

Fra tradizione e cambiamento: il docente di Scienze umane nella scuola italiana del Novecento

di Giuseppe Zago*

Abstract

Il contributo ricostruisce la evoluzione della figura del docente di scienze umane nella tradizione scolastica italiana e individua due modelli culturali e professionali. Con la riforma Gentile del 1923, sorge un modello docente a forte caratterizzazione filosofica, destinato a durare per quasi mezzo secolo. Con gli anni Settanta, emerge invece un modello professionale di tipo multidisciplinare, molto più aperto alla considerazione di tutte le scienze umane, che, non senza incertezze e aggiustamenti, è giunto fino ai nostri giorni.

Nella normativa scolastica la selezione e il reclutamento dei docenti di Scienze umane sono stati articolati, dopo la riforma gentiliana, in due classi di concorso che, sia pur con vari aggiornamenti, sono ancora in vigore.

Parole chiave

docente (formazione e reclutamento), scienze umane, scuola italiana (liceo classico, istituto magistrale)

The aim of the paper is to describe how the role of humanities teacher developed in the Italian school and to detect the main models from a cultural and professional point of view.

The first model developed after the so called "riforma Gentile" (1923), and had a peculiar philosophical attitude. The second model (from the Seventies until now), has a multidisciplinary attitude and is more open to the whole spectrum of human sciences.

After the "riforma Gentile", in Italian school humanities teachers are recruited within two differents "classi di concorso" (different categories in open competitive exams), still effective with various revisions.

Key words

teacher (training, recruitment), human sciences, italian school

* Docente di Storia della pedagogia e dell'educazione nel Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata (FISPPA) dell'Università di Padova, ha condotto varie ricerche su autori e problemi della pedagogia, con particolare riferimento all'ultimo secolo. Ha insegnato nella Scuola di specializzazione interateneo per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria (SSIS) del Veneto e attualmente insegna nei Corsi del Tirocinio formativo attivo (TFA).

Fra tradizione e cambiamento: il docente di Scienze umane nella scuola italiana del Novecento

1. Le scienze umane nella normativa scolastica

L'espressione "docente di scienze umane" è sicuramente imprecisa, o almeno ha bisogno di un qualche chiarimento. In questo contributo, con la denominazione "scienze umane" si farà riferimento principalmente a quel macrocontenitore disciplinare che coincide con le attuali classi di concorso A036 (Filosofia, Psicologia e Scienze dell'educazione) e A037 (Filosofia e Storia). Non si farà riferimento pertanto a quel complesso dibattito culturale su quali e quante siano tali scienze, che viene ricostruito in altri saggi compresi in questo numero monografico.

Nella normativa per i docenti di Scuola secondaria, l'espressione "scienze umane" venne usata, per la prima volta, all'inizio degli anni Settanta dalla legge che istituiva i Corsi abilitanti¹. Il testo legislativo raggruppava sotto questa denominazione discipline assai diverse per oggetto, metodo e tradizione di ricerca: la innovazione non passò inosservata, ma ancora maggiori discussioni suscitò il successivo concorso ordinario a cattedre². Il bando introduceva nuovi programmi d'esame (ripresi in larga misura da quelli previsti per i Corsi abilitanti) e segnava una sostanziale discontinuità con il passato perché faceva intravedere un nuovo profilo culturale e professionale del docente di questo settore disciplinare. Per ragioni di ordine organizzativo e amministrativo, le discipline erano raccolte in due classi di concorso: la LXXVI (Scienze umane), che comprendeva Filosofia, pedagogia e psicologia, e la LXXVII (Scienze umane e storia), che alle tre discipline aggiungeva la storia.

Dagli anni Settanta ad oggi la denominazione (oltre che la numerazione) delle due classi ha subito varie oscillazioni, ma gli abbinamenti tradizionali sono sostanzialmente rimasti. In tal modo, da una parte si è confermato l'orientamento a considerare filosofia e storia come appartenenti alle scienze umane, o quanto meno ad esse strettamente vincolate, e, dall'altra, si è operato un progressivo ampliamento del nuovo contenitore che, oltre alla pedagogia, ha raccolto la psicologia, le scienze dell'educazione e le discipline socio-antropologiche. Forti opposizioni ha incontrato la considerazione della storia, e soprattutto della filosofia, fra

1 L. 6/12/1971 n. 1074 ("Norme per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nelle Scuole secondarie e per l'immissione nei ruoli del personale insegnante e non insegnante). Per un'analisi "a caldo" dell'esperienza, si veda Aguzzi (1976).

2 Pubblicato nella G.U. 9/1/1974.

le scienze umane. Non a caso, per il concorso del 1982-1983 vennero rinnovate le precedenti denominazioni e l'ultimo bando (che risale al 1998) le riformulava nel modo sopra ricordato: Filosofia, psicologia e scienze dell'educazione e Filosofia e storia. Questa articolazione ha regolato i percorsi formativi delle SSIS (Scuole di specializzazione interateneo per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria) che per un decennio hanno preparato anche i docenti di scienze umane, come pure quelli per il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) 2012-2013.

Nel momento in cui scriviamo (2012) è in corso di approvazione un Decreto ministeriale (*Disposizioni per la razionalizzazione e l'accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti d'insegnamento*) diretto ad riunificare le due tradizionali classi in un'unica classe di concorso, probabilmente denominata A-17 (Filosofia, storia e scienze umane). Essa dovrebbe (il condizionale è d'obbligo) comprendere due sottoclassi, la A-117 e la A-217, nelle quali confluirebbero automaticamente i vecchi abilitati, a seconda del percorso di studi: coloro che possiedono i requisiti per rientrare nella prima potranno insegnare filosofia e storia in tutti i Licei, mentre coloro che rientrano nella seconda potranno insegnare solamente le scienze umane.

Prima di ricostruire questo complicato processo, è opportuno però fare un passo indietro per cercare le origini del “docente di scienze umane”, risalendo a un momento storico in cui tale definizione non era ancora in uso e il clima culturale e sociale era ben diverso. In questo contributo ci si propone di delineare quelli che sono stati i *due profili principali* che ha assunto il docente di scienze umane nella tradizione scolastica dell'ultimo secolo: il primo, nato con la Riforma Gentile, a caratterizzazione prevalentemente *filosofica*, e il secondo, a caratterizzazione prevalentemente *multidisciplinare*, affermatosi a partire dagli anni Settanta. Di ogni profilo si cercherà di far emergere le componenti culturali, professionali e sociali, come pure i diversi contesti storici in cui si è sviluppato.

2. Il docente di Scienze umane nella Riforma Gentile

La figura del docente di Scienze umane trova la sua origine nella Riforma Gentile (1923) e, in particolare, nel duplice abbinamento dell'insegnamento della filosofia con quello della storia³ da una parte, e con quello

3 Al docente di filosofia e storia, il nuovo ordinamento affidava anche l'insegnamento di Economia politica, cui si aggiunsero più tardi alcuni elementi di Diritto costituzionale e amministrativo. La scelta si rivelò subito molto infelice, soprattutto a causa della mancanza di preparazione e di interesse da parte dei docenti. Alla fine della guerra, il ministro Arancio Ruiz sopprime definitivamente questo abbinamento (D.L.L. 05/09/1945, n° 816).

della pedagogia dall'altra⁴. L'abbinamento trovava la propria giustificazione teorica nella identificazione gentiliana di filosofia e pedagogia (“la pedagogia in quanto scienza non è se non la filosofia dello spirito”) e di filosofia e storia (intesa quest'ultima “nel senso amplissimo di sviluppo della civiltà”)⁵. In coerenza con la sua visione idealistica, Gentile collocava la filosofia al di sopra di tutte le scienze e della stessa religione, ponendola come unica forma di sapere capace di esprimere compiutamente e razionalmente ciò che nella scienza si considerava espresso in maniera soltanto parziale e nella religione in maniera soltanto sentimentale. Si spiega così l'ampia presenza assegnata all'insegnamento della filosofia nella nostra Scuola, superiore sicuramente rispetto a qualsiasi altro Paese del mondo. L'ispirazione idealistica portò alla sostituzione della precedente impostazione didattica di tipo sistematico con una impostazione essenzialmente di tipo storico, anche se in un senso molto più equilibrato ed intelligente rispetto a quello che essa assunse nei successori di Gentile alla Minerva.

Il cambiamento introdotto dalla Riforma era veramente profondo: il docente di filosofia, ad esempio, abituato ad impartire la sua lezione secondo gli schemi problematici tradizionali, e ormai secolari, della logica (aristotelica, principalmente), della ontologia, della antropologia, della cosmologia e della teologia naturale, doveva ora procedere seguendo un ordine cronologico ed una impostazione di tipo storicistico⁶. Inoltre, era obbligato ad allargare e approfondire la sua preparazione per insegnare la storia antica e moderna.

Le difficoltà e le resistenze che avrebbe incontrato la scelta dei nuovi abbinamenti, soprattutto in relazione alla preparazione dei docenti, erano ben presenti al Ministro: “E come avrebbero potuto sfuggirmi? – dichiarò

4 Occorre comunque precisare che il duplice abbinamento non era esteso all'intero settore dell'Istruzione secondaria, ma riguardava esclusivamente i Licei e solo parzialmente l'Istituto Magistrale. Era infatti impossibile attivarlo negli Istituti tecnici (per l'assenza della filosofia), mentre nell'Istituto Magistrale funzionava per la cattedra di pedagogia-filosofia, ma non per quella di storia, il cui insegnamento era collegato a quello di lettere.

5 L'introduzione dei nuovi abbinamenti non rispondeva solamente a motivazioni teoriche, ma era suggerita anche dal proposito di ridurre il numero dei docenti nelle singole classi e di evitare i rischi “del dissidio, della frammentarietà e dello sparpagliamento incompreso ed inorganico della cultura”, come spiegò lo stesso Gentile presentando il suo progetto al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione.

6 Sulla impostazione teoretico-sistematica che ha caratterizzato la didattica della filosofia nei Licei italiani durante il primo periodo unitario, cfr. Scalera, 1990a e Scalera, 1990b. L'ordinamento precedente la riforma del 1923 abbinava nella stessa cattedra storia e geografia storica nei Licei classici; storia e geografia economica e politica nelle sezioni moderne del Liceo classico; pedagogia e morale nelle scuole normali; storia e geografia ancora nelle Scuole normali e nei Corsi magistrali. Lingua italiana, latina e greca, storia e geografia continuarono ad essere unificate in un'unica cattedra nel Ginnasio, mentre il raggruppamento lingua e lettere italiane e storia sostituì negli Istituti magistrali il precedente raggruppamento storia e geografia in vigore nelle Scuole normali.

Gentile presentando la sua proposta al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione nella seduta del 15 novembre 1923 –. Ma io ho riflettuto: che questo inconveniente sarebbe nello stesso personale d’oggi diminuito di anno in anno; che l’abbinamento, rispondendo ad un’idea razionale dell’organizzazione degli elementi della cultura, doveva pure, vinto il primo natural senso di disagio, riuscire gradito agli stessi insegnanti obbligati a nuovi studi (e già non è da ammettere che un insegnante che si rispetti non si senta obbligato sempre a nuovi studi); che l’abbinamento sarebbe infine diventato normale e avrebbe trovato negli studi universitari la preparazione adeguata in conseguenza della riforma universitaria e dei nuovi esami di Stato variamente ordinati all’esercizio delle varie professioni e, per l’insegnamento, in corrispondenza del vario aggruppamento delle materie nella scuola media”⁷.

L’ottimismo del Ministro circa la graduale accettazione della nuova organizzazione da parte del corpo docente – come vedremo – non si rivelerà infondato: molto meno fondata risulterà invece la fiducia in una rapida riforma dell’Università capace di assicurare una preparazione completa ed armonica in tutte e tre le discipline.

3. La formazione e il reclutamento

Gentile (1932, p. 150) non nutriva dubbi su come il docente dovesse prepararsi all’insegnamento e su quale dovesse essere il ruolo dell’Università: “la preparazione professionale – egli aveva scritto – non è quella attestata dai diplomi con tanto di bollo: si acquista da sé con un lavoro personale, insieme al formarsi di una propria cultura. L’una è conseguenza dell’altra. Le Università devono essere istituti dove si stimola il lavoro scientifico e l’insegnante universitario deve aderire meglio a quello che è il suo compito essenziale: ricerca, addestramento [...] consuetudine disinteressata di studio”.

La preparazione professionale pertanto veniva fatta coincidere con quella culturale: formando l’uomo e le sue facoltà spirituali, attraverso una cultura disinteressata, si formava il vero docente. Le capacità didattiche e professionali non potevano essere conseguite in virtù dell’apprendimento di tecniche o di metodologie specifiche, ma solamente attraverso l’approfondimento della cultura personale e del proprio valore umano. L’Università era chiamata ad assicurare questo tipo di preparazione e a formare un costante interesse e una stabile disposizione allo studio. Molti studiosi, a partire dagli avversari dell’idealismo gentiliano, hanno lamentato questa esclusione di ogni forma di preparazione pedagogica e professionale. In

7 Il discorso è riportato in Gentile (1923); cfr. anche Tomasi (1969, p. 31).

quegli stessi anni, Giovanni Calò, ad esempio, affermava che era indispensabile stabilire “l’obbligatorietà dei corsi di psicologia e di pedagogia per i laureandi in Lettere, oltre che per i laureandi in Filosofia, o, se si vuole, l’obbligo di aver frequentato e sostenuto gli esami in tali materie per tutti coloro che intendano avvalersi della laurea per prendere parte a concorsi di insegnamento nelle scuole secondarie...”. Egli sosteneva inoltre che “occorre anche un buon anno di vero e proprio tirocinio pratico in una scuola media, che serva anche a saggiare, oltre che a coltivare, le attitudini, e a scartare quelli che a fare gli insegnanti non hanno nessuna attitudine” (1941, p. 639).

La procedura per gli esami di abilitazione e per i concorsi a cattedre era venuta precisandosi fra il 1908 e il 1924 e si era articolata in una prova scritta e in una prova orale⁸. Gentile si limitò ad aggiornare i programmi d’esame e mantenne tale struttura, che rimase poi sostanzialmente immutata fino agli ultimi anni del secolo. In pratica, la preparazione didattica venne completamente affidata all’interessato e pertanto venne a coincidere unicamente con la preparazione individuale ai concorsi di abilitazione e di cattedra.

La formazione culturale dei futuri docenti avveniva, in larga misura, nel Corso di laurea in Filosofia della Facoltà di Lettere e Filosofia: tale formazione aderiva fortemente al clima idealistico dominante e andava molto al di là della adesione formale alle teorie di Croce e Gentile, le quali – non a caso – sopravviveranno a lungo anche nel dopoguerra. Non c’è quindi da stupirsi se non solo la preparazione, ma anche l’interesse dei futuri professori finissero per privilegiare la filosofia rispetto alle altre discipline. Le discipline storiche (rappresentate dalla Storia romana, dalla Storia medievale e moderna e spesso dalla Storia del Risorgimento) erano sì presenti, e spesso insegnate da studiosi di valore, ma nettamente subordinate all’orientamento generale⁹.

Nel 1935 (Ministro della Cultura nazionale Cesare Maria De Vecchi) il vecchio Istituto Superiore di Magistero (istituito dal Gentile nel quadro della sua riforma scolastica) veniva trasformato in Facoltà e poteva quindi concedere lauree di pari valore (almeno nominalmente) di quelle concesse da Facoltà più antiche e prestigiose, come Lettere e Filosofia. Anche nel nuovo Corso di laurea in Pedagogia le discipline filosofiche soverchiarono

8 In qualche bando era stato previsto anche un “saggio di lezione”, ma tale prova venne in seguito accantonata definitivamente.

9 Il piano di studi per la laurea in Filosofia si fondava su una serie di materie di tipo filosofico, letterario e storico con l’integrazione di una disciplina scientifica. La serie delle materie filosofiche comprendeva filosofia teoretica, morale, storia della filosofia, pedagogia. La serie delle materie storiche contemplava la storia greco-romana, quella medievale e quella moderna, sotto forma di esame biennale per entrambi i gruppi storici. La parte letteraria comprendeva italiano e latino, in forma di prova biennale.

però quelle pedagogiche, tanto che molti definiranno questo corso come una brutta copia del Corso di Filosofia della Facoltà di Lettere. I laureati in Pedagogia furono comunque ammessi ad insegnare anche storia e filosofia nei Licei (oltre che filosofia e pedagogia negli Istituti Magistrali). Il Corso in Pedagogia divenne così alternativo, anche ai fini legali, al Corso di Filosofia della Facoltà di Lettere. Sollevò un certo scalpore che ex maestri potessero ricoprire cattedre nei prestigiosi Licei: fino al 1945 questo non fu possibile però alle ex maestre perché perdurò il veto gentiliano alle donne di insegnare nei Licei le materie umanistiche e storico-filosofiche. Questa “promozione culturale” fu favorita anche da un fatto contingente, e cioè dalla scarsa disponibilità di aspiranti all’insegnamento di storia e filosofia nei Licei classici e scientifici.

Anche se il Magistero aveva come scopo istituzionale quello di promuovere i migliori fra i maestri al rango di professori secondari (soprattutto negli Istituti con discipline pedagogiche), esso ha continuato a riscuotere limitato credito (“cose di maestri elementari”, si diceva...), senza quindi poter conferire maggiore prestigio alla Pedagogia e al suo insegnamento. Strutturalmente l’assetto del Magistero è rimasto intatto fino alla fine degli anni Sessanta quando, dopo aver conosciuto una forte espansione quantitativa, è stato ristrutturato a seguito di alcune importanti innovazioni, quali la liberalizzazione degli accessi e dei piani di studio (L. 11/12/1969 n° 910)¹⁰. Nata come una tipica legge a tempi brevi, la nuova disposizione intendeva favorire, nelle more di una riforma ritenuta imminente, sia la libera scelta dei corsi di studio da parte degli studenti sia il superamento pratico – agli effetti didattici – della distinzione fra esami fondamentali ed esami complementari, sulla quale si basava il tradizionale modello universitario di formazione culturale e professionale. Pur avendo prodotto alcuni effetti positivi (rottura di piani di studio rigidi, attivazione di vari percorsi curricolari, crescita di nuove discipline, aggiornamento di insegnamenti e rinnovamento di metodi), la legge non poteva però creare un nuovo modello basandolo semplicemente sulle libere scelte degli studenti.

4. La pratica professionale

A livello didattico-professionale, l’impostazione gentiliana determinò *due conseguenze*: un *forte squilibrio* all’interno di ogni abbinamento, a favore

10 Per una ricostruzione delle vicende di questa Facoltà, cfr. Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu (1980). Come è noto, la Facoltà di Magistero, a metà degli anni Novanta, ha lasciato il posto alla Facoltà di Scienze della Formazione, la quale ha chiuso definitivamente i battenti nel 2011, in applicazione della recente Riforma universitaria che ha soppresso tutte le Facoltà.

della filosofia, e una *sostanziale divaricazione* tra questa e le altre discipline. Anche se l'insegnamento della filosofia doveva seguire un ordine cronologico (cioè ripercorrere la successione delle varie dottrine), l'elemento essenziale del progetto gentiliano non era rappresentato dall'approfondimento storico, ma dal contatto diretto con le opere degli autori classici, rispetto alle quali la storia appariva puramente strumentale. Al centro dell'insegnamento filosofico il docente doveva porre, insomma, la lettura degli autori che, sola, consente di cogliere "il farsi della filosofia", il pensiero in atto, secondo il ministro-filosofo¹¹.

Lo spostamento di accento dal contatto diretto con i Classici alla esposizione delle dottrine – e quindi dalle opere di filosofia ai manuali di storia della filosofia – sarà il risultato di un lento processo iniziato con i "ritocchi" introdotti dai Ministri Fedele (1925) e Giuliano (1930 e 1933) e che approderà, nel 1936, ai "Programmi De Vecchi" i quali segnarono il definitivo irrigidimento della Scuola emersa dalla Riforma Gentile. I programmi, da indicazioni per gli esami, si trasformeranno in prescrizioni per l'insegnamento e la lettura delle opere cederà il passo allo studio del manuale¹².

Un andamento analogo mostrò l'insegnamento abbinato di filosofia e pedagogia: lo studio di alcuni classici del pensiero pedagogico fu sostituito dallo studio sistematico della storia della pedagogia, e soprattutto della storia della filosofia. Il sommario venne quindi ad assumere (assieme alla lezione) un ruolo centrale nella didattica e le trasformazioni che esso ha ricevuto rappresentano una delle manifestazioni più evidenti dei cambiamenti culturali e sociali, oltre che scolastici. Non a caso, il 1936 è l'anno di pubblicazione di un cospicuo numero di manuali di storia della pedagogia, o meglio di storia della filosofia e della pedagogia, in quanto davano

11 Il programma di esame di filosofia (R.D. 14/10/1923 n° 2345) per la maturità classica prevedeva quattro prove: 1) commento di passi, inquadrati storicamente e teoricamente, di opere o gruppi di opere interessanti prevalentemente il *problema della conoscenza* (scelta da un elenco di 8 autori); 2) esposizione, inquadrata come sopra, di opere o parti di opere scelte da un elenco (14 autori); 3) commento, come al n° 1, di opere o gruppi o parti di opere, interessanti prevalentemente il *problema morale* (3 autori); 4) esposizione, inquadrata storicamente, di un'opera filosofica (17 autori). In luogo di queste prove, poteva optarsi per quest'altra: esposizione di quattro opere dall'elenco di cui al n° 4, con lettura e commento di alcuni passi scelti dall'esaminatore, come documento di quattro fondamentali indirizzi filosofici (per esempio: intellettualismo, empirismo, scetticismo, idealismo), inquadrando storicamente gli autori.

Nell'*Avvertenza* al programma di filosofia si precisava che i due tipi di esame proposti dovevano farsi sulle opere, perché "i problemi inaridiscono negli espositori di seconda mano [...] Si vorrà la penetrazione del pensiero altrui che sia slancio e moto del pensiero stesso del candidato". Per l'esame di filosofia era prevista una durata massima di 25 minuti.

12 I programmi (R.D. n. 762 del 7/5/1936), sfrondati degli elementi più vistosamente fascisti nell'immediato dopoguerra, resteranno sostanzialmente in vigore fino ad anni recenti.

attuazione alla nota identità gentiliana¹³. Nascono in questo anno alcuni dei testi più fortunati e longevi che – con revisioni ed aggiornamenti, anche profondi – resteranno sul mercato editoriale per lungo tempo: basti ricordare i manuali di E. Paolo Lamanna e di Ernesto Codignola. Non sono da dimenticare comunque anche le opere di Luigi Stefanini, Antonio Aliotta, Santino Caramella e Antonio Banfi, oltre che l'innovativo *Magistero* curato da Marco Agosti e Vittorino Chizzolini. Il depauperamento dell'insegnamento pedagogico come di quello storico emerge chiaramente in questi testi: sensibilissimi all'orientamento filosofico egemone, anche nei suoi aspetti più secondari, ma scarsamente attenti ad aggiornare e approfondire le altre prospettive disciplinari. Per quanto riguarda l'insegnamento della storia, i limiti non erano inferiori. Come ha osservato Pietro Rossi (1978, p. 250): “chi prenda oggi in mano i manuali di storia in voga nel periodo tra le due guerre – il Manaresi, il Rodolico, il Cognasso, lo stesso Silva – non può non rimanere colpito dalla loro comune piattezza, dalla ristrettezza del loro orizzonte e, in fondo, dalla loro estraneità non dirò alle esperienze storiografiche straniere, ma anche soltanto alla storiografia di indirizzo etico-politico che si stava allora affermando nel nostro paese. Se i manuali di filosofia erano aderenti, in virtù della loro prevalente ispirazione gentiliana (e, dopo il Concordato, spesso cattolico-gentiliana, vale a dire spiritualisticheggiante), alla cultura dominante in quel periodo, i manuali di storia rimasero estranei ad essa; rimasero estranei proprio all'aspetto più fecondo dell'idealismo, allo sforzo di dar vita a una forma di storiografia che si esprimeva soprattutto nelle grandi opere di Croce... ma anche in quelle di Omodeo e, più tardi, di Chabod, di Morandi, di Maturi”.

5. Le trasformazioni del secondo dopoguerra

La crisi dell'egemonia culturale della corrente neoidealista fu sempre più evidente nel dopoguerra: tale processo produsse effetti diversi, ma egualmente profondi, sull'insegnamento della filosofia, della storia, della pedagogia e della psicologia (introdotta nel 1945 nei programmi dell'Istituto Magistrale), e quindi anche sulla configurazione del loro abbinamento¹⁴. Gli studi di storia della filosofia si vennero progressivamente

13 Il primo manuale di impianto rigorosamente idealista fu quello di Giuseppe Saitta (1923-1925²).

14 Nella seconda metà degli anni Cinquanta, il problema dell'abbinamento della cattedra di storia e filosofia fu affrontato anche da riviste di orientamento laico: in modo particolare “Il Mondo” di Mario Pannunzio ospitò un vivace dibattito che registrò la partecipazione, fra gli altri, di Gaetano Salvemini (decisamente contrario all'abbinamento) e di Fausto Nicolini (in appassionata difesa).

svincolando dall'impostazione neoidealistica (basti pensare ai nuovi manuali di Abbagnano, Garin, Della Volpe o Nardi...) e in questo distacco ritrovarono un rapporto più intenso con la realtà storico-sociale¹⁵. Lentamente la filosofia postidealistica si poneva alla ricerca di nessi concreti fra le teorie filosofiche e gli altri campi del sapere, come pure con la vita sociale e le istituzioni politiche, giuridiche ed economiche. La filosofia veniva liberandosi così dal suo isolamento, isolamento che era stato il prezzo pagato a una presunzione di primato.

La distanza tra insegnamento della filosofia e insegnamento della storia e anche della pedagogia cominciò a diminuire. La storia del pensiero filosofico è stata sempre più concepita come un capitolo – o una serie di capitoli – di una più ampia “storia globale”. Lo squilibrio di un tempo cominciava a lasciare il posto a una maggiore pariteticità, sul piano didattico, fra le discipline e, in luogo della divaricazione caratteristica del periodo precedente, già cominciava a profilarsi una graduale convergenza.

Il mescolarsi di persistenze, retaggio della tradizione neoidealistica, e di esigenze di cambiamento, suggerite dal nuovo clima socio-culturale, può essere testimoniato da un'interessante inchiesta su scala nazionale svoltasi nel 1970 e che ha coinvolto un elevato numero di docenti di scienze umane¹⁶. La maggioranza dei professori liceali di filosofia e storia si dichiarava favorevole al mantenimento dell'abbinamento filosofia-storia in quanto le due discipline erano ritenute “complementari”: tale scelta non poteva trovare fondamento culturale che nella tradizione idealistica italiana, e in particolare gentiliana, alla quale non erano estranee tante correnti affermatesi in Italia in quegli anni (come, ad esempio, lo stesso marxismo) che dall'idealismo avevano ereditato la componente storicistica, o che dalla stessa istanza erano state in qualche modo influenzate. Deboli apparivano le motivazioni dei pochi che si dichiaravano contrari all'ab-

15 Anche i testi per l'insegnamento della storia pubblicati verso la fine degli anni Cinquanta possono documentare i cambiamenti in corso: “manuali come lo Spini, il Saitta e, per il mondo antico lo splendido Arnaldo Momigliano, – scrive Ricuperati (1989, pp. 31-32) – diventarono il punto di riferimento degli insegnanti più aperti, mentre, sia pur lentamente, cominciava a declinare la fortuna di testi come quelli del Manaresi, Silva e Rodolico. Naturalmente una parte degli insegnanti preferiva rimanere “obiettiva” e si ancorava a testi come l'onesto e almeno in parte invecchiato Lizier. I cattolici cominciavano ad avere i loro punti di riferimento nel Soranzo e poco dopo nel più abile, ma non meno mediocre Moroni”.

16 L'inchiesta fu promossa dall'Istituto di Filosofia dell'Università di Parma per la filosofia, e per la pedagogia dalla Casa editrice Le Monnier, che finanziò l'intera ricerca. Due distinti questionari furono inviati a circa 4000 docenti in servizio nei Licei, classici e scientifici, e negli Istituti Magistrali. Oltre 1000 le risposte pervenute, pari al 25% degli interpellati: cfr. Goretti (1971). Negli stessi anni, alcune indagini di questo tipo, ma dirette agli studenti e non ai docenti, furono condotte all'interno dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Bologna: cfr. Telmon (1970, pp. 377 ss.).

binamento: si andava dalla asserita impossibilità per il docente di essere adeguatamente preparato in entrambe le discipline, fino al desiderio di introdurre nuovi (ma non ben precisati) raggruppamenti “più interessanti e più utili”, come ad esempio con discipline scientifiche (come psicologia) o umanistiche (come italiano o storia dell’arte)... Tutti comunque erano concordi nell’assegnare al manuale una funzione subordinata e sussidiaria rispetto alla diretta lettura dei Classici.

Un maggiore desiderio di rinnovamento emergeva dai questionari compilati dai docenti di filosofia, pedagogia e psicologia degli Istituti Magistrali: la stragrande maggioranza di essi auspicava l’istituzione di due cattedre, una a carattere umanistico (filosofia-pedagogia), sostenuta soprattutto dai docenti più anziani, l’altra a carattere scientifico-specialistico (psicologia-pedagogia, o psicologia pedagogica), sostenuta soprattutto dai docenti più giovani. Molto sentita risultava l’esigenza che la pedagogia assumesse finalmente una sua autonomia come scienza umana, scienza, cioè, che studia il problema educativo nei suoi fondamenti filosofici come in quelli scientifici e sociali, ma senza confondersi né con la filosofia né con la psicologia o la sociologia.

La seconda cattedra, auspicata dai docenti più giovani, avrebbe dovuto pertanto essere affidata ad un pedagogista esperto in campo psicologico e didattico, più che a uno psicologo “puro”. Appariva evidente la preoccupazione di evitare che la pedagogia potesse essere “fagocitata” in futuro dalla psicologia, come era accaduto in passato con la filosofia. La “centralità” della pedagogia avrebbe dovuto pertanto affermarsi in sede scolastica sia attraverso l’esame del pensiero dei vari autori (impostazione storica), sia attraverso l’analisi dello sviluppo del nesso pedagogia-filosofia (considerato “inderogabile”), sia attraverso la considerazione degli aspetti scientifici, sociali e professionali dell’attività di insegnamento.

Come nel caso dei docenti di Liceo, anche la maggioranza dei docenti dell’Istituto Magistrale assegnava al manuale una funzione di guida, di orientamento o di avviamento al discorso pedagogico e poneva in primo piano la lettura dei Classici, esaminati possibilmente in edizione integrale. Robusta appariva pertanto la difesa del carattere umanistico dell’Istituto Magistrale e ampia l’opposizione ad una impostazione prevalentemente tecnico-professionale¹⁷. In posizione nettamente minoritaria si collocava

17 La difesa del tradizionale carattere umanistico dell’Istituto Magistrale, secondo la Goretti (1971, p. 201), “si desume dalla affermata inderogabilità del nesso filosofia-pedagogia; dalla richiesta impostazione storica (anche se si rifiuta l’impostazione “storicistica”); dal rifiuto di trasformare la pedagogia in sociologia dell’educazione, anche se si vogliono riconosciuti e l’importanza dei fattori sociali nell’evolversi del pensiero educativo, e l’interesse preminente dello studio dell’ambiente sociale, in cui quel pensiero si è formato; e, infine, il carattere umanistico, che si vuol riconoscere allo studio della pedagogia, viene riconfermato dall’aver sottolineato l’importanza di iniziare lo studio del pensiero educativo comin-

la proposta di una qualificazione professionale a livello universitario per i futuri maestri. Anche queste scelte evidenziavano in sostanza l'affermarsi di consapevolezze nuove e di concrete esigenze di rinnovamento, pur nel sostanziale rispetto dell'impostazione tradizionale.

6. L'emergere di una professionalità "multidisciplinare"

Un nuovo profilo professionale del docente di scienze umane si afferma a partire dagli anni Settanta. Si tratta di un modello problematico, aperto, senza un "ancoraggio" forte: esplicito è anzi il rifiuto del ruolo egemonizzante o totalizzante della filosofia. Sul piano culturale questo modello è caratterizzato dalla ricerca di un rapporto più equilibrato fra le discipline e, sul piano sociale, da una nuova e diversa funzione del docente (e della stessa istituzione scolastica) nella società. È un modello che riflette, negli aspetti migliori ma anche in quelli deteriori, il clima sorto dalla contestazione sessantottesca, come anche i fenomeni degenerativi che talvolta l'hanno accompagnata e seguita.

Durante gli anni Sessanta e Settanta si verificò una rapida crescita e una decisa affermazione delle scienze umane: dalla psicologia alla sociologia all'antropologia... In questo campo si registrò una autentica esplosione di conoscenze, superiore, secondo taluni, a quella della stessa medicina. Il rinnovamento dei saperi tradizionali fu altrettanto profondo e passò attraverso la ridefinizione dei loro statuti epistemologici: la storia, particolarmente sotto l'influenza della scuola francese delle "Annales", si aprì a nuovi temi come pure a nuovi metodi di indagine, mentre la pedagogia subì una conversione – sofferta ma profonda – nelle "scienze dell'educazione". La tradizionale relazione – o subordinazione – con la filosofia appariva sempre più un retaggio del passato. Come ha scritto Mencarelli (1987, p. 24): "Da ogni angolo dell'orizzonte culturale, la pedagogia era obbligata, mentre i tempi andavano rapidamente evolvendosi, con l'incalzare di profonde trasformazioni sociali, a riconsiderare il proprio statuto epistemologico, quasi obbligata a chiedersi in qual modo avrebbe potuto far fronte all'entità di un'impresa indubbiamente vasta sia nelle sue implicazioni scientifiche che nelle urgenze che si ponevano sul piano pratico. Non a caso la pedagogia avvertì il bisogno di riconsiderare i propri "congegni", assumendo una posizione di auto-critica che condusse alcuni pedagogisti a denunciare le "illusioni pedagogiche". Il significato andava quindi cercato attraverso un dibattito franco ed una valutazione critica delle proposte provenienti dalle "scienze umane" [...] Il dibattito [...] co-

ciando, secondo la tradizione, dall'antichità classica, anche se si tende a ridurre tale parte all'essenziale, e cioè ai suoi massimi rappresentati e alle sue massime istituzioni educative".

nobbe anche polemiche, ma forse giovò a disegnare le vie di un dialogo che anche oggi appare tanto urgente quanto difficile”.

Anche la filosofia si aprì a nuove prospettive e a nuovi ruoli: da quelli di tipo epistemologico (di elaborazione di modelli di sapere, a stretto contatto con le epistemologie generali o speciali, e in particolare con quelle delle scienze umane) a quelli di tipo politico-culturale-antropologico, di discussione e di scelta dei fini e di elaborazione di modelli storici. Questo nuovo contesto culturale determinò un venir meno dei tradizionali rapporti tra filosofia-pedagogia-storia e l’instaurarsi di inaspettate convergenze e/o collaborazioni, in particolare con alcune scienze umane, su problematiche specifiche più che su quelle interpretazioni generali sul cui terreno si era consumata in passato una sorta di immediata unità-identificazione.

Importanti settori della cultura universitaria si trasformarono: sul tronco delle tradizionali discipline di studio si venne affermando, in parte per imitazione dei corsi di università straniere e in parte per le stesse esigenze dell’evoluzione culturale in atto, un importante processo di aggiornamento, di ulteriore specializzazione, di più vasta articolazione che in pochi anni è riuscito a trasformare notevolmente il quadro complessivo del sapere accademico. Un’importante innovazione è stata, nel 1972, l’introduzione del Corso di laurea in Storia nell’ordinamento universitario¹⁸. Qualche anno più tardi, la Laurea è stata riconosciuta come titolo abilitante ai concorsi per l’insegnamento. Occorre ricordare inoltre che in questi stessi anni venne istituita la laurea in Sociologia¹⁹, aggiunta agli Statuti di Magistero, come quella in Psicologia²⁰.

Si è avviato, in sostanza, un positivo rapporto tra gli sviluppi della ricerca in questi campi e le strutture universitarie (Corsi di laurea, indirizzi e nuove discipline). Nel recepire queste novità, la Facoltà di Magistero si è dimostrata sicuramente più dinamica rispetto a quella di Lettere e Filosofia. La liberalizzazione dei piani di studio e la conseguente abolizione della vecchia distinzione tra “materie fondamentali” e “materie complementari” ha favorito la attivazione e la crescita di tante discipline che la cultura neoidealista aveva emarginato o soffocato. La formazione culturale del docente di scienze umane poteva contare ormai su un piano di studi che riconosceva diritto di cittadinanza accademica a discipline tradizionalmente escluse (come, ad esempio, quelle antropologiche e quelle sociologiche) oppure limitate nelle loro possibilità di sviluppo (come, ad esempio, quelle psicologiche). Il rapporto tra le discipline tradizionali e le “nuove” trovava così una prima forma di riequilibrio. Carente – per non

18 Decreto Presidenziale del 31/10/1972, n. 847.

19 Decreto Presidenziale del 14/7/1970, n. 725.

20 Decreto Presidenziale del 28/8/1971, n. 833.

dire del tutto assente – si è rivelata invece, in sede universitaria, la preparazione all'insegnamento. Con riferimento ai docenti di storia, (ma il discorso potrebbe essere allargato ad altri ambiti) scriveva Ricuperati (1989, p. 114): “dopo il 1969 è cambiato il modello di formazione degli insegnanti. La legge sulla liberalizzazione dei piani di studio ha certamente spaccato il vecchio modello, sia pure senza individuarne altri persuasivi ed organici. Molti dei futuri docenti si sono formati nei lavori di gruppo e nella didattica seminariale, che era una didattica come ricerca, almeno come ipotesi di partenza. Hanno poi potuto operare delle scelte culturali che si sono risolte spesso verso discipline contemporaneistiche o verso le scienze sociali. C'erano quindi almeno i presupposti perché alcune di queste esperienze venissero trasferite nel lavoro di insegnanti. In realtà questo è avvenuto solo in parte e con difficoltà che non sono state superate in maniera persuasiva”.

7. Le trasformazioni della pratica professionale

Le trasformazioni culturali e sociali si manifestarono nella pratica dell'insegnamento, ma con potenziale innovativo e con risultati didattici tutt'altro che omogenei. La filosofia sembrava perdere definitivamente il suo primato fra le discipline di insegnamento: negli anni Settanta si affermò anzi una tendenza a far prevalere le scienze umane e sociali con il rischio di pregiudicare la stessa specificità dell'insegnamento filosofico²¹. Emblematici si presentano ancora una volta gli orientamenti della nuova manualistica scolastica: a livello epistemologico, era sempre più evidente – anche nelle scelte più prudenti – la volontà di liberarsi dalla tradizione del testo d'impianto neoidealistico.

Al rapporto filosofia-pedagogia vennero date soluzioni diverse: tutte però tenevano conto delle trasformazioni che aveva subito il sapere pedagogico, come pure degli esiti della ricerca nelle altre scienze umane. Nei manuali emergeva il tentativo di superare non solo l'identificazione gentiliana di filosofia e pedagogia, ma anche una pura e semplice giustapposizione nella presentazione dei due saperi. Spesso, nei manuali del passato, alla conclusione della presentazione di un pensatore o di una corrente filosofica, era aggiunto un paragrafo destinato a evidenziare le “implicazioni pedagogiche”: i nuovi testi mostravano invece di saper raggiungere

21 Nel nuovo clima culturale inaugurato dal Sessantotto si inserisce la proposta di introdurre in una Scuola secondaria riformata l'insegnamento delle Scienze Sociali: secondo il Centro Italiano per le Scienze Sociali – costituitosi proprio in quegli anni – queste discipline avrebbero dovuto prendere il posto della filosofia nell'area comune del triennio, mentre questa avrebbe dovuto diventare materia facoltativa nell'ambito di qualche particolare indirizzo (cfr. Baglioni *et alii*, 1977).

buoni livelli di interazione tra i diversi discorsi e quindi di saperli raccordare più intrinsecamente, pur mantenendoli distinti. Qualche manuale, valorizzando l'autonomia del discorso pedagogico, tentò di ritrovarne i presupposti filosofici ricostruendoli a partire dalla riflessione pedagogica, giungendo così a ribaltare il tradizionale rapporto filosofia-pedagogia.

Le opere più innovative valorizzavano invece i contributi della ricerca sociologica e storica, privilegiando le scienze umane e sociali. Spesso, la storia del pensiero – filosofico e pedagogico – è stata riportata alle istituzioni scientifiche ed educative dell'epoca. Notevole è stata l'attenzione riservata al costume educativo, anche di tipo informale. Come ha riconosciuto Cambi (2005, p. 90): “Dalla fine degli anni Settanta i manuali di storia della pedagogia hanno, via via, cambiato volto, dando spazio alle istituzioni educative, alla storia sociale, alle mentalità, a un’ottica interdisciplinare, etc. Si è andati con decisione oltre la tradizionale storia della pedagogia (filosofica e politica) per accedere ad un’immagine più complessa del pedagogico/educativo e a un modello di ricerca più articolato, pregnante e sfumato (dove il suo sfumarsi viene a decantare l’ubicazione trasversale del pedagogico e nella società e nella cultura). Fra storia della pedagogia e storia dell’educazione si è stabilito, anche nei manuali, un più sottile e produttivo gioco di sponda”. Anche i numerosi manuali di storia pubblicati in quegli stessi anni evidenziavano un forte rinnovamento nei contenuti e nelle modalità espositive: riprendendo quanto era emerso nel dibattito internazionale ed italiano, essi riservavano largo spazio alle ricerche della storia sociale ed economica come pure a quelle della demografia storica²².

Un altro fatto può essere richiamato come emblematico del complesso processo di cambiamento in atto: come abbiamo già ricordato, all’inizio degli anni Settanta la classe di abilitazione LXXVI viene denominata

22 Secondo Guarracino (1987, pp. 62-63), “questa fase è caratterizzata da un interesse crescente per le scienze sociali e per la scuola francese delle ‘Annales’, oltre che per tutte le altre diramazioni nazionali della ‘nuova storia’ (polacca, inglese e anche italiana). Se l’ottimo *Corso di storia* di Franco Gaeta e Pasquale Villani (Principato, Milano) riusciva a compiere l’operazione di sovrapporre al corpo della storia tradizionale una gran quantità di temi ed elementi della storia strutturale, rinunciando però alla vera rivoluzione che consiste nel fare della storia una scienza sociale, molto più radicale era scelta di Giuliano Procacci e Bernardino Farolfi nel loro testo dal bel titolo gramsciano *Passato e presente* (La Nuova Italia, Firenze); si trattava di un libro poco ‘parlato’, ricchissimo di materiale grafico, cartografico ed iconografico [...]. Spesso troppo sintetico ed oscuro, il testo di Procacci e Farolfi dimenticava che gli insegnanti non hanno nessuna preparazione economica o demografica e ancor meno dimestichezza con fonti quantitative. Una svolta era comunque avvenuta [...]. Il modello di una storia scientifica, che vuol essere storia totale e che non rinuncia al ruolo di momento di formazione civile e politica, vedeva sempre più crescere il proprio prestigio e costituisce un problema degno di attenzione il fatto che esso abbia decisamente sostituito il modello di storia militante, fortemente ideologica e caratterizzata da un marxismo elementare, tipica del clima sessantottesco”.

“Scienze umane” perdendo così la tradizionale dizione “Filosofia–storia–pedagogia”, mentre la classe LXXVII viene denominata “Scienze umane e storia” e non più “Filosofia e storia”. Non si faceva cenno, però, alla sociologia, cioè a una delle principali scienze umane. Nel 1982 fu introdotta però una ulteriore modifica: la classe XLII (ex LXXVI) veniva ridefinita “Filosofia e scienze dell’educazione”, mentre la classe XLIII (ex LXXVII), veniva ridefinita come “Filosofia, scienze dell’educazione e storia”.

Questo cambiamento rivelava però un’inversione di tendenza: negli anni Ottanta si registrò infatti un forte “recupero” della filosofia grazie al deciso e tenace intervento della comunità scientifica dei cultori della materia, e, in primo luogo, della Società Filosofica Italiana. L’autonomia degli studi speculativi e del loro insegnamento fu salvaguardata contro ogni riduzionismo di tipo sociologico, antropologico o linguistico. Dalla crisi degli anni Settanta l’insegnamento della filosofia usciva, in sostanza, irrobustito e anche rilanciato: il progetto sperimentale di riforma della Scuola Secondaria Superiore – che ha assunto il nome di “Programmi Brocca” (1992) – prevedeva anzi l’estensione dell’insegnamento della filosofia, sia pur con modalità diverse, a tutti gli indirizzi della Scuola Secondaria di secondo grado.

La stessa cosa non può dirsi per l’insegnamento della pedagogia e delle scienze dell’educazione, sempre più ridimensionato (anche a seguito della abolizione dell’Istituto Magistrale avviata nel 1998) e privo di sicure prospettive nella Scuola Secondaria Superiore. Anche se appariva definitivamente tramontata l’idea di un primato o di un’egemonia della filosofia, l’insegnamento di questa disciplina sembrava comunque aver mantenuto una chiara prevalenza nella prassi didattica dei Licei e degli Istituti socio-psico-pedagogici. Ciò può essere spiegato con il fatto che la maggior parte dei docenti di scienze umane continuava a provenire dalle Facoltà di Lettere e Filosofia e che molto più ridotto risultava il numero dei laureati in Storia o in Pedagogia. Il tipo di laurea conseguito ovviamente non era l’unica causa a incidere sulla successiva attività didattica: un altro fattore era rappresentato dai vecchi *curricula* scolastici, che continuavano a privilegiare l’impostazione filosofica.

Una accurata indagine promossa dalla Società Filosofica Italiana, effettuata negli anni 1983–1986, ricostruiva i tratti del profilo professionale del docente di scienze umane dopo la “crisi” degli anni Settanta²³. Fra i

23 L’esposizione analitica dei risultati dell’indagine si trova in Vigone L., Lanzetti C. (a cura di) (1987); la stesura sintetica, invece, in Lanzetti C., Bezzi M. (1986). Il campione è stato scelto secondo criteri scientifici di buona rappresentatività: 454 gli insegnanti intervistati, 350 le Scuole statali interessate, distribuite su tutto il territorio nazionale e appartenenti ai tre indirizzi di studio in cui è presente la filosofia (Licei classici e scientifici e Istituti Magistrali). Negli anni 1970 e 1971 la S.F.I. aveva già promosso due inchieste sulla didattica della filosofia.

tanti dati raccolti ci limiteremo a ricordarne alcuni: la quasi totalità dei docenti (91,8%) ha difeso la specificità della filosofia, anche nell'insegnamento, e la grande maggioranza (85,1%) ha ammesso di privilegiarla rispetto alla storia. In ogni caso, tre professori su quattro hanno riaffermato l'utilità dell'abbinamento tradizionale. Altre possibilità di abbinamento sono state individuate con le scienze sociali e con le scienze umane, ma hanno registrato preferenze più limitate. Come ha rilevato Rossi (1987, p. 472), dall'indagine emergeva "una figura di docente piuttosto tradizionale, consapevole dei suoi limiti e delle difficoltà che incontra nel proprio lavoro, ma non per questo chiuso alle possibilità di innovazione".

8. L'immagine sociale

L'abbinamento introdotto dalla Riforma Gentile era destinato principalmente al vertice della scala gerarchica in cui erano disposti i vari tipi di Scuola secondaria (Liceo Classico *in primis*), specchio, più o meno fedele, di una rigida stratificazione sociale. Il modello scolastico gentiliano, rigoroso e coerente, corrispondeva perfettamente al ruolo primario e selettivo della cultura umanistica e quindi assegnava centralità al "regio professore" di filosofia e storia (come pure a quello di latino e di italiano). Il docente si presentava come espressione dell'alta cultura, portatore di un "sapere colto": a lui spettava in sostanza il compito di formare e selezionare le future classi dirigenti. Come ha scritto Santoni Rugiu (1968², p. 299): "Il modello ideale di professore era allora – e per molti è ancora – la figura di un uomo colto quanto basta, che sapesse svolgere lezioni brillanti, erudite ma non troppo e soprattutto piacevoli e memorabili: ideale che si confondeva parecchio con quello del conferenziere o del penalista del foro. Prima di tutto, saper far lezione, cioè soddisfare il momento essenziale della vita scolastica che era quello della spiegazione a braccio, corrispondente nell'attività dell'avvocato all'arringa pubblica".

Nel progetto etico-politico e pedagogico elaborato da Gentile l'insegnamento della filosofia era concepito come una componente esclusiva della formazione della classe dirigente, come anche di quel particolare operatore che doveva essere il maestro elementare, educatore popolare, capace di far crescere in modo ordinato i ceti più umili e di rinsaldarne i legami con i ceti dirigenti. La duplice funzione, sociale e culturale, assegnata al professore di filosofia, storia e pedagogia rendeva la sua figura centrale in questo progetto.

Il contesto sociale e politico degli anni Sessanta e Settanta era percorso da nuovi e inediti fermenti: rapido si è rivelato il mutamento nel sistema di vita e nella trasformazione (spesso anche nel polemico rifiuto) dei valori tradizionali. L'emergere di nuove proposte politiche rappresentò una forma di risposta alle richieste di una società molto più dinamica e aperta,

anche se non priva di profonde inquietudini e contraddizioni. Veloce e tumultuosa si dimostrò anche la espansione del processo di scolarizzazione passato dal 19,2% del 1960 al 51,8% del 1980 sul totale della popolazione in età corrispondente. Questo processo finì inevitabilmente con il mettere in discussione la Scuola come istituzione e la stessa figura del docente e del suo ruolo.

Queste trasformazioni ebbero inevitabili ripercussioni anche sulla immagine e sulla funzione sociale del docente di scienze umane che si trovò ad operare in Licei e in Istituti con una popolazione studentesca radicalmente cambiata, sia in termini quantitativi (scuola di massa) sia in termini sociologici (estrazione sociale degli studenti). La sua figura ormai non costituiva più un punto di riferimento ideale nella scuola italiana.

Il docente di scienze umane non appariva più l'uomo colto, lo specialista legato ad una ristretta classe sociale con il compito di trasmettere una cultura aristocratica, adatta alle future classi dirigenti: in alcune interpretazioni, particolarmente diffuse negli anni Settanta, accanto alla tradizionale funzione formativa, gli veniva chiesto di svolgere anche una funzione politica, cioè di assumere un impegno non solo nella sua Scuola, ma anche nell'ambito della società civile. Si parlava – sempre negli anni Settanta – del docente come di “agente di trasformazione sociale”, non funzionale alla conservazione, di “ingegnere sociale”, in riferimento alla comunità di cui faceva parte, e di “operatore sociale” con una apertura decisa all'interazione con la società negli aspetti civico-politici²⁴. Per questo impegno politico e sociale, essenziale si rivelava il contributo delle scienze umane: da quelle “nuove” (in particolare, sociologia, antropologia e psicologia sociale) a quelle “tradizionali”, come filosofia, storia e pedagogia. In molti casi, tutto ciò ha significato anche un insegnamento – a partire proprio dalla filosofia e dalla storia – fortemente ideologizzato e un notevole spostamento di accento dal passato al presente, o almeno alla contemporaneità. Qualcuno ha lamentato un vero e proprio “appiattimento sul presente” della didattica liceale di quegli anni.

L'evoluzione del profilo professionale del docente di scienze umane ha risentito quindi del nesso con la vita culturale e civile del nostro paese:

24 Significativo quanto osservava in quel periodo Becchi (1967, p. 585): “È *leitmotiv* di tutta la pedagogia contemporanea, di quella più aperta e democratica, che l'insegnante non si debba limitare ad un'opera interna alla scuola, ma debba essere responsabile nell'ambito di una più vasta trama comunitaria, che egli sia non solo un operatore educativo, ma un 'ingegnere sociale' secondo la definizione deweyana, o, meglio ancora, un 'operatore politico' (escludendo dal termine ogni particolare accezione ideologica), a significare la differenza da quanti agiscono nell'ambito della comunità a fini meramente diagnostici (sia scientifici che anche no) e a sottolineare la dimensione non solo ricognitiva e circoscritta al milieu scolastico, ma di intervento più latamente comunitario che compete alla sua funzione”.

all'interno del sistema scolastico italiano, questo docente rappresenta forse la figura che più di ogni altra ha sperimentato e cercato di comporre lo scontro tra la forza di una grande tradizione e la spinta verso il cambiamento e l'innovazione che, in modo sempre più pressante e tumultuoso, emergeva dai nuovi contesti sociali e culturali. Non è dunque facile sintetizzare i tratti di questo profilo nel periodo che ci è stato affidato per questo studio. Possiamo dire – in conclusione – che se in esso resistono non pochi elementi del vecchio modello a caratterizzazione prevalentemente filosofica, si sono sicuramente consolidati, dagli anni Settanta in poi, altri tratti che lo hanno profondamente rinnovato e reso “multidisciplinare”: da una maggiore sensibilità al riconoscimento della pari dignità delle varie discipline, alla apertura alla “ricerca” e ad un atteggiamento sperimentale, alla forte padronanza epistemologica fino alla matura consapevolezza che i problemi dell'insegnamento non sono solamente culturali, ma anche pedagogico-didattici e socio-relazionali. La nascita del Liceo delle Scienze umane e la ipotesi della riunificazione delle due tradizionali classi di concorso aprono sicuramente scenari nuovi e rendono inevitabile un cambiamento sia nella definizione del profilo professionale sia nella preparazione iniziale: forse si sta formando un “terzo modello” di docente di scienze umane i cui tratti però risultano ancora difficili da individuare.

Nota bibliografica

- Agazzi E. et alii (1988). *Riforma della Scuola secondaria superiore e insegnamento della pedagogia*. Atti del XXVI Convegno di Scholè. Brescia: La Scuola.
- Aguzzi L. (1976). *Abilitazione degli asini? L'esperienza dei corsi abilitanti*. Milano: Mazzotta.
- Baglioni G. et alii (1977). *Scienze sociali e riforma della scuola secondaria*. Torino: Einaudi.
- Becchi E. (1967). La formazione dell'insegnante di scuola secondaria e le “scienze umane”. *Scuola e Città*, 11, pp. 584-590.
- Calò G. (1941). *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia*. Brescia: La Scuola.
- Cambi F. (2005). Modelli di storiografia dell'educazione, ieri e oggi. In L. Bellatalla, P. Russo (a cura di), *La storiografia dell'educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti* (pp. 85-93). Milano: Franco Angeli.
- Cappelletti V. et alii (1993). *Le scienze umane nella cultura e nella società odierne*. Roma: Studium.
- Di Bello G., Mannucci A., Santoni Rugiu A. (1980). *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*. Firenze: Manzuoli.
- Gentile G. (1923). Lo spirito informatore della mia Riforma. *Levana*, 2, pp. 14-24

- Gentile G. (1932). *La riforma della scuola in Italia*. Milano: Treves.
- Goretti M. (1971). Prospettive per un nuovo insegnamento della filosofia e della pedagogia negli Istituti Medi superiori (A proposito di un'inchiesta). *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, pp. 188-202
- Guarracino S. (1987). *La realtà del passato*. Milano: B. Mondadori.
- Lanzetti C., Bezzi M. (1986). L'insegnamento della filosofia nella scuola superiore in Italia: una ricerca empirica, *Annali della Pubblica Istruzione*, 1, pp. 32-66.
- Mencarelli M. (1987). *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985)*. Arezzo: Facoltà di Magistero dell'Università degli studi di Siena.
- Piaget J. (1973). *Le scienze dell'uomo*. tr. it. Bari: Laterza (ed. or. 1971).
- Picchi Piazza E. (1984). *La filosofia e le discipline storico sociali nei curricoli della scuola secondaria*. Roma: CISD.
- Ricuperati G. (1989). *Clio e il centauro Chirone*. Milano: B. Mondadori.
- Rossi P. (1978). Filosofia e storia: la parabola di un abbinamento. *Rivista di filosofia*, 69, pp. 247-252.
- Rossi P. (1987). L'insegnamento della filosofia: i risultati di un'indagine. *Rivista di filosofia*, 78, pp. 471-478.
- Saitta G. (1923-1925²). *Disegno storico della educazione*. Bologna: Cappelli.
- Santelli Beccagato L. (1981). *L'insegnamento della storia della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Santoni Rugiu A. (1968²). *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scalera V. (1990a). *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla Riforma Gentile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scalera V. (1990b). *L'insegnamento della filosofia dalla Riforma Gentile agli anni Ottanta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Telmon V. (1987). *Insegnare filosofia e scienze umane. La filosofia liceale sulla via della riforma*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Telmon V. (1970). *La filosofia nei Licei italiani*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tomasi T. (1969). *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vigone L., Lanzetti C. (a cura di) (1987). *L'insegnamento della filosofia. Rapporto della Società Filosofica Italiana*. Bari: Laterza.