI, 2/R, 2001, pp. 104-110.
- CONCURRED, Workshop: *"Formazione alla professione docente: bilancio delle esperienze e analisi delle prospettive"*, in *"Università e Scuola"*, Anno VI, 2/R, 2001, pp. 92-103.
- DAMIANO, E., *Formazione degli insegnanti-formazione iniziale*, in *"Dizionario di Scienze dell'Educazione"*, Sei, Torino, p. 436.
- D'ARCANGELI, *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Anicia, Roma, 2004.
- DESINAN C., *La specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria*, *"Nuova Secondaria"*, Anno X, n. 4, dicembre 92, pp. 12-14.
- FLORES D'ARCAIS G., *Innovazioni universitarie: la facoltà di Scienze della Formazione*, in *"Pedagogia e Vita"*, Anno 1994, n. IV, pp. 96-

99.

FRABBONI F., *Quale formazione degli insegnanti*, in "Nuova Secondaria", Anno XVIII, n. 1, settembre 2000, pp. 13-15.

ID., *La Siped e la formazione dei docenti*, in "Nuova Secondaria", Anno XX, n. 1 settembre 2002, pp. 32-39.

ID., *La monodisciplinarietà non accende il pensiero plurale*, in "Nuova Secondaria", Anno XXII, n. 8 maggio 2005, pp. 22-25.

GALLI DELLA LOGGIA E., *Il futuro dei professori. Purtroppo rischiamo una ubriacatura pedagogistica*, in "Sette" del 20 novembre 2003.

GAMBALE G., *Formazione degli insegnanti: conditio sine qua non del rinnovamento della scuola in Italia*, in "Quaderni Iter", anno 2002, n. VI, pp. 7-8.

GENTILE G., *La nuova scuola media*, Le Lettere, Firenze, 1988.

KLEBER, *Laurea con i maestri e scuola di specializzazione: i documenti di lavoro*, in "Nuova Secondaria", Anno XIII, n. 9, maggio 1996, pp 17-20.

LAFORGIA M.L., CAPOTORTI G., *Il tirocinio nelle S.S.I.S: figure in dialogo*, in "Nuova Secondaria", Anno XXI, n. 2, ottobre 2004, pp. 107-108.

LANEVE C., *La formazione degli insegnanti*, in "Pedagogia e Vita", Anno 1999, n. V, pp. 50-70.

ID., *In risposta a Galli della Loggia*, in "Nuova Secondaria", n. 5, gennaio 2004, pp. 118-119.

LUZZATTO G., *I corsi di formazione universitaria degli insegnanti: costruirli nell'oggi, aprirli al domani*, in "Università e Scuola", n. 2/1998.

ID., *La nuova SISS: quale prospettiva per gli specializzandi*, in "Nuova Secondaria", Anno XVII, n. 8 aprile 2000, p. 101.

ID., *Formazione degli insegnanti: avanti e indietro*, in "Nuova

Secondaria", Anno XVIII, n. 6, febbraio 2001, pp. 23-25.

ID., *Connettere formazione e reclutamento*, in *"Nuova Secondaria"*, Anno XXI, n. 7, marzo 2004, pp. 105-107.

ID., *Libro verde sulla Formazione degli Insegnanti in Europa*, in *"Università e Scuola"*, n. 1/R 2000.

ID., *Formazione universitaria degli insegnanti: la situazione a luglio 2001*, in *"Università e Scuola"*, Anno VI, n. 1/R 2001, pp. 90-91.

ID., *Insegnanti di domani: formarli e reclutarli*, in *"Insegnare"*, maggio 2006.

ID., *Insegnanti. Saldare formazione e reclutamento*, in *"Nuova Secondaria"*, ottobre 2006, n. 2, pp. 22-23.

MARGIOTTA U., *Formazione iniziale dei docenti: le novità italiane e l'Europa*, in *"Scuola Insieme"*, dicembre 2002.

MASTROVITO A., *Università e Scuola a confronto sulla formazione degli insegnanti*, in *"Università e Scuola"*, Anno VI, 2/R, 2001, pp. 86-88.

MINCU M.E., *La formazione degli insegnanti in alcuni paesi europei 1*, in *"Nuova Secondaria"*, Anno XX, n. 3, novembre 2002, pp. 18-22.

ID., *La formazione degli insegnanti in alcuni paesi europei 2*, in *"Nuova Secondaria"*, Anno XX, n. 4., dicembre 2002, pp. 27-29.

MOSCATO M. T., *Prospettive di riforma e formazione dei docenti*, in *"Nuova Secondaria"*, Anno XIX, n. 7, marzo 2002, pp. 9-13.

MUSTO R., RODANO G., TORTORICI M., *Nuovi strumenti per la formazione dei docenti*, in *"Quaderni Iter"*, anno 2003, n. 7.

NANNI C., *Formazione in M. LAENG.*, (a cura di), *"Enciclopedia Pedagogica"*, vol. III, 1994, p. 5041.

PAZZAGLIA L., *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Niccolò Tommaseo*, in *"Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento"*, La Scuola, Brescia,

1999, 529-593.

PELLI A., *Le S.I.S.S. alla scuola e non all'Università*, in *"Nuova Secondaria"*, Anno XIX, n. 2, ottobre 2001, p. 108.

PETRACCHI G., (a cura di), *Insegnanti, formazione degli, M. LAENG.*, "Enciclopedia Pedagogica", vol. III, 1994, p. 6075.

TOGNON G., *Giovanni Gentile e la riforma della scuola*, in "Il parlamento italiano", vol. 11.

TNTEE, *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa. Una formazione di qualità degli insegnanti per un insegnamento di qualità*, (tr. it. a cura di) G. LUZZATTO, in *"Università e Scuola"*, Anno V e VI, 1/R e 2/R, 2000 e 2001.

VIGANO' R., *La formazione dei docenti nella secondaria*, in *"Pedagogia e Vita"*, Anno 2001, n. V, pp. 153-155.

XODO C., *Un nuovo patto per l'educazione*, in *"Nuova Secondaria"*, n. 5, gennaio 2003, p. 22.

Sitografia:

www.pedagogiasperimentale.it.

www.tntee.com.

www.entep.org.

www.treccanionline.it.

www.univirtual.it.

www.indire.it

www.istruzione.it

[www.orizzontescuola/formazione dei docenti.it](http://www.orizzontescuola/formazione%20dei%20docenti.it).

www.bdp.it/eurydice.htm.

www.scuolainsieme.it.

www.miur.it/pubblicazioni/annalidell'istruzione.html.; www.murst.it
www.apef.it.
www.cgilscuola.it.
www.cislscuola.it.
www.sc-edu.uniba./annodiformazione.html.
www.eurydice.org
www.apef.it
www.latecnicadellascuola.it.
www.scuolainsieme.it.
www.form@re.it
www.concured.it
www.unich.it/codissis.
www.sociologiaeducazione.it
www.scuolainsieme.it
www.ssis.unige.it
www.siss.uniba.it
www.silsis.unimi.it.
www.spiro.fisica.unipd.it
[http://85.18.251.149/sissis/pages/struttura/main.php?id_menu=0
&language=IT](http://85.18.251.149/sissis/pages/struttura/main.php?id_menu=0&language=IT)
<http://host.uniroma3.it/specializzazione/ssis.it>.
www.formare.erickson.it

Leggi:

Legge 19 novembre 1990, n. 341, Riforma degli ordinamenti didattici universitari.

D.P.R. 31 luglio 1996, n. 470, Regolamento concernente l'ordinamento didattico della scuola di specializzazione per la formazione degli insegnanti della secondaria.

Decreto MURST 26 maggio 1998, Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.

Legge 15 maggio 1997, n. 127, Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo.

Legge 3 agosto 1998 n. 315, Interventi finanziari per l'Università e la ricerca.

Legge 2 agosto 1999, n. 264, Norme in materia di accessi universitari.

Decreto Interministeriale 4 giugno 2001, n. 268, Regolamento recante norme relative all'esame di Stato conclusivo dei corsi svolti nelle Scuole di specializzazione e costituzione delle commissioni giudicatrici di ammissione alle Scuole e di esami finali.

Decreto Ministeriale 15 marzo 2001, Utilizzo del personale docente della scuola presso le Università.

Decreto ministeriale 21 maggio 2002, Definizione modalità e contenuti per la prova di ammissione alle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario.

Decreto MIUR 25 giugno 2002, Numero dei posti a livello nazionale per l'ammissione alla scuola di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria.

Legge-delega 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

C.M. 21 aprile 2004, n. 130, Utilizzazione dei docenti presso i Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e le Scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria con compiti di supervisione del tirocinio.

Legge 4 giugno 2004, n. 143, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 aprile 2004, n. 97, recante disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2004-2005, nonché in materia di esami di Stato e di Università.

D.M. 9 febbraio 2005, n. 22, Integrazione D.M. n. 39 del 30 gennaio 1998 - Lauree specialistiche e requisiti minimi per l'accesso alle prove di selezione della SISS.

Decreto legislativo del 17 ottobre 2005, n. 227, Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'articolo 5 della Legge 28 marzo 2003, n. 53.