



**Citation:** Matteo Morandi (2023) La formazione degli insegnanti di fronte alla riforma della scuola media del 1962. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 33-45. doi: 10.36253/rse-14114

**Received:** December 29, 2022

**Accepted:** April 13, 2023

**Published:** August 9, 2023

**Copyright:** ©2023 Matteo Morandi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

## La formazione degli insegnanti di fronte alla riforma della scuola media del 1962

### The teacher training in the face of the reform of middle school (1962)

MATTEO MORANDI

University of Pavia  
matteo.morandi@unipv.it

**Abstract.** Although recent literature has brought to the attention of scholars the need of a long-term reflection on the history of secondary school teacher training in Italy, many issues remain to be investigated. Among these, of significant importance is the establishment of the unified middle school in 1962, presented as an absolute novelty in the national education system. From this point of view, the reconstruction of the debate that arose in those years in pedagogical environments shows the limits of an inadequate education, conceived since ever as a response to an elitist school and heedless of the curricula inaugurated by the reform. The paper proposes to investigate these aspects in relation to the definition of an unprecedented image of the teacher, to be delineated also – and above all – in its initial acculturation. The aim is to bring out the cultural changes, the identity representations of teachers and their social recognisability, in a period that marks the crisis of the neo-idealist model and the slow affirmation of a new way of conceiving the teaching function.

**Keywords:** history of education, school history, Italy 20th century, unified middle school, history of teacher training, images of teachers.

**Riassunto.** Nonostante una letteratura recente abbia riportato all'attenzione degli studiosi la necessità di una riflessione di lungo periodo sulla storia della formazione docente del grado secondario in Italia, molte questioni restano ancora da indagare. Tra queste, significativo rilievo assume l'istituzione della scuola media unica nel 1962, presentata come assoluta novità nel sistema nazionale d'istruzione. Da tale punto di vista, la ricostruzione del dibattito sorto in quegli anni in sede pedagogica getta allo scoperto i limiti di una preparazione inadeguata, concepita da sempre in risposta a una scuola elitaria e incurante dei curricula inaugurati dalla riforma. Il contributo si propone d'indagare tali aspetti in relazione alla definizione di un'immagine d'insegnante inedita, tutta da delineare anche – e prioritariamente – nel suo percorso di acculturazione iniziale. Scopo è quello di far emergere i mutamenti culturali, le rappresentazioni identitarie dei professori e la loro riconoscibilità sociale, in un periodo che segna la crisi del modello neoidealista e il lento affermarsi di un nuovo modo di concepire la funzione docente.

**Parole chiave:** storia dell'educazione, storia della scuola, Italia sec. XX, scuola media unica, storia della formazione docente, immagini d'insegnanti.

La nuova scuola media unica è nata da due spinte di fondo e dalle lotte di due diversi gruppi sociali che sono riusciti a vincere, anche se solo in parte, le resistenze dei difensori dell'ordinamento scolastico e sociale preesistente. La prima è stata la spinta in senso antidiscriminatorio della classe esclusa dal sistema scolastico grazie al meccanismo palese di eliminazione [...]; la seconda [...], probabilmente quella determinante, è venuta dalla parte più moderna e dinamica dei gruppi economici dominanti, ed è stata volta a rendere il sistema scolastico più efficiente e razionale, a riadattarlo alle nuove esigenze dello sviluppo produttivo, sostituendo alla formazione capitalistico-concorrenziale quell'«educazione alla fungibilità» più congruente con una società neo-capitalistica (Barbagli e Dei 1969, 76-77).

#### SAPER AFFRONTARE «CIÒ CHE NON È MAI STATO»

L'analisi che al problema dedicavano, già sul finire degli anni Sessanta, Marzio Barbagli e Marcello Dei in quello che è ormai diventato uno dei «classici» sull'argomento, *Le vestali della classe media*, sottolinea una delle chiavi di lettura pedagogicamente più interessanti della vicenda scolastica successiva alla riforma del grado medio. La stessa esigenza di «professionalizzare» i docenti chiamati a traghettare il cambiamento si giustifica non solo con la richiesta di una formazione tecnico-operazionale e conoscitiva, in contrasto con la posizione gentiliana che aveva identificato le capacità educative dell'insegnante con l'esclusivo possesso della disciplina professata, quanto piuttosto con l'acquisizione di stili comportamentali e culturali utili alla partecipazione funzionale alla più recente vita democratica. Tale «imponente e più che mai febbrile travaglio», riconosceva in quegli anni Aldo Agazzi rappresentando la posizione della Consulta dei professori universitari di pedagogia, non poteva non investire e agitare la scuola «sia in ordine alle intenzioni sociali trasferite all'educazione, sia alle influenze che comunque la realtà sociale esercita sulla scuola, suscitando un continuo bisogno o interesse di verifica della rispondenza o meno della scuola stessa alle esigenze storicamente maturanti» (Agazzi et al. 1964, 17)<sup>1</sup>.

A suo giudizio, non era stato poi così frequente, fino ad allora, che l'insegnante sapesse «assurgere a una visione storico-sociale della cultura da lui impartita, come fenomeno attuale carico [...] di immediato e lontano futuro» (Agazzi 1960, 27). Al docente formatore di uomini capaci di affrontare «ciò che non è mai stato», per dirla con le parole dell'allora rettore dell'Università

Cattolica Francesco Vito (Vito 1960, 39: una locuzione fascinosa, mutuata da Valéry, quasi contraltare di quell'immagine mortifera del professore quale «custode del lucignolo spento» contenuta in *Lettera a una professoressa*; Scuola di Barbiana 1967, 30), corrispondeva infatti, ormai, una nuova idea di scuola «come istituto educativo delle generazioni presenti, da elevare alla vita d'oggi, da inserire in una civiltà viva, in una comunità di pensiero, di opere, di valori da professare» (Agazzi 1960, 27).

Dal punto di vista sociologico, una professionalità di tipo nuovo si sarebbe configurata, pertanto, come la capacità della componente docente e discente di «sapersi adattare alla rapida trasformazione delle esigenze lavorative concrete secondo il ritmo del cambiamento tecnico, organizzativo ed economico». Un livello «meta», dunque, in grado di dare senso, se non proprio d'integrare i professionisti, presenti e futuri, in un sistema culturale e organizzativo altamente dinamico (Colasanto 1979)<sup>2</sup>.

Anche per questo Antonio Santoni Rugiu parlava, alla vigilia della legge del 1962, di una figura d'insegnante «tutta da inventare». La nuova realtà scolastica prefigurava infatti «nuove competenze, nuova personalità didattica, nuova disposizione al lavoro docente», cosicché quella invocata non poteva configurarsi soltanto come «una preparazione pedagogica, sociologica e tecnico-didattica», d'altronde inesistente nel segmento secondario italiano<sup>3</sup>. In un contesto che si prospettava «rivoluzionario» per l'intero assetto della pubblica istruzione, restava quindi da formare, a detta dello studioso,

allo stesso tempo la mentalità collettiva, comunitaria e cooperativa fra compagni di lavoro scolastico, difficilmente plasmabile se non si è costituito nei neoinsegnanti un atteggiamento del genere durante la fase della loro formazione. In poche parole, formare un abito di comportamento democratico, indispensabile per attivizzare, o creare dal nulla, tutti i momenti della vita scolastica, che nessuno ritiene più esaurirsi nell'orario delle lezioni pure e semplici. Una scuola *orientativa*, di sviluppo attitudinale, e larghissimi sbocchi, non può usufruire in nessuna misura degli insegnanti attuali, la cui preparazione è resa ancor più precaria dal riferimento a un tipo d'insegnamento antiquato e improduttivo, che la scuola 11-14 non potrà recepire per forza di cose (Santoni Rugiu 1960, 157)<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Per una riflessione sul concetto di professionalità applicato ai mestieri educativi e non solo, in ottica diacronica, Becchi e Ferrari 2009.

<sup>3</sup> Sulla storia della formazione docente nel grado secondario in Italia dal Risorgimento a oggi rinvio, più compiutamente, a Morandi 2021. Inoltre, si vedano Magni 2019 e Ferrari et al. 2021.

<sup>4</sup> Spiegava bene Borghi, illustrando negli stessi anni l'eredità del passato: «Poiché il vero sapere [era] quello che nella scienza e nella filosofia si avvale[va] delle capacità intellettuali spiegate, dei poteri di concettualizzazione e di pensiero universale, la sua vera sede [era] l'università. Il libero e disinteressato uso dell'intelligenza che in essa si compì[va] [era]

<sup>1</sup> Al contesto socio-economico, oltre che politico, entro il quale si situa la riforma, nella stagione del *boom* industriale, presta attenzione tra gli altri Lacaita, 2004.

Il riemergere del dibattito sulla formazione docente, messo a tacere dal neoidealismo a partire dall'abolizione delle scuole di magistero nel 1920, s'inseriva così in un'effervescente stagione illuminata dall'idea di riforma, che la pedagogia aveva fatto propria, ripensando al suo ruolo in una società moderna aperta alle sollecitazioni dei tempi. Ancor prima della ridefinizione di un'immagine d'insegnante sensibile alle grandi domande del mondo («a quale classe sociale apparteng[on]o gli alunni [da] educare; che cosa gli alunni di quella data classe sociale [hanno] il diritto di chiedere alla scuola di Stato e che cosa lo Stato [ha] il dovere di chiedere ad essi [...]?», già Galletti e Salvemini 1908, 406), era la scuola a dover rivedere se stessa, ripensando in generale alla sua funzione nel contesto contemporaneo. Lo reclamavano, ciascuno a suo modo, «tutti i livelli dell'opinione pubblica, dalla madre di famiglia che osserva lo scarso rendimento del suo bambino nella scuola elementare allo studioso di pedagogia o di questioni politico-scolastiche che indaga le disfunzioni della nostra scuola nei loro aspetti più profondi». A riconoscerlo, sulle pagine di *Scuola e città*, la rivista fondata da Ernesto Codignola nel 1950 e affermatasi nel panorama editoriale repubblicano come fucina di laicismo e di democrazia (cfr. Oliviero 2023), era fra gli altri Raffaele Laporta (1963, 50), il quale, collocando il tema entro l'ambito più vasto di una riforma complessiva del sistema d'istruzione, non rinunciava a sottolineare il ruolo del maestro/professore come perno del processo educativo.

Agli occhi della massa dei suoi “clienti” [la scuola] si incarna e si identifica quasi totalmente con la personalità dell'insegnante. Edifici mancanti o insufficienti possono costringere le famiglie a sacrifici d'orario o a spese supplementari di trasporto. Difficoltà o lentezze burocratiche le obbligano ad esercitare la pazienza. Strutture insufficienti e pesanti possono minacciare o frustrare più o meno nascostamente il loro sforzo di dare ai figli il miglior avvenire possibile. Programmi e metodi inadeguati possono neutralizzare o diminuire l'efficienza di una didattica. Ma proprio perché tutto questo in definitiva si risolve nel limitare, deviare o paralizzare l'opera dell'insegnante, è quest'ultimo che agli occhi della massa rimane la misura del valore della scuola [...]. L'insegnante è la coscienza, il volto, la voce della scuola (*ibidem*).

---

reso possibile da un prolungato tirocinio della mente nelle scuole precedenti, gerarchicamente ordinate ai suoi fini, i cui studi rivest[iva]no un carattere strumentale nei confronti dell'acquisizione dell'attitudine alla pienezza del pensiero, ma appunto per questo altresì un carattere indipendente da finalità pratiche immediate. [...] Come si ignorava il concetto di una perfezione propria di ogni età, e in modo particolare dell'infanzia e dell'adolescenza, subordinandole allo stato adulto, così si negava l'autonomia, sia pure relativa, delle scuole precedenti l'università» (Borghi 1964, 92).

Era pur vero, come metteva in luce la Consulta dei professori universitari di pedagogia, che la riqualificazione del personale insegnante rappresentava una condizione necessaria, ma non per questo sufficiente, alla soluzione dell'intero problema scolastico.

Un ordinamento [...], ad esempio, impostato in modo da precludere la scuola, o certi settori di essa, ad intere generazioni di giovani socialmente ed economicamente non favoriti, anche se animato [...] dalla più illuminata ed efficiente opera di educatori preparati e coscienziosi, lascerà pur sempre senza educazione interi gruppi sociali [...]. Ancora, e analogamente, una carenza di provvidenze e di attrezzature atte a consentire realmente a tutti la possibilità di valersi della scuola [...] escluderà del pari, a migliaia, da qualunque pur ottima educazione, i figli dei disagiati e i ragazzi di molte zone di campagna e di montagna (Agazzi et al. 1964, 13-14).

#### NELL'OCCHIO DEL CICLONE

Ciò non toglie che all'individuazione, formazione e aggiornamento del corpo docente della nuova media unica fu dedicato in quegli anni uno spazio eccezionalmente inedito nel panorama politico e culturale nazionale. Fin dal 1955 Mario Alicata, responsabile della Commissione culturale del Pci, invocava una *Riforma della scuola* (tale appunto il titolo della relazione presentata al Comitato centrale del partito nel novembre di quell'anno), dove l'argomento era posto al centro di un'articolata trattazione (Alicata 1956, 101-119). Nel 1960 l'UCIIM (Unione cattolica italiana insegnanti medi) impervia il suo VII Congresso nazionale sul tema della *Preparazione, aggiornamento e formazione del professore*, mentre l'ADESSPI (Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica italiana) inseriva il punto nella mozione conclusiva dell'evento congressuale costituente (ADESSPI 1960).

A partire dalla stessa data, *Scuola e città* ospitava invece interventi ad ampio spettro che non trascuravano, tra l'altro, di denunciare una realtà fatta di professori spesso estranei ai principali indirizzi della pedagogia contemporanea. «Alcuni insegnanti, invitati ad esprimere un giudizio sull'attivismo, chiesero “che cos'è?” – si leggeva a commento di un'inchiesta condotta nella primavera del 1961 a Genova –; per altri i metodi attivi consistono nello “spiegare l'evaporazione quando piove”; altri ancora affermarono di seguire metodi attivi perché “esercitano gli allievi in dialoghetti in latino”, “dettano le traduzioni degli autori e questo è lavorare insieme” soggiungendo, come corollario di questa verità, che “i ragazzi vanno seguiti nei minimi particolari altrimenti

sbagliano”» (Carrassi 1961, 332)<sup>5</sup>. Ancora, di fronte al rinnovamento dell'insegnamento matematico: «Quando uno è laureato, non direte mica che ci sia bisogno di insegnargli come deve insegnare la propria materia!» (Cordati Rosaia 1965, 647)<sup>6</sup>. Nel 1963 fu *Riforma della scuola*, l'organo di stampa comunista fondato da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine sull'onda della già ricordata relazione Alicata, a stimolare la discussione circa il problema del reclutamento e della formazione docente, mentre la Federazione nazionale insegnanti scuole medie organizzava a Bologna un Congresso su *Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti*<sup>7</sup>.

Documentazione e studi al riguardo comparvero inoltre sulla *Rivista di legislazione scolastica comparata* (Ciancio 1963), così come non minore interesse riscosse il tema fra i disciplinari, specie in quegli ambiti che più erano risultati provati dalla legge istitutiva della nuova scuola. Basti pensare all'accorpamento di matematica con osservazioni ed elementi di scienze naturali, che divise le società scientifiche dei due settori (ad es. le posizioni di de Finetti 1964 vs Viola 1965), o ancora all'educazione artistica intesa non come semplice addestramento all'arte, ma come più matura capacità di far comprendere l'espressione artistica (*Per l'insegnamento di storia dell'arte* 1965).

Tutto questo avveniva in contemporanea, sia pure con diversa velocità, a proposte e iniziative governative, quali quella del ministro Giuseppe Medici, del 1960, volta a istituire nelle università due curricula: uno orientato all'insegnamento, senza tesi di laurea, e l'altro indirizzato alla ricerca scientifica, con tesi finale (Borruso 2022). Due anni dopo, la Commissione d'indagine sullo stato e lo sviluppo della pubblica istruzione in Italia, prevista dalla legge 24 luglio 1962 n. 1073 (Ambrosoli 1982, 159 ss.; Betti 1998; Sani 2000, 68 ss.), prefigurava soluzioni in merito alla preparazione docente di ogni ordine e grado, in una logica di programmazione conseguente all'improvvisa esplosione del numero degli studenti. Dell'oggetto fu incaricato un gruppo di lavoro presieduto da Santoni Rugiu, vicesegretario del Sindacato nazionale

scuola media e autore, tre anni prima, di un fortunato volume sul *Professore nella scuola italiana*, primo tentativo nella Penisola di una storia sociale dell'istruzione secondaria ricostruita attraverso le vicende dei suoi attori (Pironi 2014).

La Commissione ribadiva per il personale docente la necessità di una formazione adeguata ai nuovi compiti, dunque al rinnovamento dei contenuti, delle finalità e dei metodi didattici (*Relazione* 1963, I, 131). Di fronte alla penuria d'insegnanti non si escludeva comunque il ricorso a provvedimenti emergenziali, come la didattica a distanza, la concentrazione delle sedi scolastiche o l'innalzamento dell'orario di lavoro dei professori. Per il già ricordato Laporta, un'ipotesi perseguibile sarebbe stata quella di coinvolgere gli enti locali, «i quali oggi, in un nuovo interesse popolare per questa scuola che apre a ragazzi finora privi di avvenire qualche nuova possibilità di lavoro e prospettiva di miglioramento economico-sociale, trovano spesso un incentivo alla iniziativa in materia». Ciò avrebbe dato alle comunità «il senso di una cura per la scuola conforme agli interessi di ognuno», cura che sarebbe potuta proseguire anche oltre l'emergenza nelle forme di un altrettanto delicato aggiornamento in servizio (Laporta 1963, 51-52)<sup>8</sup>.

Certo per il pedagogista abruzzese, come già per la Commissione d'indagine, l'onere principale restava alle università. Non ad alcune facoltà specifiche, puntualizzava la Commissione, ma agli atenei nel loro complesso, in seno ai quali veniva proposta la costituzione di apposite strutture investite, tra l'altro, dell'organizzazione di corsi speciali triennali per i docenti della nuova media, perlopiù indirizzati agli abilitati magistrali e seguiti da un anno di tirocinio obbligatorio con prova abilitante finale. Tali corsi, secondo alcuni commissari, avrebbero potuto venir meno una volta superata la fase di urgente carenza d'insegnanti, nella convinzione che l'unica via regolare dovesse essere quella di un biennio *post lauream* comprensivo del tirocinio guidato, posto in capo alle scuole superiori di magistero derivanti dalla trasformazione delle vigenti facoltà omonime (*Relazione* 1963, I, 145-147).

In base alla lettura fattane dallo stesso Santoni Rugiu su *Scuola e città*, la proposta consisteva più che tutto nell'idea di una «*linea continua studi-formazione professionale-assunzione* che consentisse il massimo di certezza possibile nei traguardi personali dei giovani e nello sviluppo programmato dell'insegnamento» (Santoni Rugiu 1965, 15). Viceversa, le successive *Linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola*, presentate al Parlamento dal ministro Gui nell'ottobre 1964, attri-

<sup>5</sup> Una successiva ricerca su base nazionale restituiva un quadro altrettanto carente sul piano psico-pedagogico, a fronte di una conoscenza «dell'alunno» giudicata, viceversa, «sufficiente» dagli stessi intervistati. «La contraddizione si spiega distinguendo il piano della conoscenza *ai fini scolastici* da quello della conoscenza della personalità» (Riva 1964, 130).

<sup>6</sup> Il ritornello, ammoniva il pavese Renato Tisato, appariva (e appare ancor oggi!) «pericolosamente carico di fascino, dal momento che appaga, mediante l'illusoria teoria per cui i segreti dell'insegnare sono racchiusi in un'arte incomunicabile, due dei fondamentali vizi umani: la presunzione e la pigrizia» (*Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti* 1964, 104).

<sup>7</sup> Circa il dibattito pedagogico sul tema intorno alla riforma del 1962 si veda Borruso 2022. Più in generale anche Cambi 2004.

<sup>8</sup> Sempre sull'argomento e più in generale, anche il successivo Laporta 1979.

buivano scarso peso al problema, che Ferruccio Parri aveva definito il «più angoscioso, più angosciante» di quei tempi (“Tavola rotonda” 1963, 479). Analogamente a quanto prospettato per i maestri elementari, la preparazione dei professori della secondaria era concepita dal documento come un’integrazione anche in senso professionale (e cioè di preparazione pedagogica e di informazione sulle strutture giuridiche e didattiche delle scuole medie) dei corsi universitari per la formazione degli insegnanti, i quali corsi devono tuttavia conservare il loro carattere scientifico in via permanente». Il che voleva dire, stando al giudizio di Santoni Rugiu, affrontare la questione «negli stessi termini posti sessanta anni fa dalla polemica neoidealistica» (Santoni Rugiu 1965, 16). In tal modo, la tesi governativa non poteva che

condurre alla riaffermazione del carattere scientifico della preparazione universitaria. Ma occorre appunto prendere atto che una simile impostazione è oggi sorpassata perché parte dal principio che la formazione debba essere ispirata al modello astratto e fuori tempo di un “sapiente” e non al modello peculiare e attuale di un educatore scolastico; che la sola preparazione scientifica possibile sia quella prevista nel secolo scorso per i futuri letterati o matematici (sono i due modelli ancora prevalenti) e che non possa esistere una formazione diversa da questa per i futuri professori, se non una semplice infarinatura di nozioni pedagogiche e giuridico-didattiche (*ibidem*).

Ancora:

Non si può chiudere gli occhi di fronte alla trasformazione che i contenuti della ricerca subiscono per effetto della mutevole organizzazione dell’attività professionale e perfino di quella del mondo del lavoro. Cento anni fa non esistevano corsi universitari per ingegneri, ma solo una generica facoltà di scienze che produceva insieme matematici, fisici, statistici, chimici, naturalisti e così via. Poi si constatò la necessità di una differenziazione dopo un primo biennio comune, e sorsero le scuole di ingegneria. Nessuno gridò allo scandalo se le università si degradavano a impartire insegnamenti a finalità dichiaratamente professionali [...]. Che cosa impedisce, in concreto, che la necessaria differenziazione terminale fra la formazione dell’uno e dell’altro [il futuro insegnante e il futuro ricercatore] sia caratterizzata da qualcosa di ben più organico di una semplice aggiunta esteriore di conoscenze? (*ibidem*)

In uno scenario fino a quel momento sconosciuto, dove accanto «alle funzioni educative tradizionali erano state introdotte «attività nuove», o «essenzialmente reimpostate alcune delle attività scolastiche consuetudinarie» (Agazzi et al. 1964, 27), a restare scoperta era comunque la necessità di una formazione pedagogica comune a tutti gli insegnanti, a superamento di una situazione ancora

fortemente eterogenea, che prevedeva la sopravvivenza di docenti diplomati e speciali. Soprattutto a loro, per Santoni Rugiu, andavano indirizzate le maggiori attenzioni, dovendo essi passare da periti tecnici o da artisti in educatori. Al contrario, la preoccupazione prevalente sembrava quella di «addestrare allo svolgimento dei programmi, come se questi fossero promanazione di una pedagogia perenne o sacri testi in cui tutti i problemi educativi sono compresi» (Santoni Rugiu 1965, 17). Per non parlare dei docenti di educazione fisica, provenienti da un canale particolare (l’ISEF) e amministrati da un organo altrettanto specifico (l’ispettorato competente), quasi si trattasse di «un corpo a sé, portatori di una formazione diversa», imprigionati nelle vesti «di istruttori ginnico-militari che nel ventennio erano state loro attribuite» (ivi, 19)<sup>9</sup>.

## PEDAGOGIA E PSICOLOGIA

Il dibattito riaccendeva così i riflettori sulla pedagogia, chiamata ancora una volta a coordinare e quasi risignificare l’intero percorso di formazione dei formatori. Lo notava con una certa chiarezza *Scuola e città*, sintetizzando a margine del già ricordato XIX Congresso della FNISM:

La pedagogia oggi veramente appare come il luogo d’incontro di problemi d’ordine psicologico e igienico, tecnico e deontologico, culturale e sociale: la capacità critica e la capacità di sintesi occorrenti per un sicuro dominio di tutto l’arco che essi costituiscono può veramente essere di tal livello da non potersi richiedere a tutto un esercito di docenti se non quando le forze di ciascuno siano per così dire potenziate da un vasto sforzo collaborativo. Le stesse acquisizioni culturali debbono talora essere ripensate in modo tutto particolare – e, direi, diametralmente opposto alle tendenze della moderna specializzatissima cultura accademica – perché i nostri allievi e soprattutto i più giovani e i meno dotati hanno bisogno di essere guidati a cogliere l’essenziale, a riconoscere grandi linee di sviluppo, fondamentali leggi, situazioni esemplari (Oneto 1964, 388).

Lontana dalla teoria classica centrata sul concetto di *Bildung* come sviluppo spirituale dell’allievo, non subordinato a interessi particolari, a partire da quegli stessi anni la pedagogia anche italiana scopriva la propria dimensione critica (Muzi 2009, Cambi 2009), assumendo una funzione riflessiva e soprattutto ricollocando le azioni educative nel contesto delle loro condizioni storico-sociali. Fare pedagogia non poteva più consistere

<sup>9</sup> Sul carattere di specialità dell’educazione fisica nei curricoli scolastici degli ultimi 160 anni rimando a Ferrari e Morandi 2015.

soltanto nella descrizione dei fatti educativo-istruzionali, ma in un processo atto a suscitare nelle nuove generazioni un potenziale di cambiamento sociale. Per questo, proseguiva *Scuola e città*:

Non so se possiamo [...] pretendere dalla cultura accademica essenziali mutamenti di rotta [...]. Temo piuttosto che ogni richiesta di preparare meglio i futuri docenti ai loro specifici compiti possa condurre a irrigidimenti e burocratizzazioni della stessa vita universitaria: la cui fondamentale legge non può essere invece, nell'interesse di tutti, che la più assoluta libertà. E pertanto mi sembra opportuno chiedere che, se mai, si educi meglio di quanto ora non si faccia al rigore del metodo critico, alle tecniche e alle leggi fondamentali della ricerca [...] mentre in altra sede, a ciò specializzata, converrà che i giovani possano assicurarsi quel ricco e organico patrimonio di nozioni e quel ripensamento stesso delle nozioni che un dignitoso insegnamento richiede. Quest'altra sede dovrebbe essere la scuola stessa [...] o facendo esperienze *in corpore vili* o entrando nella classe ove insegna un docente preparato e seguendo e discutendo con lui il suo lavoro (Oneto 1964, 388).

Per Tina Tomasi, allora docente di Filosofia e Pedagogia all'Istituto magistrale di Pisa, relatrice al Congresso FNISM di cui sopra, la riforma non sarebbe stata possibile senza un riequilibrio, nelle università, tra i fini di superiore ricerca scientifica e quelli propriamente didattici. «Il passaggio dalla rarefatta atmosfera accademica lontana dalla realtà sociale, politica ed economica e dalle sue istituzioni, al concreto mondo della scuola è sconcertante anche per il giovane dotato che supera agevolmente abilitazioni e concorsi: infatti lo obbliga a scoprire da sé che il suo lavoro ha una dimensione umana e sociale oltre che culturale, che non esistono soltanto le materie ma anche gli alunni e l'ambiente in cui vivono» (*Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti* 1964, 88)<sup>10</sup>. La verità era che la nuova scuola media, «per la funzione che esplica nella vita moderna», non aveva per la Tomasi tanto bisogno di dotti, «di uomini eccelsi per ingegno e cultura», quanto di «un esercito di educatori coscienti, debitamente specializzati». Una fanteria dell'aula, insomma, fors'anche non necessariamente laureata, ma piuttosto conscia del proprio ruolo e delle proprie responsabilità educative (ivi, 88-89).

Già nel 1958 l'opuscolo *L'unificazione della scuola media*, diffuso dal Centro didattico nazionale per i rapporti scuola e famiglia del Ministero della Pubblica Istruzione allo scopo di chiarire a un largo pubblico le ragioni della riforma, insisteva sul dovere di una pre-

parazione pedagogica e psicologica adeguata degli insegnanti, invitati ad assolvere nella nuova realtà funzioni di più vasto impegno che non il semplice portare a termine il programma e riempire di voti il registro (De Francis 1958). Commentava su *Riforma della scuola* Carla Saffirio Vignola:

È sufficiente dare uno sguardo alle "mete" che tale scuola si propone, indicate nella relazione della Commissione ministeriale, per rendersi conto, non senza preoccupazione, come, per il perseguimento di esse, l'insegnante dovrebbe contemporaneamente possedere:

- I) una conoscenza talmente completa delle scienze del comportamento (psicologia, sociologia e antropologia culturale) nei loro aspetti teorici e applicativi, da permettergli di riconoscere l'intelligenza e darne una valutazione, di scoprire le attitudini e orientarle, di riconoscere i vari tipi di personalità e i vari conflitti e turbe della preadolescenza per adeguarvi l'azione educativa, di conoscere le leggi che regolano la formazione dei gruppi, di saper valutare obiettivamente i livelli di acquisizione nella propria materia...;
- II) una conoscenza metodologica tale da consentirgli di adeguare alle caratteristiche di ogni allievo le tecniche di insegnamento e di lavoro;
- III) una disposizione e un'abitudine al lavoro di gruppo tali da favorire una quotidiana collaborazione con i propri colleghi.

È indubbio che pochissimi insegnanti, tranne forse coloro che si sono fatti da sé o che posseggono caratteristiche mentali molto superiori alla norma, dispongono degli attributi richiesti (Saffirio Vignola 1962, 20).

Qualche anno prima, in una relazione presentata all'Istituto Gramsci e pubblicata nel già ricordato testo di Alicata, Maria Venturini aveva denunciato la «lettera morta» dei programmi finché gli insegnanti, maestri e professori, fossero stati «preparati come sono preparati ora». «Chi proclama quelle esigenze e impartisce quelle norme – diceva – [...] vende fumo» (Alicata 1956, 102). Il paradosso era che quanto era stato emanato dal 1945 in poi s'ispirava e chiedeva ai docenti d'ispirarsi proprio ai «principi fondamentali di quella pedagogia scientifica o psicologica» che i documenti lasciavano ignorare. «Non credo di esser pessimista – proseguiva la Venturini – nell'affermare che la maggior parte dei maestri ignora gli studi di Ovidio Decroly sul globalismo, sui centri di interesse, sulla rieducazione degli anormali, ecc.» (ivi, 105).

Del resto, anche la realtà, sulla quale tanto insistevano gli stessi programmi, era del tutto sconosciuta agli insegnanti di ogni grado «così come sono preparati ora». Conoscevano essi «il mondo del lavoro, che è il mondo della maggior parte dei loro allievi»? si chiedeva la studiosa. Comprendevano e partecipavano forse «al grande duello che sta svolgendosi intorno ad essi per la conqui-

<sup>10</sup> Un caso esemplare fra i tantissimi, che qui ricordo soltanto per essermi imbattuto di recente nelle sue carte, è rappresentato dal cremonese Giuseppe Mainardi, per cui si veda Morandi 2022b.

sta di un mondo nuovo o la conservazione dell'antico?». Sapevano che un "nuovo umanesimo", per riprendere la formula in uso negli ambienti comunisti, volta a enfatizzare una cultura rinnovata, fondata sullo studio delle scienze e della storia, «deve prendere nella scuola il posto di quello tramandatoci dalla Controriforma?» (ivi, 107-108).

Riassumendo: nel fatto educativo si integrano tre aspetti della vita: l'aspetto biologico, l'aspetto psicologico e l'aspetto sociale. La pedagogia diventerà scienza e l'educatore diventerà consapevole dei suoi compiti e dei suoi limiti e perciò l'opera sua sarà efficace se questi tre aspetti saranno diventati parte integrante della sua preparazione (ivi, 111).

Mentre la psicologia dell'educazione andava definendo la propria identità a contatto con le richieste, vivissime, di trasformazione sociale (ad es. Trombetta 2015), e l'ancor «povera e nuda» pedagogia (Santoni Rugiu 1968) assisteva sul piano epistemologico e operativo alla progressiva "scoperta" della dimensione critico-sperimentale anche in termini di ricerca educativa (Becchi 1969 e 1975), nella scuola, specie secondaria, tutto ciò che esulava dal rigido schematismo disciplinare continuava a essere visto di mal occhio. Il problema della preparazione dei professori – riconosceva ancora Agazzi – è, in Italia, «prima di tutto un problema di rimozione psicologica di questa opinione pubblica e accademica, che ha i caratteri di un complesso del profondo, radicato oramai perfino, come *forma mentis*, in generazioni e generazioni di professori medi, e in essi operantissima, tanto che della "pedagogia" non si sente il bisogno; la si ignora, quindi, e la si disprezza» (Agazzi et al. 1964, 54)<sup>11</sup>. L'osservazione costituiva quasi il punto di partenza di una specifica trattazione condotta nell'ambito di un ampio corpus d'indagini promosso dalla Consulta dei professori universitari di pedagogia e organizzato dal Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale secondo un piano di 18 ricerche specifiche (Pironi 2021).

## SECONDARI (MA NON TROPPO)

La necessità di ripensare i percorsi formativi degli insegnanti alla luce della pedagogia e della psicologia, appannaggio fin lì più o meno tradizionale del maestro elementare, riapriva la delicata e tuttavia basilare questione del carattere secondario, o viceversa postelemen-

tare, della nuova scuola media. Mentre la terza sezione del Consiglio superiore della pubblica istruzione, relativa al grado primario, avanzava la proposta di un'unificazione della preparazione dei maestri come docenti unici da destinare indifferentemente, in previsione dell'innalzamento dell'obbligo, alle dieci classi comprese fra la prima elementare e la seconda superiore, buona parte del mondo accademico si opponeva, con l'argomento duplice che nella scuola dagli 11 anni in su fossero necessarie figure laureate e che i due segmenti, primario e secondario, dovessero rimanere separati circa le finalità di fondo.

Quanto meno, la riforma aveva messo in dubbio «il vecchio criterio di strutturare le scuole e i corsi dell'istruzione inferiore in funzione di quella superiore», come già notava nel 1959 su *Riforma della scuola* Ambrogio Donini (1959, 1). Il che significava, con buona pace dei critici, l'aver esteso nella scuola media concezioni pedagogiche e linee metodologiche fino a quel momento proprie del grado primario.<sup>12</sup> Per capire il ragazzo si sarebbe dovuto preventivamente studiare il bambino, notava a Cremona il professor Giuseppe Mainardi: «e non tanto per la considerazione, abbastanza elementare, che ogni essere ricapitola in ogni momento della sua vita tutta la sua storia precedente» (il "bambino padre dell'adulto" di montessoriana memoria), «quanto proprio perché lo stadio della prima adolescenza è forse più prossimo, per carattere, all'infanzia di quanto non si creda. Sbaglierò, ma i primi libri ai quali metterò mano per crearmi quella formazione tecnico-didattica che l'Università mi ha negato saranno quelli della nostra Agazzi e di Maria Montessori» (Morandi 2022b, 28).

Certo, fintanto che non si fossero chiarite finalità e funzioni della nuova scuola il problema anche per gli insegnanti sarebbe rimasto irrisolto. Lo ricordava sempre Santoni Rugiu, osservando che un insegnante qualsiasi non avrebbe potuto «guidare la sua opera e verificarla» senza aver avuto chiari almeno gli obiettivi a cui sarebbe dovuto giungere.

Questo avveniva nella vecchia scuola – riconosceva l'autore –: i traguardi della vecchia istruzione, condivisibili o meno, erano chiari: [...] la preparazione agli studi successivi e nello stesso tempo la canalizzazione o la precanalizzazione verso certi studi, cioè la differenziazione selettiva precoce. Oggi questo metro non è più valido. Noi dobbiamo tener conto, anche se auspichiamo che tutti i ragazzi provenienti dalla scuola media continuino gli studi, del fatto che probabilmente per molti anni una larga aliquota di ragazzi non proseguirà gli studi (Santoni Rugiu 1965, 498).

<sup>11</sup> Tralascio anche solo di accennare alle più recenti dichiarazioni formulate da illustri esponenti della cultura nazionale contro la pedagogia al servizio della formazione docente: anche per questo rimando a Morandi 2021 e 2022a.

<sup>12</sup> Sul punto, ad es. Foggi 1961 su *Riforma della scuola*, nonché Dina 1964 e Pettini 1964 su *Cooperazione educativa*. Per una ricostruzione storico-pedagogica, Damiano 2019, 309 ss.

A Santoni Rugiu, attento indagatore di una storia della scuola dall'interno, della sua "scatola nera" e delle ideologie che l'hanno di volta in volta ispirata, non sfuggiva l'urgenza di una riflessione sul carattere peculiare dell'insegnamento, nei diversi ordini d'istruzione. Insegnamento, o per meglio dire "cultura" della scuola, che non avrebbe mai potuto ridursi a mera trasmissione di un sapere esperto elaborato altrove, ma che anzi avrebbe dovuto assumere le forme di una presentazione «adeguata agli allievi senza [...] tagli quantitativi e mistificazioni didascaliche» (*ibidem*)<sup>13</sup>.

Gli insegnanti seri e preparati si rendono conto che niente è come prima perché le esigenze sono profondamente cambiate. E allora si ha questo paradosso (che denuncia la responsabilità di chi non ha preparato questa trasformazione) per cui sono spesso gli insegnanti più seri e preparati nella vecchia scuola ad essere oggi i più sbandati. Non si è spiegato, per esempio, a questi insegnanti la ragione per cui si sono adottati certi provvedimenti e che una scuola per tutti ha come suo fine educativo, quotidiano, momento per momento, non più la selezione ma l'orientamento. Nessuno ha detto come l'insegnante debba superare i dislivelli sociali di partenza che esistono fra gli alunni della sua classe; come può compensarli per portare tutti allo stesso grado di sviluppo. [...] Non ci si è preoccupati di fornire agli insegnanti quelle capacità, non dico d'indagine sociologica, perché non spetta all'insegnante di condurre un'indagine sociologica, ma, per lo meno, di individuazione di situazioni a volte molto difficili che si nascondono dietro al ritardo o alla passività di un ragazzo, tanto almeno da esserne avvertiti per poter far intervenire quelli che un giorno dovranno esistere per tutte le scuole italiane: i medici, gli assistenti psicologi e gli assistenti sociali, che curino certi fattori di ritardo e di arretramento da parte dei ragazzi (ivi, 498-499).

Alle capacità osservative e diagnostiche, premessa e conseguenza di un'affinata sensibilità sociale, si sarebbero sommate le ritrovate attitudini motivanti proprie di una scuola avviata alla ricerca. Ciò risultava forse più complicato in una realtà secondaria dove il carattere astratto delle discipline rendeva meno immediato il fine ultimo delle stesse. Come si chiedeva Marina Dina (1964, 29) in seno al Movimento di cooperazione educativa, potevano sempre esistere nei ragazzi «le motivazioni allo studio del francese, della matematica, della geografia o del latino, tanto per fare degli esempi?». Il punto era, come ha ben sintetizzato Elio Damiano (2019, 311),

<sup>13</sup> Il concetto di "cultura scolastica" si sarebbe poi meglio precisato nell'ambito di un accresciuto interesse per l'evolversi e il ridefinirsi nel tempo del curricolo e delle materie d'insegnamento, assunto a campo di ricerca autonomo a partire dai fondamentali lavori di Goodson 1983 e 1988 per la Gran Bretagna, oltre che di Chervel 1998 e Julia 1995 per la Francia.

che «la primarietà è una conoscenza, mentre la secondarietà è una meta-conoscenza», ovvero una conoscenza che si svolge "sopra", anziché "dentro", il contesto pratico-sensoriale.

Per modificare l'asse educativo e ribilanciarlo rispetto all'impostazione umanistico-retorica tradizionale, si sarebbe quindi dovuto ancora una volta intervenire sulla formazione docente. Non bastava infatti, a detta di molti, limitarsi a introdurre la pedagogia e la psicologia nei curricula universitari; occorreva piuttosto cambiare sguardo, impostando l'insegnamento sulla base di un rapporto concreto con le altre discipline (ad es. Biancattelli 1963)<sup>14</sup>. Soprattutto, occorreva intervenire trasformando la scuola in una comunità di esperienze vive, dove – perché no? – «l'insegnante di lingue si fa regista di recite, il professore di scienze è segretario di un "circolo naturalistico", il professore di materie letterarie organizza letture e dibattiti, mentre il suo collega pittore o musicista cura la mostra o il concerto» (Lombardo Radice 1963, 8, cit. in Borruso 2022).

#### UNA FORMAZIONE "MULTILATERALE", COLLETTIVA, ESPERIENZIALE

Da siffatti presupposti discendeva l'idea di una preparazione culturale dei docenti orientata a quella che Giovanni Maria Bertin, attingendo alle ragioni del suo problematicismo, definiva la «formazione multilaterale del soggetto preadolescente» (Bertin 1964, 628). Secondo tale prospettiva, la conciliazione tra competenza specialistica e formazione umanistico-spirituale derivava dalla constatazione del carattere plurimo delle possibilità date all'uomo nella vita sociale, per approfondire e singolarizzare la propria umanità ai fini di un'effettiva maturazione in senso razionale (Bertin 1968). La conseguente preparazione docente si strutturava pertanto sullo sviluppo del dialogo interdisciplinare, al quale ogni professore sarebbe stato chiamato a portare il proprio contributo.

<sup>14</sup> Così i programmi per la nuova media del 1963 (d.m. 24 aprile): «Lo studio della grammatica sarà [...] condotto con metodo induttivo, partendo negli esercizi – per quanto è possibile – dal *concreto* dell'analisi di testi»; «compito [...] dell'insegnamento della geografia [...] è quello di sviluppare lo spirito di osservazione, di abituare alla precisa descrizione dei fatti *concreti*, [...] di scoprire la complessità dei rapporti che legano fra loro fenomeni fisici, biologici e umani»; in matematica i problemi partiranno «da considerazioni di carattere *concreto*»; «l'insegnamento della religione contribuirà in modo eminente all'armonico e completo sviluppo dell'alunno, presentandogli in termini *concreti* la vita di Fede e di Grazia»... (il corsivo è mio). Più in generale: «la formazione unitaria, umana, sociale di ciascun discente diviene [...] il motivo dominante dell'azione congiunta e individuale dei dirigenti e degli insegnanti e si concreta in una coordinazione costante».

Una formazione plurilaterale degli insegnanti, sostenuta da una chiara consapevolezza della problematicità dell'esperienza culturale e della sua direzione razionale, si rifletterà anche in una comprensione più aperta e chiaro-veggente del mondo psicologico dello scolaro, che può e deve essere considerato, nella scuola media, non tanto in rapporto all'emergere e al maturare di particolari attitudini, ma in rapporto al modo con cui egli si pone e risolve, nell'età che gli è propria e nella situazione in cui vive, il problema del suo esistere. Tale problema è attuale in tutte le età e per ogni uomo, ma ha il suo primo rilievo nell'età preadolescente in cui genera spesso un inconscio e tormentoso stato di travaglio (Bertin 1964, 629).

Da incentivare, sempre secondo Bertin, avrebbe dovuto essere anche «il senso di responsabilità “pedagogica” dell'insegnante, ormai «degradato a mero esecutore di circolari ministeriali» e perciò schiavo «della routine», per quanto fosse vero che «l'esercizio dell'autonomia non sostenuto da un'adeguata preparazione culturale e pedagogica può indurre all'inerzia o provocare il caos didattico» (Bertin 1965, 301).

Particolarmente avvertito fu, in quegli anni, il problema della formazione docente attraverso il lavoro di gruppo, tema al quale Lamberto Borghi dedicò un intero capitolo del suo *Educazione e sviluppo sociale*. Nutrito della pedagogia di Dewey, lo studioso riteneva la questione fondamentale per «promuovere negli allievi sentimenti di appartenenza a un gruppo culturalmente non omogeneo, composto di elementi provenienti da ambienti e classi sociali diverse, e insieme a incoraggiare gli studenti ad assumere responsabilità, a comportarsi con successo e soddisfazione in un'atmosfera permissiva che liberi le loro attitudini dai freni e dalle pressioni inibitrici e apra ad esse degli sbocchi creativi» (Borghi 1962, 87). A suo dire, il lavoro di gruppo rappresentava «un metodo democratico di attività educativa, e la sua diffusione come strumento didattico di formazione degli insegnanti [era] la condizione per l'introduzione di processi di educazione democratica a tutti i livelli di scuola» (ivi, 100).

È noto che agli stessi principi s'ispirava, per la via di Freinet, il Movimento di cooperazione educativa, mentre la pedagogia marxista trovava nella didattica del collettivo di ascendenza makarenkiana il metodo per eccellenza per riorganizzare il processo educativo in senso democratico<sup>15</sup>. Mario Alighiero Manacorda, intervenendo nel 1963 su *Riforma della scuola* in tema di professionalità docente, contestava la solitudine di maestri e profes-

sori perfino in quella «ricerca scientifica che è propria dell'insegnamento, che ha per oggetto l'insegnamento stesso, cioè quella pedagogica», la quale non aveva mai avuto modo di esercitarsi «in forme collettive o associate, di gruppo». In una scuola «precocemente specializzata», dove «tradizionalmente specializzazione vuol dire isolamento», egli arrivava a sperare che l'«incrinatura nel sistema operata con la scuola media unica» potesse offrire «un terreno d'azione più adatto a una ripresa democratica» («Attrarre i giovani all'insegnamento» 1963, 10). Le proposte non mancavano, in una realtà che si era posta fin dall'inizio il fine ultimo d'integrare gl'individui nella società:

sul piano pedagogico-didattico, i consigli di classe e per materie, l'istituzione di “cattedre” che per ciascuna scuola raggrupp[assero] gli insegnanti delle medesime discipline delle varie sezioni nell'organizzazione dei piani didattici, nell'istituzione di gabinetti e biblioteche non solo di fisica o di scienze ma anche delle discipline storico-umanistiche, la partecipazione a *stages* e seminari di aggiornamento; sul piano della vita democratica, la valorizzazione degli organismi rappresentativi dei docenti per la direzione democratica e il più possibile autonoma della scuola e per la partecipazione agli organismi rappresentativi democratici locali, come i consigli scolastici provinciali, ecc. (ivi, 11).

Lo stesso Borghi, parlando di lavoro seminariale, riprendeva la formula gramsciana della «genialità» da mandare «nel “fosso”», a favore del «metodo delle esperienze più minuziose e dell'autocritica più spassionata e obiettiva», dove ogni componente fosse in grado di dare il proprio «contributo come conferenziere o relatore su determinati argomenti» (Borghi 1962, 98). Il modello, già praticato in forme residenziali nelle scuole del Pci (Pozzetta 2020), figurava adottato anche in alcune esperienze anticipatrici della media unica come la scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale, aperta da Nino Chiappano presso la Società Umanitaria di Milano.

Il vivere insieme, lo stare accanto ora per ora – motivava lo stesso Chiappano – conduce a quell'affiatamento personale, a quella reciproca conoscenza, comprensione e stima senza le quali non si può pensare di compiere un serio lavoro in collaborazione. L'esperienza comunitaria e cooperativa contribuisce anche ad abbassare, se non a distruggere completamente, la barriera esistente tra professori a formazione universitaria e istruttori pratici, per lo più autodidatti. La vicinanza rivela ai primi quanto il mondo del lavoro sia ricco di problemi e di valore umano, ed aiuta i secondi a superare il loro complesso di inferiorità verso chi “ha studiato” e “sa parlare” (cit. in Riccardi 2022, 129).

<sup>15</sup> Il collettivo «non è un aggregato di persone, ma è un organismo sociale complesso [...]. Il singolo viene educato con il collettivo e attraverso il collettivo», poiché la «costruzione della nuova società socialista» non dev'essere basata «sull'uomo individualista, ma sull'uomo collettivista» (Lombardo Radice 1951).

Secondo Vittorio Telmon, i professori di scuola secondaria dovevano essere aggiornati «all'attualità del dibattito culturale», affinché «su tale base sia anche possibile sperimentare un maggiore coordinamento fra gli insegnamenti e quelle tecniche didattiche, coerenti alle prospettive affiorate negli ultimi tempi, che corrispondono alle nuove esigenze della cultura e della comunità» (*Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti* 1964, 138-139); mentre per l'UCIIM occorreva dare ampio spazio, nei percorsi di *teacher training*, «anche all'esercizio delle relazioni umane per preparare ad assolvere gli impegni di vita comunitaria con alunni e colleghi, che questa scuola impone» (*Preparazione, aggiornamento e formazione del professore* 1960, 70).

«La capacità di lavorare in gruppo, di tradurre idee e fatti in esperienze adeguate all'allievo, di criticare costruttivamente l'opera propria e dei colleghi, di controllare continuamente il proprio atteggiamento secondo le risposte dei singoli e della comunità e soprattutto di far stabilire agli allievi un rapporto vivo con l'ambiente reale» erano detti ancora da Santoni Rugiu fattori essenziali nella formazione dell'insegnante come educatore. Accanto alla conoscenza «delle tecniche di trasmissione e di valutazione», egli esortava i docenti a «modellare il proprio comportamento, a sfruttare le proprie attitudini in funzione degli atteggiamenti dei ragazzi». Attitudini che l'università non avrebbe potuto «insegnare come precetti, ma per le quali [era] tenuta a consentire le esperienze idonee [...]. Tutte cose che possono essere indifferenti per la formazione di un ricercatore o di un funzionario, non di un insegnante da cui si pretenda un'efficacia formativa» (Santoni Rugiu 1965, 17).

In questo momento di rapida trasformazione delle finalità sociali e culturali della scuola, l'unico punto di riferimento certo, ancor prima che la preparazione disciplinare specifica, appariva dunque una preparazione latamente culturale, a fondamento delle capacità educative «quali possono fondarsi in una personalità equilibrata che non sia esposta di continuo a crisi di incomprensione e di ostilità verso i nuovi compiti richiesti a un insegnante». Una figura «capace di felicità», verrebbe da dire con Maria Ricciardi Ruocco, la professoressa che aveva risposto ai ragazzi di Barbiana (Ricciardi Ruocco 1968), ovvero un individuo «in grado di partire da una condizione di benessere e di sicurezza economica, giuridica ed emozionale tale da poter con autentica libertà e consapevolezza affrontare la interessante ma faticosa professione dell'insegnamento» («Riforma intellettuale e morale e programmazione immediata» 1964, 15).

## PER CONCLUDERE

Queste pagine testimoniano anzitutto la ricchezza del dibattito scaturito intorno alla riformata scuola media sul tema della preparazione degli insegnanti secondari, gettando luce su una delle stagioni di maggiore vitalità dell'argomento, giudicato capitale per le sorti dell'intero sistema d'istruzione. Ne è prova il sostanziale accordo, pur nelle inevitabili sfumature, di tutti gli attori coinvolti (pedagogisti, disciplinaristi, insegnanti), nei loro diversi orientamenti ideali e culturali. L'insistenza sulla necessità di fondare e veicolare nuovi abiti professionali in vista di un'immagine di scuola tutta da ripensare alla luce dei bisogni di una società in repentina (e radicale) evoluzione, oltre che delle istanze promozionali dettate dalla Costituzione del 1948, si esplica tanto sul piano intellettuale (la riprogettazione dei curricula con l'introduzione di fattori di concretezza: uno dei *must* dell'attivismo pedagogico!) quanto su quello morale, nelle forme soprattutto dell'avviamento alla partecipazione democratica. Del resto, lo abbiamo visto, sono gli stessi programmi del 1963 a sottolineare lo spirito della scuola, il cui valore in termini di costruzione di una comunità secondo i principi solidaristici nasce proprio dall'unità e dal comune apporto di tutte le discipline.

L'enfasi sul bisogno di accompagnare il passaggio in termini adattivi e propositivi si lega inoltre al carattere orientativo assunto dalla scuola media unica del 1962 e, con esso, alle funzioni diagnostiche e predittive (anziché tradizionalmente selettive) della nuova figura docente. Comprensibilmente, buona parte degli interventi evidenzia l'importanza di un'acculturazione pedagogica e psicologica come elementi di una professionalità specifica, accanto alle competenze disciplinari, che restano fondamentali ma non più sufficienti a guidare il cambiamento. Ciò mentre la discussione si sofferma sulla natura secondaria, o viceversa primaria, della media riformata e, di conseguenza dei suoi docenti (col riproporsi inevitabile della dicotomia educazione-istruzione).

In realtà, nonostante il confronto emerso anche in sede disciplinare (specie scientifica), nessun provvedimento fu adottato, al di là del varo, presso la neoistituita Università della Calabria (1968), di corsi di laurea per la formazione degli insegnanti di materie scientifiche e letterarie nella nuova media. Peggio ancora, nessun progetto di riforma fino al 1990 (Morandi 2021) si preoccupò di definire i compiti dell'università in fatto di costruzione di competenze didattiche. Cosicché, se la media fu il settore in cui maggiore si rivelò il divario fra le aspirazioni moderne, incensate dalla classe politica, e un'esistenza fatta di abitudini inveterate, l'università si mantenne a sua volta separata dal sociale, incerta nella sua *mission*,

specchio delle incongruenze del Paese, al quale si sarebbe di lì a poco progressivamente aperta (Becchi 1979).

## BIBLIOGRAFIA

- ADESSPI. 1960. "Commissione per la riforma e l'iniziativa parlamentare: la mozione conclusiva". *Scuola e Costituzione* 1 (2): 21-22.
- Agazzi, Aldo. 1960. "Missione, preparazione, responsabilità e doveri dell'insegnante". In *Preparazione, aggiornamento e formazione del professore*. Atti del VII Congresso nazionale UCIIM (Roma, marzo 1960), 25-36. Roma: UCIIM.
- Agazzi, Aldo, con la collaborazione di Roberto Zavalloni et al. 1964. *La formazione degli insegnanti*. Bari: Laterza.
- Alicata, Mario. 1956. *La riforma della scuola*. Roma: Editori riuniti.
- Ambrosoli, Luigi. 1982. *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: il Mulino.
- "Attrarre i giovani all'insegnamento". 1963. In *Riforma della scuola* 9 (11): 9-14.
- Barbagli, Marzio, e Marcello Dei. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.
- Becchi, Egle. 1969. *Problemi di sperimentalismo educativo*. Roma: Armando.
- Becchi, Egle. 1975. *L'organizzazione della ricerca educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Becchi, Egle. 1979. "Università e formazione permanente degli insegnanti: alcune considerazioni". In Cisem - Provincia di Milano, *Costruire la riforma. Progettazione e attuazione della riforma della scuola secondaria superiore: nuovi contenuti culturali e professionali, formazione degli insegnanti in servizio*, 172-179. Milano, FrancoAngeli.
- Becchi, Egle, e Monica Ferrari. 2009. "Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione". In *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, a cura di Egle Becchi, e Monica Ferrari, 7-27. Milano: FrancoAngeli.
- Bertin, Giovanni Maria. 1964. "Formazione plurilaterale ed orientamento nella nuova scuola media". *Scuola e città* 15 (12): 625-630.
- Bertin, Giovanni Maria. 1965. "La crisi dell'insegnamento come crisi della scuola moderna". *Scuola e città* 16 (5): 297-302.
- Bertin, Giovanni Maria. 1968. *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Betti, Carmen. 1998. "La commissione d'indagine e gli insegnanti". In *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*. *Studi in onore di Antonio Santoni Rugiu*, a cura di Angelo Semeraro, 289-310. Scandicci: La Nuova Italia.
- Biancatelli, Luciano. 1963. "Un insegnante nuovo per una scuola nuova". *Riforma della scuola* 9 (12): 29-39.
- Borghesi, Lamberto. 1962. *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghesi, Lamberto. 1964. *Scuola e comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borruso, Francesca. 2022. "La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti". *Pedagogia oggi* 20 (1): 62-68.
- Cambi, Franco. 2004. "Per l'interpretazione di un 'evento' scolastico cruciale". In Massimo Baldacci, Franco Cambi, Maurizio Degl'Innocenti, e Carlo G. Lacaita, *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, documenti a cura di Ornella Farina, 35-46. Manduria [etc.]: Lacaita.
- Cambi, Franco, cur. 2009. *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*. Roma: Carocci.
- Carrassi, Mariangela. 1961. "Le resistenze degli insegnanti alla scuola media unificata". *Scuola e città* 12 (9): 331-334.
- Chervel, André. 1998. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Ciancio, Francesca. 1963. "Gli insegnanti della scuola dagli 11 ai 14 anni in alcuni paesi (Formazione e aggiornamento, trattamento economico e stato giuridico)". *Rivista di legislazione scolastica comparata* 5-6: 416-425.
- Colasanto, Michele. 1979. "La 'nuova' professionalità: temi e problemi per una ipotesi di lavoro". *Studi di sociologia* 17 (2): 183-192.
- Cordati Rosaia, Luigia. 1965. "Gli insegnanti secondari di fronte al rinnovamento dell'insegnamento matematico". *Scuola e città* 16 (9-10): 647-650.
- Damiano, Elio. 2019. "Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra". In Elio Damiano, Battista Orizio, ed Evelina Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*, 224-355. Roma: Studium.
- De Finetti, Bruno. 1964. "Insegnamento di Materie scientifiche nella Scuola media unica e preparazione degli insegnanti". *Periodico di matematiche* 42: 76-114.
- De Franciscis, Umberto. 1958. *L'unificazione della scuola media*, con disegni di Virginio Bonifazi. Roma: Centro didattico nazionale per i rapporti scuola e famiglia.
- Dina, Marina. 1964. "Motivazione e valutazione nella scuola media". *Cooperazione educativa* 13 (2): 29-32.

- Donini, Ambrogio. 1959. "Disegno di legge per la scuola unica". *Riforma della scuola* 5 (2): 1-2.
- Ferrari, Monica, e Matteo Morandi. 2015. *I programmi scolastici di "educazione fisica" in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, Monica, Matteo Morandi, Rita Casale, e Jeannette Windheuser, cur. 2021. *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Foggi, Anna Maria. 1961. "Cultura nuova per una scuola nuova". *Riforma della scuola* 7 (10): 6-8.
- Galletti, Alfredo, e Gaetano Salvemini. 1908. *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*. Milano [etc.]: Sandron.
- Goodson, Ivor. 1983. *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*. London [etc.]: Croom Helm.
- Goodson, Ivor. 1988. *The Making of Curriculum. Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- Julia, Dominique. 1995. "La culture scolaire comme objet historique". In *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, edited by António Nóvoa, Marc Depaepe, and Erwin V. Johanningmeier, 353-382. Gent: Paedagogica Historica (Paedagogica Historica, supplementary series, 1).
- Lacaita, Carlo G. 2004. "Riforma della scuola e società italiana negli anni dello sviluppo economico". In Massimo Baldacci, Franco Cambi, Maurizio Degl'Innocenti, e Carlo G. Lacaita, *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, documenti a cura di Ornella Farina, 47-73. Manduria [etc.]: Lacaita.
- Laporta, Raffaele. 1963. "La formazione degli insegnanti". *Scuola e città* 14 (1-2): 50-61.
- Laporta, Raffaele. 1979. *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombardo Radice, Lucio. 1951. "Anton Semionovic Makarenko". In *Scuola e pedagogia nell'URSS*. Atti del Convegno di studi sulla scuola e la pedagogia sovietica (Siena, 8-9 dicembre 1951), a cura dell'Associazione Italia-URSS, 51-55. S.i.t.
- Lombardo Radice, Lucio. 1963. "Un mestiere bellissimo". *Riforma della scuola* 9 (8-9): 6-8.
- Magni, Francesco. 2019. *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Studium.
- Morandi, Matteo. 2021. *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Morandi, Matteo. 2022a. "La formazione degli insegnanti: l'importanza (e il gusto) di conoscerne la storia". *La Ricerca* 10 n.s. (22): 13-18.
- Morandi, Matteo. 2022b. "L'uomo di scuola". In *Giuseppe Mainardi. Educatore, filologo, collezionista (1922-2010)*, 17-47. Cremona: Fantigrafica.
- Muzi, Marielisa. 2009. *Pedagogia critica in Italia*. Roma: Carocci.
- Oliviero, Stefano. 2023. *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di "Scuola e città". Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*. Pisa: Astarte.
- Oneto, Rosa. 1964. "Una nuova figura d'insegnante (in margine al XIX congresso nazionale della FNISM)". *Scuola e città* 15 (6): 385-391.
- Per l'insegnamento di storia dell'arte*. 1965. Napoli: ANIMSA.
- Pettini, Aldo. 1964. "Motivazione e individualizzazione nella scuola dell'obbligo". *Cooperazione educativa* 13 (3): 1-8.
- Pironi, Tiziana. 2014. "Gli insegnanti e la loro storia: una pista di ricerca all'avanguardia". In *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, a cura di Carmen Betti, Gianfranco Bandini, e Stefano Oliviero, 141-152. Milano: FrancoAngeli.
- Pironi, Tiziana. 2021. "La responsabilità della pedagogia nei confronti de *La scuola e la società italiana in trasformazione: il Convegno di Milano del 1964*". In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, a cura di Simonetta Polenghi, Ferdinando Cereda, e Paola Zini, Sessione plenaria, 87-97. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Pozzetta, Andrea. 2020. "Nel collettivo apprendo un metodo di lavoro. Pratiche di formazione delle scuole di partito del Pci". In *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, a cura di Monica Ferrari, e Matteo Morandi, 231-256. Brescia: Scholé.
- Preparazione, aggiornamento e formazione del professore*. Atti del VII Congresso nazionale UCIIM (Roma, marzo 1960). 1960. Roma: UCIIM.
- Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti*. Atti del XIX Congresso nazionale FNISM (Bologna, 1-3 dicembre 1963). 1964. Bologna: Sezione arti grafiche dell'Istituto Aldini-Valeriani.
- Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*. 1963. I: *Testo della relazione* e II: *Documenti*. Roma: Ministero della Pubblica istruzione.
- Riccardi, Veronica. 2022. "Educazione, rinascita sociale e democrazia: Nino Chiappano e la sperimentazione della Scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale". *Dirigenti scuola* 41: 118-133.
- Ricciardi Ruocco, Maria. 1968. *Risponde una professoressa ai ragazzi di Barbiana*. Manduria: Lacaita.

- “Riforma intellettuale e morale e programmazione didattica”. 1964. In *Riforma della scuola* 10 (3): 10-18.
- Riva, Anna. 1964. “Gli insegnanti della scuola media e il giudizio per l’orientamento scolastico e professionale al termine del periodo di istruzione obbligatoria”. In Aldo Agazzi, con la collaborazione di Roberto Zavaloni et al., 125-131. Bari: Laterza.
- Saffirio Vignola, Carla. 1962. “Scuola nuova insegnante nuovo”. *Riforma della scuola* 8 (8-9): 20-21.
- Sani, Serena. 2000. *La politica scolastica del centro-sinistra (1962-1968)*. Perugia: Morlacchi.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1959. *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1960. “Gli insegnanti per la scuola media dell’obbligo”. *Scuola e città* 11 (4-5): 153-157.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1965. “Gli insegnanti di oggi e di domani”. *Scuola e città* 16 (1): 10-20.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1968. “Povera e nuda vai pedagogia”. *Scuola e città* 19 (3): 116-125.
- Scuola di Barbiana. 1967, *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- “Tavola rotonda”. 1963. *Scuola e città* 14 (10): 452-497.
- Trombetta, Carlo. 2015. “Storia della rivista: una testimonianza”. *Psicologia dell’educazione* 1: 9-50.
- Viola, Tullio. 1965. “Sull’insegnamento delle Materie Scientifiche nella Scuola media unica”. *Periodico di matematiche* 43: 49-81.
- Vito, Francesco. 1960. “Aspetto scientifico, aspetto professionale e aspetto sociale degli studi universitari”. In *Preparazione, aggiornamento e formazione del professore*. Atti del VII Congresso nazionale UCIIM (Roma, marzo 1960), 39-54. Roma: UCIIM.