

La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti

The single middle school (1962) and the political-pedagogical debate on teacher training within the Italian Left

Francesca Borruso

Associate Professor | Department of Education | Roma Tre University (Italy) | francesca.borruso@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Borruso, F. (2022). The single middle school (1962) and the political-pedagogical debate on teacher training within the Italian Left. *Pedagogia oggi*, 20(1), 62-68.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-08>

ABSTRACT

The 1962 law that established the single middle school is considered, almost unanimously, as one of the most important post-World War II school reforms, although its legislative process has been uneven and demanding and the political-cultural compromises it entailed have not always been deemed successful. It contributed, albeit with some difficulties and contradictions, to changing the identity of the Italian school, seeking to make it more authentically democratic and combatting the class selection that affected the most socially and culturally deprived classes. This contribution aims to analyse the pedagogical debate on teacher training in those years, an issue that was widely discussed among the various pedagogical trends of the time and, moreover, was considered decisive to the success of the reform. Indeed, the issue was the training of a new model of middle school teacher, who would be endowed with thorough pedagogical and didactic knowledge, as well as a democratic mentality and a disposition towards community work.

La legge del 1962 che istituì la scuola media unica è considerata, secondo opinione quasi unanime, come una delle più importanti riforme della scuola del secondo dopoguerra, nonostante il suo iter legislativo sia stato accidentato, faticoso e carico di compromessi politico-culturali non sempre felici. Essa ha contribuito, non senza difficoltà e contraddizioni, a mutare il volto della scuola italiana cercando di renderla più autenticamente democratica e combattendo quella selezione di classe che colpiva i ceti più deprivati sul piano socio-culturale. Il contributo proposto intende analizzare il dibattito pedagogico di quegli anni sul tema della formazione degli insegnanti, che fu ampiamente affrontato dalle diverse correnti pedagogiche e, inoltre, considerato decisivo per il successo della riforma. Si trattava, infatti, di formare una nuova figura di insegnante della scuola media, dotato di una seria preparazione pedagogica e didattica, oltre che di una mentalità democratica e di una disposizione al lavoro comunitario.

Keywords: Teachers, Education, School, Middle school reform, Discussion

Parole chiave: Insegnanti, Formazione, Scuola, Riforma scuola media unica, Dibattito

Received: March 4, 2022

Accepted: April 9, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Francesca Borruso, francesca.borruso@uniroma3.it

1. Gli obiettivi della riforma

L'istituzione della scuola media unica in Italia, obbligatoria e gratuita per tutti, è stata una delle più significative riforme della scuola del secondo dopoguerra, nonostante gli estenuanti tempi per raggiungerla – «la guerra dei trent'anni» scrive Codignola (1986, pp. 120-148) – e i conflitti culturali espressi dalle diverse fazioni politiche, che avevano idee diverse sulle funzioni e sul ruolo della scuola nella società di quegli anni (Volpicelli, 1960). Dalla prima approvazione nel 1962 con la legge n. 1859 (Ambrosoli, 1982; Baldacci *et alii*, 2004; Oliviero, 2007; Santamaita, 2021), la riforma raggiungerà un assetto definitivo con due successivi decreti ministeriali: quello del 24 aprile 1963, che stabiliva orari e programmi, e quello del 15 ottobre 1965 che sanciva le modalità di svolgimento degli esami con scopi più orientativi che selettivi. Dovremo attendere il 1977 per altre importanti novità. In primo luogo l'eliminazione del latino dal programma di studi - presente dalla seconda media e anche se opzionale, vincolante per accedere al liceo classico - che era stato oggetto di una lunga battaglia politico-culturale. Infatti, per le correnti progressiste - in un dibattito non privo di voci discordanti anche all'interno del PCI, come quella di Concetto Marchesi (Pruneri, 1999) - la sua eliminazione era funzionale ad una scuola che si rendesse strumento di giustizia sociale, poiché le tecniche selettive colpivano immediatamente la sfera linguistico-espressiva degli studenti, mentre per i conservatori il mantenimento del latino era importante poiché era un «baluardo della civiltà occidentale, in quanto lingua dell'umanesimo e della cattolicità» (Galfrè, 2017, p. 205). Ancora, vennero riscritti i programmi che si spostarono sempre di più dall'ideale umanistico-letterario di stampo gentiliano a quello storico-scientifico, simbolo di un nuovo umanesimo basato su una visione scientifica «della realtà naturale e umana» (Alicata, 1956, p. 45); mentre l'abbinamento fra storia ed educazione civica, importante «per avvicinarsi alla storia come a una dimensione più profonda della [...] esistenza associata» (Capitini, 1962, p. 8), era presente fin dalle origini della riforma. Vennero anche abolite le classi differenziali (Galfrè, 2020, pp. 245-260), mentre l'istituto del doposcuola, facoltativo e gratuito, si trasformerà gradualmente nel tempo pieno, in relazione a quella idea di scuola integrata concepita proprio per bypassare le deprivazioni socio-culturali patite dagli studenti (Cives, 1967).

Nonostante queste trasformazioni successive, graduali e tormentate – secondo alcuni a causa della resistenza al cambiamento di un ceto dirigente formatosi in larga parte in epoca fascista, (Sani, 2020, p. 45) – la scuola media unica ha contribuito a mutare il volto della scuola italiana, proprio in virtù dei suoi principi ispiratori, volti a perseguire quella democrazia sostanziale che non aveva ancora avuto piena attuazione dall'emanazione della carta costituzionale. Tutto questo accade all'interno di un boom economico che aveva trasformato velocemente gli stili di vita degli italiani così come le attese di mobilità sociale, oltre alla necessità di formare nuove competenze in relazione ad un mondo del lavoro in espansione e trasformazione (Barbagli, 1974, p. 20). La riforma, così, era volta non solo a garantire l'obbligo degli otto anni di istruzione obbligatoria, ma soprattutto a trasformare in modo radicale i compiti della scuola, che da selettivi si trasformarono in compiti formativi e di educazione alla convivenza democratica – «formare l'uomo e il cittadino» scrive Codignola (1962, p. 30) – e, al contempo di orientamento, ossia volti alla valorizzazione delle diverse e personali progettualità formative, scerve il più possibile dalle ipoteche di censo e di classe.

Il tema della formazione degli insegnanti appare, sin da subito, una delle *condicio sine qua non* per la riuscita della riforma, sia perché i docenti dovevano misurarsi con i nuovi programmi che contemplavano un'idea nuova di cultura, sia perché dovevano affrontare, sul piano didattico e psicologico, una nuova popolazione scolastica, composta non solo da alunni con origini sociali e culturali fortemente diverse, ma anche compresi in un'età particolare – quella degli 11/14 – che la stessa psicologia dell'età evolutiva individuava come un'età specifica, diversa dall'infanzia e dalla seconda adolescenza (Codignola, 1960, pp. 121-127), e che richiedeva insegnanti con una solida preparazione interdisciplinare sia sul piano psicologico sia sul piano didattico (Pironi, 2014, p. 141 e *sgg.*).

La riforma, inoltre, incuteva timore agli stessi insegnanti che si sentivano minacciati dall'ascesa delle classi inferiori e dal declassamento del proprio ceto per colpa dell'istruzione di massa, trasformandosi così in difensori della classe media, da cui provenivano o a cui tendevano ad appartenere (Barbagli, Dei, 1969, p. 88). La celebre inchiesta qui richiamata viene interpretata da Dina Bertoni Jovine non tanto come espressione di tendenze conservatrici, bensì come paura del cambiamento connesso alla necessità di «rinnovare metodi e sistemi pedagogici» (DBJ 1963, p. 3).

Una questione complessa quella della professionalità docente, che si intrecciava con altri problemi, ancora tutti da risolvere, che erano quelli del reclutamento degli insegnanti ancora farraginoso e lungo; degli stipendi inadeguati che spesso costringevano il docente al doppio lavoro (Laporta 1966, p. 28); del lungo precariato, al punto che nella scuola secondaria i precari erano il 76% contro il 32% del 1927 (Barbagli, 1974); dell'isolamento scientifico e didattico vissuto, sia all'interno della scuola, nella quale ogni docente era chiuso nella propria autoreferenzialità, sia in relazione alla ricerca universitaria, ben poco presente nella scuola di allora; infine della svalutazione sociale di un mestiere, che appariva poco seducente agli occhi dei giovani, spesso scelto per ripiego o per disincanto di potersi realizzare altrimenti. Tutti elementi che contribuivano ad infragilire la categoria, spaesata sul piano della propria identità professionale ancora alla fine degli anni Settanta (Cobalti, Dei, 1979) e che prolungavano una condizione di subalternità socio-culturale. Era chiaro agli animatori della riforma che la trasformazione democratica della società di cui la scuola doveva farsi avamposto attraverso la sua opera educativa radicandola nel costume, nei pensieri, nei sentimenti, nel comportamento dei cittadini (Borghi, 1962, p. 100), presupponesse non solo una formazione adeguata sul piano universitario, ma anche una condizione di non ricattabilità della categoria insegnante, di valorizzazione del loro ruolo sociale: solo così era possibile vincere le tante resistenze socio-culturali che si frapponivano alla realizzazione della riforma, considerata da alcuni la prima riforma antigentiliana del Novecento. Nella scuola, scrive Manacorda: «quando c'è libertà [...] è una libertà non esercitata, ma sommariamente recitata, come in una liturgia [...] e ogni docente vive in un quasi assoluto isolamento democratico» (1963, p. 9). Da qui un dibattito culturale intenso sulla formazione degli insegnanti, già negli anni contigui alla riforma, e che sarà oggetto dell'analisi che segue.

2. L'insegnante della scuola media unica: «Una figura tutta da inventare».

Aveva ragione Santoni Rugiu quando scriveva che la figura dell'insegnante della scuola media unica era una figura nuova, «tutta da inventare» (1960, p. 157), poiché fino a quel momento, la scuola media inferiore non era stata solo selettiva, autoritaria e valutativa, ma aveva sostanzialmente proseguito lungo la tradizione, riproducendo una scuola libresca, astratta, fondata su vecchi contenuti e metodi di studio, ancorata allo studio grammaticale delle lingue morte ritenute ancora 'forme privilegiate' da possedere per accedere a tutto il resto del sapere; mentre aveva completamente ignorato la cultura moderna contemporanea – sia umanistica sia scientifica –, che invece era ora che facesse il suo ingresso a scuola, affrancandosi dalla circolazione elitaria o specialistica che l'aveva caratterizzata fino a quel momento.

E che rinnovamento dei contenuti e dei metodi di insegnamento fossero strettamente intrecciati, ritenendo finalmente superata l'equazione gentiliana – «chi sa, sa anche insegnare» –, era una conquista assodata anche nelle relazioni ministeriali che accompagnarono la riforma del 1962, le quali prevedevano la figura di un insegnante dotato di una formazione interdisciplinare, che unisse alla preparazione disciplinare, conoscenze teoriche e applicative relative alle scienze dell'educazione, alla didattica, alla valutazione. Ed ancora, emergeva l'importanza della promozione a scuola del lavoro comunitario, ritenuto uno strumento di motivazione all'apprendimento e di educazione alla convivenza democratica (Borghi, 1962, p. 81; 1964), ma che per realizzarsi richiedeva, in primo luogo negli insegnanti, l'acquisizione di un nuovo habitus mentale.

Questa futura scuola dell'obbligo imporrà questa svolta, in cui dovranno lavorare insieme insegnanti di belle lettere e di scienze, con quelli di attività espressive e tecniche [...] una mentalità comunitaria cooperativa fra compagni di lavoro scolastico, difficilmente plasmabile se non si è costituito nei neo-insegnanti un atteggiamento del genere durante la fase di formazione (Santoni Rugiu, 1960, p.157).

Nel 1963 Lucio Lombardo Radice avvia un dibattito sulla formazione degli insegnanti dalle pagine di *Riforma della scuola*, che alimenta ben 15 repliche nei mesi successivi. Insegnare, dice Lucio Lombardo Radice, è un mestiere bellissimo, artigianale ma che richiede certamente una nuova formazione dei docenti. Questi, infatti, sono chiamati a rinnovare la didattica scolastica, dando spazio ad attività culturali sollecitate dagli interessi degli studenti – secondo la lezione attivista interpretata dalla pedagogia laico-progressista italiana di quegli anni (Cambi, 1982) – e realizzate con quello spirito comunitario che trasformi la scuola

in una comunità di esperienza vitale, dove «l'insegnante di lingue si fa regista di recite, il professore di scienze è segretario di un circolo naturalistico, il professore di materie letterarie organizza letture e dibattiti, mentre il suo collega pittore o musicista cura la mostra o il concerto» (1963, p. 8). Insomma, attività che rendano lo studente parte attiva del processo di apprendimento, nell'ambito di una idea di formazione non più trasmissiva bensì attiva, circolare, e in cui i voti vengano ridotti «per quantità, per frequenza, per peso nella vita della classe; insegnanti e alunni debbono essere serenamente attivi, liberi dalla preoccupazione, dall'incubo del 'voto'» (Lombardo-Radice, 1964, p. 8).

Tutti gli interventi successivi – quelli di Santoni Rugiu, Lamberto Borghi, Raffaele Laporta, Mario Alighiero Manacorda, Aldo Capitini, solo per citare i più noti – concordano sulla necessità di realizzare sia una scuola attiva, democratica e inclusiva, sia una formazione universitaria del futuro docente che valorizzi lo studio delle scienze dell'educazione e delle tecniche didattiche e, argomento cruciale, che sia caratterizzata dalla presenza del tirocinio, spesso pensato come un 5° anno professionale, orientato al tipo di insegnamento scelto e organizzato dalla Facoltà di provenienza di concerto con la Facoltà di Pedagogia.

Dal dibattito emergono, inoltre, le diverse sensibilità interpretative del fenomeno. Per Santoni Rugiu la nuova formazione degli insegnanti dovrebbe incidere sui costumi mentali degli insegnanti (pregiudizi, stereotipi, condizionamenti culturali), poiché sono gli stessi docenti a ritenere le sperimentazioni didattiche iniziative inutili rispetto «alla prassi della lezione dalla cattedra, delle regole a mente e della sfilza di compiti e compitini» (Santoni Rugiu 1963, p. 6). Occorre progettare una formazione che costruisca «un comune denominatore professionale» dei docenti, «che si prolungherà dopo la laurea attraverso un anno di tirocinio 'guidato' nelle scuole, a cura di nuovi organismi universitari ad hoc. Durante questo corso abilitante il giovane sarà retribuito e, superate le prove finali (che potranno avere anche valore di concorso), entrerà direttamente nei ruoli» (Santoni Rugiu 1963, p. 8). Lamberto Borghi sottolinea l'importanza di una formazione continua attraverso l'aggiornamento obbligatorio almeno ad anni alternati (1966, p.4), mentre Mario Alighiero Manacorda affronta il tema di un rinnovamento pedagogico-didattico che venga progettato dal basso, ossia dagli stessi insegnanti costruendo dentro la scuola occasioni di incontro e progetti culturali comuni (1963, p. 11). Aldo Capitini, invece, sottolinea l'importanza di istituire collegi universitari che diano vitto, alloggio e presalario agli studenti che possano averne bisogno, al fine di promuovere quell'auspicata mobilità sociale perché «contadini, operai, modesti impiegati e commercianti debbono saperlo tutti: che i loro figli e figlie, se studiano molto bene, avranno sicuramente il posto d'insegnante (1963, p. 12).

Toccherà a Lombardo-Radice tirare le fila del lungo dibattito, durato quasi un anno e mezzo, con alcune considerazioni problematiche: su tutte quelle del disagio socio-culturale dell'insegnante che si sente svalutato nel suo ruolo e che non è formato per questa nuova idea di scuola, che è finalizzata alla promozione socio-culturale degli individui superandone la funzione selettiva del passato. E, al contempo, proposte che sono quelle di una laurea abilitante all'insegnamento e, nelle more, corsi abilitanti per i neo-laureati che diano quella formazione interdisciplinare di cui sopra, che intrecci teoria e prassi. Una formazione orientata verso una figura di «insegnante-ricercatore» non più ripetitore di saperi, conscio delle innovazioni più moderne delle scienze dell'educazione, a tempo pieno, meglio retribuito, che nel pomeriggio possa dirigere le diverse attività di una classe o di un piccolo gruppo e che abbia, inoltre, il tempo per il suo *otium* – un vero e proprio semestre sabbatico ogni 5 o 6 anni, propone Luigi Volpicelli (1963, p. 5), che gli dia la possibilità di leggere, studiare, scrivere, partecipare alla vita pubblica (Lombardo-Radice, 1964, p. 13).

Erano proposte di formazione della professionalità docente che si affrancavano, finalmente, dalla mistica della vocazione, categoria interpretativa irrazionale ma nonostante ciò molto abusata nel passato – soprattutto in relazione alla figura femminile (Covato, 1991) – che nella vita scolastica aveva storicamente svolto una funzione mistificatoria, rendendo di fatto il docente meno formato e quindi meno critico e più sottomesso ai modelli formativi suggeriti dagli ambienti istituzionali e/o dominanti. Di contro l'idea di formazione suggerita era quella di una formazione dei docenti (e quindi degli studenti) critica, aperta al dialogo fra le scienze, non più nozionistica – aspetto che aveva convissuto con le primitive strutture formative della scuola del passato – con processi individualizzati di formazione, privata del suo tradizionale atteggiamento inquisitorio, che tenesse conto del soggetto e delle sue condizioni ambientali. Una scuola insomma, fatta «per accogliere e sollevare» a differenza di quella del passato che era fatta «per tagliare e tornire» (Santoni Rugiu, 1975, p. 216). Per fare ciò, diventava indispensabile un insegnante che non solo avesse una formazione elevata e adeguata al compito, ma che non patisse più l'alienazione profonda indotta da una condizione professionale frustrante e svalutata sul piano socio-culturale.

3. Formazione degli insegnanti e proposte di riforma

Nel dibattito pedagogico degli anni 60/70 continua ad emergere quella evidente scissione che intercorreva fra la formazione del docente di scuola secondaria (il professore appunto) e il docente ‘meno nobile’ della scuola dell’obbligo (Santoni Rugiu, 1959), che si formava per lo più nei corsi di laurea di Magistero – definiti veri e propri *cursus minoris juris* – e che implicitamente riproponeva l’idea di stampo liberale di una scuola dell’obbligo a carattere popolare, dotata di docenti con una formazione ‘proletaria’, mentre i professori della scuola secondaria provenivano dai tradizionali corsi universitari umanistici o scientifici (Cives, 1960, p. 4). Nelle more del dibattito sulla scuola media unica, il Ministero aveva più volte manifestato la volontà di destinare il Magistero alla formazione degli insegnanti della scuola dell’obbligo 11-14 anni con diverse proposte – compresa quella di un triennio universitario per i licenziati degli istituti magistrali – soluzione contestata soprattutto dall’area laica che, invece, proponeva la soppressione del Magistero per trasformarlo in Istituto Pedagogico, volto alla formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado (Santoni Rugiu, 1960, pp. 3-7).

Emblematica della situazione di incertezza che dominava lo scenario culturale italiano, oscillante fra l’istanza di congiungere oppure di distinguere la formazione culturale da quella professionale, era la proposta di legge Medici del 1960 che ipotizzava una riforma universitaria con due indirizzi di studio: uno scientifico-professionale con il fine di preparare alla carriera dell’insegnamento, che si sarebbe concluso con un esame sulla maturità del candidato (nessun elaborato di tesi), e l’altro, di avviamento alla ricerca scientifica che si sarebbe concluso con la tesi di laurea. Non si può negare che la proposta riproponesse l’idea di un metodo scientifico non necessario alla preparazione professionale di buoni insegnanti, immaginando per loro percorsi subalterni di formazione sotto il pretesto della preparazione professionale. L’abolizione della tesi di laurea, inoltre, e la sua sostituzione con un esame orale, finivano per eliminare una esperienza di elaborazione originale accentuando l’implicito carattere acritico della formazione insegnante.

Nel 1963, comunque, la Commissione nazionale di indagine aveva proposto la costituzione di un comitato interfaccoltà, che poi sarebbe stato sostituito in via definitiva da una Scuola superiore di Magistero, la quale si sarebbe occupata della preparazione pedagogico-didattica degli insegnanti secondari di ogni ordine e grado mediante un biennio post-lauream comprensivo del tirocinio guidato.

Fra gli anni 60/70 la formazione degli insegnanti continuava ad essere connessa sostanzialmente solo alle conoscenze disciplinari, con la presenza di qualche opzionale insegnamento pedagogico solo in alcuni percorsi di laurea umanistici. Inoltre, in quegli anni, il reclutamento nella scuola media sarà massiccio, affidando la preparazione professionale dei nuovi insegnanti a forme di aggiornamento isolato, gestite da alcune associazioni professionali, come il MCE o i centri Cemea, a titolo esemplificativo (Santamaita, 1989). Inoltre, nonostante la solennità delle intenzioni, la riforma mostrava le sue crepe sia perché la scuola continuava ad essere selettiva, nonostante le celebri denunce che nel frattempo erano intervenute (Scuola di Barbiana, 1967) – nel 1975 ancora «circa il 40% dei ragazzi in età d’obbligo non completa la scuola» (Santoni Rugiu, 1975, p. 213) – sia perché le libere attività complementari, ritenute fondanti l’idea di scuola integrata, sembravano restare operazioni di facciata, mostrando una sovrapposizione, più che una sostituzione di due diverse idee di scuola decisamente antagoniste (Laporta, 1973, p. 208). Sul significato del fallimento parziale della riforma si rivelano particolarmente interessanti le analisi socio-politiche di quegli anni, che assegnavano alla scuola la funzione di apparato ideologico di stato riproduttore dei rapporti di produzione (Althusser, 1978), o quella di inibire sostanzialmente la mobilità sociale, attuandola all’interno della popolazione scolastica in modo più accelerato rispetto alla mobilità relativa al sistema occupazionale (Boudon, 1978). Categorie interpretative queste che potevano, in una certa misura, decodificare non solo il parziale fallimento della riforma, ma anche la scarsa motivazione degli studenti universitari, rilevata da alcune inchieste sociologiche di quegli anni, secondo le quali i giovani erano consapevoli della spaccatura tra le proprie aspettative e le possibilità concrete di mobilità ascendente. Inoltre, quanto più il background socio-culturale era basso, tanto più lo studente sembrava autoemarginarsi e vivere incertezza sulla possibilità di raggiungere i traguardi formativi, mentre le tecniche selettive se non colpivano immediatamente, spostavano la loro incidenza all’ingresso nel mondo del lavoro e al suo svolgimento (Bordieu, Passeron, 1971).

Il tema viene rilanciato nel 1981, quando sull’onda della profonda riforma universitaria realizzata con la legge n. 28 e con il d.p.r n. 382 del 1980, Carmela Covato e Lucio Lombardo Radice, (1981, pp. 3-8)

ipotizzano una riforma radicale della prima formazione degli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria. Le proposte dei due Autori, che avviano un dibattito complesso durato più di un anno su *Riforma della Scuola*, ribadiscono la necessità di prevedere una laurea abilitante per gli insegnanti di ciascun ordine e grado di scuola, con un curriculum studi che intrecci formazione culturale e tirocinio, senza che questo titolo conseguito precluda la scelta di percorsi professionali altri. Il corso di studi veniva ipotizzato con un primo biennio comune a tutti gli studenti, ciascuno nel proprio settore disciplinare, e un secondo biennio scientifico-didattico con tirocinio, al quale accedere per concorso, con numero limitato di posti, stipendio e obbligo di frequenza, e garanzia di ammissione nei ruoli dell'insegnamento, dopo avere superato la prova di altri due anni di tirocinio guidato post-laurea. La gestione del secondo biennio abilitante sarebbe stata assolta da una struttura interdipartimentale costituita dal dipartimento di scienze dell'educazione e dai singoli dipartimenti disciplinari (di materie letterarie o scientifiche).

Come sappiamo i tempi di realizzazione di una formazione unitaria degli insegnanti saranno lunghi e complessi e dovremo raggiungere la fine degli anni novanta per vedere l'istituzione delle SSIS universitarie, poi sostituite a partire dal 2011 dal TFA, quest'ultimo ancora sostituito dai 24 cfu in discipline antropo-psico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche (L.107/2015). Una trasformazione, quest'ultima, che non può ritenersi certo evolutiva poiché non si è tradotta in un plausibile e condiviso modello teorico e pratico di formazione e che finiva per ignorare del tutto il dibattito pedagogico 'di lunga durata' che aveva affrontato il tema nella sua globalità pedagogica e socio-culturale.

Riferimenti bibliografici

- Alicata M. (1956). *La riforma della scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- Althusser L. (1978). *Ideologia e apparati ideologici di stato*. Roma: Editori Riuniti.
- Ambrosoli L. (1982). *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: il Mulino.
- Baldacci M., Cambi F., Lacaita C.G., Degl'Innocenti M. (2004). *Il centro-sinistra e la riforma della scuola media (1962)*. Manduria: Lacaita.
- Bertoni Jovine D. (1963). Una scuola integrata. *Riforma della scuola*, IX, 8-9: 3.
- Barbagli M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*. Bologna: il Mulino.
- Barbagli M., Dei M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: il Mulino.
- Bordieu P. (1978). La trasmissione dell'eredità culturale. In M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto* (pp. 170-185). Bologna: il Mulino.
- Bordieu P., Passeron J.C. (1971). *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi.
- Borghi L. (1964). *Scuola e comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (1982). *La scuola di Firenze, da Codignola a Laporta (1950-1975)*. Napoli: Liguori.
- Capitini A. (1962). Il presente. *Riforma della scuola*, VIII, 8-9: 8.
- Capitini A. (1963). Attrarre i giovani all'insegnamento. *Riforma della scuola*, IX, 10: 11-12.
- Cives G. (1960). Docenti della scuola dell'obbligo e superprofessori. *Riforma della scuola*, VI, 11: 4.
- Cives G. (1967). *Scuola integrata e servizio scolastico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cobalti A., Dei M. (1979). *Insegnanti: innovazione e adattamento. Una ricerca sociologica sugli insegnanti della secondaria superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola T. (1960). Una scuola democratica per una società democratica. *Scuola e città*, 4-5:121-127.
- Codignola T. (1962). *Nascita e morte di un Piano*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola T. (1986). *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*. In M. Gattullo, A. Visalberghi, *La scuola italiana dal 1945 al 1983* (pp. 120-148). Firenze: La Nuova Italia.
- Covato C., Lombardo Radice L. (1981). Sei tesi per la prima formazione. *Riforma della scuola*, 27, 4: 3-8.
- Covato C. (1991). *Un'identità divisa*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Galfre M. (2017). *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Galfre M. (2020). La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadattati». I primi bilanci. In A. Ascenzi, R. Sani, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 245-260). Milano: Franco Angeli.
- Laporta R. (1966). Gli insegnanti e la nuova scuola media. *Riforma della scuola*, XI, 3: 28.
- Laporta R. (1973). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombardo Radice L. (1963). Un mestiere bellissimo. *Riforma della scuola*, IX, 8-9: 8.

- Lombardo Radice L. (1964). La logica dell'amministrazione non è quella della pedagogia. *Riforma della scuola*, X, 10: 8-10.
- Lombardo Radice L. (1964). Riforma intellettuale e morale e programmazione immediata. *Riforma della scuola*, X, 3: 10-13.
- Manacorda M.A. (1963). Attrarre i giovani all'insegnamento. *Riforma della scuola*, IX, 10: 9.
- Oliviero S. (2007). *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: CET.
- Pironi T. (2014). Gli insegnanti e la loro storia: una pista di ricerca all'avanguardia. In C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero, *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu* (pp. 141-162). Milano: FrancoAngeli.
- Pruneri F. (1999). *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Santamaita S. (1989). *L'aggiornamento. Dalla parte degli insegnanti*. Milano: Mursia.
- Santoni Rugiu A. (1959). *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu A. (1960). Gli insegnanti della scuola media dell'obbligo. *Scuola e città*, 1: 155.
- Santoni Rugiu A. (1960). La riforma delle facoltà di Lettere e Magistero. *Riforma della scuola*, VI, 11: 3-7.
- Santoni Rugiu A. (1963). Un mestiere che dovrà diventare bellissimo. *Riforma della scuola*, IX, 10: 6.
- Santoni Rugiu A. (1975). *Crisi del rapporto educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sani R. (2020). La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione della classe dirigente a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne. In A. Ascenzi, R. Sani, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 25-46). Milano: FrancoAngeli.
- Santamaita S. (2021). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Pearson.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Visalberghi A. (1966). L'opinione dei pedagogisti. *Riforma della scuola*, XII, 1-2: 3-6.
- Volpicelli L. (1960). *Contro la scuola unica*. Roma: Armando.
- Volpicelli L. (1963). Il mestiere d'insegnare. *Riforma della scuola*, IX, 12: 5-6.