

Appunti per una storia sociale dell'educazione*

Laurana Lajolo

Il programma Wasburne, 1945

Subito dopo la Liberazione, essendo necessario un profondo rinnovamento del sistema educativo italiano fortemente condizionato dal regime fascista, il pedagogista Carleton Wasburne in Italia con l'esercito USA, allievo del padre dell'attivismo John Dewey e fondatore della Scuola Winnetka di Chicago, traccia le linee per i nuovi programmi nazionali per la scuola elementare e l'Istituto Magistrale. Il principio ispiratore è che le strategie della ripresa, dopo la rovinosa guerra mondiale, dipendano da una riforma dell'istruzione capace di produrre un radicale mutamento sociale in Italia per liberare il Paese dall'influenza fascista. Si affida, dunque, alla scuola un compito civile e politico molto importante e si stabilisce il principio educativo di interconnessione tra scuola e società secondo i seguenti principi fondamentali: la scuola deve rispondere ai bisogni conoscitivi e affettivi degli alunni, deve sviluppare gli interessi e le attitudini dei bambini, tutti devono imparare a leggere e a scrivere e immedesimarsi negli interessi della comunità.

Nel 1945 sono incaricati due studiosi di formazione umanistica, Adolfo Omodeo e Guido De Ruggiero, di rivedere i programmi delle elementari al fine di elevare l'alfabetizzazione di base e formare il futuro cittadino-lavoratore. L'Italia, agli albori della sua democrazia, deve infatti affrontare la grave questione dell'analfabetismo. Il primo censimento del 1862, al momento dell'Unità d'Italia, registra 14 milioni di italiani analfabeti e ancora nella Seconda guerra mondiale circa il 20% dei cittadini risultava analfabeta, con punte molte alte nel Mezzogiorno.

I programmi del '45 si preoccupano essenzialmente di sostituire i principi autoritari, nazionalistici e propagandistici della dittatura fascista con i principi liberali della libertà di insegnamento, del pacifismo e della cooperazione tra le nazioni, ispirandosi alle indicazioni dell'attivismo ameri-

cano. Si pensa alla scuola come comunità educante, capace di promuovere, anche con supporti psicologici, i bisogni concreti e reali dell'infanzia. Ma il processo di rinnovamento trova ostacoli molto forti nell'apparato burocratico ministeriale e da parte di molti docenti formati nel periodo fascista e non allontanati dai loro incarichi.

La Costituzione e la formazione della coscienza democratica

L'Assemblea Costituente rivolge uno sguardo attento alla scuola e nel 1946 pubblica un opuscolo intitolato *Il problema della scuola*, in cui sono esposti i concetti basilari della riforma del sistema educativo degno della nuova società democratica.

Uno dei punti su cui il documento pone l'accento è l'educazione civile:

Il problema sociale si pone oggi in Italia in termine di democrazia, di una democrazia alla quale siamo interessati e della quale siano compartecipi tutti gli strati sociali e tutte le classi del popolo. Ma parlare di una democrazia così largamente intesa, in un paese che esce da più di vent'anni di fascismo, significa parlare nel tempo stesso di formazione di una coscienza democratica. O se vogliamo di una coscienza civile, della capacità cioè del singolo cittadino di agire come membro di un ceppo sociale, al cui benessere egli, insieme a tutti gli altri cittadini, deve contribuire. [...] Perché ciò possa verificarsi è necessario evidentemente che la direzione della cosa pubblica non interessi esclusivamente determinati gruppi o strati, ma sia l'espressione degli interessi di tutto il popolo, degli interessi nazionali. [...] Da qui deriva la necessità di educare tutti i cittadini e di formare in tutti i cittadini il più elevato grado possibile di coscienza civile e di capacità intellettuali.

Quindi è ben chiaro ai Costituenti che è compito della scuola educare alla coscienza civile del popolo. La Carta Costituzionale afferma nell'art. 34 l'obbligo scolastico fino a 14 anni: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse

di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso”. Questo articolo così significativo per la società italiana discende direttamente dal principio fondamentale sull’eguaglianza di tutti i cittadini sancita dall’art. 3 della Costituzione: “Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”.

Ma l'ostruzionismo politico a tutta la parte più innovativa della Costituzione, messo in atto negli anni Quaranta e Cinquanta, ha come conseguenza che per un lungo periodo la Costituzione non entri nella scuola e sia ignorata dagli insegnanti e dagli studenti, mentre il sistema scolastico rimane ancorato al passato, senza riforme significative. D'altro canto la Chiesa, che ha sempre avuto l'esclusiva dell'educazione popolare, è convinta che l'educazione religiosa cattolica sia sufficiente a orientare la condotta dell'uomo anche nei comportamenti sociali e politici. E, nonostante le affermazioni della Costituzione che la scuola privata non deve avere oneri per lo Stato, le istituzioni educative religiose continuano a fruire di benefici e ampliano la loro influenza anche sul sistema universitario con la fondazione da parte di Padre Agostino Gemelli dell'Università cattolica a Roma.

Anni Cinquanta: il controllo della DC

A partire dal governo De Gasperi il partito di maggioranza relativa della Democrazia cristiana detiene ininterrottamente per più di un ventennio il Ministero della Pubblica Istruzione. Il ministro Guido Gonella, applicando il Concordato del 1929 tra Stato e Chiesa riconosciuto nell'art. 7 della Costituzione, introduce la religione cattolica obbligatoria in ogni ordine di scuola, mentre nel 1947, con il decreto del capo provvisorio dello Stato (12 maggio), vengono indicate le linee di una riforma generale della scuola, che, però, non diventano mai operative.

Nel 1950 vengono istituiti per decreto gli Istituti Professionali Statali nei settori dell'industria, agricoltura, artigianato e dei servizi con durata biennale o triennale, senza la qualifica di scuola superiore. Nel 1956 confluiscono nei nuovi istituti tecnici femminili le scuole professionali e di magistero per la donna. Nel 1951 il ministro Gonella conferma i Centri di

didattica nazionale, istituiti dal ministro fascista Bottai nel 1942 e, sempre in quell'anno, presenta un disegno di legge di riforma dell'ordinamento scolastico, che non riesce a concludere l'iter parlamentare.

In quegli anni si apre un aperto conflitto tra cattolici e laici, che si prolunga fino agli anni Sessanta e si costituisce l'Associazione per la difesa della scuola statale, voluta da eminenti docenti universitari come Ernesto Codignola, Guido De Ruggiero, Luigi Russo e Antonio Banfi.

La riforma della scuola elementare del 1955

Il Ministero della Pubblica Istruzione assume le teorie del personalismo cattolico, elaborate dal pensatore neotomista Jacques Maritain. Maritain è fortemente critico verso il razionalismo dell'io pensante e le spinte creative e spontanee del bambino e rifiuta l'attivismo, convinto che gli impulsi naturali vadano contenuti e sopravanzati dall'educazione spirituale. Mette, quindi, al centro del processo educativo il concetto del bambino come “persona” spirituale da educare con il messaggio cristiano. Luigi Stefanini, esponente del personalismo cattolico, viene incaricato di stendere i programmi per la scuola elementare nel 1955, che spostano il baricentro della scuola dalla sfera intellettuale a quella etico-sociale e affettiva. Il legislatore è più interessato all'educazione ai valori che ai processi conoscitivi e alla formazione propriamente culturale degli allievi. Il metodo proposto è quello globale, che considera il bambino tutto sentimento e fantasia, mentre la religione cattolica è considerata come fondamento e coronamento dell'istruzione primaria.

I nuovi programmi introducono la soluzione modulare dei due cicli, biennale e triennale al fine di rispettare i ritmi personali di apprendimento e di individualizzare l'insegnamento; la figura del maestro unico continua ad avere la posizione centrale nel processo formativo come nel modello gentiliano.

Alla luce del dettato costituzionale viene riconosciuta la libertà di insegnamento, ma la scuola rimane strumento di consenso per la politica governativa e viene spesso coinvolta nel clima di antagonismo politico della Guerra fredda. Non sono contemplate nei programmi la storia contemporanea e l'educazione civica. Secondo il processo politico in atto delle forze conservatrici, viene oscurata la Resistenza.

L'istruzione professionale viene trasferita dal Ministero della Pubblica Istruzione a quello del Lavoro, subordinandola direttamente alle richieste dell'imprenditoria. Va ricordato che nel 1955 l'obbligo di otto anni di scuola per tutti i bambini, previsto dall'art. 34 della Costituzione, non è ancora attuato e quindi la scuola elementare è l'unica istituzione frequentata dalla totalità degli allievi o quasi, tenuto conto dell'ampia percentuale di evasione dall'obbligo nelle zone economicamente più povere. Il censimento del 1951 registra ancora il 13% di analfabeti, circa due milioni, la media più alta in Europa e solo il 28,7% dei ragazzi italiani frequentano la scuola media o l'avviamento professionale.

Il ruolo della televisione

La televisione, che inizia le sue trasmissioni in Italia nel 1954, diventa il veicolo principale di diffusione della lingua italiana in un Paese in cui prevalgono ancora i dialetti e svolge un ruolo fondamentale nella lotta all'analfabetismo con la trasmissione del maestro Manzi "Non è mai troppo tardi", corso di istruzione popolare per adulti analfabeti, che raggiunge paesi senza altri servizi. Analogamente il programma di "Telescuola" offre il servizio scolastico anche ai bambini che vivono in luoghi isolati e privi di trasporti.

Il Movimento di cooperazione educativa (MCE)

La ricerca pedagogica vede prevalere un orientamento laico, ispirata, oltre che all'attivismo deweyano, al razionalismo, al pensiero socialista utopistico e al marxismo gramsciano. Vengono realizzate circoscritte sperimentazioni come i Convitti Rinascita, mentre il pedagogista Ernesto Codignola istituisce nel 1945 la "Scuola-città Pestalozzi" a Firenze, laboratorio per una scuola pubblica di qualità dalla scuola materna alla media per le famiglie disagiate. Il presupposto è quello di formare i nuovi cittadini anche attraverso la partecipazione diretta alla gestione della "Scuola" e delle sue istituzioni, costituendo il consiglio comunale dei bambini. Per volontà di alcuni pedagogisti come G. Tamagnini, E. Codignola, A. Fantini, A. Pettini, a cui aderiscono insegnanti elementari come Bruno Ciari e Mario

Lodi si consolida il Movimento di cooperazione educativa, sorto in Italia nel 1951 sulla scia dell'esperienza di scuola popolare di Célestin ed Elise Freinet (Ecole moderne). L'idea cardine è quella della cooperazione per ottenere una buona integrazione sociale soprattutto dei ragazzi provenienti dai ceti più svantaggiati in una concezione democratica dell'educazione tesa a sostenere i nuovi diritti di cittadinanza appena affermati dalla Costituzione repubblicana, entrata in vigore nel 1948. L'intenzione è di cambiare la scuola autoritaria e selettiva introducendo nuove tecniche didattiche e promuovendo la ricerca ispirata alla funzione democratica dell'educazione per il progresso sociale. Il Movimento è paritario, senza gerarchie riconosciute, formato da insegnanti, che promuovono la centralità dell'apprendimento e la creatività dei bambini per favorire lo sviluppo armonico in campo cognitivo ed emotivo con un profondo senso di responsabilità sociale.

MCE è presente soprattutto nell'Italia settentrionale, anche per l'apporto di istituzioni locali e delle Università di Bologna e di Torino. In sintesi Freinet propone e attua con il suo insegnamento sperimentale un vero cambiamento dell'organizzazione dello spazio aula e della giornata scolastica nell'ambito del tempo pieno come strumento del rinnovamento della scuola. Gli obiettivi pedagogici devono dare strumenti alla classe sfruttata per difendersi dalla ideologia della classe dominante e raggiungere la consapevolezza della propria condizione e dell'esigenza di cambiamento sociale.

Nel MCE svolge un ruolo importante dal punto di vista teorico e didattico Bruno Ciari, che trasferisce il suo impegno civile della scelta resistenziale nella professione di insegnante. Allievo di Ernesto Codignola, la sua formazione pedagogica fa riferimento a Dewey e a Freinet e anche al pensiero di Gramsci in una visione della scuola aconfessionale e antiautoritaria. Diffonde in Italia la pedagogia popolare di Freinet anche con alcune pubblicazioni come *Le nuove tecniche didattiche* (1961) e *La Grande disadattata* (pubblicata postuma nel 1973). Tra il 1966 e i 1970 diventa consulente del Comune di Bologna per le attività parascolastiche e educative e fa parte della redazione della rivista "Riforma della scuola".

Anche il maestro Mario Lodi fa parte del MCE e nei suoi libri, *C'è speranza se questo accade al Vbo* (1966) e *Il paese sbagliato* (1970), illustra lo sviluppo del suo metodo nella scuola elementare in un'esperienza fortemente creativa e paritaria possibile anche nell'istituzione scolastica tradizionale. Lodi dichiara il suo impegno politico e sociale nel lavoro didattico: dopo la

dittatura, la guerra e la Resistenza bisogna cambiare la società e in prima istanza la scuola. Propone una “scienza didattica” basata sull’attenta osservazione degli alunni, sui loro bisogni conoscitivi e affettivi, utilizza risorse povere e gli stimoli offerti dall’ambiente circostante in un’attenta ricognizione della realtà sociale e ambientale, la piccola frazione di Vho di Piadena, in cui vivono i ragazzi.

MCE è un movimento di avanguardia e minoritario nella scuola, ma esercita una grande influenza metodologica sull’evoluzione dell’impostazione della scuola di base, da quella per l’infanzia alla media. Con la ripresa economica degli anni Cinquanta aumentano gli scolari e il ministro democristiano della Pubblica Istruzione del tempo Giuseppe Medici, un economista che si rende conto dei cambiamenti produttivi e sociali in atto, presenta l’introduzione a un piano di sviluppo della scuola, in cui prospetta la “scuola di base” e fa cenno al rapporto tra livello culturale e sviluppo del Paese, intendendo collegare la scuola elementare con la media e l’istruzione professionale. Ma quella dichiarazione d’intenti non è seguita da un riferimento legislativo.

Nel 1958 il governo Fanfani presenta un disegno di legge per lo sviluppo della scuola con relativo accantonamento finanziario. Poiché il provvedimento è troppo favorevole verso le scuole private, i partiti di opposizione ottengono che la legge non sia approvata e propongono una Commissione d’indagine sulla scuola, che nel 1963 redige una relazione, in cui si prefigura una programmazione di sviluppo fino al 1975 con l’espansione delle iscrizioni all’Università e l’auspicio dell’aumento dei diplomati della scuola secondaria. Il censimento del 1961 dà ancora una percentuale dell’8,3% di analfabeti in Italia. Ma tale documento non viene recepito dal nuovo ministro democristiano Luigi Gui.

La scuola per tutti

Nel 1962, sulla spinta delle pressioni politiche e delle elaborazioni pedagogiche più avanzate viene approvata l’istituzione della scuola media unica, che assorbe la scuola media propedeutica alla prosecuzione degli studi e l’avviamento professionale e che produce un vero cambiamento sociale nel giro di pochi anni. A proposito della legge si sviluppa un intenso e acceso dibattito, che riflette le posizioni di coloro che vogliono riversare

nella media unica l’impostazione della scuola media esistente e di coloro che intendono sostenere programmi innovativi. Le divergenze sono nette in particolare sull’insegnamento del latino, considerato particolarmente qualificante della cultura tradizionale, e si finisce con il compromesso del latino facoltativo nel terzo anno per chi vuole proseguire al liceo.

Anche nelle aule scolastiche avviene il confronto/scontro tra professori nostalgici della scuola qualificata per la classe dirigente e professori sostenitori dell’esigenza di un cambiamento che favorisca l’allargamento dell’istruzione ai ceti da sempre esclusi dal processo di formazione scolastica. Ciò che il diritto allo studio per tutti rappresenta viene recepito con difficoltà nel sistema generale della scuola, anche perché non si provvede contestualmente alla riforma dell’istruzione superiore, ancorata a programmi tradizionali e non facilmente collegabili alla preparazione data dalla nuova scuola media. E ha anche una ricaduta sociale di grande interesse, coinvolgendo ragazzi prima esclusi, che sono incentivati anche a iscriversi alle scuole superiori. In particolare le femmine, penalizzate per tradizione nell’accesso agli studi, con l’obbligo scolastico fino ai 14 anni fanno il loro ingresso in massa e nel giro di due decenni superano i loro coetanei maschi nelle frequenze e nei risultati anche a livello universitario. La scuola media dell’obbligo crea, dunque, le condizioni per l’esplosione scolastica degli anni Sessanta.

Una riforma tanto importante è attuata tra mille difficoltà: dall’edilizia scolastica del tutto insufficiente, tanto che sono diffusi i doppi turni, alla preparazione inadeguata degli insegnanti, che si trovano privi di strumenti psicologici, pedagogici e didattici idonei ad affrontare il nuovo portato dalla scolarizzazione di massa. Mancano insegnanti in numero sufficiente e vengano occupati anche studenti universitari.

L’ingresso nella scuola media di molti ragazzi provenienti da famiglie economicamente e culturalmente povere e spesso non in possesso della lingua italiana apre problemi molto gravi di apprendimento e quindi di insegnamento. L’immigrazione dal Sud nelle aree industriali del Nord acutizza il fenomeno. Molto elevata è la selezione che colpisce i figli dei ceti meno abbienti e che porta nuovamente all’evasione dall’obbligo. La soluzione proposta dal Ministero è l’istituzione delle classi differenziali e speciali per i ragazzi svantaggiati, che pagano di persona le contraddizioni del sistema.

L'esplosione scolastica e i movimenti

Nel 1967 il dibattito sulla scuola media unica e sulla selezione di classe a danno dei figli degli operai e dei contadini sfocia nello “scandalo” della *Lettera a una professoressa* di don Lorenzo Milani, parroco a Barbiana, che in quella sperduta frazione di montagna, ha “inventato” una scuola per i figli dei montanari basata sul mutuo insegnamento, sulle ricerche e sulla discussione dei problemi attuali, sul rifiuto dell'autorità dell'istituzione, anche di quella statale. Per molti giovani insegnanti il libro di don Milani, il quale aveva in precedenza condotto una difficile battaglia a favore dell'obiezione di coscienza, diventa un elemento di riflessione “rivoluzionaria” sui contenuti e le funzioni della scuola.

La scolarizzazione di massa segna l'emergere di una nuova soggettività giovanile, che vuole contare nella scuola, nella fabbrica, nella società e si configura la novità degli studenti-lavoratori nelle scuole serali, che assumeranno un ruolo nei movimenti giovanili degli anni Settanta. Nasce la stagione dei movimenti studentesco e operaio. Il movimento degli studenti, che scoppia nel 1967 all'Università di Berkeley in USA, si caratterizza per la contestazione alla cultura capitalista, la denuncia della subordinazione della cultura al potere economico e il rifiuto della guerra in Vietnam. *L'uomo a una dimensione* di Herbert Marcuse, il filosofo tedesco della Scuola di Francoforte che insegna negli Stati Uniti, diventa il libro cult dei giovani di tutto il mondo. In Italia il movimento studentesco inizia all'Università di Torino poco dopo la rivolta di Berkeley con la ribellione all'autoritarismo del sistema educativo, sociale e politico e denuncia l'arretratezza delle istituzioni formative e della metodologia e propone un nuovo rapporto tra il processo formativo e lo sviluppo della società. Negli anni Sessanta il fenomeno imponente e grandioso di emersione politico-sociale-civile di grandi masse umane, la grande rivoluzione scientifica e tecnologica in atto e i nuovi bisogni formativi, espressi dal movimento studentesco e dai pedagogisti più avanzati, pone il sistema educativo al centro delle questioni sociali, mentre i giovani diventano un nuovo soggetto politico.

È ormai evidente che la scuola tradizionale non è più in grado di fornire una qualificazione professionale adeguata ai tempi e nello stesso tempo la scolarizzazione di massa non può essere gestita attraverso forme di selezione che colpiscono i ceti subalterni. Entra in crisi un modo di trasmettere cultura e di fare formazione e diventa urgente una più estesa socializzazione

delle conoscenze fondamentali della scienza e della tecnologia.

Così la scuola di massa sconvolge l'impianto tradizionale della scuola, soffocata dal rigido burocratismo e dal centralismo ministeriale e mette in discussione la configurazione classista dello stesso sistema sociale.

La scuola statale per l'infanzia

Nel 1969 il governo di centro-sinistra vara la legge che istituisce la scuola statale per l'infanzia su spinta dei partiti laici componenti della coalizione, in contrasto con la Democrazia cristiana. Da quel momento il servizio educativo per i bambini in età da tre a sei anni diventa istituzione statale e fa perdere il privilegio quasi esclusivo degli asili religiosi. Il passaggio politico è davvero cruciale e, subito dopo l'approvazione della legge, avviene la crisi di governo. Gli orientamenti didattici seguono il modello pedagogico della “Gestalt”: una visione spontaneista dell'apprendimento, basato sull'intuizione più che sulle strutture logiche.

Sempre in quell'anno vengono anche liberalizzati gli accessi universitari per tutti i diplomati delle scuole superiori, abolito l'esame di ammissione al Magistero, istituito l'anno propedeutico dopo il diploma dell'Istituto magistrale. Viene aggiunto un biennio finale negli istituti professionali. Vengono anche modificati gli esami di maturità: dalle prove su tutte le materie si passa a due prove scritte e a un colloquio orale su due materie, di cui una a scelta dello studente.

Il tempo pieno

Tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta i pedagogisti elaborano progetti di riforma e di innovazione con proposte di programmazione e di curricolo e sottolineano l'esigenza improrogabile di aggiornare la professionalità degli insegnanti. Essendosi verificato un aumento dell'occupazione femminile, la discussione più rilevante è sul tempo pieno tra i sostenitori delle nuove metodologie e i difensori del ruolo educativo della famiglia e degli schemi tradizionali.

La Chiesa considera che il tempo pieno provocherebbe un preoccupante distacco dalla famiglia e una forma totalizzante della scuola statale sulla

formazione delle nuove generazioni. Nel 1971 (L. 820/1971) il tempo pieno viene approvato come sperimentazione con un curriculum unitario per l'intera giornata e una distribuzione-programmazione razionale delle aree disciplinari tra mattino e pomeriggio, ma ancora nel 1984 soltanto il 10% delle scuole ha potuto fruire di questa possibilità. Alcuni pedagogisti, ispirandosi a Freinet, teorizzano il tempo pieno come nuovo modello educativo della scuola dell'obbligo, ipotizzato dalla Costituzione, rimasto fino ad allora senza attuazione, che permette di affrontare i problemi di disadattamento nei ragazzi immigrati nelle grandi città con carenze di strumenti educativi in famiglia. Inoltre il tempo pieno può rispondere ai bisogni dei bambini, che dai modelli della società consumistica sono privati dei valori della cooperazione, dell'autonomia, del senso critico, della fantasia, del buon uso del proprio corpo.

È indubbio che il tempo pieno mette in discussione il sistema tradizionale e di questo sono particolarmente preoccupati i suoi detrattori e anche molti insegnanti che temono di perdere le certezze riguardo al loro lavoro.

La gestione sociale della scuola

Tra il 1968 e il 1972, su pressione delle lotte studentesche ormai estese dalle Università alle scuole superiori, escono le circolari che concedono il diritto di assemblea, maggiore libertà nello svolgimento dei programmi e l'apertura della scuola alle forze sociali e agli enti locali. Nel dicembre 1971 viene fatto un piano quinquennale per istituire asilini comunali sul territorio nazionale e viene approvata la legge di tutela delle lavoratrici madri sul posto di lavoro, frutto delle lotte sindacali. Sono provvedimenti che riconoscono la maternità come un valore sociale e i diritti dei bimbi più piccoli.

Il 1973 è un anno molto importante per la scuola. Le rivendicazioni sindacali, dopo aver ottenuto lo *Statuto dei diritti dei lavoratori* (1970), richiedono la democratizzazione della scuola e ottengono nel contratto dei metalmeccanici l'istituzione delle 150 ore per l'acculturazione dei lavoratori.

Viene approvato lo stato giuridico degli insegnanti delle scuole elementari e secondarie e l'anno dopo vengono emanati i decreti delegati (L. 477) sulla gestione sociale della scuola, che istituisce i nuovi organismi sco-

lastici, in cui è prevista la partecipazione dei genitori e degli studenti delle superiori. È così avviato un processo di democratizzazione della scuola, che non ha comunque dato tutti i risultati auspicati per condizionamenti burocratici e perché i contenuti e i metodi della scuola spesso rimangono non permeabili dalle istanze sociali.

Il libro di Elena Giani Belotti, *Dalla parte delle bambine* (1973) pone all'attenzione degli educatori le differenze educative tra maschi e femmine, che comportano la tradizionale subordinazione sociale delle donne. Nel 1977 la L. 517 stabilisce i criteri di programmazione del curriculum e di valutazione per schede e nel 1979 vengono aggiornati i programmi della scuola media unica, che prevedono percorsi cognitivi pianificati in senso cumulativo dal semplice al complesso.

Il Dpr 419 propone la pratica dell'innovazione e della sperimentazione nell'organizzazione della didattica con l'introduzione di nuove strategie e procedure per l'apprendimento. I passaggi della sperimentazione sono: esame della situazione, delimitazione del campo di intervento, stesura di un progetto approssimativo da confrontare con l'esterno, definizione del progetto definitivo e sua attuazione e, infine, valutazione dei risultati.

Negli anni Ottanta, con la svalutazione dell'istruzione strutturata a favore di altre agenzie come ad esempio la televisione e l'emergere in sede politica e sociale di diversi valori individuali e collettivi legati al successo economico, inizia il processo di decadenza culturale della scuola con la perdita della sua centralità educativa e la svalutazione del ruolo dei docenti, anche per lo scarso riconoscimento economico. E si affaccia l'ipotesi di togliere valore legale al titolo di studio a favore di una professionalità dimostrata direttamente dal mercato del lavoro.

La riforma della scuola elementare del 1985

Nel 1985 viene fatta una nuova riforma della scuola elementare, modificando sostanzialmente i principi ispiratori della riforma di trent'anni prima. I pedagogisti, che si occupano dei contenuti della riforma, mettono in evidenza come le carenze di edilizia scolastica, la diseguale distribuzione sul territorio e la mancanza di sostegni pedagogici e didattici agli insegnanti abbiano impedito fino ad allora la piena realizzazione del rinnovamento e si augurano che si giunga al più presto a una programma-

zione coordinata tra i vari gradi di scuola.

Il progetto culturale dei nuovi programmi della scuola elementare si incardina sui seguenti punti: la ricostruzione unitaria dell'architettura della scuola nei suoi vari gradi stabilendo le finalità formative in raccordo con la società civile e culturale; la continuità didattica e il tempo scuola; la pluralità dei docenti nella classe e la riorganizzazione del lavoro didattico. Le fasi della programmazione si articolano nel plesso, nella classe, nella singola materia attraverso l'indicazione degli obiettivi pedagogici, la delimitazione del curriculum, dell'organizzazione delle conoscenze anche con l'introduzione di nuove materie. Le metodologie curriculari sono integrate dalla strategia dei processi di apprendimento della singola materia. Il concetto rigido di programma è superato dalla metodologia aperta, problematica, dinamica della programmazione, che è lo strumento per instaurare la collaborazione tra i docenti. La programmazione è la capacità di predisporre un progetto e di individuare una strategia capace per dare senso ai vari interventi educativi senza chiusure stereotipate, ma attraverso la valorizzazione della pluralità dei modelli culturali, accogliendo attitudini e capacità fino ad allora svalutate come la creatività, la curiosità, l'autonomia, la socialità, le differenze degli alunni, anche di quelli svantaggiati.

Per partire dalle reali esigenze e aspettative dei bambini viene, inoltre, raccomandato di conoscere la storia del vissuto degli allievi e dell'ambiente familiare e sociale di provenienza. La scuola si configura, dunque, come risorsa socioculturale, condividendo con il contesto sociale le scelte educative fondamentali.

La riforma della scuola superiore

Dopo l'istituzione della scuola media dell'obbligo, la scuola media superiore rimane per lunghi anni estranea a ogni riforma complessiva, provocando il grave ritardo di tutto il sistema formativo. Nel corso degli anni Sessanta il processo della scolarizzazione di massa evidenzia, infatti, le contraddizioni strutturali e la crisi progressiva dei vecchi contenuti dell'educazione con l'insorgere di tensioni nella scuola sempre più acute da un lato e l'aumento della disoccupazione intellettuale dall'altro. Il cosiddetto miracolo economico pone con urgenza una diversa qualificazione dell'intero mercato del lavoro e della preparazione intellettuale delle nuove genera-

zioni e anche gli imprenditori auspicano l'adattamento della formazione alla dinamicità dei processi produttivi e delle trasformazioni tecnologiche, come si legge nel documento SVIMEZ del 1961.

Diventa centrale il dibattito sull'urgenza della riforma della scuola superiore. Nel 1962 si costituisce una Commissione d'indagine parlamentare e il governo presenta il piano Gui con l'ipotesi di modificare il carattere elitario e selettivo e il carattere eminentemente umanistico della scuola superiore. La proposta è accettata sia dal neocapitalismo italiano sia dai sostenitori del diritto allo studio e della trasformazione della società, ma manca la volontà della maggioranza politica conservatrice e la burocrazia ministeriale fa una sorda resistenza.

Già, a metà degli anni Sessanta, però, la spinta economica espansiva rallenta e le previsioni sulle necessità di forza lavoro e sull'apporto dell'istruzione si rivelano troppo ottimistiche. In tali condizioni perde peso la formazione di una nuova forza lavoro intellettuale, perché il capitalismo italiano sceglie, piuttosto che l'innovazione tecnologica degli impianti con lavoratori altamente qualificati, la segmentazione e la selettività del mercato del lavoro con l'incremento dello sfruttamento della manodopera. Non sapendo affrontare il fenomeno della disoccupazione giovanile si favorisce un periodo lungo di formazione e la scuola non riformata diventa un'area di parcheggio come l'Università.

Nel 1970 il Ministro Misasi organizza il Convegno internazionale di Frascati, che propone il progetto della scuola superiore unitaria con un'area di insegnamenti comuni e una di indirizzi opzionali (letterario, linguistico, sociale, scientifico, tecnologico, artistico). L'obbligo è previsto fino a 15 anni, si delinea la proposta di educazione permanente per gli adulti e di un sistema di formazione coerente tra scuola e lavoro. La qualificazione degli insegnanti anche della scuola elementare è demandata all'Università. I risultati del convegno vengono demandati all'esame della Commissione Biasini e i partiti formulano le loro proposte di legge, nessuna delle quali arriva, però, all'approvazione.

Nel 1972 il ministro Misasi, richiamandosi alla crisi strutturale dell'economia e prendendo atto dell'inefficienza della scuola, elabora il cosiddetto prearticolato sulla riforma della secondaria, che fa riferimento all'elaborazione di SVIMEZ, limitandosi però alla sperimentazione senza procedere alla riforma complessiva. Apre anche la discussione sulla formazione professionale e sulla riqualificazione della forza-lavoro già occupata.

Negli anni Settanta vengono, quindi, ripresentati progetti di legge da parte dei partiti, che hanno punti in comune sull'architettura della scuola, ma molte differenze nei contenuti e, ancora una volta, nessuna riforma viene varata. Nel 1978 si arriva a un testo unificato di legge sulla riforma della scuola secondaria superiore, che viene approvato dalla Camera dei Deputati, ma decade alla fine perché non approvato dal Senato. Analogamente avverrà nel 1983. Nel 1978 la formazione professionale viene delegata alle Regioni, escludendola dal sistema scolastico.

Nel corso degli anni Settanta e Ottanta i pedagogisti si esercitano sulle tematiche della riforma, producendo molti libri e convegni per fare pressione sulle forze politiche. Le proposte sugli obiettivi politico-culturali, seguendo l'orientamento delle esperienze europee, approfondiscono i temi della professionalità e dei rapporti tra scuola e mondo del lavoro e insistono sulla formazione continua dei docenti. Gli insegnanti delle superiori, non ancora toccati da alcuna riforma, sono infatti ancorati nella maggior parte a vecchi schemi della lezione frontale e dell'interrogazione.

Aumentano, comunque, le sperimentazioni nelle superiori, anche se parziali per certe discipline e quasi sempre senza un collegamento con gli IR-RSAE e con l'Università, mancando una strategia generale, mentre continua la discussione dei partiti sulla distinzione tra area comune e indirizzi, sulla formazione professionale, sull'articolazione in biennio e triennio. Si sviluppa la riflessione sulla coordinazione tra i contenuti rispondenti agli obiettivi generali dell'educazione e quelli disciplinari con l'intento di considerare ogni proposta di curriculum nell'insieme e nelle articolazioni, che non devono trascurare gli aspetti affettivi, etici, estetici, ecc. degli studenti. Si sottolinea l'esigenza di una formazione culturale e preprofessionale di carattere generale per tutti gli studenti, che possa consentire loro il continuo adattamento a nuove condizioni di lavoro. Rimangono aperte questioni importanti come l'anticipo dell'obbligo e la durata complessiva degli studi.

Le teorie pedagogiche del Novecento

Nel Novecento la ricerca pedagogica fa molti progressi con diversi orientamenti. Proviamo qui a fare una breve rassegna delle teorie che più hanno influenzato la scuola italiana.

Il metodo della cooperazione educativa

Célestine Freinet inizia la sua attività nel piccolo paese provenzale di Saint Paul per continuarla a Vence, dopo la Prima guerra mondiale con l'intento di emancipare i figli della classe subalterna. I criteri ispiratori della sua pedagogia possono essere così sintetizzati: l'abolizione della cattedra e la nuova organizzazione spaziale della classe favoriscono la cooperazione e la comunicazione tra gli allievi; la conoscenza va costruita socialmente dal basso attraverso un processo collettivo di analisi, scelta ed elaborazione delle informazioni, esaltando la curiosità intellettuale del gruppo classe.

L'attività didattica supera la rigida distinzione tra materie e ruota di volta in volta attorno a un problema o a un tema dominante, prestando particolare attenzione all'ambiente sociale, che gli allievi descrivono con diversi strumenti comunicativi, dal disegno al testo collettivo. L'attività di ricerca diviene una delle modalità principali dell'apprendimento attraverso l'esplorazione e l'organizzazione dell'informazione e l'uso a scuola della tipografia socializza e dà dignità ai prodotti elaborati dagli allievi. Il tradizionale libro di testo manualistico viene sostituito con testi elaborati dagli studenti stessi attraverso la consultazione di libri e enciclopedie e altre fonti di informazione.

La motivazione ad apprendere non deve dipendere dal voto, ma piuttosto dall'interesse verso il processo di conoscenza messo in atto collettivamente dalla classe e, quindi, le tappe dell'apprendimento non sono definite da programmi rigidi e standardizzati sotto l'autorità dell'insegnante, ma nascono dalla valorizzazione dagli interessi e delle capacità cognitive e creative degli allievi. Lo spirito di collaborazione reciproca evita la selezione tra i più bravi e i meno dotati, perché ciascun bambino ha qualcosa da dire e da costruire insieme agli altri e diventa modello didattico e educativo anche tra gli insegnanti, impegnati in una programmazione di gruppo.

La pedagogia dell'innatismo

Negli anni Sessanta l'orientamento della pedagogia e della psicologia dell'innatismo sottovaluta le problematiche sociali e le contraddizioni aperte dalla scolarizzazione di massa e propone tecniche didattiche basate sulle attitudini degli studenti considerate innate in una visione biologica

delle attività psichiche. I comportamenti sociali non sono quindi modificabili e non sono influenzati dai condizionamenti sociali. I sostenitori della teoria etologica come Konrad Lorenz e Desmond Morris sono convinti che la competitività, l'aggressività, il rapporto di sottomissione all'autorità, il senso di proprietà, ecc. sono realtà assolute e non prodotti storici. Quindi ci sono i ragazzi intelligenti e dotati di capacità astratte e altri che non possono raggiungere tali risultati e la divisione è sostanzialmente legata all'estrazione sociale. Il modello, ereditato dall'idealismo hegeliano, è quello della classe borghese senza evoluzione possibile. Al disagio sociale di molti allievi si risponde con l'istituzione delle classi differenziali, considerando quei ragazzi non recuperabili a un regolare percorso scolastico.

Il cognitivismo di Jean Piaget

Le ricerche dello psicologo Jean Piaget, pubblicate in Italia all'inizio degli anni Settanta, danno, invece, le prove scientifiche che lo sviluppo dell'intelligenza del bambino è un prodotto sociale e culturale definito dagli stimoli ricevuti dalla nascita nelle relazioni familiari e sociali. Inoltre dimostrano che lo sviluppo della capacità cognitiva è legata alle azioni inter-soggettive e riconoscono l'importanza del metodo di cooperazione educativa di Freinet.

Secondo l'epistemologia di Jean Piaget i fattori dello sviluppo dell'intelligenza sono la maturazione biologica, l'esercizio e l'esperienza acquisita, la vita sociale. La personalità del bambino è una costruzione progressiva basata su due funzioni fondamentali: l'assimilazione, per cui il bambino incorpora il mondo esterno nelle sue strutture psichiche e nei suoi schemi operativi, e l'accomodamento di tali abilità e conoscenze acquisite per intervenire sull'ambiente così che l'intelligenza pratica coordina mezzi e fini in situazioni nuove, interiorizzando le conoscenze sulla realtà e a dando una logica alle azioni.

L'intelligenza è, dunque, una struttura biologica quali la motricità e il linguaggio, e si configura come azione per raggiungere uno scopo, una costruzione progressiva, in cui assumono un ruolo fondamentale l'educazione e le stimolazioni ricevute dal bambino in tutte le sue fasi di sviluppo. Piaget sottolinea come l'affettività, vissuta in modo positivo, sia complementare all'intelligenza in una strutturazione generale delle condotte

dell'individuo dalla comunicazione alla modulazione degli affetti, dall'eccitazione dei sensi al controllo, in una ricerca continua di equilibrio tra le strutture del bambino e l'ambiente esterno. L'epistemologia cognitiva sottolinea, quindi, il peso del processo di istruzione nella costruzione della conoscenza e dei processi mentali e affronta le tematiche di interconnessione tra gli strumenti psicologici e la formazione educativa.

I programmi della nuova scuola media fanno riferimento anche allo strutturalismo applicato alla didattica. Un esponente autorevole dello strutturalismo è Jerome Bruner, formatosi alla scuola di Jean Piaget, il quale teorizza l'idea che l'educazione sia lo strumento principale per trasformare la società in senso democratico. È evidente in questa affermazione l'influenza della concezione di Dewey, che Bruner giudica, però, troppo ottimista e generico, sottolineando l'esigenza di puntare sugli schemi funzionali per l'apprendimento.

Il cognitivismo, pur sottolineando l'influenza dell'ambiente, dà maggiore importanza alla rielaborazione conoscitiva del soggetto degli stimoli del mondo esterno attraverso strutture cognitive innate, che si sviluppano a seguito delle esperienze concrete.

L'istruzione programmata di Skinner

Il pedagogista statunitense Burrhus Skinner riprende la concezione comportamentista di James Watson, il quale, partendo dalla teoria dei riflessi condizionati negli animali studiati dal fisiologo Pavlov, teorizza che il comportamento è una struttura globale che comprende i processi psichici, i sentimenti, le competenze linguistiche e logiche. Non ci sono nel bambino caratteristiche innate, ma soltanto predisposizioni che si sviluppano sotto l'influenza delle condizioni ambientali. Sostanzialmente il comportamento (compreso il campo emotivo) si struttura attraverso l'organizzazione delle abitudini che si consolidano nell'adattamento alla realtà esterna. Base del comportamento è la motricità e lo stesso pensiero è linguaggio interiorizzato. Skinner sottolinea l'azione attiva del bambino sull'ambiente e parla di comportamento operante, che riceve un rinforzo dal successo delle azioni.

Sulla base di questi presupposti il pedagogista individua in modo sperimentale fasi programmate dell'educazione per favorire l'acquisizione di

comportamenti positivi ed efficaci e sviluppa tecniche educative di istruzione programmata per ogni studente così da agevolare il rinforzo dell'apprendimento secondo sequenze progressive e la correzione immediata dell'errore.

Anche in Italia vengono introdotti quei criteri di programmazione didattica. Il *mastery teaching* determina per gli studenti gli obiettivi cognitivi, le prestazioni intellettuali e le abilità mentali, suddividendo i contenuti in unità didattiche e predisponendo i materiali necessari, con valutazioni formative e fasi di recupero attraverso itinerari alternativi e di approfondimento per gli allievi in difficoltà. Il *team teaching* definisce la programmazione di gruppo dei docenti. La ricerca è considerata la strategia principale di apprendimento, in cui l'insegnante riveste il ruolo di animatore del gruppo distribuendo le competenze per i diversi versanti culturali da trattare. Il principio fondante del lavoro di gruppo e del suo valore socializzante è il ruolo attivo svolto non solo dall'insegnante ma dagli stessi allievi nell'acquisizione della conoscenza con la finalità pedagogica di ottenere la solidarietà e la collaborazione tra i partecipanti.

La ricerca pedagogica in Italia

La pedagogia di Francesco De Bartolomeis

Francesco De Bartolomeis con il suo libro *La pedagogia come scienza* (1953) divulga in Italia l'educazione attiva di impronta deweyana e delinea un metodo di lavoro, che ha come proposta principale la ricerca, in cui gli obiettivi metacognitivi prevalgono su quelli cognitivi e disciplinari. In *Orientamenti per la scuola primaria* (1967) De Bartolomeis definisce la scuola come il servizio pubblico per eccellenza. Il riferimento pedagogico esplicito è a Freinet e alla scuola di cooperazione educativa.

Il pedagogista torinese, considerando la selezione classista come il fallimento della scuola pubblica, sostiene con convinzione il tempo pieno con 25 alunni per classe. Lo svolgimento di attività educative e sociali di vario tipo sono affidate a diverse figure di specialisti in campo psicologico e educativo. In qualità di docente alla Facoltà di Magistero di Torino è particolarmente sensibile alla preparazione professionale degli insegnanti, che ritiene debba essere riqualificata e continuamente aggiornata, e propone la

laurea per tutti e il riconoscimento delle ore destinate all'aggiornamento.

A partire dal 1972 De Bartolomeis progetta all'Università di Torino con i suoi studenti il sistema dei laboratori come l'ossatura della scuola stessa nell'ambito di strategie innovative. De Bartolomeis sistematizza le sue sperimentazioni in *Scalettone pedagogico* (1982), in cui propone il superamento della figura dell'insegnante unico con un'équipe di esperti e di insegnanti di alta specializzazione professionale e di diverse competenze. Pone come obiettivo primario dell'educazione la costruzione di un atteggiamento di ricerca critico, creativo e produttivo da realizzare attraverso i laboratori che coinvolgono tutta la scuola e utilizzano anche spazi sociali esterni.

Il metodo dei laboratori non è rigido, ma aperto, e svolge tre funzioni educative principali: la predisposizione di aree laboratoriali negli spazi fisico-sociali della scuola; la progettazione interdisciplinare; la ricerca sul campo. In tal senso la programmazione non viene progettata in astratto, ma partendo dalle opportunità educative che la società offre alla scuola e dall'organizzazione del lavoro educativo, che ha come attività principale la ricerca. Il gruppo classe viene sostituito da gruppi mobili, preferibilmente eterogenei al proprio interno, e l'organizzazione dei tempi e degli spazi è improntata alla massima flessibilità. De Bartolomeis indica anche, accanto ai laboratori specifici (di scienze sociali, sperimentazione scientifica, tecnologia, matematica, attività artistiche, musica, drammatizzazione, cucina), altri spazi quali una grande sala polivalente, una palestra, un centro di documentazione e di produzione di informazioni, spazi esterni per giardinaggio, allevamenti, attività sportive.

L'elaborazione del pedagogista offre un contenuto metodologico alla nascente scuola tempo pieno, prefigurando anche servizi educativi territoriali in collaborazione con gli enti locali. Viene rovesciata la priorità dell'insegnamento, voluta dalla riforma della scuola superiore del 1924 di Giovanni Gentile, con quella dell'apprendimento: il docente deve mettere in grado lo studente di imparare cose nuove attraverso il metodo della ricerca e fargli acquisire il senso di responsabilità e il potere di decisione. La riforma della scuola è, quindi pensata come un problema sociale o meglio politico, perché la scuola non è una istituzione meramente tecnico-didattica, ma ha un valore sociale e di civiltà, è un luogo di produzione culturale e di rinnovamento della società in senso progressista. La scuola non è autosufficiente, ma si deve aprire ad attività extrascolastiche e al mondo del

lavoro. De Bartolomeis sottolinea la necessaria connessione tra il diritto allo studio, la consapevolezza politica e la responsabilità civile. È anche particolarmente attento, come altri studiosi di quel periodo, alla questione giovanile. Ne studia cultura, linguaggi, bisogni, tendenze e anche elementi di disadattamento e di disagio sociale per individuare le risposte adeguate da parte della scuola rinnovata. L'obiettivo primario è quello di partire dall'esperienza dei ragazzi prima ancora che dagli obiettivi culturali e disciplinari, tenendo conto dell'estrazione sociale degli studenti e della loro condizione economica e psicologica. Quindi i docenti devono saper interpretare gli eventi emergenti con un'intelligenza flessibile e creativa di fronte ai problemi, anche attraverso nuove strategie comunicative.

La fantasia di Gianni Rodari

Nell'attività di formazione degli operatori della prima infanzia è uno scrittore come Gianni Rodari a dare un contributo fondamentale alla valorizzazione della fantasia e della creatività. La sua *Grammatica della fantasia* (1973) diventa una guida per educatori e insegnanti. Il libro non è volutamente un saggio pedagogico, ma l'indicazione di regole per inventare storie, sostanzialmente una logica della fantasia. Rodari viene spesso invitato nelle scuole e, attraverso il confronto di discussione e di sperimentazione con gli insegnanti, accresce via via le sue indicazioni sulle tecniche per stimolare l'immaginazione, e gli strumenti narrativi per l'educazione linguistica dei bambini.

Il metodo della narrazione a scuola

A partire dagli anni Ottanta del Novecento si sviluppa anche in Italia la pedagogia fenomenologico-esistenziale, che segue le indicazioni di Husserl e dell'esistenzialismo francese e mette al centro la soggettività con la sua attività di coscienza e la sua intenzionalità verso il vissuto e le attività interrelazionali. Roberto Massa e Duccio Demetrio sono tra gli esponenti più attivi di quella scuola, secondo la quale la condizione umana è caratterizzata dalla progettualità del soggetto nell'atteggiamento di scelta esistenziale. Pertanto l'educazione si prospetta come rapporto di interazione

e di reciproca modificazione tra educatore e allievo, cioè l'insegnante deve mettersi in gioco e stabilire l'empatia con i ragazzi, empatia che si rifà a tecniche psico-pedagogiche basate sul dialogo e sulla narrazione.

Riccardo Massa critica il conformismo, l'autoritarismo e l'istituzionalismo e propone il suo progetto di formazione come superamento del dualismo tra istruzione e educazione, tra dimensione intellettuale e quella affettiva. Massa risente della lezione di Freud e di Foucault e la sua pedagogia narrativa si basa sull'innovazione della relazione educativa tra adulti e ragazzi nei contenuti, nei metodi, negli strumenti e nelle forme di linguaggio comprendenti anche le immagini, le fiabe tradizionali, l'uso del cinema (strumento principe della narrazione del Novecento), la letteratura. Articola il suo metodo in quattro tappe: 1) la narrazione della vicenda formativa per giungere alla coscienza del proprio vissuto attraverso la relazione educativa; 2) l'individuazione delle categorie di rappresentazione formativa attraverso la consapevolezza da parte dell'educatore del portato ideologico-sociale e istituzionale del proprio ruolo; 3) l'interpretazione della dinamica affettiva, spesso rimossa, ma presente in ogni relazione educativa e che influisce sull'efficacia cognitiva; 4) la strutturazione della situazione formativa nella realtà scolastica quotidiana.

Di questa tendenza fa parte anche Duccio Demetrio, il quale, oltre che di tecniche didattiche, si occupa anche di educazione degli adulti attraverso la ricostruzione autobiografica. Questa scuola si rifà alla concezione costruttivista dei processi della mente e propone una didattica narrativa, che permette di costruire strumenti teorici e pratici interrelati tra loro nell'intreccio tra riflessione e narrazione. La didattica narrativa viene a essere particolarmente efficace per l'integrazione interculturale, che mette a confronto l'individuo con diversi modelli culturali giungendo, nel processo scolastico, a una nuova forma mentis.

NOTE

*) Offriamo qui una breve bibliografia dei testi più importanti che hanno alimentato il dibattito sulla scuola e la pedagogia nel nostro paese: J. Piaget, B. Inhelder, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi, 1964; J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi, 1970; M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 1970; F. De Bartolomeis, *Orientamenti attuali per la scuola primaria*, Torino, Loescher, 1967; F. De Bartolomeis, *Scuola tempo pieno*, Milano, Feltrinelli, 1972; M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vbo*, Torino, Einaudi, 1972; G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973; Elise Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973; Celestin Freinet, *La scuola del popolo*, Roma, Editori Riuniti, 1973; E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973; A. Pescarini, *La riforma possibile*, Milano, Feltrinelli, 1974; A.G. Franchi (a cura di), *La riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale. Proposte e documenti 1970-1976*, Milano, Feltrinelli, 1976; D. Bertoni Jovine, *Storia della didattica*, I, II voll., Roma, Editori Riuniti, 1976; F. Frabboni, *La scuola elementare*, Firenze, La nuova Italia editrice, 1977; R. Highberger, C. Schramm, *Lo sviluppo del bambino da zero a sei anni*, Bologna, Zanichelli, 1978; A. Santoni Rugiu, *Storia sociale della scuola*, Milano, Principato, 1979; B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, 1979; P. Bartolini, F. Frabboni, *Scuola primaria*, Firenze, La nuova Italia editrice, 1981; F. De Bartolomeis, *Scalettone pedagogico*, Milano, Feltrinelli, 1982; V. Ariosi, F. Frabboni, V. Telmon (a cura di), *La scuola secondaria. Riforma, curriculum, sperimentazione*, Bologna, Il Mulino, 1981; G. Canestri, G. Ricuperati, *Centoventi anni di storia della scuola (1861-1983)*, Torino, Loescher, 1983; F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi, *Pedagogia e didattica dei nuovi programmi della scuola elementare*, Firenze, La nuova Italia editrice, 1984.

Progettare per competenze

Una nota introduttiva

Antonella Ferraris

Con questa breve nota vorrei iniziare una discussione circa le novità introdotte dal decreto Fioroni del 22 agosto 2007, che introducono la programmazione per competenze, in seguito ribadite e ampliate dai suoi successori.

La nota parte dall'esame sintetico della normativa e del cammino compiuto attraverso le più recenti riforme della scuola italiana, in particolare dell'istruzione superiore; svolge nella seconda parte alcuni esempi relativi tanto alla storia, quanto alle altre scienze sociali, in modo da essere di stimolo ai colleghi e di chiarimento comunque per chi legge. Qui, tuttavia, vorrei evidenziare problemi e questioni emerse, che non hanno trovato sinora adeguata risposta. La terza sezione, infine, affronta il problema della valutazione.

Riforme

Negli ultimi tredici anni il sistema scolastico italiano ha subito numerosi e talvolta radicali mutamenti, sovente assai transitori, in quanto praticamente ogni Ministro della Pubblica Istruzione ha ritenuto importante lasciare la sua impronta sull'ordinamento. Questi cambiamenti hanno recepito indicazioni provenienti dalla UE specie in materia di innalzamento dell'obbligo scolastico, ma soprattutto hanno inteso mutare il sistema complessivo dell'istruzione. Senza volutamente addentrarmi in una esplicita disamina della normativa, il che esula dallo scopo di questo lavoro, cercherò di enucleare per ogni intervento il tema più forte. Il primo cambiamento forte è del ministro Berlinguer (governo di centro-sinistra): con un primo indirizzo (3 giugno 1997) si prevede l'innalzamento dell'obbligo scolastico a sedici anni, riforma dell'esame di maturità, rimasto