

Enrico Landoni

Alle origini dell'attuale sistema scolastico italiano: tra slancio europeista, autonomia, nuovi profili professionali e inclusione

ABSTRACT

Nel corso degli ultimi venticinque anni la scuola italiana è andata trasformandosi profondamente, soprattutto sotto il profilo organizzativo, pedagogico e sociale. Questo articolo intende quindi ripercorrerne la storia, analizzando origini e impatto di questi importanti cambiamenti e ricostruendo la cornice europea, all'interno della quale sono maturati. Nel misurarsi con le criticità e le sfide generate da queste svolte, il presente contributo punta altresì a offrire qualche spunto di riflessione su questioni decisive per il futuro della scuola.

Parole chiave: sistema scolastico, cornice europea, autonomia, inclusione, competenze, conoscenze

Over the last twenty-five years, the Italian school has undergone profound transformations, especially in organisational, pedagogical and social terms. This article therefore intends to retrace its history, analysing the origins and impact of these important changes and reconstructing the European framework within which they have matured. In tackling the critical issues and challenges generated by these turning points, this contribution also aims to offer some food for thought on decisive issues for the future of school system.

Keywords: School System, European framework, autonomy, inclusion, skills, knowledge

ENRICO LANDONI

Professore ordinario di storia contemporanea e direttore della «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», lavora all'Università eCampus, dove dirige il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DiSUS) e coordina i Corsi di Laurea in Scienze Politiche e Sociali e Scienze della Comunicazione. I suoi principali temi di ricerca sono la storia politica del secondo dopoguerra italiano, la storia dello sport, le dinamiche del governo municipale milanese e le relazioni Est-Ovest e Nord-Sud. Autore di numerosi saggi e articoli, ha conseguito il Premio ANCI-Storia 2008 con il volume *Il laboratorio delle riforme. Milano dal centrismo al centro-sinistra (1956-1961)* (Lacaita 2007) e una segnalazione particolare al LI Concorso Letterario del CONI (sezione saggistica) con il volume *Gli atleti del duce. La politica sportiva del fascismo 1919-1939* (Mimesis 2016).

enrico.landoni@uniecampus.it

Nel corso degli anni Ottanta il clima culturale subisce un mutamento, e il movimento per una scuola democratica comincia a svanire. Sopravviene un terzo modello sui due precedenti, il modello della scuola neoliberista, che conquista una pur contrastata egemonia [...]. Il modello neoliberista è quello della *scuola come azienda*: come le altre istituzioni pubbliche anch'essa deve darsi un'organizzazione efficiente, per competere nel mercato della formazione. Un alto tenore della formazione è necessario perché – nell'economia post-industriale – la conoscenza è ormai il principale fattore della produzione. Lo scopo consiste perciò nella produzione del capitale umano, ossia nella formazione di produttori equipaggiati delle conoscenze e delle competenze necessarie al funzionamento della macchina economica. La qualità di questa produzione di competenze è affidata al meccanismo della competizione tra le scuole e tra gli studenti. In questo modo, il modello neoliberista entra in conflitto con quello democratico della fase precedente. Quest'ultimo mira alla formazione di cittadini critici, quello alla preparazione di produttori competenti.¹

Queste parole del pedagogista Massimo Baldacci danno molto bene l'idea di come il dibattito sulla scuola in Italia, non solo a livello politico e giornalistico, ma anche in ambito accademico, sia fortemente influenzato da questioni astratte e ideologiche. Tale approccio, così come aveva acutamente osservato già nel 2002 Paolo Ferratini sulle pagine della rivista «il Mulino», non consente di valutare con rigore e obiettività i veri e concreti dati di realtà riguardanti il sistema formativo italiano venutosi a strutturare nel corso degli ultimi trent'anni.² Tra questi, oltre naturalmente al problema per esempio della qualità dell'edilizia scolastica, alla questione del rigoroso confronto internazionale sulle performance di apprendimento e al tema più generale della valutazione delle conoscenze e delle competenze acquisite dagli studenti italiani, spicca proprio il definitivo tramonto della cosiddetta «scuola democratica», secondo l'efficace definizione coniata dal socialista Tristano Codignola, tra i principali sostenitori e artefici della scuola media unica e della complessiva modernizzazione del sistema educativo italiano.³

Oltre l'ideologia e la nostalgia del passato

Ma dietro alla scomparsa di questo modello di scuola non vi sono certamente

1 M. Baldacci, *Il cammino smarrito verso una scuola democratica*, in «Education Sciences & Society», 1/2022, pp. 45-54.

2 P. Ferratini, *La riforma Berlinguer-Moratti*, in «il Mulino», 2/2002, pp. 259-269.

3 T. Codignola, *Una scuola democratica per una società democratica*, in «Scuola e città», a. XI, n. 5, 1960, pp. 121-127; Id., *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa*, a cura di M. Corda Costa, Firenze, La Nuova Italia, 1987. Sul ruolo svolto da Tristano Codignola all'interno della «scuola di Firenze», animata dal padre Ernesto, e dalla rivista «Scuola e città» per il complessivo rinnovamento della pedagogia del secondo dopoguerra si veda in particolare A. Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di "Scuola e città" (1950-1960)*, in «Espacio, Tiempo y Educación», v. 3, n. 2, luglio-dicembre 2016, pp. 225-251.

le “oscure manovre del grande capitale”. Alla sua crisi hanno semmai concorso acclarati fenomeni culturali, politici e sociali che, a partire dagli anni Ottanta, hanno interessato tutto il mondo occidentale e poi certamente anche l'Italia, nello specifico.⁴ Il riferimento è soprattutto alla crisi dello Stato-nazione, allo sviluppo sempre più spinto dei processi di interdipendenza e integrazione tra diversi paesi e sistemi economico-sociali, alla ridefinizione dei rapporti pubblico-privato e alla destrutturazione della società, dei corpi intermedi e delle istituzioni pubbliche. Questi processi, combinati in Italia, all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, con il complessivo smottamento, per via giudiziaria, del sistema politico nato dalla Resistenza e incentrato sui partiti, e la scomparsa di un'intera classe dirigente, di un modello specifico di etica pubblica e delle culture politiche di cui proprio i partiti erano diretta espressione, hanno quindi finito col ridimensionare fortemente il ruolo pubblico e istituzionale svolto dalla scuola sul fronte del *nation building*, intaccandone inoltre credibilità e autorevolezza.

Di fronte a questo quadro e all'impossibilità oggettiva cioè di un ritorno *tout court* al passato e alla vagheggiata “età dell'oro” della scuola italiana, appare a dir poco velleitario sostenere e auspicare, così come dichiarato dallo stesso Baldacci, lo sviluppo in tutti gli istituti di quelle «ampie zone di resistenza, tenute vive dall'associazionismo sindacale e culturale dei docenti», con l'obiettivo precipuo di «rompere l'assedio ideologico portato avanti con pervicacia dal neoliberalismo».⁵ Ben più utile potrebbe essere semmai provare a capire se di quella stagione obiettivamente importante della scuola italiana è possibile recuperare in qualche modo la lezione, adattandola alle nuove esigenze formative e soprattutto ad una realtà, come quella attuale, così profondamente diversa dall'Italia degli anni Sessanta, Settanta e Ottanta, ragionare con equilibrio e obiettività su alcuni tratti distintivi del modello formativo affermatosi nel corso degli ultimi venticinque anni e soprattutto ricostruire con rigore il contesto storico all'interno del quale vennero maturando alcune svolte davvero fondamentali per il sistema educativo del paese.

La cornice europea

Per comprenderne genesi, senso e portata, occorre cioè allargare la visuale e attivare connessioni tra problemi, realtà geografiche e piani temporali solo apparentemente distanti tra loro. In questa logica è dunque possibile affermare che la riforma Berlinguer, di cui il riordino dell'esame di maturità e dei cicli di istruzione,

4 A questo riguardo si veda in particolare M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, pp. 245-317.

5 M. Baldacci, *La scuola attraverso Gramsci*, in «L'ospite ingrato. Rivista online del centro interdipartimentale di ricerca Franco Fortini», n. 9, gennaio-giugno 2021, pp. 55-66 (<https://www.ospiteingrato.unisi.it/wordpress/wp-content/uploads/2021/05/9.4.-BALDACCI-La-scuola-attraverso-Gramsci.pdf>).

insieme all'effettivo varo dell'autonomia scolastica, costituiscono gli aspetti fondamentali, fu in qualche modo il risultato di decisioni, inclinazioni e scelte di ordine politico-amministrativo, culturale, educativo ed economico, che erano andate maturando in Europa già a partire dagli anni Ottanta e che riguardarono sia la cornice internazionale per l'appunto, sia il contesto italiano.

Decisivo, in Italia, fu anzitutto il desiderio di agganciare il treno europeo, a seguito dell'entrata in vigore del Trattato di Maastricht e di fronte quindi alla necessità di realizzare riforme e interventi tali da consentire al paese il rispetto dei parametri economico-finanziari necessari per entrare nell'area dell'euro. Più in generale, per la verità, vi era la necessità di adeguare il "sistema Italia" agli standard dei paesi leader del Vecchio Continente, non solo quindi sotto il profilo economico-finanziario, ma anche per esempio in ambito amministrativo e ovviamente a livello educativo.⁶ L'articolo 126 del Trattato sull'Unione Europea, introducendo l'obiettivo strategico della «dimensione europea dell'istruzione», chiamava infatti gli stati membri della Comunità a sviluppare nuove forme di cooperazione su questo specifico fronte.⁷

Al di là di questo importante stimolo, va ricordato che già da diversi anni, in alcuni paesi europei, sull'onda anche della pubblicazione, nell'aprile del 1983, del rapporto shock sulle condizioni del sistema educativo americano,⁸ era iniziato un interessante dibattito sull'effettivo stato di salute della scuola pubblica e sull'esigenza di una progressiva riforma delle strutture amministrative preposte al suo governo, nella duplice direzione della decentralizzazione e dell'autonomia finanziaria e organizzativa dei singoli istituti.⁹ In Francia per esempio, nel 1983, per iniziativa dell'allora ministro dell'Interno e del Decentramento, Gaston Defferre, si giunse alla devoluzione a regioni, dipartimenti e comuni di specifiche competenze di gestione degli edifici scolastici, precedentemente in capo allo stato.¹⁰ Nel 1988 poi, in Gran Bretagna, con l'entrata in vigore dell'*Education Reform Act*, il governo di Margaret Thatcher scelse di assegnare una specifica autonomia organizzativa e finanziaria alle singole scuole, che i successivi governi laburisti si sarebbero guardati bene dal

6 Sull'ispirazione europea ed europeista dell'importante stagione di riforme avviata da Luigi Berlinguer si vedano in particolare L. Berlinguer (con M. Panara), *La scuola nuova*, Roma, Laterza, 2001; A. E. Briguglio, *Dal ministero Berlinguer alla riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia*, in «Quaderni di Intercultura», a. III, 2011, pp. 1-25.

7 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

8 *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education, by The National Commission on Excellence in Education, April 1983* (<https://www.reaganfoundation.org/media/130020/a-nation-at-risk-report.pdf>).

9 Cfr. N. Bottani, *A chi serve l'autonomia delle scuole?*, «il Mulino», 1/2001, pp. 125-133.

10 Ibid. Sulle trasformazioni del sistema scolastico francese durante gli anni della presidenza Mitterrand si veda anche A. Corbett, B. Moon (edited by), *Education in France. Continuity and Change in the Mitterrand Years, 1981-1995*, London, Routledge, 1996.

cancellare.¹¹ In Spagna, ancora, dopo il varo della legge organica sul diritto allo studio, nel 1985, e l'approvazione, nel 1990, di una complessiva riforma del sistema educativo, nel 1995 entrò ufficialmente in vigore il modello dell'autonomia scolastica. In Svezia, da ultimo, tra il 1981 e il 1991, in un quadro di assoluta continuità, a dispetto dell'avvicinarsi di governi di diverso colore politico, venne perfezionata la complessiva decentralizzazione del sistema scolastico nazionale, mediante il trasferimento ai comuni di tutte le principali competenze in materia di organizzazione dei servizi educativi e sul fronte della gestione operativa ed economica degli insegnanti.¹²

Il ruolo svolto dalle istituzioni comunitarie

All'interno della cornice europea, nel corso degli anni Novanta, furono quindi le stesse istituzioni comunitarie che, raccogliendo da un lato lo stimolo offerto da queste interessanti esperienze nazionali e provando dall'altro ad avviare concretamente la fase realizzativa della «dimensione europea dell'istruzione»,¹³ programmaticamente prevista dall'articolo 126 del Trattato di Maastricht, diedero inizio a un'interessante discussione politica sulle prospettive di sviluppo e modernizzazione dei diversi modelli nazionali di scuola, chiamati ora a far fronte alle nuove esigenze economiche e sociali della Comunità e alle nuove sfide dettate dagli incipienti processi di globalizzazione. Decisiva fu innanzitutto, nel settembre del 1993, la pubblicazione, a cura della Commissione, del *Libro Verde sulla dimensione europea dell'istruzione*, all'interno del quale l'esigenza di una complessiva armonizzazione dei diversi sistemi scolastici esistenti veniva messa in stretta correlazione con le nuove opportunità offerte dal completamento del mercato unico europeo. Di qui il focus sull'assoluta necessità di promuovere la conoscenza delle lingue comunitarie, la mobilità di studenti e docenti all'interno dei diversi paesi europei e il riconoscimento, nel quadro di un'unica cornice continentale, dei diversi titoli di studio nazionali, valorizzando al contempo l'autonomia operativa dei singoli istituti scolastici, considerati luoghi «d'intervento privilegiato anche per un'azione comunitaria»¹⁴ e innovando il profilo professionale degli insegnanti e le metodologie didattiche, sulla scorta di un serio scambio di informazioni ed esperienze «fra responsabili e attori del mondo scolastico» nei diversi paesi europei.¹⁵

11 N. Bottani, *A chi serve l'autonomia delle scuole?*, art. cit.; J. McKay McGuire, *Margaret Thatcher's UK School Reforms. Aims, Impact and Legacy*, in «Social and Education History», vol. 11, n. 3, October 2022, pp. 228-244.

12 N. Bottani, *A chi serve l'autonomia delle scuole?*, cit.

13 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT>.

14 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082/language-it> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

15 Ibid.

Appena accennata in questo primo documento, la questione dell'inscindibile nesso esistente tra sviluppo economico-sociale e qualità dell'istruzione e della formazione venne poi notevolmente approfondita all'interno del Libro bianco *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, uscito nel dicembre del 1993. Nel riflettere sulle importanti svolte consumatesi nel giro di pochissimi anni a livello geopolitico, economico e tecnologico e sulla preoccupante perdita di competitività e posti di lavoro recentemente rilevata in ambito europeo, la Commissione insisteva infatti sull'esigenza di un generale riassetto dei diversi sistemi nazionali dell'istruzione e della formazione, nella direzione di una loro armonizzazione. Per l'esecutivo europeo, laddove i livelli di istruzione e formazione erano più alti, con particolare riferimento a Giappone e Germania, i problemi di competitività e disoccupazione erano meno gravi. Bisognava dunque investire su nuovi standard qualitativi, sulla formazione continua, di cui per la prima volta in modo così esplicito veniva sottolineata l'importanza strategica, e su interventi di forte impatto politico, amministrativo e pedagogico, in grado di correggere alcune delle principali criticità che caratterizzavano la cornice europea: alti livelli di abbandono scolastico; basso numero di diplomati e laureati; «mancanza di un autentico mercato continentale delle qualifiche professionali e di trasparenza nel dialogo tra differenti sistemi scolastici; limitato riconoscimento dei titoli di studio e delle competenze su scala comunitaria; assenza di un autentico spazio europeo dell'insegnamento aperto e a distanza». ¹⁶ Di fronte a questo quadro, la Commissione europea esortava quindi gli stati membri della Comunità a mettere mano ai loro sistemi di istruzione e formazione, decentralizzandone la gestione, rendendone più flessibili i vari segmenti e investendo soprattutto sulla formazione degli insegnanti e sull'impiego delle nuove tecnologie, «susceptibili di contribuire a migliorare la qualità e la diversità dell'istruzione di base e della formazione, con l'apporto di elementi di modularità e di interattività». ¹⁷

Condensate all'interno del capitolo settimo, sui dieci complessivi in cui si articolava il Libro bianco *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* del dicembre 1993, queste riflessioni vennero poi riprese, ampliate e approfondite nella successiva pubblicazione della Commissione europea interamente dedicata al tema: *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Uscito nel novembre del 1995, in preparazione dell'anno europeo dell'istruzione e della formazione sull'arco di tutta la vita proclamato, per il 1996, dal Parlamento e dal Consiglio, il *Libro bianco su Istruzione e Formazione* poneva l'accento sui tratti distintivi della nuova società della conoscenza, sulle grandi opportunità derivanti dalla diffusione delle nuove tecnologie e soprattutto sul grave rischio derivante dal possibile allargamento del divario esistente tra cittadini in possesso degli

¹⁶ <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/4e6ecfb6-471e-4108-9c7d-90cb1c3096af> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

¹⁷ Ibid.

strumenti culturali necessari per comprendere davvero la nuova realtà economica, politica e sociale venutasi a determinare nel giro di pochissimi anni e poter quindi giocare al suo interno un ruolo attivo e quanti, al contrario, sprovvisti di solide basi, avrebbero fatalmente pagato il prezzo più caro di questi cambiamenti epocali. Di qui l'esortazione rivolta a tutti gli stati membri perché realizzassero interventi volti a «incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze; avvicinare la scuola all'impresa; lottare contro l'esclusione; promuovere la conoscenza di tre lingue europee; porre su un piano di parità gli investimenti materiali e gli investimenti nella formazione».¹⁸ Più precisamente poi la Commissione individuava nella rivalutazione della cultura generale, «ossia della capacità di cogliere il significato delle cose, comprendere e dare un giudizio»,¹⁹ nello sviluppo dell'attitudine al lavoro e all'attività, nella flessibilità dell'offerta formativa, nell'investimento sulla formazione continua e sull'acquisizione di competenze chiave e nell'autonomia degli istituti scolastici gli assi portanti di ogni possibile riforma di successo dei sistemi educativi europei, nella direzione di una loro progressiva armonizzazione, da cui passava d'altra parte l'effettiva realizzazione di quella «dimensione europea dell'istruzione» prevista dal Trattato di Maastricht.

Berlinguer e l'ancoraggio alle linee guida europee

E proprio al conseguimento di questo obiettivo furono dunque orientate tutte le iniziative di riforma proposte da Luigi Berlinguer durante i quattro anni trascorsi alla guida del ministero della Pubblica Istruzione, tra il maggio del 1996 e l'aprile del 2000.²⁰ Chiaro fu, infatti, il tentativo di ancorare strettamente alla cornice europea la nuova scuola italiana, facendone cioè aderire il rinnovato impianto alle più avanzate esperienze continentali, allo spirito del Trattato di Maastricht e soprattutto alle raccomandazioni, alle proposte e alle suggestioni in tema di istruzione e formazione, contenute nei documenti ufficiali pubblicati dalla Commissione nel triennio precedente. In questa direzione andarono sicuramente la legge 10 dicembre 1997, n. 425, che riordinò l'esame di maturità e introdusse il sistema dei crediti scolastici,²¹ e l'elevamento dell'obbligo di istruzione da otto a dieci anni, disposto ai sensi della legge 20 gennaio 1999, n. 9, che lo ridusse per la verità a nove, in sede di prima applicazione, nell'attesa di un generale riassetto del sistema formativo.²² Al riordino complessivo dei cicli si giunse così con il varo della legge 10 febbraio 2000, n. 30

18 <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

19 Ibid.

20 Per un quadro complessivo delle riforme varate da Berlinguer si veda in particolare G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, Morcelliana, 2022, pp. 332-345.

21 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/12/12/097G0460/sg> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

22 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/01/27/099G0045/sg> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

che, oltre a prevedere l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento dei diciotto anni di età, accorpava scuola elementare e media all'interno di un unico percorso della durata di sette anni, chiamato scuola di base.²³ Le sue finalità, elencate all'articolo 3, si ricollegavano direttamente alle riflessioni elaborate dalla Commissione in materia di istruzione e la stessa denominazione del ciclo sembrava alludere all'importanza della cultura di base, evidenziata in particolare nel *Libro bianco su Istruzione e Formazione* del novembre 1995. Alle linee guida europee si rifaceva anche l'impianto del successivo ciclo d'istruzione, la scuola secondaria, di durata quinquennale e articolata in sei indirizzi: classico-umanistico, scientifico, tecnico, tecnologico, artistico e musicale. Nel corso degli ultimi tre anni, infatti, sarebbero state previste esercitazioni pratiche ed esperienze formative, in Italia o all'estero, «con brevi periodi di inserimento nelle realtà culturali, produttive, professionali e dei servizi».²⁴ Di sicuro ancoraggio alle sollecitazioni europee risultava, da ultimo, l'articolo 5 della legge 10 febbraio 2000, n. 30, dedicato a un tema caldo posto dalla Commissione come quello della formazione continua, oltre che all'istruzione e formazione tecnica superiore e all'educazione degli adulti.

La scuola dell'autonomia: una svolta amministrativa, organizzativa e pedagogica

Fu però quello sull'autonomia in particolare il provvedimento destinato a lasciare un'impronta indelebile nella storia della scuola degli ultimi venticinque anni, tanto infatti da non essere mai stato messo in discussione dai governi di diverso orientamento e profilo politico avvicendatisi da allora a tutt'oggi. Oltre a fornire, sul piano più squisitamente educativo, una solida prova dell'avvenuta adesione del modello scolastico italiano ai contenuti più avanzati del dibattito europeo e alle linee guida della Commissione, il DPR 5 marzo 1999, n. 275²⁵ diede finalmente concretezza, all'interno della cornice nazionale e a livello politico-amministrativo, ad ambiziosi obiettivi programmatici, come quelli della semplificazione e del decentramento amministrativo, in discussione già dal 1993 e ufficialmente definiti all'interno della legge Bassanini semel. Con specifico riferimento all'amministrazione della scuola, questo provvedimento così recitava all'articolo 21, comma 1: «L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di

23 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

24 Ibid.

25 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio [...], sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche». Di qui, dunque, l'esigenza di riformare la scuola in questa direzione, concludendo in qualche modo l'importante lavoro di riordino avviato tra il 1993 e il 1994 dall'allora ministro per la Funzione Pubblica, Sabino Cassese. L'insigne giurista, in un articolo scritto subito dopo la conclusione del suo mandato ministeriale, oltre a elencare le iniziative promosse in materia di semplificazione amministrativa, tra cui i primi provvedimenti sulle autocertificazioni di condizioni e stati, accennò infatti proprio alla necessità di attribuire autonomia agli istituti scolastici, sul modello di quella garantita agli atenei ai sensi degli articoli 6 e 7 della legge 9 maggio 1989 e dall'articolo 5 della legge 24 dicembre 1993, n. 537, pur nel rispetto evidentemente delle differenti peculiarità di scuola e università.²⁶

Quella dell'autonomia costituì pertanto una svolta di straordinario rilievo in termini di ancoraggio europeo, dal punto di vista amministrativo e soprattutto a livello educativo, culturale e programmatico, così come si può evincere dal dettato dell'articolo 2 del DPR 5 marzo 1999, n. 275, relativo al perimetro e all'oggetto dell'autonomia e dalla lettura in particolare dell'articolo 6, che così accennava ai nuovi compiti delle istituzioni scolastiche, all'esigenza di un loro diretto rapporto con i territori di riferimento e soprattutto alla nuova centralità della progettazione didattica e dell'innovazione metodologica, disciplinare e tecnologica:

Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro:

- a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- b) la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- c) l'innovazione metodologica e disciplinare;
- d) la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- e) la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- f) gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;
- g) l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.²⁷

Per assolvere nel migliore dei modi la sua missione, la neonata scuola dell'autonomia, della progettazione e dell'innovazione didattica e tecnologica avrebbe dovuto contare su un nuovo modello di governance. Si giunse così, ai sensi del DPR 6 novembre 2000,

26 S. Cassese, La riforma amministrativa all'inizio della quinta Costituzione dell'Italia unita, in «Il Foro Italiano», vol. 117, 1994, pp. 249-272.

27 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>.

n. 347,²⁸ al riassetto delle strutture centrali e periferiche del ministero della Pubblica Amministrazione e all'istituzione quindi degli Uffici Scolastici Regionali, rispondenti peraltro allo spirito della riforma del titolo V della Costituzione, che sarebbe entrata ufficialmente in vigore l'8 novembre 2001.²⁹ Ma ancora più importante, all'interno di questo nuovo contesto, sarebbe stato ripensare in qualche modo il profilo professionale e il portfolio delle competenze degli stessi lavoratori della scuola.³⁰ Di fronte all'emergere di rinnovate e specifiche esigenze di ordine gestionale e organizzativo, fu deciso in particolare di sostituire il consolidato ruolo del preside con la nuova figura del dirigente scolastico, secondo quanto disposto dall'articolo 25 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165.³¹ Quanto invece agli insegnanti, agli occhi di Berlinguer apparve evidente la duplice necessità di un complessivo rafforzamento delle loro competenze pedagogiche e metodologico-progettuali e di una progressiva trasformazione della loro missione, poiché nella nuova scuola dell'autonomia e della progettazione la pur importantissima attività di trasmissione delle conoscenze, che fino a quel momento aveva contraddistinto la funzione docente, non sarebbe più stata sufficiente.³² Di qui la proposta, poi definitivamente ritirata nel febbraio del 2000, in seguito alle forti proteste scoppiate dentro il mondo della scuola e a livello politico, di valutare le competenze pedagogiche e professionali dei docenti mediante prove strutturate e verifiche in situazione, al fine di individuare in questo modo quelli effettivamente meritevoli di aumenti stipendiali, nell'ambito di un percorso di carriera non più dipendente esclusivamente dall'anzianità di servizio.³³

Un nuovo modello di formazione per gli insegnanti

Più in generale, Berlinguer era convinto che l'esperienza maturata sul campo e soprattutto le solide conoscenze disciplinari acquisite durante il normale percorso universitario, per quanto indispensabili, non fossero più sufficienti a garantire un'effettiva qualificazione professionale agli insegnanti già in servizio e una vera

28 https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2000-11-27&atto.codiceRedazionale=000G0302&elenco30giorni=false (ultimo accesso 18 agosto 2024).

29 https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2001-10-24&atto.codiceRedazionale=001G0430&elenco30giorni=false (ultimo accesso 18 agosto 2024).

30 A questo riguardo si veda in particolare L. Benadusi, R. Serpieri (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci, 2000.

31 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/05/09/001G0219/sg> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

32 <https://www.rivistailmulino.it/a/luigi-berlinguer-br-1932-2023> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

33 Cfr. C. Palombo, *Concorso scuola, sindacati all'attacco*, in «Italia Oggi», 27 gennaio 2000; G. Benedetti, *Insegnanti, rinviato il concorso per gli aumenti*, in «Corriere della Sera», 1° febbraio 2000; G. Cavalli, *Azzerato il concorso docenti*, *ivi*, 12 febbraio 2000.

idoneità alla funzione docente agli aspiranti tali. E sulla base di quest'assunto decise così di dare finalmente attuazione a quanto già previsto dalla legge 19 novembre 1990 n. 341,³⁴ disponendo, ai sensi del decreto 27 luglio 1999,³⁵ l'attivazione, a partire dall'anno accademico 1999-2000, dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria (SSIS), dopo che, con il decreto 26 maggio 1998, n. 53,³⁶ ne erano stati definiti gli ordinamenti. Le SSIS in particolare, che rimasero in attività sostanzialmente per un decennio, hanno positivamente contribuito sia al rinforzo delle competenze professionalizzanti dei docenti, presenti nell'area trasversale incentrata sugli insegnamenti di pedagogia generale e sociale, didattica generale, psicologia dell'educazione, sociologia generale e dell'educazione, storia della scuola, organizzazione scolastica ed educazione alla salute, sia alla valorizzazione delle didattiche disciplinari, attraverso soprattutto le esperienze laboratoriali. Questi percorsi di durata biennale hanno cioè rappresentato un felice momento di incontro e confronto, su un piano di reale equilibrio, tra le due aree di competenza fondamentali per la funzione docente, favorendo peraltro il raccordo e la collaborazione tra scuola e università e la definitiva affermazione di un modello, quello della abilitazione alla docenza, che da allora infatti, al di là delle diverse modifiche apportate nel corso degli anni all'iter formativo degli aspiranti insegnanti e di quelli desiderosi di passare per esempio dalla scuola primaria alla secondaria, nessun governo ha più osato mettere in discussione.³⁷

Più in generale, bisogna riconoscere che, così come accaduto in altri paesi europei, con riferimento soprattutto alla Svezia, alla Spagna e al Regno Unito, gli interventi correttivi disposti in ambito scolastico dai governi di diverso colore che si sono succeduti in Italia a partire dal 2001, pur in un quadro di forte contrapposizione politica e ideologica e apparente divaricazione proprio in tema di modelli educativi, non hanno mai intaccato i capisaldi organizzativi, programmatici e pedagogici di quel nuovo sistema venutosi a definire nel corso del "rivoluzionario" quadriennio 1997-2001.³⁸ Persino la riforma Moratti, che pure fu annunciata come un provvedimento

34 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

35 https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-08-02&atto.codiceRedazionale=099A6504&elenco30giorni=false (ultimo accesso 18 agosto 2024).

36 https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-07-03&atto.codiceRedazionale=098A5825&elenco30giorni=false (ultimo accesso 18 agosto 2024).

37 Sull'esperienza delle SSIS si vedano in particolare S. Olivieri, *La formazione degli insegnanti della Secondaria e l'esperienza della SSIS*, in G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società della conoscenza*, Firenze, Firenze University Press, 2006, pp. 41-58; S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti, *L'eredità della SSIS: luci e ombre della scuola per la formazione degli insegnanti. Atti degli incontri di Trieste e di Bologna, novembre 2008*, Trieste, EUT, 2009.

38 Sulla continuità di fondo delle politiche scolastiche varate a partire dalla fine degli anni Novanta si vedano in particolare P. Ferratini, *La riforma Berlinguer-Moratti*, art. cit.; G. Ballarino, *La legge sulla "Buona scuola". Un commento*, in «Politiche Sociali», 1/2016, pp. 165-168; G. Crescenza, *Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro*, in «Civitas educationis. Education, Politics and Culture», 1/2021, pp. 145-162.

di netta rottura rispetto a quella stagione e che effettivamente abrogò una riforma simbolo della nuova scuola di Berlinguer, come quella dei cicli, finì in realtà con il confermarne l'impianto e con il portare a definitivo compimento alcune svolte definite proprio in quella temperie, mediante l'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro e dei piani di studio personalizzati, l'istituzione di un servizio di valutazione del sistema scolastico e l'annunciato investimento sull'innovazione tecnologica e pedagogica e sulla formazione iniziale e continua del personale.

La scuola delle competenze e dell'inclusione

Il modello di scuola concepito da Letizia Moratti insisteva in particolare sul portfolio delle competenze e sulle esigenze personali degli studenti, di cui la riforma Gelmini ribadì poi l'importanza, precisando che la scuola avrebbe dovuto contribuire alla costruzione delle competenze del singolo alunno, nel rispetto delle sue peculiarità.³⁹ E fu anche sulla scorta di questa rinnovata attenzione posta nei confronti dell'individualità degli studenti e quindi dei loro specifici bisogni educativi che si giunse al varo di un provvedimento davvero importante e storico come la legge 8 ottobre 2010, n. 170 sul riconoscimento della dislessia, della disortografia, della disgrafia e della discalculia come disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).⁴⁰ Otto anni dopo la presentazione al Senato del primo disegno di legge in materia, a firma del forzista Filadelfio Guido Basile,⁴¹ l'Italia diventava il primo paese d'Europa a garantire piena ed effettiva equità di diritti, tra cui evidentemente quello al successo scolastico, agli studenti con DSA e a riconoscere una peculiarità di interesse pedagogico prima ancora che scientifico a dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, rifiutandone l'equiparazione, fino ad allora invalsa in tutti i principali paesi europei, a vere e proprie condizioni di disabilità.⁴²

Alla base di questo provvedimento vi erano obiettivi di indiscussa civiltà e di rivoluzionaria modernità, elencati all'articolo 2:

- a) garantire il diritto all'istruzione;

39 Sulla riforma Moratti e sulle iniziative successivamente assunte da Mariastella Gelmini si vedano in particolare G. Spadafora, *Riflessioni sulla riforma Moratti. La formazione della persona come capitale umano*, in «Nuova Secondaria», 2/2002, pp. 8-10; G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006)* al «cacciavite» di Fioroni, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009; A. E. Briguglio, *Dal ministero Berlinguer alla riforma Gelmini*, cit.; G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, cit., pp. 354-357.

40 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

41 <https://www.senato.it/leg/14/BGT/Schede/Ddliter/18660.htm> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

42 Sull'importanza del provvedimento si vedano L. Barone, *La nuova legge n. 170/2010 sui disturbi specifici di apprendimento*, in «Minorigiustizia», 3/2010, pp. 239-247; G. F. Lombardi, *La legislazione internazionale in materia di dislessia. Uno sguardo d'insieme e un'analisi della legislazione britannica e americana*, Gruppo Deal, Università Ca' Foscari Venezia, 2012 (<https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2016/04/estratto-Lombardi.pdf>); M. Cazzetta, *I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in Europa: profili giuridico-costituzionali*, in «Revista Jurídica (FURB)», v. 19, n. 38, 2015, pp. 39-70.

- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
- g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.⁴³

Agarantirne l'effettivo perseguimento avrebbero dovuto concorrere insegnanti dotati non solo di sensibilità, spirito di osservazione e perspicacia ma anche di un'adeguata e specifica preparazione di ordine metodologico, didattico e docimologico in materia di DSA, cui lo stato avrebbe dovuto provvedere con nuove risorse, inizialmente individuate nella cifra di un milione di euro. Le istituzioni scolastiche avrebbero dovuto altresì assicurare agli studenti con diagnosi di DSA «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico, l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere».⁴⁴ Infine, sotto il profilo più squisitamente docimologico, il quarto e ultimo comma dell'articolo 5 prevedeva che agli studenti con DSA fossero garantite «adeguate forme di verifica e di valutazione» durante l'intero percorso di istruzione e formazione scolastica e universitaria.⁴⁵

Integrazione e inclusione divennero dunque due parole chiave del sistema di istruzione italiano, così come precisato dallo stesso ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del governo Monti, Francesco Profumo, nella sua direttiva del 27 dicembre 2012, dedicata all'inquadramento dei bisogni educativi speciali (BES). In questo importante documento, oltre a sottolineare la netta prevalenza degli aspetti inclusivi su quelli selettivi all'interno del sistema scolastico italiano, l'ex rettore del Politecnico di Torino spiegava che a tutti gli alunni alle prese con problemi specifici, di natura anche transitoria e non indicati esplicitamente dalla legge 170/2010, la scuola avrebbe dovuto assicurare gli strumenti compensativi e dispensativi previsti da questo provvedimento. Profumo ne rimarcava quindi in questo modo il carattere di svolta e il diretto collegamento con il principio della personalizzazione dei percorsi di studio, introdotto dalla riforma Moratti: «La legge

43 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>.

44 Ibid.

45 Ibid.

171/2010 rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della presa in carico dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolti, non solo dall'insegnante di sostegno». ⁴⁶

L'enfaticizzazione dei concetti di cura educativa e presa in carico apriva così la strada a una rinnovata centralità e soprattutto a una nuova declinazione, in ambito socio-culturale, del valore dell'inclusione, che il governo Renzi scelse non a caso di porre alla base della cosiddetta "Buona Scuola". ⁴⁷ A caratterizzarla, così come si legge in particolare nei primi due commi dell'articolo 1 della legge 107 del 13 luglio 2015, era infatti il perseguimento di alcuni importanti obiettivi di ordine educativo ma soprattutto di natura e finalità sociale, tra cui l'innalzamento dei livelli di istruzione e delle competenze degli alunni e delle alunne, nel rispetto dei loro tempi e dei loro stili di apprendimento, e la lotta all'abbandono scolastico e alle diseguaglianze territoriali e socio-culturali. ⁴⁸ A spiccare veramente, sul fronte strategico-programmatico, era però, più in generale, la ridefinizione del concetto stesso di scuola, che la legge, in modo molto ambizioso, utilizzando l'aggettivo «aperta», caricava ora di una specifica qualificazione di carattere sociale e presentava soprattutto come un «laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva». ⁴⁹

Problemi, sfide e opportunità

La generale riconfigurazione del ruolo, della funzione e della missione della scuola, unita al complessivo ampliamento, specie in ambito sociale, dei suoi fronti d'impegno, ha dunque portato all'emergere di nuovi oneri in capo a dirigenti e insegnanti. A questi ultimi in particolare è stato via via richiesto di aggiornare strutturalmente il loro bagaglio di competenze e di rivedere, non senza fatica, specie nel caso dei docenti con maggiore anzianità, le metodologie di insegnamento, aprendosi agli indirizzi più avanzati della didattica e della pedagogia speciale e all'importante apporto euristico della pedagogia sperimentale che, negli ultimi quindici anni in particolare, alla luce del nuovo assetto normativo e organizzativo venutosi a determinare negli istituti scolastici

46 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

47 Cfr. P. C. Rivoltella, *La scuola generativa*, in *Renzi e la scuola. L'ultima occasione?*, Brescia, La Scuola, 2014, pp. 21-29; A. Cocozza, *Criticità e opportunità della riforma della "Buona scuola": una riflessione sociologica*, in «Sociologia. Rivista quadrimestrale di scienze storiche e sociali», XLIX, 3, 2015, pp. 168-171; V. Capuzza, E. Picozza, N. Spirito, *La buona scuola: introduzione alla riforma dell'istruzione italiana*, Torino, Giappichelli, 2016.

48 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ultimo accesso 18 agosto 2024).

49 Ibid.

e dei nuovi bisogni educativi nel frattempo affermatosi, sono andati assumendo un ruolo sempre più centrale e trainante.

Nella nuova scuola della pedagogia, delle competenze, dell'inclusione e della progettazione lo spazio destinato ai saperi disciplinari è andato così progressivamente contraendosi, sulla scorta anche di un progressivo disinteresse mostrato nei confronti delle varie didattiche disciplinari e, più in generale, della didattica tout court dalla gran parte dei docenti universitari di ambito non pedagogico, in ragione del fatto che, allo stato attuale, la didattica non è dirimente per la progressione delle carriere accademiche.

Tutto questo ha obiettivamente concorso ad un progressivo impoverimento dei contenuti mediamente assimilati a scuola dagli studenti e dalle studentesse, così come risulta del resto dai tutt'altro che confortanti esiti delle prove Invalsi loro somministrate nel corso degli ultimi anni.⁵⁰ E che dunque l'attuale sistema scolastico italiano, nato ormai quasi trent'anni fa, presenti problemi piuttosto seri appare innegabile. Le criticità non possono però essere affrontate, proponendo soluzioni di carattere ideologico o nostalgico. Del passato è semmai possibile recuperare la lezione, che comunque deve essere sottoposta a vaglio critico, riadattata e ripensata, e lo stimolo, come quello offerto da questo breve passaggio di un interessante articolo, che Aldo Moro, all'epoca segretario della Democrazia cristiana, scrisse nell'autunno del 1959, pochi mesi dopo aver lasciato la guida del ministero della Pubblica Istruzione, preparando, in questo ruolo, il terreno alla stagione della cosiddetta scuola democratica: «Si rivela immediatamente una duplice direttiva di azione per rinnovare la scuola: organizzarla in modo che, in tutti i suoi tipi, a tutti i livelli, sia aperta e accessibile a tutti quelli che se ne debbano o se ne vogliano servire; darle un contenuto culturale attuale».⁵¹

Proprio questo riferimento alla cifra culturale che la scuola deve saper incarnare ed esprimere rappresenta un punto al contempo dirimente e dolente. Senza arrivare a sostenere che quella attuale sia la «scuola dell'ignoranza», così come alcuni anni fa in maniera oltremodo polemica e provocatoria hanno fatto alcuni docenti universitari, dirigenti scolastici e insegnanti di liceo,⁵² è certamente lecito affermare che l'attuale scuola italiana ha un problema serio con le conoscenze. Peraltro, dovrebbero essere proprio le conoscenze ad agevolare l'implementazione delle competenze, su cui oggi di fatto poggia l'intero sistema educativo. Di qui, dunque, la necessità di tornare seriamente a considerare l'importanza dello spessore dei contenuti disciplinari, essenziali per la strutturazione della cosiddetta cultura generale che, già nel 1995, la

50 https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=rapporti_invalsi (ultimo accesso 18 agosto 2024).

51 A. Moro, *La scuola oggi e domani*, «L'osservatore politico letterario», V, n. 12, dicembre 1959. (Moro, Aldo, [La scuola oggi e domani], in Aldo Moro, *Edizione Nazionale delle Opere di Aldo Moro, Sezione 1, Scritti e Discorsi, Vol. 3, Segretario della DC (1959-1963)*, a cura di Leopoldo Nuti e Paolo Pombeni, edizione e nota storico-critica di Valentina Casini, Bologna, Università di Bologna, 2024. DOI: <https://doi.org/10.48678/unibo/aldomoro1.3.1.031>).

52 S. Colella, D. Generali, F. Minazzi (a cura di), *La scuola dell'ignoranza*, Milano-Udine, Mimesis, 2019.

Commissione europea, in uno dei testi fondamentali, destinati a ispirare la complessiva trasformazione della scuola, come il *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, aveva presentato come un elemento cardine del futuro sistema europeo di istruzione e formazione e definito, con riferimento ai singoli individui, «il primo fattore di adattamento all'evoluzione dell'economia e a quella del lavoro».⁵³

Partire dalla lezione del passato, calandola nel contesto attuale e adattandola alle esigenze e ai problemi del presente, sembra così rivelarsi davvero la strada giusta per arrivare, nel concreto, a sciogliere alcuni nodi critici, tra cui evidentemente quello delle conoscenze e dei contenuti disciplinari. Proprio su questo fronte, d'altra parte, lascia ben sperare la vera opportunità rappresentata dal positivo avvio dei percorsi universitari e accademici di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, previsti e definiti dal DPCM 4 agosto 2023.⁵⁴ I cosiddetti "percorsi 30/60 cfu", sulla base della loro configurazione, che in qualche modo recupera e ridefinisce lo spirito e l'impianto formativo delle SSIS, sembrano infatti ristabilire, su un piano di effettiva parità, quel fecondo dialogo tra insegnamenti trasversali di carattere psico-pedagogico, sociologico e metodologico e didattiche disciplinari, interrottosi ormai diversi anni fa, e promuovere quindi una nuova consapevolezza della funzione docente, essenziale per la complessiva rivitalizzazione del profilo professionale, della motivazione di fondo e della missione stessa degli insegnanti.

E se è vero che, con un adeguato investimento sulla formazione e sulla motivazione degli insegnanti, il sistema educativo è destinato, nel lungo periodo, a riconquistare credibilità e autorevolezza, è innegabile che, sulla scorta di una rinnovata consapevolezza dell'importanza delle conoscenze, la scuola può recuperare già nell'immediato una delle sue fondamentali ragioni d'essere, ovvero il potere di trasformare la realtà, mettendo effettivamente le nuove generazioni nella condizione di rompere la stasi sociale e di riappropriarsi della possibilità di analizzare, comprendere e affrontare con successo la complessità del presente, cambiandolo in meglio, se necessario.

53 <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>.

54 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg> (ultimo accesso 18 agosto 2024).