

Simona Finetti

Breve viaggio tra le riforme scolastiche italiane dal secondo dopoguerra alla *Riforma Berlinguer*

ABSTRACT

Il presente contributo ripercorre la storia della scuola italiana attraverso i principali sviluppi della normativa dal 25 aprile 1945 all'inizio del nuovo millennio, assumendo come limite la *Riforma Berlinguer*. In relazione al mutare del panorama scientifico-umanistico e pedagogico (nazionale e internazionale), senza pretesa di esaustività, sono messi in luce snodi chiave nell'evoluzione del sistema scolastico del nostro Paese, aspetti rilevanti dal punto di vista educativo, impatto ed eventuali ricadute su insegnamento e apprendimento.

Parole chiave: storia della scuola, riforme scolastiche, normativa scolastica

SIMONA FINETTI

Simona Finetti ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze della persona e della formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. È stata assegnista presso l'Università degli Studi di Parma, con una ricerca dal titolo: *Per una storia dell'educazione ai media: esperienze, persone, curricoli e teorie*. Attualmente è docente a contratto nel corso di laurea magistrale in Progettazione pedagogica nei servizi per minori presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza, dove insegna Storia dell'educazione giovanile.

simona.finetti@unicatt.it

This article traces the history of the Italian school through the main developments in legislation from April 25, 1945 to the beginning of the new millennium, taking the Berlinguer Reform as its limit. In relation to the changing scientific-humanistic and pedagogical landscapes (nationally and internationally), without claiming to be exhaustive, it highlights key junctures in the evolution of Italian school system, relevant educational aspects, impact and possible repercussions on teaching and learning.

Keywords: school history, school reforms, school legislation

All'indomani del 25 aprile 1945

Materialmente distrutta dalle vicende belliche, l'Italia del secondo dopoguerra si trovò ad affrontare radicali e rapide trasformazioni, nonché a dover “liberare” le istituzioni scolastiche e i programmi d'insegnamento dai «condizionamenti ideologici e culturali imposti dal passato regime».¹ La Sottocommissione per l'istruzione del governo alleato d'occupazione – già istituita il 28 luglio 1944 dal ministro Guido De Ruggiero e posta sotto la direzione del tenente colonnello americano Carleton W. Washburne, allievo di John Dewey – riunì pedagogisti americani e inglesi con l'italiano Giorgio Gabrielli. Per le scuole materne ed elementari furono elaborati subito nuovi programmi (a.s. 1945-1946). Il Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 549 chiarì nelle *Avvertenze* che «la prima e naturale educatrice del bambino [era] la madre». La scuola materna, in particolare, non doveva sostituirsi alla famiglia, ma cooperare all'educazione, ampliando lo spettro di esperienze utili alla crescita e conservando il calore del modello domestico. Per quanto concerne le scuole elementari, il Decreto Luogotenenziale 31 agosto 1945, n. 714 abrogò la legge del 1929 relativa al testo unico, consentendo ai docenti l'utilizzo di materiale variegato;² di lì a poco furono rinnovati i programmi didattici per la preparazione del personale insegnante negli istituti e nelle scuole magistrali (D.L.L. 7 settembre 1945, n. 816).

Con l'entrata in vigore della Costituzione (1° gennaio 1948) si impose una seria e profonda riflessione «su quale educazione e quale scuola fossero più idonee» per promuovere i diritti e le libertà riconosciute all'essere umano, e quindi sostenere la rinascita e lo sviluppo di un Paese democratico. Gli aspetti più “roboanti” del fascismo furono «rapidamente liquidati»,³ ma più complesso fu il superamento dell'impostazione gentiliana, in quanto le principali cattedre di pedagogia italiane erano ricoperte da accademici aderenti alla corrente neoidealista, con eccezione di Giovanni Calò e Raffaele Resta.⁴

Il dibattito pedagogico sulla riforma scolastica vide due principali schieramenti: studiosi di area cattolica, influenzati dal personalismo francese di Jacques Maritain (es. Agazzi, Baroni, Catafamo, Flores D'Arcais, Nosengo, Giammancheri, Laeng, Mencarelli, Peretti, Santomauro, Stefanini) ed esponenti di area laica, perlopiù impegnati ad adattare nel contesto italiano l'attivismo di John Dewey (es. Borghi, Ernesto e poi Tristano Codignola, De Bartolomeis, Fasolo, Laporta, Visalberghi, Tomasi, Tornatore, Santoni Rugiu, Cives). Le principali critiche rivolte alla scuola, accorpate

1 R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Milano, Mondadori, 2016, p. 132.

2 F. Pruneri, *La scuola elementare*, in *Manuale di Storia della scuola italiana*, a cura di G.M. Cappai, Brescia, Morcelliana, 2019, pp. 117-178, qui p. 149.

3 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012, p. 297.

4 Ivi, p. 298.

attorno a due nuclei tematici, le imputarono di essere: 1. eccessivamente selettiva ed elitaria a livello sociale; 2. troppo centrata sul maestro e sul programma, invece che sul bambino.⁵ «Gli insegnanti formati alla scuola di Gentile [ne] riproponevano il modello».⁶

Il disegno di riforma dell'istruzione del ministro Guido Gonella (d.d.l. 13 luglio 1951, n. 2100) naufragò per resistenze, scarsa organicità e assenza di copertura finanziaria.⁷ Per anni, preadolescenti e adolescenti rimasero in una struttura scolastica inadeguata sia dal punto di vista sociale che culturale, con programmi già in vigore durante il fascismo e libri di testo che «a fatica si scostavano dalle impostazioni storiografiche tradizionali».⁸ I governi centristi guidati da Alcide De Gasperi potenziarono le infrastrutture, ma non seppero portare a compimento una riforma generale. In alcuni comuni, dove la secondaria inferiore non esisteva, l'obbligo fu assolto ripetendo le ultime classi, in una scuola ancora afflitta da «vastità dei programmi, verbalismo e mnemonismo».⁹

Gli anni Cinquanta

Nonostante la mancata riforma, in un clima di fermento pedagogico la scuola italiana non rimase immobile. Secondo i principi educativi di Célestin Freinet, nel 1951 fu fondata a Fano la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS), che valorizzò gli alunni come produttori di cultura e favorì la partecipazione attiva verso una società democratica. Dopo il suo quinto congresso (1-4 novembre 1956), la CTS fu sciolta e trasformata nel Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), che dal 1957 si diffuse su tutto il territorio nazionale.¹⁰ A Firenze era già attiva dal 1945 la scuola-città Pestalozzi, ispirata dall'attivismo che Ernesto Codignola e consorte avevano conosciuto grazie all'incontro con Washburne. Codignola dirigeva inoltre la casa editrice La Nuova Italia, che contribuì alla divulgazione dell'opera di Dewey e di diversi modelli di attivismo (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori, Freinet) che inducevano a considerare il nesso tra biologia e psicologia. In tale prospettiva, «il compito degli educatori, in famiglia e nella scuola, doveva diventare precisamente una continua stimolazione della volontà di ampliare e di approfondire l'esperienza in maniera si-

5 Ivi, pp. 300-305.

6 C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 2023, p. 256.

7 S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città»*, Pisa, Astarte, 2023, p. 110.

8 C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione*, cit., p. 263.

9 R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 141.

10 A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Milano, Emme, 1980.

gnificativa».¹¹ Furono così poste le fondamenta per trasformare il modo stesso di concepire la professione docente.

Sempre in ambito laico e socialista, dal 1950 la rivista «Scuola e Città» (diretta dallo stesso Codignola) criticò le politiche scolastiche dei governi a guida democristiana e alimentò un dibattito a cui presero parte anche riviste di matrice cattolica, come quelle della casa editrice bresciana La Scuola: «Scuola Italiana Moderna» con il «Supplemento pedagogico» (dal 1952 «Pedagogia e Vita»), «Scuola Materna» e «Scuola e Didattica». Le loro pagine avvicinarono gli insegnanti italiani al personalismo maritainiano, per uno Stato basato sul principio di solidarietà. Il confronto si concentrò anche sulla professione magistrale, sulla creazione di una scuola dell'obbligo per il popolo e sul ruolo dei maestri nell'alfabetizzazione «spirituale, civile e sociale».¹² In ambito comunista, Dina Bertoni Jovine e Lucio Lombardo Radice fondarono nel 1955 il periodico «Riforma della scuola», molto impegnato su temi come obbligo scolastico, laicità dell'istruzione e critica agli orientamenti democristiani. Si dibatté su come si sarebbe potuta realizzare «una scolarizzazione generalizzata più ampia di quella elementare» per «un'effettiva democrazia scolastica».¹³ Trasversalmente agli orientamenti citati, si contrapposero una prospettiva filo-elementarista, in favore di un corso post-elementare fino al quattordicesimo anno di età, e uno schieramento pro unicità della scuola media.

Nel 1955 furono emanati nuovi programmi per la scuola elementare (d.p.r. 14 giugno 1955, n. 503), sostitutivi di quelli del 1945 e noti come *Programmi Ermini*, dal nome dell'allora ministro della Pubblica Istruzione. Si cercò di mediare tra attivismo deweyano e personalismo cattolico. La scuola elementare doveva ancorarsi alla «tradizione educativa umanistica e cristiana», con l'obiettivo della formazione integrale della persona: educare cioè la personalità e «le capacità fondamentali dell'uomo» per favorire l'«effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato». Fu mantenuto l'insegnamento della religione cattolica, ancora «fondamento e coronamento dell'istruzione elementare», ma si valorizzò il recente portato delle scienze dell'educazione: il metodo globale (Ovide Decroly), il rispetto dell'evoluzione della psicologia infantile (Jean Piaget), la continuità fra gli ambienti di vita del bambino (attivismo, Lucio Lombardo-Radice) e, non da ultimo, il modello pedagogico democratico (Sergej Hessen).¹⁴

Come da precetto costituzionale, l'obbligo fu elevato da cinque a otto anni e fu alleggerito il carico didattico. La prima e la seconda classe costituirono un ciclo a sé, dovuto alla preminente spontanea spiritualità del bambino in quella fascia d'età. Le classi terza, quarta e quinta furono invece pensate per accompagnare dal gioco al

11 F. Pesci, *Storia delle idee pedagogiche*, Milano, Mondadori, 2015, p. 246.

12 C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione*, cit., p. 267.

13 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 309.

14 R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 144.

lavoro, dalla «globale intuizione» a una «prima base del sapere sistematico», in un clima di collaborazione. Compito non semplice quello dell'insegnante, soggetto di libertà didattica e contemporaneamente chiamato a un processo circolare di ricerca. Gli orientamenti non potevano essere prescrittivi, poiché si rifuggiva una didattica di Stato.

Dall'a.s. 1957-1958 l'esame elementare intermedio fu anticipato alla fine della seconda classe. I maestri e le maestre erano spesso ancora convinti della necessità di selezionare subito nella scuola dell'obbligo¹⁵ e il fenomeno delle ripetenze continuò. Ulteriore aspetto di continuità col passato, l'educazione femminile rimase dominata da stereotipi di genere: la donna era considerata prioritariamente moglie e madre.¹⁶

Con il d.p.r. 11 giugno 1958, n. 584 furono approvati nuovi *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna*. Le finalità si mantennero vicine a quelle del 1945, ispirate dalle scuole agazziane, in cui la famiglia doveva «concordemente» operare nell'offrire «sostegno e guida» al bambino. Per promuovere lo sviluppo integrale del singolo, l'attività educativa mise al centro la vita pratica e la spontaneità, valorizzando l'attività grafico-pittorica, la religione, il disegno, il canto, il gioco, l'educazione affettiva e quella morale. In assenza di formazione specifica, i risultati dipesero dall'esperienza e dalle attitudini di ogni educatrice.

Gli anni Sessanta

Mentre il dibattito sul futuro della scuola per preadolescenti continuava a contrapporre scuola unica e canali multipli,¹⁷ nell'a.s. 1960-1961 il ministro democristiano Giacinto Bosco sperimentò classi di scuola media unificata e, con la legge 9 giugno 1961, n. 479, abolì l'esame di ammissione.

La politica scolastica degli anni Cinquanta non aveva dato spazio alla questione dell'integrazione degli «atipici», impegnata nella ricostruzione quantitativa della scuola e nella battaglia contro l'analfabetismo. La circolare ministeriale 9 luglio 1962, n. 4525, dichiarò «diritto eccezionale» la didattica in scuole specifiche, da riconoscere solo a chi non potesse «trarre profitto da un buon insegnamento individualizzato nella scuola comune».

A seguito del lavoro della Commissione di indagine sullo stato della Pubblica Istruzione in Italia – iniziato a luglio 1962 su richiesta del ministro Luigi Gui e sotto la presidenza del democristiano Ermini – si approdò a un testo di legge derivato dall'unificazione dei d.d.l. n. 359 e n. 904, presentati rispettivamente dal PCI e dal ministro Giuseppe Medici. La legge 31 dicembre 1962, n. 1859, frutto di un accordo

¹⁵ Ivi, p. 145.

¹⁶ F. Pruneri, *La scuola elementare*, cit., pp. 161-162.

¹⁷ S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica*, cit., pp. 63-64.

tra PSI e DC, istituì la scuola media unica, obbligatoria e gratuita, con un percorso comune per tutti i ceti sociali. Furono così abolite le scuole inferiori preesistenti: classi post-elementari, scuole di avviamento professionale, triennio del ginnasio, quadriennio magistrale, corsi inferiori tecnici e di scuole d'arte. La media unica fu investita del compito di formare tutti i preadolescenti, offrendo stimoli ad ampio raggio afferenti a discipline utili allo sviluppo della personalità e all'orientamento per il successivo percorso di studi.

Quella della media unica è considerata la più importante riforma scolastica italiana del dopoguerra, perché diede avvio al processo che i sociologi indicano come "scolarizzazione di massa" e i pedagogisti preferiscono definire "scuola aperta a tutti".¹⁸ Molti insegnanti dimostrarono però resistenze nel superare un'impostazione tradizionalmente selettiva.

Il latino per tutti in seconda e facoltativo in terza (in alternativa a musica e applicazioni tecniche) assurse quasi a "*status symbol*": coloro che lo sceglievano «si prefiguravano già élite destinata alla prosecuzione degli studi fino ai livelli più alti». ¹⁹ L'esame di latino era infatti obbligatorio per l'accesso al ginnasio/liceo classico, unico percorso superiore che consentiva l'ammissione a tutte le facoltà universitarie, come previsto da Casati (1859) e da Gentile (1923).

La scuola media unica era chiamata a «compensare eventuali divari di partenza» e a «far superare eventuali difficoltà di sviluppo», ma il riferimento all'«idoneità» fu segnale di continuità con la tradizionale selezione su base sociale. Oltre a classi speciali, la nuova media prevedeva classi di aggiornamento per «alunni bisognosi di particolari cure per frequentare con profitto la prima classe» e per i respinti in terza media, e classi differenziali «per alunni disadattati scolastici». In verità vi si raggrupparono soggetti provenienti da realtà socio-culturali deprivate, da famiglie in condizioni precarie e spesso di recente immigrazione,²⁰ così come bambini e bambine con difficoltà di tipo affettivo-emotivo, propensioni al pensiero creativo e divergente, attitudini diverse da quella logico-matematica o verbale, generiche difficoltà di apprendimento. Anche le bocciature e gli abbandoni rimasero frequenti dai primi anni scolastici.²¹

Il ragazzo separato dai compagni "normali" finiva purtroppo per assumere una connotazione precisa, un marchio indelebile, tacitamente accettato dagli insegnanti, dai

18 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 319.

19 L. Ambrosoli, *La scuola secondaria*, in *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di G. Cives, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1992, pp. 105-151, qui p. 140.

20 R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 170.

21 A. Capovilla, O. Stamerra, *Per una scuola diversa. Un'esperienza di integrazione con l'handicap*, Roma, Città Nuova, 2001, p. 10. Sulle difficoltà effettive nell'implementazione democratica della riforma della scuola media unica cfr. E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Roma, Studium, 2019.

familiari e dai coetanei. Quindi, il processo originariamente pensato per recuperare il ragazzo alla scolarità finiva per segnarlo irrimediabilmente, determinandone un preciso destino.²²

Seppur pensato per sostenere alunni in difficoltà, il doposcuola contribuì alla discriminazione, comunque non imputabile ai maestri e alle maestre, che nei quattro anni di istituto magistrale non avevano ricevuto una formazione sufficiente per prendersi in carico minori con forme di disagio e/o disabilità.²³ Solo a metà degli anni Sessanta la pedagogia speciale e la neuropsichiatria infantile iniziarono a mettere in crisi la «distinzione tra recuperabili e irrecuperabili», anche grazie al nuovo clima antiautoritario e al processo di deistituzionalizzazione. L'attenzione pedagogica si concentrò su come offrire a tutti maggiore autonomia operativa nella quotidianità.²⁴

Lettera a una professoressa (1967) documentò efficacemente come la scuola dell'epoca trasmettesse temi lontani dal mondo della maggioranza degli alunni. Nella visione di don Milani, per realizzare la sovranità di tutti serviva una giusta educazione per ciascuno e non c'era nulla che fosse «ingiusto quanto far parti eguali fra disuguali».²⁵ La giustizia nell'istruzione e nell'educazione poteva essere raggiunta differenziando, in modo che ciascuno ricevesse un supporto «tagliato su misura sua».²⁶

Dalla rivista «Scuola e Città» Ernesto Codignola ripropose critiche già mosse alla scuola di Bottai e gettò luce su alcune ombre della media unica: es. «sovrappiù numero di alunni in ogni classe», «sovraccarico» trasmissivo, esame di stato come «prova inquisitoriale di sapere mnemonico frammentario ed enciclopedico».²⁷ Nel mentre, dal suo osservatorio animato da esperti come Giovanni Gozzer e padre Mario Reguzzoni, la rivista «il Mulino» denunciava problemi organizzativo-didattici: es. gestione strategica della figura del coordinatore di classe, inadeguatezza della formazione iniziale e dell'aggiornamento degli insegnanti, sintassi e analisi logica tradizionalmente correlate al latino.²⁸

Il miglioramento delle condizioni economiche delle famiglie di estrazione medio-bassa e la scuola media unica furono tra i fattori che contribuirono a consolidare la propensione dei giovani a continuare gli studi.²⁹ La formazione professionale ex-

22 F. Pruneri, *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, a cura di G.M., Cappai, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 55-80, qui p. 60.

23 S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica*, cit., p. 21.

24 F. Pruneri, *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, cit., p. 60.

25 L. Milani, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1975, orig. 1967, p. 55.

26 Ivi, p. 82.

27 E. Codignola, *La scuola unica*, p. 19, cit. in S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica*, cit., p. 97.

28 A. Gaudio, *L'istruzione secondaria*, in *Manuale di Storia della scuola italiana*, a cura di F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, Brescia, Morcelliana, 2019, pp. 179-203, qui pp. 194-195.

29 C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione*, cit., p. 281.

tra-scolastica subì un inesorabile declino – fino all’avvento delle regioni ordinarie nel 1970, cui furono trasferite le relative competenze – in favore dell’istruzione secondaria di Stato tecnica e professionale, diurna o serale.³⁰

Negli anni della contestazione, la protesta colpì le istituzioni e le diverse forme del sistema sociale capitalistico, segni di «sfruttamento della ragione alienata»: «stratificazione sociale, selezione meritocratica, divisione del lavoro intellettuale e manuale».³¹ Inevitabilmente anche la scuola fu al centro di polemiche: per molti avrebbe dovuto promuovere «la partecipazione popolare» e la «democratizzazione delle strutture».³²

Con la legge 18 marzo 1968, n. 444, il terzo governo guidato da Aldo Moro istituì la scuola materna statale, evento storico «dopo grandi resistenze (confessionali), pressioni e attese (laiche e di sinistra)».³³ Finalmente lo Stato rispose ai bisogni sollevati dal lavoro femminile e dall’emigrazione interna in periferie urbane prive di servizi per le famiglie. Sul piano dell’integrazione non furono però fatti passi avanti: rimasero sezioni e scuole materne speciali, per i casi più gravi con disturbi dell’intelligenza o del comportamento, menomazioni fisiche o sensoriali.

Il d.p.r. 10 settembre 1969, n. 647 prevede nuovi *Orientamenti per la scuola materna statale*, cui contribuirono il Centro Didattico per la Scuola Materna di Brescia e il pedagogista Aldo Agazzi. In continuità con gli *Orientamenti* del 1958, fu sottolineata «l’esigenza dell’educazione globale del bambino», includendo «una educazione religiosa [...] non confessionale e non soggetta al controllo della Chiesa».³⁴ Furono altresì valorizzate «le più recenti acquisizioni della psicologia dello sviluppo», raccomandando al tempo stesso «l’individualizzazione e la vita di gruppo».³⁵ Nella scuola materna «i bisogni di autonomia, di fare, di movimento, di fantasia, di esplorazione, di comunicazione e di socializzazione dovevano trovare spazi e progetti finalizzati alla loro soddisfazione».³⁶

Il processo evolutivo del bambino non doveva essere represso ma nemmeno subire “anticipazioni dannose”. L’osservazione e l’intervento in situazione diventarono fondamenti del lavoro educativo nella scuola materna, da cui si espansero negli altri ordini. Le competenze affettivo-emotive e relazionali richieste all’insegnante non erano scontate, ma la questione della formazione fu affrontata seriamente solo negli anni Novanta.

30 P. Bonafede, P. Causarano, *Istruzione tecnica e formazione professionale*, in *Manuale di Storia della scuola italiana*, cit., pp. 219-254, qui p. 248.

31 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 325.

32 L. Pazzaglia, *La politica scolastica del centro-sinistra*, in *Scuola e società nell’Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, a cura di L. Pazzaglia, R. Sani, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 481-495, qui p. 492.

33 G. Cives, *La scuola elementare e popolare*, in *La scuola italiana dall’Unità ai nostri giorni*, cit. pp. 55-105, qui p. 93.

34 *Ibidem*.

35 N.S. Barbieri, *Asili nido e scuole dell’infanzia nella storia italiana*, in *Manuale di Storia della scuola italiana*, cit., pp. 69-115, qui p. 91.

36 R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 157.

La legge 11 dicembre 1969, n. 910 liberalizzò gli accessi agli studi universitari, valutando equipollente la preparazione offerta dalle scuole secondarie superiori. La selezione si trasferì negli atenei, dove le immatricolazioni aumentarono contemporaneamente ai fuori corso e agli abbandoni, maggiori tra i maschi. L'università di massa svelò problemi di efficienza ed efficacia della scuola italiana³⁷ e fece emergere l'urgenza di aggiornare l'istruzione secondaria superiore, ancora vicina al modello gentiliano.³⁸

Negli anni Sessanta e Settanta il dibattito scientifico nazionale e internazionale affrontò la pratica didattica e «il cambiamento del senso del fare educazione»; da un lato argomentò la necessità di educare nell'interesse ciascuno con i suoi concreti bisogni (es. Lodi, Manzi, Rodari, MCE). Dall'altro, sulla base dell'insegnamento di Jerome Bruner e di Carl Rogers, anche in Italia l'insegnante cominciò a essere considerato un "facilitatore" del processo di apprendimento³⁹ e attori della deistituzionalizzazione si distinsero in diversi ambiti educativi; si pensi almeno a Franco Basaglia, Michel Foucault e Erving Goffman. L'insegnamento non direttivo, emancipativo, basato sull'ascolto attivo, sull'assertività della figura adulta e sul dialogo, destò ulteriore interesse grazie a studiosi divulgatori come Thomas Gordon e Paulo Freire, nonché alla traduzione in italiano di opere della scuola di Palo Alto (Watzlawick, Beavin, Jackson, Bateson, ecc.), fondamentali per diffondere la conoscenza della complessità della comunicazione umana e del suo ruolo nell'educazione, correlato ai «processi relazionali di significazione del sé»⁴⁰.

La didattica trasmissiva, fondata sulla scelta di contenuti comuni pensati per l'allunno medio, era ormai ritenuta inefficace. Per attuare la democrazia auspicata da Dewey o la libertà di apprendimento delineata da Rogers, i minori avevano bisogno di imparare da professionisti che, partendo dalla profonda conoscenza e coscienza di sé, fossero in grado di osservare e osservarsi in situazione con autonomia di giudizio, di riconoscere e gestire le dinamiche di potere, le tensioni e la conflittualità inevitabili nei gruppi, di ascoltare e comprendere l'altro in quanto individuo nonché membro di una collettività. Comunicare in modo assertivo e autentico, senza svalutare e bloccare il flusso relazionale, era (ed è) una competenza non garantita dai percorsi formativi abilitanti alla professione, ma essenziale al fine di insegnare sin dalla prima infanzia il rispetto di sé e dell'altro. Accanto all'empatia e all'accettazione positiva incondizionata, Rogers indicò l'autenticità dell'adulto tra le caratteristiche fondamentali della relazione d'aiuto e di quella educativa. Il pensiero riflessivo – che

37 L. Pomante, *L'università della Repubblica (1946-198). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna, il Mulino, 2022, cap. IV.

38 L. Ambrosoli, *La scuola secondaria*, cit., p. 141.

39 M. Ferrari, *Promuovere la consapevolezza della costitutiva diversità nell'uguaglianza: una questione pedagogica*, in M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 27-63, qui p. 33.

40 Ivi, p. 35.

per Dewey sosteneva l'esercizio della cittadinanza attiva – poteva essere appreso solo da educatori capaci di incarnarne un modello efficace e assumere la postura del ricercatore sul campo, valutando la qualità dei processi in corso e aggiustando il tiro quando necessario. Bisognava partire da ogni studente, con il suo volto e la sua storia, riconoscendo bisogni e potenzialità. Nessun alunno doveva poter più scrivere, come quelli di Barbiana, «Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti...». All'adulto fu richiesta una trasformazione faticosa. Come insegna Edgar Morin, infatti, il pensiero complesso e un'etica della comprensione trovano ostacoli nel penetrare pratiche culturali radicate, credenze, attitudini e abiti di pensiero o comportamentali, riti e vissuti quotidiani.⁴¹

Gli anni Settanta

Dagli anni Settanta le politiche scolastiche furono condizionate dal cambiamento della struttura produttiva nazionale, dalla forte contrazione demografica e dal processo di integrazione europea, che rafforzò l'influenza di modelli e linee guida internazionali.⁴² “Partecipazione” e “cura” divennero vocaboli chiave, che si posero alla base della piena integrazione degli alunni con disabilità.⁴³ Fu la legge 30 marzo 1971, n. 118, contenente *nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*, a far compiere un primo grande passo verso «l'integrazione a scuola e attraverso la scuola»⁴⁴, dalle elementari all'università. L'art. 28 chiarì che l'istruzione dell'obbligo doveva avvenire

nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti [fossero] affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.

Fu un vero ribaltamento della disciplina precedente. Intanto il mondo scolastico continuava a trasformarsi partendo dal basso, dalla società e dall'interno.

Richiesto da famiglie, insegnanti e alunni in modo quasi assillante dalla fine degli anni Sessanta,⁴⁵ il tempo pieno fu introdotto nella scuola elementare dalla legge 24 settembre 1971, n. 820. Fu così favorito l'avvio di «esperienze scolastiche arricchenti, flessibili e personalizzate, particolarmente efficaci per i soggetti in difficoltà e svantaggiati».⁴⁶

41 E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco, 1999.

42 R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 167.

43 F. Pruneri, *La scuola elementare*, cit., p. 169.

44 M. Morandi, *Verso l'inclusione: un filo rosso nella storia italiana*, in *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi*, cit., pp. 65-96, qui p. 76.

45 F. Pruneri, *La scuola elementare*, cit., p. 167.

46 Ivi, p. 170.

Nel 1974 videro la luce i cosiddetti *Decreti Delegati*. In particolare, furono istituiti e riordinati gli “organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica (d.p.r. 31 maggio 1974, n. 416). Almeno nelle intenzioni, sorse la scuola della «comunità sociale e civica». In linea generale, i cattolici si mostrarono favorevoli a una «scuola più solidaristica», «espressione della vita comunitaria», con obiettivi di «umanizzazione», mentre le sinistre contrapposero una visione più “politica”, in cui la scuola poteva diventare «apparato di militanza attiva».⁴⁷

Per quanto concerne la questione dell’integrazione, la relazione finale della Commissione Falcucci (1975) attribuì per la prima volta in modo esplicito alla scuola l’impegno di favorire «le potenzialità conoscitive, operative, relazionali» di ogni alunno, anche attraverso nuovi linguaggi e forme espressive, per offrire a tutti possibilità di azione e affermazione. I minori considerati “svantaggiati” dovevano frequentare classi normali, ma senza l’obiettivo di raggiungere «mete culturali comuni».⁴⁸ Ciò impose di ripensare la valutazione, passando dal rigido sistema di voti e pagelle a «forme di accertamento degli apprendimenti più flessibili e descrittive». Divennero inoltre auspicabili «la stabilità del gruppo degli insegnanti e il loro costante aggiornamento».⁴⁹ Ormai la politica aveva fatto sua la linea della piena integrazione scolastica.

Come dichiarò il sottosegretario Carlo Buzzi alla Camera dei Deputati, occorreva partire dall’ipotesi che non esistevano «pregiudizialmente ragazzi diversi e *handicappati*», bensì soltanto «i ragazzi», ciascuno con la sua realtà e le sue difficoltà.⁵⁰ Di lì a poco, la legge 4 agosto 1977, n. 517 divenne pietra miliare dell’integrazione a livello internazionale: portò l’Italia a distinguersi come avanguardia nel superamento di un’educazione speciale a se stante. Intervenne su diversi aspetti del servizio scolastico, tra i quali si segnalano per rilevanza educativa: inserimento di insegnanti specializzati in tutta la scuola dell’obbligo, programmazione didattica, abolizione della pagella e dei voti numerici in favore della scheda di valutazione (nella scuola elementare e media), abolizione degli esami di riparazione nella scuola dell’obbligo e di quelli previsti per il passaggio dal primo al secondo ciclo della scuola elementare, nuova organizzazione didattica (gruppi classe e interclasse, classi aperte, ecc.). Fu compiuto altresì un passo decisivo nell’istruzione dei soggetti con disabilità. La soppressione delle classi speciali, differenziali e di aggiornamento obbligò per la prima volta la scuola ad accogliere tutti nelle classi comuni.⁵¹ A tal fine, fu affiancato al docente titolare l’insegnante di sostegno, il cui ruolo e la cui formazione erano già stati normati (d.p.r. 31 ottobre 1975, n. 970). La scuola e la società si trovarono però impreparate e non seppero far fruttare il patrimonio esperienziale, educativo e me-

47 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 331.

48 F. Pruneri, *La politica scolastica dell’integrazione nel secondo dopoguerra*, cit., p. 71.

49 Ivi, p. 72.

50 AP, *Discussioni*, Camera dei Deputati, 26 maggio 1977, p. 7851.

51 F. Pruneri, *La politica scolastica dell’integrazione nel secondo dopoguerra*, cit., pp. 78-79.

pedagogico consolidato in alcune scuole speciali.⁵² Ciò nonostante, dal 1977 le conquiste degli alunni con disabilità permisero «un salto di qualità nella scuola di tutti».⁵³

Sul finire del decennio, con il D.M. del 9 febbraio 1979 la scuola media statale ebbe nuovi programmi, fondati sul principio dell'«individualizzazione degli itinerari di apprendimento». Alla scuola fu attribuita la missione di educare «ad un atteggiamento mentale di comprensione che super[asse] ogni visione unilaterale dei problemi ed avvicin[asse] all'intuizione di valori comuni». Il focus di attenzione si spostò dai contenuti alle abilità: le prescrizioni si limitarono a «descrivere le capacità che un ragazzo avrebbe dovuto mostrare di aver acquisito al termine del proprio impegno scolastico».⁵⁴ Fu parallelamente adottata un'ottica interdisciplinare, con articolazione dei contenuti affidata alla programmazione curricolare e al coordinamento dei consigli di classe.

Sebbene il mondo pedagogico italiano vi dedicasse attenzione, la *Premessa generale* si limitò a raccomandare di non ignorare i *mass-media* e di favorire negli alunni capacità di lettura e utilizzo. Solo in “educazione tecnica” ed “educazione artistica”, però, i mezzi di comunicazione di massa comparvero tra i possibili contenuti, con finalità (tecniche ed estetiche) che non consentono di parlare di «educazione ai *media*».⁵⁵

Gli anni Ottanta

Negli anni Ottanta il rinnovamento della scuola rallentò il passo. Il fallimento di politiche scolastiche connotate dal massiccio intervento statale, se non quasi monopolistiche, concorse all'affermazione di una cultura “neoliberista”, volta a introdurre logiche concorrenziali, per favorire la libertà di scelta dei “consumatori” scolastici.⁵⁶ Le tesi dei neoliberalisti si diffusero nel mondo imprenditoriale (es. Confindustria), in gran parte di quello cattolico (es. ambienti vicini a Comunione e Liberazione), democristiano e di sinistra.⁵⁷ In ambito pedagogico irruppe la «postmodernità educativa, segnata dall'esigenza di autorealizzazione dell'individuo» e da «un'alta vocazione libertaria».⁵⁸ Nel contempo, l'educazione extrascolastica assunse una fisionomia più chiara. «La nozione di società educante esercitò un'influenza non secondaria» e fa-

52 L. Rondanini, *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2012, p. 48.

53 F. Pruneri, *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, cit., p. 80.

54 M. Morandi, *Verso l'inclusione: un filo rosso nella storia italiana*, cit., p. 78.

55 D. Felini, *La prospettiva della media education nei programmi scolastici italiani*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 49, n. 5, 2002, pp. 853-870, qui pp. 854-855.

56 R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 186.

57 Ivi, p. 187.

58 G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 336-337.

vorì la visione di una scuola in sinergia educativa con «enti locali, ambienti del lavoro, il volontariato, il privato sociale».⁵⁹ Il numero delle scuole a tempo pieno si incrementò e cominciò a conquistare più spazio la cultura del curricolo di matrice anglosassone, grazie alla diffusione del pensiero di Jerome Bruner e Benjamin Bloom⁶⁰.

Per consentire di sperimentare al meglio i programmi per la scuola media del 1979, il D.M. del 22 luglio 1983 introdusse il tempo prolungato, volto ad accogliere attività di integrazione e recupero accessibili a tutti gli studenti.

Nuovi programmi per la scuola elementare (d.p.r. 12 febbraio 1985, n. 104) furono invece frutto di un lungo lavoro avviato nel 1981 dal ministro Guido Bodrato, mediante una commissione presieduta dal sottosegretario Giuseppe Fassino e composta prima da 20 e poi da circa 60 membri, accademici di area pedagogica e di scienze umane, ispettori e direttori didattici.⁶¹ Il bambino a cui si guardò non era più «tutto intuizione, fantasia, sentimento» come nella *Premessa* del 1955, ma viveva calato nel mondo concreto, di cui rifletteva la complessità. L'ambiente (scuola, extra-scuola e mezzi di comunicazione di massa) offriva all'educazione «occasioni continue di confronto vario e pluralistico». La scuola elementare doveva pertanto porsi in continuità con la materna e la media, sempre in collaborazione con la famiglia, per promuovere lo sviluppo della personalità: doveva rimuovere gli ostacoli alla progressiva conquista dell'«autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni» e operare per l'inserimento attivo del minore «nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell'accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune». La scuola elementare era chiamata a demistificare stereotipi, anche a livello interculturale. Le «diversità» non dovevano trasformarsi né in ostacoli alla «cooperazione con gli altri popoli» né in «difficoltà di apprendimento e problemi di comportamento».

Seguendo l'impostazione cognitivista di Jerome Bruner, Jean Piaget e Noam Chomsky, la scuola elementare fu descritta come «ambiente educativo di apprendimento», le cui «sollecitazioni culturali, operative e sociali» erano volte a promuovere «la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e di una positiva immagine di sé».

Di qui l'introduzione di nuove materie (lingua straniera, studi sociali), la sottolineatura della dimensione formativa di insegnamenti già presenti (ad esempio: il canto diventa educazione al suono e alla musica, il disegno si evolve in educazione all'immagine, la ginnastica in educazione motoria), ma anche l'indicazione ai maestri di un nuovo modo di impostare l'insegnamento, basato sulla programmazione didattica.⁶²

Per la prima volta vere istanze di «educazione ai *media*» entrarono nella scuola ita-

59 Ivi, p. 337.

60 Ivi, p. 338.

61 G. Cives, *La scuola elementare e popolare*, cit., p. 95.

62 C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione*, cit., p. 294.

liana, alla quale fu richiesto di offrire uno specifico discorso sui mezzi di comunicazione di massa e attività di comprensione e produzione (leggere e scrivere in vari codici comunicativi e secondo diversi generi dell'iconico e dell'audiovisivo). I *media* non furono tuttavia contemplati come sistemi di cui studiare contesti, logiche produttive e pubblico. Per decenni i programmi italiani per le scuole di ogni ordine sono rimasti fermi a un'idea di comunicazione di massa limitata alla dimensione del messaggio (comprensione e produzione), dimenticando l'analisi della fruizione.⁶³

Gli anni Novanta

Ad aprile 1990, con una circolare, il ministro della Pubblica Istruzione Sergio Mattarella propose alle scuole superiori la sperimentazione di programmi stilati dalla Commissione Brocca, che ricevettero significativa adesione. Nell'estate dello stesso anno riprese consistenza l'idea di una riforma della scuola secondaria superiore: si volevano eliminare le barriere tra i diversi indirizzi di studio, per fornire agli alunni di qualsiasi biennio «gli apporti conoscitivi e le potenzialità formative delle discipline che rappresenta[va]no i settori fondamentali della cultura».⁶⁴

Parallelamente, la legge 5 giugno 1990, n. 148 prospettò per la scuola elementare un progetto profondamente diverso dai precedenti. Il maestro unico fu sostituito da più insegnanti, secondo modalità modulare in compresenza: tre ogni due classi, oppure quattro ogni tre, ciascuno titolare di un ambito disciplinare creato dal collegio docenti. La durata dell'orario scolastico fu estesa da 24 a 27 ore settimanali, elevabili a 30 per consentire l'insegnamento di una lingua straniera. Il numero massimo di alunni per classe fu fissato a 25, 20 in presenza di minori con *disabilità*. L'attuazione non fu semplice, anche perché «l'aggregazione delle materie per ambiti disciplinari» richiedeva agli insegnanti sia «una maggiore specializzazione» sia «una costante ricerca dei nessi e degli elementi di unitarietà».⁶⁵

La preparazione dei maestri e delle maestre fu finalmente demandata all'università,⁶⁶ con il corso di laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria (d.p.r. 31 luglio 1996, n. 471 e D.M. 26 maggio 1998). Dall'a.s. 1998-1999 «furono progressivamente soppressi i corsi delle scuole e degli istituti magistrali».⁶⁷ Tutti gli insegnanti, dalla materna alla secondaria superiore, acquisirono la stessa dignità professionale.

Con il D.M. del 3 giugno 1991 la scuola materna statale ottenne pieno riconoscimento come servizio educativo e non soltanto sociale. Il bambino iniziò a essere con-

63 D. Felini, *La prospettiva della media education nei programmi scolastici italiani*, cit., pp. 858-860.

64 *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1991, p. XIV.

65 F. Pruneri, *La scuola elementare*, cit., p. 174.

66 V. Schirripa, *L'istruzione normale e magistrale*, in *Manuale di Storia della scuola italiana*, cit., pp. 205-218, qui p. 217.

67 R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 184.

siderato soggetto attivo e responsabile, il cui processo di crescita doveva avvenire sotto la guida di adulti capaci di condurre all'«equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità», nonché a «traguardi di sviluppo in ordine alla identità, all'autonomia ed alla competenza». L'insegnante fu investito del non semplice compito di seguire il singolo senza perdere di vista il gruppo, interpretando il curriculum implicito e informale acquisito spontaneamente da ogni bambino e bambina fin dalla nascita.

Sulla scorta di intuizioni della psicologia della *Gestalt* e di Kurt Lewin,⁶⁸ le discipline furono sostituite da «campi di esperienza educativa» legati alla multidimensionalità umana: 1. *Il corpo e il movimento*; 2. *I discorsi e le parole*, 3. *Lo spazio, l'ordine, la misura*; 4. *Messaggi, forme e media*; 5. *Il sé e l'altro*. Nella presentazione del quarto campo un paragrafo fu dedicato all'«educazione massmediale»: si trattò del «livello più avanzato raggiunto dai testi ufficiali nel campo della *media education*» nel Novecento, poiché introdusse «una dimensione educativa intenzionalmente rivolta alla comunicazione di massa, nel pieno rispetto sia delle esigenze epistemiche [...] sia in quanto a finalità e metodologie».⁶⁹

Gli anni Novanta videro anche sorgere il «modello italiano»⁷⁰ dell'inclusione scolastica, il cui fulcro può essere individuato nella legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104: i soggetti con disabilità approdarono definitivamente negli asili nido, nelle scuole di ogni ordine e nelle istituzioni universitarie, per sviluppare le proprie potenzialità «nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione». Un'equipe multidisciplinare fu incaricata di portare nella pratica i principi costituzionali e i dettami internazionali, dando origine al «profilo dinamico-funzionale» e al «piano educativo individualizzato». L'insegnante di sostegno divenne a pieno titolo contitolare delle sezioni e delle classi, chiamato a partecipare «alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti».

La «Prima Repubblica» tramontò travolta dallo scandalo di Tangentopoli nel 1992 e il dibattito sulla scuola italiana si spostò dalle grandi riforme all'autonomia, tema emerso alla fine degli anni Ottanta. Durante il governo di centro-sinistra guidato da Romano Prodi, con la legge Bassanini (15 marzo 1997, n. 59, art. 21) e il successivo regolamento attuativo (d.p.r. 8 marzo 1999, n. 275) furono introdotti il decentramento e l'autonomia scolastica (didattica, organizzativa, di ricerca, di sperimentazione e sviluppo), con il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.). Si intese valorizzare un modello orizzontale e flessibile, in cui ogni scuola fu strettamente connessa con le agenzie educative del territorio, al fine di cooperare al servizio pubblico.

68 N.S. Barbieri, *Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana*, cit., p. 99.

69 D. Felini, *La prospettiva della media education nei programmi scolastici italiani*, cit., p. 867.

70 L. D'Alonzo, *La pedagogia speciale a scuola: il "Modello Italiano"*, in *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, a cura di P. Crispiani, Pisa, ETS, 2016, pp. 629-635.

Molte attese erano però «destinate a essere deluse», sia per la mancanza di una «cultura dell'autonomia», sia «perché la legislazione stessa presentava dei limiti entro i quali questa autonomia doveva essere gestita dai diversi istituti e dai loro dirigenti». ⁷¹

Con lo scopo di rendere l'offerta scolastica omogenea sul territorio nazionale, l'Italia aderì al monitoraggio OCSE PISA – *Programme for International Student Assessment*, iniziato nel 1997, e nel 1999 fu avviato l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI). Tale linea politica fu elemento di continuità tra i governi di destra e sinistra, sollecitati da raccomandazioni dell'Unione Europea, del Consiglio d'Europa, dell'UNESCO, della Banca Mondiale e dei grandi centri di orientamento formativo dell'OCSE. Non si superò mai il rischio di alimentare una concezione «economica» della conoscenza, «produttivistica», «applicativa e funzionale». ⁷²

La Riforma Berlinguer

Alla fine degli anni Novanta non era ancora soddisfatto il dettato costituzionale relativo alla parità scolastica. Luigi Berlinguer, ministro della Pubblica Istruzione nei governi di centro-sinistra guidati da Romano Prodi e Massimo d'Alema, convocò nel 1996 una commissione presieduta da Giovanni D'Amore, direttore generale dell'istruzione non statale. Vi parteciparono numerosi “saggi” – esperti di ogni orientamento culturale e scientifico, accademici e sindacalisti – che ragionarono sulla cornice culturale e pedagogica in cui avrebbe dovuto inserirsi la nuova scuola, interpretando le sfide del contesto italiano del tempo. In quella che Zygmunt Bauman chiamò “società liquida”, dominata dall'incertezza e da repentini mutamenti, i minori avrebbero dovuto imparare a misurarsi con la complessità e l'imprevisto. Secondo la lezione di Edgar Morin, le “discipline” dovevano auspicabilmente diventare strumenti culturali interconnessi, utili a interpretare il cambiamento, evitare la frammentazione e trovare un senso.

La legge 10 marzo 2000, n. 62, nota come *Riforma Berlinguer*, abolì le scuole elementari, medie e superiori, in favore di una struttura a cicli: primario (di base) con durata di sette anni (dai 6 ai 13 anni) e secondario (dai 13 ai 18 anni), come nella maggioranza dei sistemi scolastici europei. Il ciclo primario fu composto da tre bienni e un anno di orientamento, volto a facilitare il passaggio al secondo ciclo. Il numero complessivo di anni scolastici passò da 13 a 12, elevando l'obbligo fino al diciottesimo anno di età. La scuola dedicata all'infanzia, triennale, non si discostò dagli *Orientamenti* del 1991. La legge esplicitò che il sistema scolastico nazionale era composto da scuole statali, paritarie private e degli enti locali, chiamate a cooperare

⁷¹ C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione*, cit., p. 299.

⁷² G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 341.

per la formazione e l'istruzione nell'arco di tutta la vita. Il concetto di sussidiarietà rappresentò un elemento di rottura con la tradizione scolastica italiana: le tre categorie di scuola dovevano svolgere insieme un pubblico servizio, con «libertà sul piano dell'orientamento culturale e dell'indirizzo pedagogico-didattico», l'obbligo di garantire l'integrazione scolastica e il divieto d'imporre la frequenza di attività extracurricolari che presupponessero o esigessero «l'adesione a una determinata ideologia o confessione religiosa». ⁷³

Continuità fu richiesta in linea verticale: la scuola di base doveva raccordarsi alla precedente per l'infanzia e alla seguente secondaria. Al termine del ciclo primario, un esame di Stato avrebbe fornito indicazioni orientative non vincolanti per il successivo percorso quinquennale, articolato «nelle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale, ripartite in indirizzi, che assumevano tutti la denominazione di licei». Un sistema di crediti avrebbe permesso «il passaggio fra aree, indirizzi e formazione professionale» ⁷⁴.

La parità scolastica divenne quindi realtà per scuole con progetti educativi in armonia con la Costituzione, organi collegiali di partecipazione democratica, applicazione dei contratti collettivi nazionali di lavoro per i dipendenti e possesso del titolo di abilitazione all'insegnamento da parte del personale incaricato. Dal punto di vista economico, la normativa si limitò a incrementare stanziamenti per le scuole e borse di studio per gli alunni. Rimasero questioni rilevanti da affrontare, come carenze strutturali ed edilizie, la complessità del reclutamento e della formazione degli insegnanti, la mancata indicazione di contenuti disciplinari.

La Riforma Berlinguer sollevò opposizioni soprattutto in merito alla riduzione di un anno del percorso scolastico di base, a criticità amministrative, nonché all'eterogeneità del corpo docente nel ciclo primario, dovuta all'unione della scuola elementare con quella media. ⁷⁵ Altra questione irrisolta, «la formazione degli insegnanti secondari non aveva una qualificata *expertise* pedagogica complessiva e la situazione accademica culturale delle didattiche delle singole discipline era assai disomogenea». ⁷⁶

Conclusione

Pur con i limiti della presente ricerca, si conclude rilevando che la complessa storia della scuola italiana dal dopoguerra alla *Riforma Berlinguer* ha mostrato che «i tempi della politica e quelli della società non sono mai perfettamente sintonizzati»; ⁷⁷ a

⁷³ R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 190.

⁷⁴ Ivi, p. 173.

⁷⁵ Ivi, p. 172.

⁷⁶ A. Gaudio, *L'istruzione secondaria*, cit., p. 199.

⁷⁷ F. Pruneri, *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, cit., p. 80.



volte la normativa nazionale e internazionale precorre le reali possibilità di attuazione, mentre in altri casi, dal basso, nelle pratiche, sorgono spinte generative eccellenti, non sempre prontamente accolte a livello giuridico-istituzionale.