

LA STORIA CONTEMPORANEA
TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

Manuali, programmi, docenti

a cura di Giuseppe Bosco e Claudia Mantovani



Rubbettino

Sommario

Introduzione, Giuseppe Bosco e Claudia Mantovani p.

Parte Prima - I manuali, gli strumenti

Il canone della Storia Contemporanea nei Manuali scolastici dall'Unità alla Repubblica, Alberto De Bernardi

L'insegnamento della Storia Contemporanea e le alterne vicende del Manuale nell'Italia repubblicana, Luca Baldissara

Il fascismo nei Manuali di Storia dell'Italia repubblicana, Giovanni Belardelli

La Rivoluzione Russa nei libri di testo. Tre casi di (da) manuale, Alessandro Campi

Perché si scrive un Manuale?, Giovanni Sabbatucci 1

Comunicare con il Manuale, Emilio Zanette 1

L'Università: una nuova generazione di Manuali, Anna Gialluca 1

Limiti e potenzialità dei prodotti multimediali per la storia contemporanea: l'occasione per una "rivoluzione del controllo", Chiara Ottaviano 1

Internet per la didattica e la ricerca storica: problemi di metodo, Rolando Minuti 1

Parte Seconda - I docenti, i programmi, la didattica

- *La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari nell'Italia repubblicana: una prima ricognizione*, Pietro Causarano p. 177
- Insegnanti di storia: una prima indagine sui docenti romani*, Agostino Bistarelli 201
- Le metamorfosi di un decennio: il curriculum di storia nella scuola superiore*, Giuseppe Bosco 215
- Miti d'oggi. Memoria e storia del Novecento a scuola*, Alberto Caviglion 231
- Il valore formativo della storia contemporanea*, Milena Santerini 243
- Fare e far vedere. Osservazioni intorno a storia e apprendimento*, Paola Di Cori 257
- Grandi problemi e piccoli passi: la storia a scuola*, Alessandra Peretti 269
- La storia contemporanea nell'università rinnovata: problemi aperti*, Tommaso Detti 277

Parte Terza - In Europa

- Il manuale di storia tra modernità e post-moderno. Note e riflessioni a margine di una ricerca comparativa su alcuni testi scolastici italiani e francesi della seconda metà del XX secolo*, Umberto Baldocchi 289
- L'insegnamento della storia contemporanea: un'indagine europea*, Alessandro Cavalli 303
- L'Europa - Integrazione e tradizione. La rappresentazione della dimensione europea nei programmi di insegnamento e nei manuali scolastici di storia, geografia e scienze sociali*, Falk Pingel 311

L'Europa e le sue differenze nella storiografia e nella didattica della storia: una esperienza, Stefano Bucciarelli

- Considerazioni su Storia Contemporanea e Storia delle donne e di genere nei Manuali di Francia, Germania e Italia*, Teresa Bertilotti
- Gli autori
- Indice dei nomi

La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti
secondari nell'Italia repubblicana: una prima ricognizione¹

di Pietro Causarano

Premessa

Il tema che verrà qui affrontato è quello della formazione iniziale del corpo insegnante della scuola secondaria, in particolare superiore, e del suo aggiornamento in servizio nell'Italia repubblicana. Il tentativo è quello di ricominciare, per il secondo dopoguerra, le modalità con cui si sono evoluti – e si evolvono – in che misura e quando – i meccanismi di formazione iniziale dell'insegnante, in funzione del suo reclutamento e del suo ingresso in servizio (di ruolo o meno). Accanto a questo, mostrare anche sommariamente i processi e le strategie messe in atto per sostenerne successivamente l'aggiornamento scientifico e professionale in servizio e in che modo si sono collegati (o non si sono collegati) alla formazione iniziale, da una parte, e alla nuova nozione di *lifelong learning*, dall'altra².

Si tratta quindi di ricostruire la genealogia di quanto effettivamente è avvenuto nel secondo dopoguerra sul piano della formazione-aggiornamento del corpo insegnante, avendo presenti sullo sfondo due diverse questioni interne e una esterna. Da una parte, vediamo l'irruzione nella scuola italiana della riforma del '60 – delle dinamiche sociali e politico-sindacali legate alla riforma secondaria (con la transizione da forme di rappresentanza tipo professionale al sindacalismo confederale e poi "di base")³ e l'incap

¹ Una versione più estesa di questa relazione – in particolare sul piano dei dati e della metodologia – è possibile vederla nel sito internet della SISSCO (<<http://www.sissco.it/dossiers/la/insegnanti/indice3-ins.html>>).

² Cfr. C. Pontecorvo (a cura di), *Università e formazione continua degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1979; G. Fredi, *Formazione iniziale e formazione continua degli insegnanti*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 2, 1986, pp. 129-138; L. Guasti (a cura di), *Il sistema della formazione in servizio degli insegnanti*, La Scuola, Brescia, 1986; M. Corda Costa, S. Meghna (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, NIS, Roma, 1990.

³ Cfr. L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna, 1982; XI; S. Ventura, *La politica scolastica*, il Mulino, Bologna, 1998, pp. 215-228. La transizione

però a trovare soluzioni condivise per uscire dalla crisi degli anni '70, sia fra gli attori del sistema politico che fra gli attori del sistema scolastico, fatto che ha comportato il ricorso ad una gestione prevalentemente amministrativa del problema che non è stata in grado di scalfire in profondità le continuità precedenti, almeno fino agli anni '90. Dall'altra parte, troviamo il retaggio delle dinamiche accademiche all'interno del mondo universitario (si pensi all'antica questione del "magistero"), che hanno inciso in ogni caso sull'individuazione di rapide soluzioni rispetto alla formazione iniziale del corpo insegnante, di cui costituiscono la imprescindibile cornice attraverso uno degli elementi di maggiore viscosità rispetto ai processi riformatori degli ultimi decenni nella scuola che è costituito proprio dal nesso curricula universitari-clas-sici di concorso, elemento fondamentale rispetto alla definizione della qualità e dell'identità professionali dell'insegnante, anche questo affrontato – seppure parzialmente – solo negli anni '90.

Le difficoltà regolamentari che la coppia formazione-aggiornamento nella scuola secondaria ha sempre incontrato nella storia dell'Italia unita, sono particolarmente significative rispetto alle modalità di definizione, decisione e implementazione delle politiche sull'istruzione nel nostro paese, se pensiamo che l'Italia – ancora alla metà degli anni '90, prima che parta l'esperienza delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) – è uno dei pochi Stati europei (insieme alla Romania) a non prevedere momenti di formazione e di addestramento professionali specifici per i futuri insegnanti, limitandosi a richiedere come requisito concorsuale il solo titolo accademico⁵. Proprio gli insegnanti si trovano quindi ad essere insieme vittime e protagonisti di questa mancata riforma, all'interno della più generale vicenda della mancata riforma della scuola secondaria superiore⁶. Partiamo quindi da loro.

anni '60-'70 dalla tradizione professionale-corporativa al sindacalismo federale-confederale è comunque un fenomeno europeo, cfr. L. Frajerman, M. Lemosse, A. Robert, J. Tyssens, D. Wunder, *Les syndicalismes enseignants devant l'évolution des systèmes éducatifs et des identités professionnelles. Allemagne de l'Ouest, Angleterre, Belgique, France (1960-1985)*, Colloque international "L'apogée des syndicalismes en Europe occidentale (1960-1985)", Centre d'Histoire Sociale du XXe siècle - Université Paris I, Parigi, 8-9 novembre 2002. Sui Cobas, cfr. A. Baldissera, *La svolta dei quarantenni. Dai quadri FIAT ai COBAS*, Ed. Comunità, Milano, 1988, II parte.

⁴ Cfr. G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu, *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Manzoni, Firenze, 1980.

⁵ Cfr. Commissione Europea, *Le cifre chiave dell'istruzione nell'Unione Europea, progetto Eurypace - dati Eurostat*, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali della Commissione Europea, Lussemburgo, 1997, p. 107.

⁶ Cfr. V. Telmon, *La scuola secondaria superiore*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, pp. 149-165.

Cosa ne pensano gli insegnanti

Nel 1992, l'IARD pubblica a cura di Alessandro Cavalli la prima in-ve sulle condizioni di vita e di lavoro nelle scuole italiane. Per la prima su un campione nazionale di insegnanti delle scuole di ogni ordine e g-viene condotta in profondità una ricerca qualitativa attorno al profilo s-le di questa figura professionale, a coronamento di una intensa stagio stud⁷ che – seppure in maniera non così estesa e approfondita – avev-cato di individuare continuità e mutamenti nel corpo insegnante italian-Due dati emergono da questa indagine che qui ci possono interessar-una parte, viene colmato il tradizionale disinteresse mostrato dalle sc-umane e sociali rispetto ai problemi connessi ai processi formativi della-goria e alla sua professionalità; dall'altra, ne deriva la conseguente con-zione che invece – nella percezione soggettiva degli insegnanti – questa-delle questioni dolenti che maggiormente incidono sia sul proprio lavor-sulla definizione del proprio status sociale e della propria identità prof-ionale⁸.

Alla fine degli anni '80, dopo le tumultuose trasformazioni istituzio-sociali dei due decenni precedenti, gli insegnanti delle scuole italiane di ordine e grado vedono ancora la propria azione educativa pesantemente-dizionata da un deficit di formazione iniziale, una percezione certament-ferenziata a seconda del tipo di figura di insegnante ma comunque com-tutti. Secondo la prima indagine IARD, i maestri ritengono di avere cal-nella formazione in ingresso nettamente superiori rispetto a quanto rit-no di averne i professori di scuola secondaria, almeno in termini di pre-zione disciplinare e culturale generale; viceversa, ritengono di essere a-stanza preparati ad affrontare i problemi educativi (pedagogici) genera-curamente assai più di quanto lo ritengano di essere i professori. Tutti, i-in diversa misura e crescente più si sale nell'ordine scolastico (con pe-tuali oscillanti fra i due terzi e i tre quarti rispettivamente nella scuola se-daria inferiore e superiore), si sentono impreparati di fronte alle questio-cio-psico-pedagogiche, didattiche generali e della didattica disciplinar-dato impressionante è che queste informazioni sulla consapevolezza c-corpo insegnante italiano ha di sé e della propria preparazione professic-insufficiente, si ripropongono sostanzialmente immutate anche nella se-

⁷ F. Alacevich, M. Dei, *L'istituzione riconsiderata: 105 ricerche sulla scuola in Italia*, i-chiesta, n. 65, 1984, pp. 33-65.

⁸ Cfr. A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vi-*

lavoro nella scuola italiana, il Mulino, Bologna, 1992, pp. 18-19, 121-180.

⁹ Ivi, p. 268.

da indagine, promossa sempre dall'IARD dieci anni dopo, alla fine degli anni '90 e pubblicata recentemente¹⁰. Anche in questo caso, a fronte di una situazione stabile dal punto di vista dei titoli di studio in possesso degli insegnanti oggetto del campione di indagine¹¹, i maestri sono insoddisfatti della propria preparazione disciplinare e culturale generale ma abbastanza contenti della propria preparazione pedagogica generale, sempre esattamente all'inverso dei professori secondari. Permangono invece il disagio generalizzato di fronte all'impreparazione ad affrontare le questioni di ordine didattico, psicologico e sociale che investono l'attività di insegnamento, un disagio crescente più che ci si sposta dall'infanzia all'adolescenza.

L'ingresso nella scuola, negli anni '60-'70, di una gran quantità di insegnanti precari (spesso non laureati) chiamati a risolvere i problemi finanziari, organizzativi e amministrativi di una istituzione impreparata alla sua maturazione dopo la crisi del '68-'69¹², non ha fatto altro che aggravare una contraddizione e far esplodere un disagio che già i primi studi degli anni '60 - parziali - mettevano bene in evidenza, agli albori della scuola di massa dopo la istituzione della scuola media unica¹³. Significativamente, rispetto alla percezione che del proprio prestigio sociale avevano gli insegnanti ancora negli anni '60, successivamente si diffonde l'idea di un vero e proprio "decadimento di status" e professionale, che trova riscontro in una valutazione sociale non lusinghiera¹⁴ e nell'equiparazione della funzione docente - nel senso comune - a quella del lavoro impiegatizio¹⁵.

Da questo punto di vista, l'aggiornamento in servizio - lungi dal diventare un processo continuo di qualificazione professionale dell'insegnante - per lun-

¹⁰ A. Cavalli (a cura di), *Insegnare nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2002.

¹¹ Solo gli insegnanti delle elementari, nella seconda ricerca IARD, vedono crescere i laureati, anche per il fatto che dal 1990 - almeno teoricamente - è prevista la laurea in scienze dell'educazione primaria.

¹² Si parla di una cifra di precari immessi in ruolo con sanatorie di vario genere fra il 1973 e il 1982 pari a circa 600.000, cioè pari a quasi la metà del corpo insegnante in servizio fino ai primi anni '80 (dati di fonte sindacale in G. Patroncini, *Breve storia del precariato e dei movimenti dei precari nella scuola italiana*, in «Il lavoro supplemente», 2002, consultabile in rete all'indirizzo <www.alc.palma67.com/brevestoria.htm>, verificato il 5 maggio 2004); sul totale del campione IARD del 1992, solo il 15% fra i docenti intervistati, provenienti dal precariato nella scuola secondaria superiore, era entrato in ruolo per concorso, un altro 19% tramite sanatorie *ope legis* e il 31% attraverso i "corsi abilitanti" degli anni '70-'80; sul totale degli intervistati, inoltre, solo il 32% era entrato direttamente in ruolo attraverso il concorso a cattedra; cfr. A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi*, cit., p. 53.

¹³ Cfr. A. Agazzi (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Laterza, Bari, 1964, pp. 113-123.

¹⁴ Cfr. S. Proserpio, *L'immagine del ruolo insegnante nella stampa quotidiana*, in «Studi di sociologia», 1990, pp. 215-229.

¹⁵ Cfr. A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi*, cit., pp. 77-83.

go tempo è stato individuato dalle amministrazioni scolastiche e percepito gettivamente dagli insegnanti come un canale di "supplenza" rispetto alla formazione iniziale considerata carente o incompleta¹⁶. Non a caso, il canale compensativo è più utilizzato dai maestri (coinvolti al 90% del campione IARD del 1992), che sono la categoria che infatti ritiene di avere maggiori formativi (pur avendo un percorso di addestramento professionale sì per quanto limitatamente alla scuola secondaria, almeno fino agli anni '90) e i professori di scuola secondaria ricorrono assai meno all'aggiornamento in servizio (circa la metà del campione)¹⁷. In essi, evidentemente, gioca ancora una certa e pregiudizievole diffidenza verso le forme professionalizzanti delle attività docente e la fiducia immotivata nell'effetto pedagogico "in sé" di una preparazione culturale e scientifica (un vero e proprio retaggio idealista che già era stato notato nelle ricerche degli anni '60¹⁸). Chi però ha utilizzato la seconda ricerca IARD confrontandoli con la prima, ha notato come lo differenziale di comportamenti e orientamenti, almeno sul piano del giorno, sia nel frattempo attenuato e come praticamente tutto il docente, di tutte le scuole di ogni ordine e grado, oggi sia impegnato in un aggiornamento, utilizzando le indubbie novità che - su questo versante - state introdotte a partire dalla fase sperimentale degli anni '70-'80¹⁹. Tutta la ricerca IARD superiore - dal punto di vista del gradimento rispetto alla qualità e alla utilità di questa attività di aggiornamento in servizio - è diffusa - di nuovo mostrano assai più perplessità e dubbi di quanto non trano i maestri o i loro colleghi delle medie inferiori²⁰.

In conclusione, dobbiamo quindi prendere atto che - sull'arco di un trentennio - le indagini sugli insegnanti e sulla percezione sociale della loro auto-percezione rispetto alla preparazione professionale, alla loro azione educativa, hanno segnalato un disagio crescente e per il quale è stata data una risposta sostanzialmente attraverso l'auto-formazione e la disponibilità individuale, senza una rete di interventi strategici (che negli ultimi venti anni ha cominciato veramente a delinearsi soprattutto

¹⁶ Ivi, p. 179.

¹⁷ Ivi, pp. 135-137.

¹⁸ Cfr. A. Agazzi (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, cit., pp. 53-54; sul modello A. Santoni Rugiti, *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, Firenze, 1981 [II ed. riveduta e corretta; I ed. 1959], pp. 200-208.

¹⁹ R. Grassi, *L'aggiornamento degli insegnanti: i dati della "Seconda ricerca IARD in Italia"*, in «Annali della Pubblica Istruzione», n. 3-4, 1999, pp. 57-68.

²⁰ Cfr. G. Gasperoni, *Gli insegnanti di fronte al cambiamento, preprint di presentazioni della ricerca IARD sugli insegnanti della scuola italiana*, «Quaderno IARD», n. 4, 1999, pp. 1-2, 2000, pp. 31-49.

no alle associazioni professionali e sindacali e agli Istituti regionali per la ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi²¹). Una constatazione del genere è da sola sufficiente a giustificare uno scritto che voglia ricostruire la storia della formazione e dell'aggiornamento nel secondo dopoguerra. Se poi ci spostiamo a vedere quanto in realtà sappiamo da un punto di vista storico di tutta questa vicenda, a maggior ragione ci rendiamo conto di quanto ancora ci sia da fare per avere un quadro articolato nel campo della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Un deserto storiografico...

In effetti, malgrado l'indubbia rilevanza che il tema assume anche dal punto di vista della percezione sociale, una considerazione preliminare che è necessario fare riguarda il fatto che la storiografia italiana (anche quella specialistica storico-educativa o storico-pedagogica) ben poco ha trattato l'argomento della formazione/aggiornamento degli insegnanti secondari (a differenza che per la formazione magistrale) e quando lo ha fatto si è mossa in maniera abbastanza tangenziale e comunque per linee di approssimazione molto generali (con la sola eccezione forse del classico ma ormai un po' invecchiato volume di Santoni Rugiu del 1959 sul professore secondario²²).

Nell'avviare questo lavoro mi sono di fatto scontrato con un "deserto" storiografico, tanto più stridente e inaspettato se pensiamo all'attenzione che comunque la storia della scuola secondaria e della sua sempre rinviata riforma ha suscitato in sede di analisi storica, anche per il secondo dopoguerra²³.

²¹ Cioè gli IRRSAE, oggi denominati IRRE (Istituti regionali per la ricerca educativa). I principali temi che emergono da queste indagini, a parte considerazioni di ordine sociologico generale (la femminilizzazione del corpo insegnante, cui solo la secondaria superiore resiste; la stratificazione sociale e geografica del corpo insegnante che si ritrova nella gerarchia del sistema scolastico; la diversità di atteggiamenti e orientamenti culturali e ideologici rispetto al mutamento sociale e alla funzione, in esso, della scuola), sono: lo scarso impulso motivazionale alla professione e l'insoddisfazione - se non la frustrazione - conseguente; la critica talvolta radicale alla propria formazione iniziale e alle opportunità di formazione in servizio, con la richiesta di profondi cambiamenti; la difficoltà a misurarsi con le innovazioni e le sperimentazioni didattiche e la stentata diffusione e percezione di esse fra gli insegnanti soprattutto secondari; cfr. A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi*, cit., pp. 20-22.

²² A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit. Cfr. anche G. Genovesi, *I professori*, in T. Tomasi et al. (a cura di), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze, 1978, pp. 33-87; E. De Fort, *Gli insegnanti*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ad oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 199-261.

²³ Cfr. L. Ambrosoli, *La scuola in Italia*, cit.; A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993; id., *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, Carocci, Roma, 1996.

Uno dei tanti "silenziosi" della storia dell'educazione²⁴, ma certamente più inattesi perché collocato nel cuore di uno degli argomenti principali dell'indagine disciplinare, la scuola appunto. Se usciamo dall'ambito delle storiografie, però, il tema della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti secondari è presente, in maniera anche ridondante, non solo nella pubblicistica politica e soprattutto sindacale ma anche nella pubblicistica specialistica. È sempre più spesso oggetto specifico di indagini e scienze umane o sociali (si pensi al già richiamato IARD). Ma questa tendenza inevitabilmente sconta anche un appiattimento sulla congiuntura normativa, regolamentare e normativa del presente, saltando qualsiasi prospettiva storica. Questo limite della riflessione è particolarmente evidente a partire dagli anni '70 in poi e segnato dai decreti delegati e dalla ridefinizione dello stato giuridico del corpo insegnante e dalle parziali che investono successivamente anche l'istruzione secondaria universitaria. Questa fase di accelerazione del mutamento sociale, organizzativo e amministrativo della scuola determina in una certa misura l'agenda politica e amministrativa ma anche dell'indagine scientifica specialistica.

In altre parole, salvo poche eccezioni, sociologi dell'educazione, pedagogisti, in generale docenti universitari, insegnanti e osservatori che del resto sono direttamente o indirettamente occupati (compresi gli storici), si confrontano con un "discorso" sulla e della riforma secondaria in stato fluido, senza un punto fermo, all'interno di una fase di lungo in cui non è ancora chiaro quali nuovi modelli si vengano a sostituire, almeno fino agli anni '90. Di fatto questo ha impedito per lungo tempo che fosse possibile tracciare un bilancio storico delle vicende connesse alla riforma e all'aggiornamento del corpo insegnante. La stessa SSIS non è mai stata oggetto di riflessione adeguata da questo punto di vista; è vero che è definita operativamente solo nel corso della seconda metà degli anni '80, ma il suo albero genealogico progettuale risale almeno agli anni '70-primi '80, che sono poi confluiti nella riforma universitaria del 1990²⁵; ma la tematizzazione in merito alla necessità di una scuola superiore specializzata e alle forme con cui affrontare la questione è ben più risalendo almeno al secondo dopoguerra (e se pensiamo alla discussione st-unitaria sulla Scuola Normale Superiore, ad ancora a prima²⁶).

²⁴ F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storici e pedagogici di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

²⁵ L. Curti, *Le scuole di specializzazione nell'insegnamento secondario (SSIS). Storia e prospettive*, in «Annale SISCO», n. 1, 2000, consultabile in rete all'indirizzo <www.sisiblicazioni/annali/annali1/curti.htm> (verificato il 5 maggio 2004).

²⁶ Già nell'immediato secondo dopoguerra (commissione di indagine legata al pr

Oltre alla pressione della contingenza di un dibattito attorno ad una riforma continuamente annunciata come imminente e mai realizzata, vi è un'altra ragione poi che, forse, spiega il disinteresse storiografico di questo secondo dopoguerra per la questione formazione-aggiornamento, al massimo ricondotta all'interno del tema generale della riforma della scuola secondaria superiore. Il problema della formazione iniziale e dell'aggiornamento in servizio, nella vicenda storica della scuola secondaria italiana post-unitaria, è stato sostanzialmente ignorato dal punto di vista regolamentare e normativo ma anche organizzativo da parte delle classi dirigenti di governo, se non per via indiretta e amministrativa, soprattutto attraverso la ovvia disciplina concorsuale dei titoli universitari di accesso; né il sistema dell'istruzione superiore (universitaria e non) si è mai posto realmente il problema, almeno fino agli anni '70²⁷, per poi affrontarlo con soluzioni concrete e operative soltanto in anni recentissimi. Per lo storico, quindi, si pone il dilemma di cosa veramente debba essere studiato.

Le conseguenze di questo disinteresse politico e culturale sul piano delle politiche di governo si sono comunemente viste nella vicenda storica della scuola italiana, se solo pensiamo alla continua polemica e alle costanti, ricorrenti recriminazioni sulla qualità del personale insegnante (e conseguentemente dell'istruzione) che accompagnano tutta la vita della scuola italiana post-unitaria fino ad oggi, con un crescendo evidente a partire dagli anni '70 e dalla crisi del vecchio modello elitario gentiliano di scuola secondaria²⁸. Già alla metà degli anni '60, queste questioni erano emerse sostanzialmente negli stessi termini, al momento in cui la istituzione della scuola media unica cambiava il panorama organizzativo e sociale della scuola secondaria inferiore, in una fase di crescente scolarizzazione e di massificazione dei processi educativi e in un momento di montante pressione sociale sulla scuola secondaria superiore, soprattutto nel campo dell'istruzione tecnica e professionale²⁹. È

nella) e poi con il primo centro-sinistra (commissione di indagine sulla scuola legata al piano triennale Fanfani per il periodo 1962-65, L. 1073/1962 di "stralcio" dal Piano di sviluppo decennale proposto nel 1959), la questione di una scuola di specializzazione (in forme e modalità diverse) era stata messa sul tappeto, cfr. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., pp. 332-334, 356-363.

²⁷ A. Visalberghi, *Formazione iniziale e continua degli insegnanti: problemi e strutture*, in «Pon-
tecovo», 1979, pp. 43-72.

²⁸ Cfr. N. Bottani, *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*, il Mulino, Bologna, 1986.

²⁹ Cfr. M. Burbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, il Mulino, Bologna, 1974, capp. IX-X. L'istruzione tecnica e professionale, che all'inizio degli anni '50 incideva per un 41,0% sul totale degli iscritti alla scuola secondaria superiore, fra gli anni '60 e '70 si stabilizza sul 57,5% (in una fase però espansiva in termini assoluti di tutta l'istruzione secondaria e con una significativa contrazione relativa del liceo classico a vantaggio dello scientific-

La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari nell'Italia repubblicana

da allora che inizia la lunga vicenda di una riforma della scuola secondaria superiore sempre rimandata e che sembra ricalcare, almeno come temporale ma senza ottenerne i risultati positivi, la lunga "guerra dei troni" precedente la istituzione della scuola media inferiore unica e il completamento di un ciclo comune per la scuola dell'obbligo³⁰.

... di fronte a grandi cambiamenti

Senza volere offrire un panorama dettagliato, è forse utile comunicare qualche dato quantitativo in cui collocare quel "mutamento senza ma"³¹ che caratterizza la scuola secondaria superiore nell'Italia del dopoguerra e di cui la mancata soluzione politica della questione di formazione iniziale e la gestione amministrativa dell'aggiornamento costano a ben vedere uno dei nodi cruciali. Non solo crescono i valori assoluti degli iscritti e conseguentemente sale la necessità di reclutare personale docente e non, soprattutto precario) per fronteggiare questa vera e propria esplosione della scuola di massa. Cambiano in maniera drastica anche gli equilibri interni ai vari tipi di scuola (declino del liceo classico in termini relativi, esplosione in termini assoluti e relativi dell'istruzione tecnica e professionale), tanto che timidi segnali di liberalizzazione degli accessi universitari si hanno anche prima della crisi del '68³².

La scuola media inferiore, che nel 1945-46 aveva poco più di 500.000 iscritti (e 43.000 insegnanti), già nel 1955-56 è ad oltre 905.000 iscritti (e 76.000 insegnanti). L'introduzione della scuola media unica (L. 1859 del 1960) amplifica il boom crescente di iscrizioni, che se erano oltre 1.400.000 nel 1960-61 alla fine del decennio arrivano a superare 2.160.000 (gli iscritti passano da quasi 118.000 a 197.000). Alla fine degli anni '70, ormai si registrano oltre 2.800.000 alunni e 275.000 docenti. Il dato ancora più significativo è però dal tasso di scolarizzazione nella scuola media inferiore, che

co), per arrivare infine alle percentuali degli anni '90 che sono pari a circa il 65%; cfr. M. I. Burbagli, *La scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. Soldani (a cura di), *Fare gli italiani. Vol. II: Una società di massa*, il Mulino, Bologna, 1993, pp. 92-93.

³⁰ Cfr. T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, cit., pp. 120-148; G. L. Burbagli, *La riforma secondaria. Storia e documenti*, Cirmes, Roma, 1991.

³¹ M. Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit.

³² La liberalizzazione degli accessi universitari per tutti i corsi di studio secondari quinquennali (o con anno integrativo, attraverso una norma sperimentale diventata permanente nel 1969), per cui non solo licei ma anche istituzioni magistrali, tecniche e professionali, vengono munque solo con L. 910/1969, che liberalizza anche i piani di studio universitari.

pari al 28% circa nel 1950-51, nel 1960-61 è già al 52%, ma nel 1965-66 (dopo la media unica) è oltre il 76%, per essere pressoché generalizzato alla metà degli anni '70³³.

La scuola secondaria subisce a sua volta, nel giro di un quindicennio, dalla metà degli anni '50 agli anni '70, una trasformazione dimensionale e sociale ancor più impressionante³⁴ cui non corrisponde un'analoga capacità di adattamento organico del suo governo complessivo, malgrado i cambiamenti amministrativi e organizzativi che la interessano, soprattutto in rapporto con le autonomie locali e le neonate regioni (decreti delegati, partecipazione sociale e collegialità, distrettualizzazione, ecc.)³⁵. Se nel 1945-46 solo 288.000 erano gli iscritti (e quasi 35.000 insegnanti, con un rapporto più favorevole della scuola media inferiore fra docenti e studenti), nel 1955-56 sono già 474.000 alunni (e 52.000 docenti) e poi - dopo la scuola media unica - nel 1965-66 sono già oltre il 1.080.000 di iscritti (e 97.000 insegnanti). Alla fine degli anni '60, al momento della liberalizzazione degli accessi universitari, gli allievi della seconda superiore sono oltre 1.475.000 (i docenti 134.000) e alla fine degli anni '70 sono oltre i 2.140.000 (e 244.000 insegnanti). Il tasso di scolarizzazione segna l'ancora di più questa esplosione: ad un tasso di scolarizzazione nella seconda superiore bassissimo nel secondo dopoguerra (pari a meno dell'11% nel 1950-51), corrisponde poi ancora solo un 19% nel 1960-61, ma già un 29% nel 1965-66, un 42% nel 1970-71 e oltre il 50% alla fine degli anni '70³⁶.

Questi dati sintetici ci permettono di capire in che misura, negli anni '60-'70, la trasformazione degli orientamenti e dei valori sociali in rapporto all'istruzione - anche in termini di mobilità sociale³⁷ - abbia inciso su una istruzione assolutamente impreparata ad affrontarla; e la scuola infatti la affronterà senza porsi il problema di cambiare i modelli formativi del proprio corpo insegnante e di adattarli al mutamento della composizione e stratificazione sociale della scuola secondaria, con il risultato di respingere gli alun-

³³ Cfr. G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ad oggi*, cit., pp. 488-493; S. Ventura, *La politica scolastica*, cit., p. 124; L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 568-569.

³⁴ Ministero della Pubblica Istruzione (a cura di), *La scuola secondaria superiore italiana negli anni Settanta*, Studi e documenti degli «Annali della Pubblica Istruzione», n. 4, Le Monnier, Firenze, 1979.

³⁵ Cfr. G. Martinez, *Il governo della scuola*, NIS, Roma, 1980; D. Ragazzini, P. Causarano, M. G. Boeri, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli enti locali dopo la regionalizzazione*, Giunti, Firenze, 1999.

³⁶ Cfr. G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ad oggi*, cit., pp. 488-493; S. Ventura, *La politica scolastica*, cit., p. 124; L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 568-569.

³⁷ M. Paci, *Merato del lavoro e classi sociali in Italia. Ricerche sulla composizione del proletariato*, il Mulino, Bologna, 1973, p. 273.

ni meno attrezzati e di selezionare in maniera massiccia i percorsi di carriera scolastica individuale³⁸, come evidenziato dal famoso *j'accuse* della Scuola di Barbiana di Don Milani, che individuava alla base della selezione sociale proprio questo meccanismo operante già nella scuola media inferiore³⁹.

Dal punto di vista degli insegnanti e della funzione docente, queste grandi trasformazioni sociali senza riscontro istituzionale mettono in discussione il modello professionale monolitico, indifferenziato, che caratterizzava l'identità professionale del docente secondario, così come era uscito dalla riforma Gentile; il '68 smaschera gli elementi autoritari della scuola gentiliana, il suo carattere élitario, le gerarchie culturali alla sua base⁴⁰, senza però lasciare in eredità né un progetto condiviso di riforma sulla funzione sociale della scuola secondaria superiore, né la capacità politica di costruire una pratica di formazione del corpo insegnante effettivamente diversa dal passato e capace di adattarsi al superamento degli elementi caratterizzanti la scuola gentiliana (si pensi solo alla questione dell'elevamento dell'obbligo scolastico e del "biennio comune" all'ingresso nella secondaria superiore, proposta a partire dal "convegno di Frascati" del 1970 e realizzata poi però solo dalla "riforma Berlinguer" e pure provvisoriamente⁴¹).

In effetti, la formazione dell'insegnante secondario che - dopo Gentile - vede delimitata la propria identità docente dall'università in chiave esclusivamente disciplinare, ha come riferimento l'idealtipo del professore che va ad insegnare al liceo classico, almeno nelle discipline umanistiche, quale canale formativo "alto" del nostro sistema scolastico e meta prestigiosa e ambita dal punto di vista della carriera⁴². L'*éclatement* della scuola secondaria fra gli anni '60-'70 mette in discussione questa scala delle priorità (a cominciare dai licei); o

³⁸ M. Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit., pp. 94-101.

³⁹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, L'EF, Firenze, 1967.

Sulla dispersione scolastica, qualche dato sintetico: nel 1959-60, gli undicenni erano scolarizzati all'81,4%, i dodicenni al 65,6%, i tredicenni al 51% e i quattordicenni al 33%; cfr. S. Ventura, *La politica scolastica*, cit., p. 123. Successivamente diminuiscono gli abbandoni e ritardi nella scuola media inferiore, ma tendono a crescere quelli nei primi anni della secondaria superiore. Ancora alla fine degli anni '70, gli abbandoni nella fascia d'età 14-15 anni (cioè all'ingresso nella superiore) sono pari al 27,2% del totale di iscritti e i ritardi sono il 30,8% (cioè poco più del 40% degli iscritti ha un corso di studio regolare); nella fascia d'età 15-16, cioè nel passaggio al secondo anno delle superiori, gli abbandoni sono al 40,3% e i ritardi al 18,8%. I tassi di abbandono più elevati sono concentrati nell'istruzione tecnica industriale e professionale, soprattutto nei primi tre anni; cfr. M. Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit., pp. 96-99.

⁴⁰ Santoni Rugiu afferma che "l'idealismo gentiliano fu una mirabile variante per evadere la verifica sociale della nostra scuola", cfr. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., p. 208. Un tentativo sopravvissuto con successo fino al boom economico e alle trasformazioni sociali e culturali degli anni '60.

⁴¹ Cfr. G. Gozzetti, *La riforma secondaria*, cit., pp. 106-108; S. Ventura, *La politica scolastica*, cit., pp. 142-144.

⁴² A. Scortto di Luzio, *Il liceo classico*, il Mulino, Bologna, 1999.

migliore, ne disgrega l'intima omogeneità e organicità, senza sostituirvi un orientamento alternativo. A cavallo del '68, due fra i principali sociologi italiani che si sono occupati di tematiche educative e scolastiche, parleranno – a proposito del corpo insegnante secondario – di “vestali della classe media”⁴³, per segnalare la funzione di riproduzione culturale dei fondamenti ideologici e simbolici dell'integrazione sociale attorno a valori borghesi svolta dalla scuola, ormai entrata in crisi. Al di là dell'intento polemico un po' datato, la trasformazione dei riferimenti sociali e la crisi culturale (e generazionale) delle certezze precedenti del corpo insegnante rappresentano un fatto nuovo da cogliere e sono un portato della crisi del '68-'69; ma, d'altra parte, il mutamento sociale mette in luce soprattutto la crisi del circuito della riproduzione culturale tradizionale nella scuola, all'interno di una omogeneità sociale e culturale fra docenti e discenti ormai interrotta (l'idealtipo ginnasiale-liceale) e ormai irripetibile⁴⁴.

Questi cambiamenti generali nella fisionomia dell'istituzione scolastica – va ricordato, cambiamenti non solo profondi ma anche molto rapidi – impongono una differenziazione delle carriere e degli sbocchi professionali degli insegnanti (cfr. tab. seguente) e quindi la necessità di una flessibilità delle

Insegnanti per tipo di scuola secondaria superiore (1945-1986)

Anno scolar.	Isti. Prof.	Isti. Tecnici	Magistrali	Licei-Ginnasi	Licei scientifici.	Altro
1945-1946	3.648	8.449	7.863	11.288	3.260	449
1950-1951	4.439	12.456	8.944	12.664	4.357	511
1955-1956	6.693	16.669	10.638	12.826	4.510	920
1960-1961	10.499	24.959	11.831	13.103	5.610	1.549
1965-1966	17.114	42.245	15.257	12.721	7.564	2.685
1970-1971	24.749	54.701	18.192	15.003	17.029	5.112
1975-1976	32.096	80.150	18.899	16.210	28.335	9.854
1980-1981	51.754	108.439	22.310	17.236	28.896	15.490
1985-1986	58.495	117.981	20.031	17.319	47.630	

Fonte: elaborazioni da G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ad oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 488-493, e L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 569.

⁴³ M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Milano, Bolognini, 1970.

⁴⁴ M. Ciuttullo, *Dal sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, il Mulino, Bologna, 1981.

problematiche disciplinari, psico-sociali, pedagogiche e didattiche alla base della loro identità e professionalità. Si tratta di aspetti, che a partire dagli anni '70 – pur esistendo già in precedenza – diventano un fenomeno macroscopico e un'urgenza ormai ingestibile con i vecchi strumenti, proprio sul piano della formazione e dell'addestramento professionali⁴⁵. E tuttavia, come vedremo, non si riuscirà a dare una concreta risposta in termini di riforma della formazione e dell'addestramento professionali degli insegnanti, se non per via amministrativa, attraverso l'aggiornamento e la formazione in servizio.

Breve storia di una assenza (la formazione iniziale)...

Veniamo, a questo punto, a vedere sinteticamente come il sistema scolastico ha risposto a queste sfide in termini regolamentari e normativi nell'Italia repubblicana. In questo caso la ricognizione diventa ancor più sommaria e schematica e non può essere capace di rendere la profondità di un processo storico così complesso e articolato, come la vicenda della scuola nazionale e dei dibattiti che l'hanno accompagnata. Vista la continuità di ordinamenti della scuola italiana (la legge Casati del 1859 che costituisce la base di riferimento sui cui poi Gentile nel 1923 struttura la propria riforma, che a sua volta transita in gran parte nell'Italia repubblicana), è necessario riferirsi – seppur sinteticamente – a come la questione è stata regolata nel Regno d'Italia, sia nel periodo liberale che soprattutto sotto il regime fascista. La scarsità di studi in merito scuserà, spero, una certa superficialità delle considerazioni che seguono e che servono a introdurre il problema nell'Italia repubblicana.

Dal punto di vista del reclutamento, dopo l'unificazione e a partire dalla Legge Casati del 1859 (L. 3725/1859), l'insegnamento secondario superiore di ruolo è formalmente sempre stato agganciato alla formazione universitaria e ai concorsi a cattedra per esami e titoli, anche se fin da subito tutti questi elementi sono stati soggetti a deroghe nell'Italia liberale per far fronte alla scarsità di personale e alla difficoltà economica di strutturare ruoli organici stabili più ampi (ad es. con il ricorso alla “licenza universitaria” come diploma abilitante dopo il primo biennio di studi superiori e dopo avere conseguito gli “esami generali”). In ogni caso, già la legge Casati prevedeva un'ampia casistica di forme e modalità di assunzione avventizia del personale insegnante tramite “incarico”, “reggenza”, “legittimazione”, ecc., oltre l'istituto

⁴⁵ Cfr. D. Izzo, *Insegnare nella scuola secondaria superiore: cultura e professionalità docente*, Lisciani & Giunti, Teramo, 1987.

Basti pensare che, nel 1950-51, i professori di liceo classico erano un terzo del totale; dieci anni dopo sono il 19% circa; nel 1970-71 sono l'11% e nel 1980-81 solo il 7%.

della supplenza, la cui caratteristica comune era la relativa stabilizzazione di personale precario evitandone comunque l'ingresso in ruolo e i concorsi a cattedra (la prima di una lunga serie di periodiche sanatorie è in ogni caso del 1863-65, quando vengono riconosciuti abilitati anche coloro che non hanno titoli legali⁴⁶).

Nell'Italia liberale ci troviamo di fronte solo a qualche timido e incerto tentativo professionalizzante rispetto alla formazione dei docenti di scuola secondaria, soprattutto nella fase ascendente del positivismo e della "pedagogia scientifica"⁴⁷. Dopo la fine delle scuole di metodo del Regno di Sardegna prima dell'unità e il fallimento dell'ipotesi di generalizzare nei primi anni post-unitari il modello francese di Scuola Normale Superiore con una funzione specifica in materia di formazione all'insegnamento secondario, troviamo solo le "conferenze pedagogiche" analoghe alle "conferenze magistrali" (dal 1862), seguite dalle Scuole normali di Magistero (organizzate dagli stessi docenti delle singole facoltà a partire dal 1874) e infine dalle Scuole universitarie di Magistero presso le Facoltà di lettere e filosofia e di Scienze fisiche, matematiche e naturali (dal 1891), tutti esperimenti abbastanza estemporanei, gestiti all'interno di un mondo accademico disattento se non ostile, in ogni caso poco diffusi e poco frequentati dagli stessi interessati, spesso abortiti nei fatti⁴⁸. Una caratteristica di queste ultime Scuole universitarie di Magistero, sopravvissute fino al 1920, è quella di prevedere almeno in teoria il tirocinio didattico, che viene poi potenziato in età giolittiana attraverso la figura dell'"assistente tirocinante", cui però gli aspiranti professori secondari preferivano la pur sempre precaria ma migliore condizione di supplente⁴⁹. L'azione delle associazioni di rappresentanza dei professori secondari, in età giolittiana, si concentra prevalentemente sulla ridefinizione dello stato giuridico dell'insegnante e sulle sue condizioni retributive e di carriera o sulle procedure concorsuali (L. 141-142/1906, T.U. 645/1907, R.D. 1651/1908), senza affrontare realmente la questione della formazione e dell'aggiornamento⁵⁰.

Con la crisi del primo dopoguerra, gli idealisti, ormai impegnati nel governo della scuola contro la tradizione positivista (e la pedagogia scientifica che aveva prodotto risultati a loro giudizio insoddisfacenti e contraddittori),

⁴⁶ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., pp. 67-71.

⁴⁷ Cfr. D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma, 1967, pp. 11-112; A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., pp. 166-172.

⁴⁸ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., pp. 67-70, 86-98, 134-135, 165-171.

⁴⁹ Ivi, pp. 171, 177-179, 233-235. Di fatto il tutto si riduceva a esercitazioni complementari ai corsi monografici e il tirocinio era prassi normalmente evasa.

⁵⁰ Ivi, pp. 191-196.

rifutano la questione pedagogica del "metodo" e Benedetto Croce (ministro nel 1920) sopprime le Scuole universitarie di Magistero, sostituendole con corsi teorico-pratici seminariali di esercitazione obbligatoria, risultati subito un fallimento⁵¹. In questa maniera, viene meno anche quella minima attenzione ai processi formativi e alla professionalizzazione degli insegnanti che prima sopravviveva stentatamente, almeno su un piano formale. Da allora, soprattutto dopo la riforma Gentile del 1923⁵², fino al secondo dopoguerra non abbiamo nessuna ipotesi o progetto di formazione iniziale orientata specificamente alla preparazione professionale e all'addestramento pratico dell'insegnante; di tirocinio pratico e di addestramento didattico, infatti, non si parla proprio più (del resto, anche nella formazione magistrale Gentile eliminerà il tirocinio, spostando l'attenzione - sul piano teorico - dalla pedagogia alla filosofia)⁵³.

La formazione iniziale dell'insegnante dagli anni '20 in poi - coerentemente con l'idealismo imperante - è esclusivamente di tipo disciplinare e scientifico-academico, orientata alla ricerca e alla capacità critico-speculativa ma senza nessuna differenziazione rispetto agli sbocchi professionali successivi⁵⁴. Gentile punta a "restaurare" il meccanismo di selezione per il reclutamento del personale insegnante che è esplicitamente limitato alla procedura concorsuale ordinaria, senza nessun prerequisito professionalizzante: di fatto, il concorso abilitante (e non più solo a cattedra) viene a rappresentare appunto l'esame di abilitazione professionale nella scuola (R.D. 1054/1923, R.D. 1533/1924, R.D. 1480/1926), abilitazione che - per le altre professioni intellettuali - è costituito invece dall'esame di Stato (L. 1395/1923, R.D. 2909/1923, R.D.L. 103/1924)⁵⁵. L'idealismo conferma e ac-

⁵¹ Ivi, pp. 160-264.

⁵² Cfr. M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Angeli, Milano, 2000.

⁵³ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., cap. XII.

⁵⁴ Ivi, pp. 195-297.

In una analisi della metà degli anni '80, ove già discute delle forme e modalità con cui risolve la questione della formazione iniziale nella prospettiva di una scuola di specializzazione post-laurea, Mario Gattullo sintetizza "il profilo professionale corrente" dell'insegnante, attraverso alcune "costanti della sua professionalità" che rimandano ancora al mondo di Gentile: "le contraddizioni della formazione disciplinare" che non corrisponde affatto alla differenziazione degli obiettivi professionali di chi andrà ad insegnare; "il rifiuto delle scienze dell'educazione" e delle competenze relazionali e di contesto che servono ad orientare l'azione professionale sul campo; il "primato della formazione teorica" e l'assenza del tirocinio, delle attività di laboratorio, del tutoraggio, ecc.; la prevalenza dei "sostituti della formazione", in termini di surrogati ideologici e motivazionali, di imitazione di modelli, di esperienza; cfr. M. Gattullo, *Sul profilo professionale dell'insegnante*, in «Scuola e città», n. 7, 1985, pp. 288-302.

⁵⁵ Per quanto riguarda il concorso, secondo Santoni Rugiu vi è continuità fra il concorso regolamentato nel 1908 e quello regolamentato da Gentile, una continuità che arriva sostanzialmente

centua così la tradizionale tendenza alla deprofessionalizzazione della figura insegnante o comunque perpetua la diffusa diffidenza accademica per la professionalizzazione dei corsi di studio dei sistemi di istruzione superiore, un'idea di ricerca e di università poi transitata - assieme alla normativa sull'università degli anni '30³⁶ - nell'Italia repubblicana³⁷.

A questo aspetto, dal punto di vista del mercato del lavoro e del sistema economico e sociale, si risponde attraverso la diffusione e il potenziamento degli ordini professionali che determinano un controllo esterno e *ex post* sugli standard qualitativi dei laureati e che proprio il fascismo - nella logica corporativista - potenziò e espanterà³⁸. Ma agli insegnanti manca un ordine professionale che regoli attraverso l'esame di Stato l'accesso alla corporazione e l'abilitazione all'esercizio professionale; né gli albi professionali per insegnanti pubblici e privati in possesso della abilitazione derivante dalla prova concorsuale (o da titoli equipollenti) - che erano stati introdotti come strumenti di controllo dal fascismo in parallelo agli ordini per le professioni liberali, ma a differenza di questi senza personalità giuridica - avranno la capacità e la chiarezza di ruolo per svolgere la stessa funzione. Il concorso per la scuola, da questo punto di vista, mostrerà tutti i suoi limiti come esame abilitante da un punto di vista professionale già negli anni '30³⁹. Questa impostazione - a parte l'eliminazione delle sovrastrutture legate al corporativismo fascista - resta alla base del modello formativo di livello

integrale fino agli anni '70; cfr. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., pp. 297-300, 331. La differenza starebbe piuttosto nel carattere anche solo abilitante del nuovo concorso, a prescindere dall'ottenimento della cattedra, che permette una più corretta gestione sia del precario che della qualificazione professionale degli insegnanti delle scuole private, la cui disciplina viene nel frattempo riordinata dal fascismo (parificazione).

³⁶ G. Fazio, *Legislazione sulla scuola. Esposizione sistematica*, Giuffrè, Milano, 1975, cap. IV, 2000). La Nuova Italia, Firenze, 1991. Con Gentile l'istruzione superiore universitaria mantiene ancora margini di autonomia didattica e nella determinazione dei piani di studio (R.D. 2102/1923), confermati poi formalmente dall'art. 1, dalla Sez. I, Capo III, dall'art. 148, dall'art. 160, dall'art. 162, dall'art. 167 del T.U. delle leggi sull'istruzione superiore (L. 1592/1933), margini poi però fortemente ridimensionati in sede regolamentare da De Vecchi (R.D.L. 1071/1935) e ereditati dall'Italia repubblicana. Il R.D. 1652/1938 determina inoltre in maniera vincolante le facoltà che possono essere istituite e i diplomi di laurea che possono essere rilasciati, riducendo ulteriormente gli spazi.

³⁷ Cfr. G. Turi (a cura di), *Libere professioni e fascismo*, Angeli, Milano, 1994.

³⁸ M. Gallfré, *Una riforma alla prova*, cit., pp. 187-209.

³⁹ Il T.U. sull'istruzione superiore universitaria del 1933 (L. 1592/1933) conferma il carattere meramente accademico del titolo di studio universitario, senza nessun valore legale abilitante sul piano professionale, che invece è affidato all'esame di Stato (art. 172-173). Il controllo statale e corporativo si esercita attraverso le prove di esame di Stato e i relativi programmi e le commissioni giudicatrici (art. 174-175, 179). Per gli insegnanti secondari, invece, è previsto sempre l'albo professionale cui si può accedere in quanto usciti idonei - seppure non vincitori - dall'esame di concorso a cattedra, che conferma così il suo carattere abilitante analogo a quello dell'esame di Stato per le professioni liberali (art. 179, comma 2).

universitario anche nell'Italia repubblicana, in maniera sostanzialmente integra almeno fino agli anni '70: il concorso abilita all'insegnamento, al di là del fatto che chi concorre vinca la cattedra oppure no⁶⁰.

Come abbiamo già accennato, gli anni '60 rappresentano l'incubatore delle grandi trasformazioni della scuola italiana, la cui accelerazione è innescata dalla istituzione della scuola media unica. Grazie al nuovo clima politico e al recupero di dignità scientifica delle scienze della formazione e del progressivo affrancamento dalla filosofia, tornano allora con vigore le discussioni sulla formazione iniziale dell'insegnante e sul fatto che fosse necessario porre rimedio all'inesistenza di strumenti specifici. L'avvio della programmazione anche in campo scolastico⁶¹ e le stime sul fabbisogno crescente di personale docente, sollevano il velo sulla difficoltà a selezionare e reclutare personale formato adeguatamente rispetto ai compiti della scuola in mutamento.

Nei primi anni '60 la commissione ministeriale di indagine sullo stato della scuola e sullo sviluppo dell'istruzione pubblica⁶², istituita dai primi governi di centro-sinistra per costruire le basi della programmazione delle politiche di settore, ipotizza esplicitamente il superamento della vecchia diatriba sull'accorpamento delle facoltà "cugine", Magistero e Lettere, e propone invece di trasformare Magistero in un istituto di formazione superiore post-laurea degli insegnanti (Scuola di Magistero per le lettere e le scienze), per evitare soluzioni estemporanee come la diffusione nelle facoltà di insegnamenti didattici e pedagogici accanto a quelli disciplinari come era in età liberale⁶³. Questa proposta - come altre analoghe successivamente - decade per l'opposizione di quanti (soprattutto pedagogisti ma non solo) volevano mantenere spazi per la ricerca scientifica accademica in questo campo, sottraendo alla semplice riduzione a funzione professionalizzante (attraverso l'ipotesi contrapposta di istituire le "facoltà pedagogiche", sganciandosi dall'idea di facoltà umanistica per spostarsi nel campo delle scienze dell'educazione)⁶⁴.

⁶⁰ Non a caso erano previsti concorsi regolarmente banditi, anche in assenza di disponibilità di cattedre, proprio per offrire comunque opportunità di abilitazione, utili per altro a formare graduatorie da cui attingere personale avventizio e precario che il governo della scuola non si esime dall'utilizzare massicciamente.

⁶¹ Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., cap. IV.

⁶² Ivi, cap. VII.

⁶³ *Relazione della Commissione di indagine sullo stato della scuola e sullo sviluppo della pubblica istruzione*, 2 voll., Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 1963, pp. 48-49. La proposta della commissione prevede un biennio post-laurea di specializzazione e contemporaneamente il riordinamento. Nelle more della istituzione delle scuole di magistero avrebbero dovuto essere attivati comitati interfacoltà provvisoriamente preposti all'obiettivo di formare gli insegnanti secondari; cfr. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., pp. 164-165.

⁶⁴ A. Agazzi (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, cit., pp. 85-87; A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., pp. 336, 358.

La crisi del '68 e il precipitare degli eventi politici e sociali, con le norme emanate fra 1969 e 1973 a carattere urgente, provvisorio e sperimentale che poi si trasformano in indirizzi permanenti del rapporto scuola-università⁶⁵, sposta la discussione all'interno del complessivo processo di riforma della scuola secondaria superiore, che sembra essersi momentaneamente avviato a positiva conclusione con la vicenda dei decreti delegati, e la aggancia alla riforma dell'università, anch'essa apparentemente imminente⁶⁶. Emerge con chiarezza la consapevolezza di come la formazione iniziale degli insegnanti e le sue modalità siano strettamente interrelate con l'organizzazione degli studi e dei curricula universitari e che da essa dipendano, per un verso; di come però siano anche condizionate indirettamente dai meccanismi procedurali dei concorsi abilitanti, per un altro: cioè dalle grandi questioni che invece – al di là delle legittime attese – rimarranno insolute fino agli anni '90 analogamente alla riforma della scuola secondaria superiore⁶⁷. La liberalizzazione dei piani di studio nel 1969 insieme alla liberalizzazione degli accessi all'università (L. 910/1969) smantella la struttura rigida del corso di studi tradizionale, almeno nelle facoltà umanistiche, dove però il controllo del mercato e degli ordini professionali è inesistente; inoltre, fino alla fine degli anni '80, contribuisce – se possibile – ad una deprofessionalizzazione ulteriore, in chiave fortemente ideologica, dell'insegnamento e della formazione universitari⁶⁸.

A partire dagli anni '70-'80, in ogni caso, il tema della formazione professionale dei docenti di scuola secondaria torna prepotentemente alla ribalta, anche per l'avvenuta riforma dello stato giuridico degli insegnanti secondari (L. delega 477/1973 e D.P.R. 417/1974) e l'introduzione dell'anno di formazione (L. 270/1982, art. 1, II comma). I decreti delegati confermano il dettato costituzionale secondo cui si può accedere ai pubblici uffici solo sostenendo un concorso per esami e titoli⁶⁹. La nuova legge sul reclutamento (art. 1, I comma, L.

⁶⁵ L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., cap. XII.

⁶⁶ Il famoso "convegno di Frascati", organizzato presso il CEDE (Centro di documentazione europea) dal Ministero della Pubblica Istruzione insieme all'OCSE nel 1970, e "i dieci punti" conseguenti sembrano essere il momento di sintesi fra opzioni e culture diverse capaci di ottenere finalmente la riforma della secondaria superiore. Non sarà così, ma i temi agitati in quell'occasione saranno alla base del dibattito dei successivi trent'anni: elevamento dell'obbligo fino a 16 anni, biennio iniziale unitario e con materie comuni nella secondaria superiore, sua deprofessionalizzazione, ecc.; cfr. G. Gozzer, *La riforma secondaria*, cit., pp. 106-108; S. Ventura, *La politica scolastica*, cit., pp. 142-144.

⁶⁷ Da una parte la ristrutturazione dell'offerta didattica universitaria (attorno alla divisione fra lauree triennali e successivo biennio specialistico), dall'altra la prima vera corposa revisione delle classi di concorso nel 1994 (D.L. n. 297/1994, D.M. 334/1994).

⁶⁸ Per il caso della storia, cfr. G. Ricuperati, *Storiografia e insegnamento della storia*, in «Pasato e Presente», n. 2, 1982, pp. 183-200.

⁶⁹ L. Molinari, *Il personale della scuola. Concorsi, carriera, diritti, organi e partecipazione*, Giuffrè, Milano, 1979.

270/1982), a sua volta, conferma questa condizione e conferma il carattere abilitante del concorso, in attesa che siano stabilite "nuove procedure per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento" presso le università.

Dal rifiuto di fare della Facoltà di Magistero la "scuola di metodo" per i laureati in altre facoltà e dall'impraticabilità di accendere insegnamenti psico-pedagogici, didattici e sociologici per l'addestramento professionale nelle singole facoltà, accanto agli insegnamenti propriamente disciplinari, deriva la logica conseguenza che l'unica soluzione ipotizzabile resta quella di una vera e propria scuola di specializzazione per gli insegnanti post-laurea⁷⁰. Le prime ipotesi concrete e esplicite di questa scuola di specializzazione per la formazione e l'addestramento professionale degli insegnanti secondari cominciano a circolare nel corso degli anni '80⁷¹, accanto ad ipotesi più minimaliste come la sperimentazione di forme di tirocinio e di laboratori didattici, coordinate fra università (attraverso i Centri interdipartimentali per la ricerca didattica e educativa, poi organizzati in una conferenza nazionale ex L. 382/1980) e IRRSAE⁷². Nel primo caso, il riferimento normativo strumentale prioritario è alla legge di riforma universitaria delle scuole dirette a fini speciali, scuole di specializzazione e corsi di perfezionamento (L. 162/1982), che permetterebbe di istituire le scuole di specializzazione per gli insegnanti; nel secondo caso, si fa riferimento all'introduzione dell'"anno di formazione" come elemento qualificante dell'anno di prova, previsto nell'aggiornamento dello stato giuridico dell'insegnante al momento del reclutamento (art. 1, II comma, L. 270/1982), prima della definitiva immissione in ruolo.

Negli anni '80, dunque, circola la concreta proposta di una scuola di specializzazione *ad hoc* per l'addestramento professionale degli insegnanti secondari, il vero antenato della SSIS, che si distingue dalle ipotesi precedenti perché abbandona l'idea di utilizzare a questo fine una facoltà ibrida come Magistero. L'intenzione invece è quella di integrare – in un'istituzione appositamente costituita – i diversi ambiti disciplinari specialistici cui fanno riferimento le classi di concorso, da una parte, e le discipline psico-pedagogiche, didattiche e sociologiche, dall'altra, più il tirocinio⁷³. Come già segnalato, per

⁷⁰ S. Olivieri, *Imparare a insegnare. Finalità formative e organizzazione didattica attuale della SSIS*, in «Studi sulla formazione», n. 2, 2000, pp. 41-52.

⁷¹ Cfr. M. Corda Costa, *La formazione degli insegnanti. Definizione e analisi comparativa del problema. Formulazione di ipotesi di azione, sperimentazione e ricerca*, NIS, Roma, 1988, pp. 42-4; e l'ampia documentazione relativa nelle appendici finali.

⁷² *Relazione del Gruppo di studio sulla formazione iniziale e sulla formazione continua degli insegnanti e sulla ricerca educativa*, in «Annali della Pubblica Istruzione», n. 1, 1987, pp. 5-31.

⁷³ Cfr. M. Gattullo, *Sul profilo professionale dell'insegnante*, cit.; M. Corda Costa, *La forma di formazione degli insegnanti*, cit., pp. 71-72, 126-147. Tra l'altro, la L. 270/1982 (artt. 2-4) modifica anche le procedure concorsuali, in vista della prima tornata dopo più di un decennio di blocco.

trovare una soluzione effettiva su questo piano bisognerà attendere però gli anni '90, con la riforma universitaria e l'istituzione della SSIS (e la nascita delle facoltà di Scienze della formazione, a chiusura di un secolare equivoco). Nel 1990, in collegamento con l'avvio della riforma universitaria, la SSIS è prevista fra i compiti didattici delle università (L. 341/1990, art. 4, comma 2). Ma solo nel 1996 viene regolamentata (D.P.R. 470/1996), anche se la sua istituzione effettiva è di qualche anno successiva (1998), a seguito delle nuove norme sull'autonomia didattica universitaria (L. 127/1997)⁷⁴.

... e di una supplenza (la formazione in servizio)

Con la Carta della Scuola di Bottai, emanata dal regime fascista alla vigilia della seconda guerra mondiale e rimasta per larga parte lettera morta, vengono individuate per la prima volta delle strutture formalizzate su scala nazionale per l'aggiornamento in servizio del corpo insegnante (i Centri Didattici Nazionali), al fine di rispondere alla differenziazione sociale e scolastica già evidente negli anni '30; ma niente di nuovo è previsto in ingresso benché si ipotizzassero non meglio definiti "istituti di metodo annessi alle principali università"⁷⁵. I Centri Didattici Nazionali saranno poi di fatto ripresi e attivati effettivamente negli anni del centrismo democristiano dal ministro della pubblica istruzione Gonella, inaugurando una stagione delle politiche scolastiche accentratamente declinata in chiave amministrativa e centralistica dopo il fallimento delle sue ipotesi di riforma organica⁷⁶, e saranno soppressi solo negli anni '70⁷⁷.

⁷⁴ Cfr. G. Luzzatto, *Insegnanti: formazione iniziale e professionalità*, relazione al convegno "Formazione alla professione docente. Bilancio delle esperienze e analisi delle prospettive", Rovereto, 18-21 settembre 2001.

⁷⁵ Cfr. R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1979, pp. 140-147, 213.

⁷⁶ I CDN - previsti dalla Dichiarazione XXIII della Carta della Scuola come strumento di affianco e consolidamento della "vocazione, dottrina e chiarezza" degli insegnanti - vengono regolamentati con L. 1545/1942, anche se il fascismo farà in tempo ad istituire soltanto quello di Firenze, dedicato alla documentazione pedagogica e all'ipotesi di un museo dell'educazione nazionale (quello che diventerà poi la BDP). Essi avrebbero dovuto essere sia nazionali che su base provinciale. Compito dei CDN era quello di coadiuvare il ministero - e, alla periferia, i provveditorati - negli studi - nella progettazione e realizzazione di interventi e iniziative in campo pedagogico e didattico per le scuole di ogni ordine e grado.

⁷⁷ Cfr. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., cap. II; A. Semeraro, *Il mito della riforma*, cit., cap. II.

⁷⁸ Cfr. D. Di Nicola, *Normativa in prospettiva storica*, in «Dirigenti scolari», n. 3, 1986, pp. 35-40; S. Santamaria, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, pp. 129-130.

Di fatto, di fronte all'oggettiva difficoltà di adattamento al mutamento sociale e economico del modello scolastico e universitario nazionale, nel secondo dopoguerra la risposta sarà tutta - sul piano dell'addestramento e del giornamento degli insegnanti - nel ricorso alla formazione in servizio e alla libera disponibilità al *learning on the job* quale modello individuale di costruzione della professionalità e dell'identità docente, con una evidente funzione suppletiva e compensativa rispetto alle carenze della formazione iniziale e senza nessuna visione strategica di collegamento ad essa⁷⁸. Dagli anni '60, con l'istituzione della media unica e con i problemi logistici e organizzativi che essa solleva e prima brevemente accennati, cresce così una specifica attività di formazione e aggiornamento del personale via via assunto, prima attraverso gli incarichi precari e poi regolarizzato attraverso sanatorie (a cominciare dalla L. 603/1966). Questa attività è sviluppata sia dai Centri Didattici Nazionali che dal circuito associativo e privato⁷⁹.

Fra gli anni '60 e '70, il personale docente precario - la massa esprime i bisogni alla base delle ripetute sanatorie e poi della nascita e dello sviluppo del sindacalismo confederale - rappresenta una delle componenti centrali su cui si regge l'organizzazione della scuola e ne condiziona inevitabilmente le dinamiche. Negli anni '70, vengono così introdotti i "corsi abilitanti" per l'ingresso in ruolo del personale incaricato a tempo indeterminato, così come previsto dalla L. 1074/1971, per ovviare al fatto che, in attesa della riforma complessiva, non vengono banditi concorsi ordinari fra il 1969 e il 1982 e per attenuare la pressione sociale montante del precariato, cresciuto a livelli assolutamente abnormi. Nel 1973, la legge delega su cui l'anno dopo verranno emanati i decreti delegati (L. 477/1973), all'art. 17 prevede l'ir-

Con Gonella e i suoi successori, a partire dal 1950 e fino agli anni '60, verranno aperti tutti altri CDN, a cominciare da una Consulta Didattica Nazionale: nel 1950 i CDN per la scuola primaria (a Brescia) e per la scuola media (a Roma), nel 1953 i CDN per la scuola elementare, per la scuola tecnica e professionale e per i rapporti scuola-famiglia e per l'orientamento (sempre a Roma), nel 1957 quello per l'educazione fisica e lo sport (a Roma), nel 1959 quello per l'educazione artistica (a Roma), nel 1960 il CEDE (a Frascati), ecc.; cfr. D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870*, cit., pp. 450-452. Alla soppressione di questi istituti nazionali, determinata dai decreti delegati del 1974 (D.P.R. 419/1974, tit. III, che li sostituisce a livello regionale con gli IFAE), sopravvivono solo la Biblioteca di documentazione pedagogica (BDP), oggi INDIRIE, Istituzione nazionale per la ricerca educativa e il CEDE.

⁷⁸ Cfr. A. Visalberghi, *Formazione iniziale e continua degli insegnanti*, cit., pp. 46-47; id., *Formazione iniziale e in servizio del personale della scuola*, in «Scuola e città», n. 7, 1990, pp. 21-296.

⁷⁹ La bibliografia dei CDN è ricchissima e non è qui possibile parlarne, ma comunque dà un'idea dello scacco della loro attività, intensa soprattutto negli anni '60 e '70 e sempre più differenziata e articolata. Una nota di colore: nei primi anni '70 i CDN per la scuola media si dedicano pionieristicamente alle questioni dell'educazione sessuale a scuola. In effetti, la storia dei CDN è ancora da scrivere.

missione in ruolo di tutti gli abilitanti nei corsi abilitanti speciali degli anni precedenti e l'istituzione di corsi abilitanti ordinari, sempre in attesa della definizione di una formazione abilitante di livello universitario e di una riforma delle procedure concorsuali⁸⁰. In questo caso, si assiste alla reintroduzione di elementi professionalizzanti teorico-pratici nella formazione iniziale di insegnanti che però già sono in servizio. Di fatto questi corsi rappresentano la più sistematica (e forse inevitabile) deroga mai vista alla logica della selezione concorsuale, in cui di nuovo la provvisorietà e transitorietà dell'intervento eccezionale diventa poi prassi corrente; ma almeno presentano una ipotesi di addestramento specifico che, in quegli anni, per altri versi è rimasta al palo della mancata riforma complessiva sia della scuola che dell'università. I corsi abilitanti, in attesa della riforma universitaria, rappresentano comunque un compromesso per arrestare le forti spinte favorevoli a considerare la laurea come diploma abilitante *tout court*⁸¹.

Nel 1978 torna all'ordine del giorno la continua crescita dei precari incaricati a tempo indeterminato di cui i sindacati chiedono l'immissione in ruolo (altri 150.000). La L. 463/1978 sana di nuovo questa abnorme situazione (alla fine entreranno in 250.000), ma reintroduce al posto degli incarichi a tempo indeterminato i vecchi incarichi annuali e ribadisce la condizione del concorso come forma ordinaria di reclutamento e la transitorietà dei corsi abilitanti. Apre così la strada alla L. 270/1982 e alla ripresa dei concorsi pur in assenza delle riforme attese (ma anche all'ultima sanatoria per 100.000 precari)⁸². L'anno di formazione introdotto dalla medesima legge del 1982, di fatto, in questo contesto assume una valenza particolare che si lega al carattere di supplenza che queste iniziative – come anche l'aggiornamento in servizio – svolgono rispetto ad una formazione iniziale deficitaria sul piano professionale e a sistemi di reclutamento così aleatori e poco ordinari. Rispetto a questi ritardi, le carenze professionali della formazione in ingresso vengono compensate provvisoriamente e almeno in via teorica attraverso il potenziamento delle attività di aggiornamento e di formazione in servizio e il proliferare di istituti ad esse preposti, seppure con lungaggini e deficit organizzativi per lungo tempo irrisolti. Nel primo secondo dopoguerra, fino ai decreti delegati del 1974, attraverso i già richiamati Centri Didattici Nazionali del ministero (però a carattere centralistico e con forti venature clientelari) o at-

⁸⁰ Cfr. L. Aguzzi, *Abilitazione degli asini? L'esperienza dei corsi abilitanti*, Mazzotta, Milano, 1977.

⁸¹ Nel corso degli anni successivi entreranno in ruolo in questo modo circa 200.000 precari.

⁸² Cfr. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., pp. 367-371.

⁸³ Dopo la pausa degli anni '70, i concorsi ordinari per le secondarie sono banditi nel 1982, nel 1984, nel 1990 e poi alla fine del decennio.

traverso il circuito associativo e privato. Dalla metà degli anni '70 (ma in realtà operativamente dalla seconda metà degli anni '80)⁸³ attraverso le nuove istituzioni previste dai decreti delegati come il CEDE, la BDP, gli IRSSAE, ecc., ma anche sindacati, associazioni come l'OPPI, il CIE, il CIDI, ecc. Questo circuito crescente e in rapida espansione svolge una funzione di fatto compensativa – per via amministrativa – rispetto alla mancata risoluzione della formazione iniziale. In ogni caso, attraverso esso (in particolare gli IRSSAE) si punta ad un decentramento regionale dell'attività di aggiornamento e di formazione in servizio, collegandosi alla fase di costruzione delle istituzioni territoriali della scuola e della collegialità (circoli e direzioni didattiche, diretti scolastici, ecc.)⁸⁴.

Non è qui possibile ricostruire quanto e cosa è stato fatto sul piano della formazione e aggiornamento in servizio, che è indubbiamente un fenomeno rilevante e che ha coinvolto una grande massa di insegnanti, più o meno regolarmente, dalla fine degli anni '70 in poi. Posso solo dare alcune indicazioni normative conclusive a proposito del fatto che, con i decreti delegati, l'aggiornamento in servizio e la formazione continua escono dal limbo delle pratiche individuali di auto-formazione per entrare nell'ambito delle strategie di intervento. Il D.P.R. 419/1974, che tratta della ricerca e della sperimentazione educativa (Titolo I) e dell'aggiornamento culturale e professionale (Titolo II), prevede anche gli istituti per affrontare queste questioni (Titolo III), appunto i già richiamati IRSSAE, la BDP e il CEDE. In particolare all'art. 7, questa legge recita: "L'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica; come partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica". Gli IRSSAE, che oggi (ridenominati IRRE) rappresentano la spina dorsale della promozione di questa attività di aggiornamento, hanno una struttura per sezioni funzionali (in rapporto al tipo di scuola) e una struttura orizzontale dei servizi a carattere comune di documentazione e di informazione, di metodi e tecniche della ricerca sperimentale e di organizzazione delle attività di aggiornamento (art. 10). Come strutture centrali di coordinamento restano il CEDE a Frascati (art. 12) e la BDP a Firenze (art. 14)⁸⁵.

⁸³ Cfr. A. Jetto, *L'evoluzione storico-istituzionale degli IRSSAE*, in «Rivista dell'istruzione», n. 3, pp. 1986, pp. 293-305.

⁸⁴ Cfr. W. Moro, *Alla scoperta degli IRSSAE. Inchiesta sugli Istituti regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento*, in «Riforma della scuola», n. 2, 1987, pp. 15-25.

⁸⁵ Oggi la situazione è abbastanza cambiata, a partire dagli anni '90 e dall'avvio della scuola dell'autonomia, non solo dal punto di vista della denominazione degli enti.