



Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria

A. A. 2025/2026

La grande svolta scolastica degli anni '60:

La scuola media unica

Relatore: Prof. Andrea Mariuzzo

Laureando: Francesco Giovannini

Matricola: 157966

"Non so perché io colpisca il ferro. Ma c'è ancora una cosa che mi piace di questo lavoro: le scintille. Mi piace guardare le scintille... mozzafiato, la vita, che esplode davanti ai miei occhi solo per un momento. La mia vita..."

(Kentarō Miura, Berserk)

A tutti quelli che hanno trovato un posto nel mio cuore.

Indice

Introduzione.....	1
Capitolo 1 L'Italia repubblicana tra ricostruzione e modernizzazione	5
1.1 Il dopoguerra e la nascita della Repubblica	5
1.2 La crescita economica e i cambiamenti sociali degli anni Cinquanta e Sessanta 7	
1.3 Trasformazioni culturali e nuove esigenze educative.....	10
Capitolo 2 Le politiche educative nella “Repubblica grigia”	17
2.1 Visione d'insieme delle politiche scolastiche repubblicane.....	17
2.2 Dibattiti parlamentari e indirizzi ministeriali.....	20
2.3 Equilibri politici e amministrativi nel sistema scolastico	23
2.4 Continuità e discontinuità nella governance dell'istruzione	24
Capitolo 3 – Il dibattito sulla scuola media prima della riforma	29
3.1 Origini del modello unitario	29
3.2 Le posizioni dei pedagogisti, dei sindacati e dei partiti	30
3.3 Problemi del sistema duale e pressioni per la democratizzazione	32
Capitolo 4 – La riforma del 1962: genesi politica e culturale	37
4.1 Il percorso legislativo verso la scuola media unica	37
4.2 Le resistenze, i compromessi e le posizioni degli attori coinvolti	39
4.3 Analisi del dibattito sulla riforma nella storiografia recente.....	41
4.4 La riforma nella percezione pubblica e nella stampa dell'epoca	43
Capitolo 5 Gli effetti della riforma sulla struttura del sistema scolastico	47
5.1 Democratizzazione dell'accesso e diffusione della scolarità	47
5.2 I nuovi modelli organizzativi e amministrativi	49
5.3 Prime valutazioni ministeriali e accademiche della riforma.....	53
Capitolo 6 – La scuola italiana nel clima di cambiamento degli anni Sessanta	57

6.1 Giovani, società e cultura nel "lungo '68"	57
6.2 La spinta verso ulteriori riforme	61
CONCLUSIONI	65
Bibliografia.....	67
Allegato 1	69

Introduzione

Il secondo dopoguerra ha rappresentato per l'Italia un evento storico di particolare complessità, segnato dalla transizione traumatica dalla dittatura fascista alla nascita della Repubblica e dall'approvazione della Carta costituzionale del 1948. All'indomani della Liberazione, il Paese si è trovato di fronte a una duplice e significativa sfida: una ricostruzione materiale ed economica, sostenuta in modo determinante dagli aiuti internazionali del Piano Marshall, e una profonda rigenerazione e ricostruzione morale e civile dell'intera società. Se gli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta sono passati alla storia come l'epoca del "Miracolo Economico", che ha trasformato rapidamente una nazione prevalentemente rurale nella settima potenza industriale del mondo, questo tumultuoso sviluppo ha inevitabilmente fatto emergere gravi squilibri strutturali e una profonda e diffusa "fame di istruzione".

In questo contesto di accelerata modernizzazione e di imponenti flussi migratori interni, il sapere passa da essere visto come un lusso privato o un mero strumento assistenziale ad essere percepito come un'opportunità strategica e come il principale strumento di emancipazione sociale e di cittadinanza attiva. Fino all'inizio degli anni Sessanta, tuttavia, il sistema scolastico italiano era rimasto drammaticamente ancorato all'impianto selettivo e gerarchico impresso dalla Riforma Gentile del 1923. Al termine della scuola elementare, gli studenti di undici anni si scontravano con una realtà che portava ad un bivio precoce e irreversibile: da un lato la scuola media, vicolo d'accesso privilegiato ai licei e all'università riservato ai ceti socioeconomici favoriti; dall'altro l'avviamento professionale, un canale breve e professionalizzante destinato ai figli delle classi popolari e operaie. Tale struttura duale, distante dal garantire l'uguaglianza delle opportunità sancita dalla Costituzione, continuava a mantenere ed aumentare le disuguaglianze sociali ed economiche di partenza.

Il presente lavoro di tesi si propone di analizzare la genesi, la complessa gestazione politica, l'attuazione e la ricezione di quella che è considerata una delle più grandi riforme della storia repubblicana: l'istituzione della Scuola Media Unica con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962. Questa riforma nasce da un compromesso all'interno della stagione politica del Centro-Sinistra, ed ha decretato l'effettivo innalzamento

dell'obbligo scolastico fino ai 14 anni, abolendo la pesante distinzione precoce dei percorsi e istituendo una scuola secondaria inferiore obbligatoria, gratuita e paritaria per tutti i cittadini.

La ricerca si articola in tre parti strettamente interconnesse. La prima parte descrive il contesto storico, macroeconomico e socio-culturale dell'Italia del dopoguerra, focalizzandosi sulle trasformazioni antropologiche legate alla motorizzazione di massa, all'unificazione linguistica sostenuta dai primi programmi televisivi della RAI e all'emergere dei primi tentativi di programmazione educativa nella cosiddetta "Repubblica grigia", fortemente centralizzata ma con un clima costantemente teso alla negoziazione e alla mediazione politica.

La seconda parte osserva il focus del dibattito legislativo e culturale che ha preceduto e accompagnato la svolta del 1962. Vengono qui esaminate le posizioni spesso opposte di partiti politici, sindacati e pedagogisti, osservando l'evoluzione dal modello gentiliano all'attivismo deweyano e gramsciano, analizzando i nodi cruciali del compromesso parlamentare, come l'acceso scontro sullo studio del latino, e offrendo una rassegna della storiografia recente in merito al dilemma tra "selezione e socializzazione".

Infine, la terza parte valuta l'impatto strutturale ed esamina gli anni Sessanta come un decennio di transizione e rottura irreversibile. Attraverso l'analisi dei dati statistici dell'epoca, l'introduzione della riforma mette in luce il suo carattere intrinsecamente ambivalente: se da un lato si registra uno straordinario successo quantitativo nell'accesso alla scolarità, dall'altro emergono i limiti qualitativi di una "selezione nascosta". Un corpo docente non adeguatamente formato a gestire classi eterogenee continua ad applicare vecchi metri elitari, provocando un elevato tasso di bocciature e una dispersione scolastica che colpiva prevalentemente i ceti più deboli. Questa profonda contraddizione istituzionale solleva denunce storiche dirompenti, prima fra tutte l'esperienza pedagogica di Don Lorenzo Milani e dei ragazzi della Scuola di Barbiana con la pubblicazione, nel 1967, di *Lettera a una professoressa*, fino a confluire direttamente nelle contestazioni studentesche del "lungo '68".

In conclusione, l'analisi storica della scuola media unica del 1962 non risponde solo all'esigenza di comprendere un "tornante nevralgico" della nostra storia passata. Essa si offre come una lente interpretativa fondamentale per rintracciare le radici di un

processo di democratizzazione incompiuto e per riflettere su nodi applicativi che continuano a interrogare apertamente e drammaticamente il sistema educativo italiano nel nostro presente.

Capitolo 1 L'Italia repubblicana tra ricostruzione e modernizzazione

1.1 Il dopoguerra e la nascita della Repubblica

Il 25 aprile 1945 termina un processo di liberazione nazionale estremamente faticoso, segnato dalle ferite sanguinanti di vent'anni di dittatura e da una brutale occupazione militare straniera. La crisi del regime fascista non fu un evento improvviso, ma maturò progressivamente a causa di una gestione bellica fallimentare. Sebbene inizialmente l'asse Roma-Berlino sembrasse una forza inarrestabile, principalmente favorita dalla neutralità statunitense e dalla solitudine della Gran Bretagna, l'entrata in guerra degli Stati Uniti nel 1941 e le pesanti sconfitte subite nel deserto del Nord Africa finirono per cambiare del conflitto.

L'ingresso dell'Italia nel conflitto il 10 giugno 1940 accelerò l'erosione del consenso interno, rivelando una generale impreparazione uno Stato che aveva fino ad allora decantato la propria potenza marziale. Il malcontento popolare e le congiure di palazzo portarono, il 25 luglio 1943, all'arresto di Benito Mussolini. Nonostante il crollo formale del fascismo, il Paese sprofondò nel caos, diviso geograficamente e politicamente dalla Linea Gustav. La definitiva liberazione fu possibile solo grazie a una complessa sinergia tra l'eroismo delle brigate partigiane e la metodica avanzata delle truppe Alleate lungo la penisola.

Oltre l'entusiasmo delle piazze festanti per la fine delle ostilità, la realtà materiale dell'Italia nel 1945 era definibile come catastrofica. Il tessuto produttivo era a brandelli: infrastrutture strategiche distrutte, produzione industriale ridotta ai minimi termini e un sistema di trasporti ferroviari e stradali quasi totalmente paralizzato. Il Paese emerse dal conflitto profondamente spaccato, non solo nell'anima ma anche nell'economia: un Nord dove la Resistenza era riuscita a difendere parte delle fabbriche dai sabotaggi tedeschi, e un Sud oppresso da una questione agraria secolare e mai risolta.

Gli indicatori economici del tempo fotografavano una nazione in ginocchio: il reddito nazionale era regredito ai livelli di inizio secolo, la disoccupazione dilagante colpiva oltre due milioni di cittadini e un'inflazione galoppante alimentava il mercato nero e la disperazione sociale. In questo scenario di estrema fragilità, la ricostruzione non fu

percepita solo come una sfida tecnica, ma come un imperativo morale. Questo sforzo titanico di rinascita fu sostenuto in modo determinante dagli aiuti internazionali previsti dal Piano Marshall, che permise l'afflusso di materie prime e capitali necessari a riavviare i motori della nazione.

Il 2 giugno 1946 segnò lo spartiacque più significativo della storia unitaria italiana. Per la prima volta, grazie all'introduzione del suffragio universale che includeva finalmente il voto femminile, l'intero popolo fu chiamato a decidere la forma dello Stato. La profonda sfiducia verso la monarchia, ritenuta colpevole di aver avallato le leggi razziali e di essere fuggita a Brindisi nel settembre del 1943 lasciando l'esercito allo sbando, portò alla vittoria della Repubblica con uno scarto di circa due milioni di voti.

Il voto rivelò tuttavia un'Italia ancora divisa: mentre il Sud manteneva un orientamento conservatore e nostalgico della Corona, il Centro-Nord spingeva con forza verso il rinnovamento istituzionale. Con l'esilio di Umberto II, si concluse definitivamente il regno dei Savoia. In questo clima, l'Assemblea costituente divenne il laboratorio in cui le tre grandi famiglie politiche: quella cattolica (DC), quella socialista (PSI) e quella comunista (PCI), che trovarono un terreno di dialogo straordinario. Nonostante le ombre della Guerra Fredda iniziassero a oscurare l'Europa, queste forze contrapposte riuscirono a convergere nella stesura della Carta costituzionale, entrata in vigore il 1° gennaio 1948.

La nostra costituzione, dati gli eventi del passato, nasce antifascista per definizione. Un commento di Aldo Moro recita: “Non possiamo dimenticare quello che è stato, perché questa Costituzione oggi emerge da quella resistenza, da quella lotta, da quella negazione, per le quali ci siamo trovati insieme sul fronte della resistenza e della guerra rivoluzionaria ed ora ci troviamo insieme per questo impegno di affermazione dei valori supremi della dignità umana e della vita sociale” (Moro 1947).

La riflessione storica sulla liberazione e sulla nascita della nuova Italia si articola oggi su due piani principali: sulla dimensione nazionale, la resistenza viene vista come il vero motore della rinascita morale del popolo italiano e come la principale fonte di legittimazione per la nuova classe dirigente. Sulla dimensione internazionale, invece, la liberazione è vista come il risultato necessario dello scontro tra i blocchi globali,

ridimensionando l'impatto delle dinamiche interne rispetto alla schiacciante superiorità militare degli alleati.

Sul piano della diplomazia, il Trattato di Parigi del 1947 impose condizioni dure, inclusa la perdita delle colonie e di importanti territori sul confine orientale. Tuttavia, la scelta di campo definitiva fu l'ancoraggio geopolitico all'Occidente attraverso la NATO. Questa decisione garantì la stabilità necessaria per il futuro "boom economico". La classe dirigente del dopoguerra, guidata da figure come Alcide De Gasperi, ebbe il merito di navigare tra le tensioni internazionali, trasformando un Paese sconfitto in un protagonista fondamentale del processo di integrazione europea.

1.2 La crescita economica e i cambiamenti sociali degli anni Cinquanta e Sessanta

Il processo di rinascita economica italiana non fu un fenomeno isolato, ma venne accompagnato e supportato dal Piano Marshall del 1947, un imponente programma di aiuti statunitensi che non rappresentò soltanto un supporto finanziario per la riattivazione del mercato e la ricostruzione materiale, ma agì come un potente strumento geopolitico nel contesto della nascente Guerra Fredda. L'Italia, con una posizione strategica nel Mediterraneo, si trovò in una posizione ambigua e delicata: da un lato beneficiaria di fondi essenziali, dall'altro soggetta a un'egemonia americana che influenzava pesantemente le scelte di politica interna. L'esclusione delle sinistre dal governo nel maggio 1947 fu, in tal senso, la preconditione politica necessaria per garantire l'afflusso di questi capitali.

In questo clima di tensione internazionale, la stabilità monetaria interna fu garantita dalla cosiddetta "Linea Einaudi". Le politiche deflazionistiche e di restrizione del credito attuate dal Ministro del Bilancio Luigi Einaudi, sebbene avessero l'effetto collaterale di rallentare temporaneamente la ripresa produttiva e aumentare la disoccupazione, riuscirono a fermare l'inflazione galoppante e a salvare il potere d'acquisto della lira. Questa manovra pose le basi macroeconomiche per il riformismo centrista degli anni Cinquanta.

Tuttavia, la politica rimase incandescente. Mentre la Democrazia Cristiana consolidava il suo ruolo di partito centrale e garante dell'ordine atlantico, nel 1949 la Chiesa cattolica intervenne pesantemente con il decreto di scomunica dei comunisti emesso dal Sant'Uffizio. Questo atto segnò l'apice dello scontro ideologico totale tra il mondo cattolico-occidentale e quello marxista, dividendo il Paese non solo nelle urne, ma nelle coscienze e nella vita quotidiana delle comunità.

L'Italia fotografata dal primo censimento post-bellico del 1951 appariva ancora come un Paese profondamente rurale, fragile e segnato da disuguaglianze strutturali:

- **Demografia e Istruzione:** Su una popolazione di 47,5 milioni di abitanti, il tasso di analfabetismo toccava ancora il 13%, con punte drammatiche nel Mezzogiorno, mentre solo l'1% dei giovani riusciva a conseguire la laurea, evidenziando un sistema scolastico elitario e classista.
- **Condizioni di Vita e Povertà:** La celebre "Inchiesta sulla miseria" (1951-52) dipinse un quadro desolante: il 12% delle famiglie viveva in condizioni di povertà assoluta, spesso in abitazioni sovraffollate e prive di servizi igienici basilari. Il divario economico era abissale: il reddito pro-capite tra il triangolo industriale del Nord e le aree depresse del Sud manteneva un rapporto di 1 a 5.
- **Consumi e Servizi:** L'accesso alla modernità era un privilegio per pochi. Beni come il telefono e l'automobile privata erano status symbol d'élite, posseduti da meno del 5% della popolazione, mentre gran parte degli italiani si spostava ancora in bicicletta o con i mezzi pubblici.

Per rispondere a questa arretratezza endemica, il governo De Gasperi varò interventi strutturali coraggiosi. La Riforma Agraria del 1950 mirava a spezzare il latifondo improduttivo per creare una classe di piccoli proprietari contadini, sebbene l'eccessiva frammentazione dei poderi ne limitasse spesso l'efficacia economica.¹ Parallelamente, l'istituzione della Cassa per il Mezzogiorno sempre nel 1950 inaugurò una stagione di "intervento straordinario" statale per il finanziamento di infrastrutture, acquedotti e bonifiche nel Sud.

¹ L. Caracciolo, A. Roccucci, "Manuale di storia contemporanea", Mondadori Education, Firenze 2017

Nonostante gli sforzi riformatori, la conflittualità sociale rimase altissima, gestita spesso con il pugno di ferro dal Ministro dell'Interno Mario Scelba. La tragedia di Portella della Ginestra del 1° maggio 1947, opera della banda di Salvatore Giuliano, e i successivi eccidi di braccianti a Melissa e delle Fonderie Riunite di Modena, testimoniarono la durezza della repressione statale contro le rivendicazioni contadine e operaie, lasciando una scia di sangue sulla strada della ricostruzione.²

A partire dalla metà degli anni Cinquanta, e in particolare tra il 1958 e il 1963, l'Italia subì una metamorfosi radicale e rapidissima, trasformandosi da economia agricola a settima potenza industriale del mondo. Il PIL crebbe con tassi medi superiori al 6% annuo, trainato dalla disponibilità di manodopera a basso costo, dall'apertura ai mercati internazionali sancita dall'ingresso nella CEE nel 1957 e da un boom delle esportazioni.

I motori di questo cambiamento epocale furono l'industria manifatturiera privata e il dinamismo dei grandi enti statali:

- L'ENI e la strategia energetica del 1953: Sotto la guida visionaria e spregiudicata di Enrico Mattei, l'Ente Nazionale Idrocarburi sfidò le grandi compagnie petrolifere angloamericane, garantendo all'Italia l'indipendenza energetica necessaria allo sviluppo industriale attraverso accordi diretti con i paesi produttori.
- Meccanica, Siderurgia e Beni di Consumo: Aziende come Fiat, Olivetti e Piaggio divennero icone del "Made in Italy" globale. L'introduzione della catena di montaggio e la produzione in serie resero accessibili beni un tempo proibitivi: la Fiat 600 e la 500 motorizzarono le famiglie italiane, mentre la Vespa divenne simbolo di libertà giovanile.
- Infrastrutture: L'inaugurazione dell'Autostrada del Sole nel 1964 e iniziata nel 1956 non fu solo un'opera ingegneristica d'avanguardia, ma il simbolo fisico di un Paese finalmente interconnesso, dove le merci e le persone potevano viaggiare velocemente da Milano a Napoli.

Il mutamento non fu solo economico, ma profondamente antropologico. L'avvento della televisione con le trasmissioni rai del 1954 agì come il più potente fattore di

² Gentiloni Silveri U., "Storia dell'Italia Contemporanea", Il Mulino, Bologna 2019

unificazione linguistica e culturale della storia italiana, insegnando l'italiano a un popolo che parlava ancora prevalentemente in dialetto. Tuttavia, questa modernizzazione accelerata preoccupava le gerarchie ecclesiastiche: Papa Pio XII e i vescovi temevano il dilagante edonismo, il materialismo pratico e la secolarizzazione dei costumi portati dal benessere.

Il paesaggio sociale fu letteralmente stravolto dalle migrazioni interne. In quello che fu definito un esodo biblico, milioni di persone abbandonarono le campagne povere del Sud e del Nord-Est per trasferirsi nei distretti industriali del "Triangolo": Milano, Torino, Genova. Questo fenomeno generò una "urbanizzazione selvaggia", con la nascita di periferie dormitorio disordinate e prive di servizi, ma favorì anche l'incontro traumatico ma fecondo tra culture regionali diverse e il declino definitivo del modello familiare patriarcale.

Nel 1962, la riforma della scuola media unica rappresentò un altro tassello fondamentale: abolendo l'avviamento professionale, sancì il diritto allo studio come strumento di mobilità sociale, rispondendo alla crescente domanda di istruzione di una società che vedeva ormai nel sapere, e non più nella terra, l'unica via per l'emancipazione.

Si trattava di una risposta politica alla crescente fame di istruzione di una società in evoluzione, che aveva compreso come l'emancipazione non passasse più attraverso il possesso della terra o il mestiere ereditario, ma attraverso il possesso del sapere e dei titoli di studio. La scuola di massa divenne così il laboratorio in cui si formò la nuova cittadinanza italiana, ponendo le basi per le contestazioni e le richieste di partecipazione che sarebbero esplose alla fine del decennio.

1.3 Trasformazioni culturali e nuove esigenze educative

Tra gli anni '50 e '60, l'Italia fu protagonista di una crescita economica tumultuosa e senza precedenti, definita internazionalmente come il "Miracolo Economico". Il Paese riuscì in meno di un decennio ad affermarsi come una delle principali potenze industriali dell'Occidente, passando da un'economia principalmente agricola ad una manifatturiera. Le basi di questo successo straordinario risiedono in una combinazione irripetibile di fattori strategici: i fattori produttivi e demografici; il posizionamento geopolitico ed europeo; le dinamiche sociali e sindacali.

Il successo industriale italiano del dopoguerra non fu un evento fortuito, ma il risultato di una convergenza unica tra risorse umane sovrabbondanti e capitali tecnologici esteri. Questo binomio ha permesso all'Italia di colmare in poco più di un decennio un divario secolare rispetto alle altre potenze europee. La disponibilità di manodopera proveniente dal Mezzogiorno e dalle zone rurali del Nord-Est rappresentò il vero carburante del decollo industriale. Questo fenomeno ebbe implicazioni economiche precise: contenimento dei costi salariali; competitività dell'export; mutamento delle competenze. Questo sviluppo fu in gran parte dovuto al sostegno degli Stati Uniti attraverso l'European Recovery Program (ERP), senza cui l'industria italiana sarebbe rimasta ancorata a tecnologie obsolete di epoca prebellica. L'intervento americano non fu solo una donazione di denaro, ma un'iniezione di modernità, permettendo il rinnovamento del parco macchine e una maggiore stabilità politica. Questa massa di "manodopera a basso costo" non era composta da soli numeri, ma da milioni di individui che affrontarono uno sradicamento culturale senza precedenti. Queste trasformazioni generarono nuovi modelli di consumo, tensioni e integrazione.

L'integrazione dell'Italia nel contesto internazionale non fu solo una scelta diplomatica, ma la chiave di volta che permise a una nazione povera di materie prime di trasformarsi in una potenza produttiva. Questo successo fu dovuto a due fattori: l'apertura delle frontiere europee e un massiccio intervento pubblico nell'economia e nelle infrastrutture. L'adesione ai Trattati di Roma del 1957, che istituirono la Comunità Economica Europea (CEE) e il Mercato Comune Europeo (MEC), rappresentò una scommessa audace. L'Italia accettò di abbattere progressivamente i dazi doganali, esponendo le proprie aziende alla concorrenza straniera. L'apertura dei mercati costrinse le imprese a specializzarsi, puntando su un design accattivante e un prezzo competitivo, rendendo il prodotto italiano un desiderio globale. Contrariamente ai timori dei protezionisti, l'industria italiana rispose con un'efficienza straordinaria. Il MEC offrì uno sbocco immenso per i beni di consumo durevoli. In pochi anni, l'Italia divenne il leader europeo nella produzione di elettrodomestici e consolidò il dominio di FIAT nel settore automobilistico. Lo Stato italiano non si limitò a guardare, ma "si mise la tuta da operaio". Attraverso il sistema delle Partecipazioni Statali, l'ente pubblico divenne il principale motore dell'innovazione pesante: l'Ente Nazionale Idrocarburi divenne lo strumento per l'indipendenza energetica. Mattei sfidò il cartello mondiale delle "Sette Sorelle",

assicurando all'Italia petrolio e metano a prezzi contenuti, carburante indispensabile per alimentare il boom delle fabbriche e dei trasporti. Inoltre, L'Istituto per la Ricostruzione Industriale gestì settori strategici come la telefonia e la siderurgia. Grazie al "Piano Sinigaglia", l'Italia costruì moderni centri siderurgici, producendo acciaio a costi così bassi da rendere competitive le carrozzerie delle auto e le scocche degli elettrodomestici. Parallelamente alla produzione, occorre un sistema per muovere le merci e le persone. In questo periodo si assiste ad un'impresa ingegneristica mai vista prima in Italia, la costruzione dell'Autostrada del Sole (A1), realizzata tra il 1956 e il 1964, che rappresenta unità fisica e simbolica.

Il passaggio dell'Italia da un regime di bassi salari a un'economia a elevato consumo interno non fu un processo indolore, ma il risultato di una dialettica serrata tra capitale e lavoro. Negli anni '50, la ricostruzione era avvenuta in un clima di forte compressione salariale, spesso giustificata dall'esigenza di stabilizzare l'economia. Tuttavia, con il consolidarsi del boom, i lavoratori iniziarono a pretendere una redistribuzione della ricchezza prodotta: di conseguenza, si assistette ad una convergenza di obiettivi delle varie unità sindacali, oltre ad un superamento della struttura paternalista da parte delle grandi aziende. Il miglioramento delle condizioni contrattuali ebbe un effetto economico a cascata, fondamentale per la tenuta del sistema. Per la prima volta nella storia italiana, la classe operaia smise di essere un soggetto che viveva di pura sussistenza. Con l'aumento delle buste paga, gli operai divennero i principali acquirenti dei beni che essi stessi producevano. L'operaio della catena di montaggio poteva finalmente permettersi, a rate, la Fiat 600 o il televisore che montava quotidianamente. Questo accesso ai beni di consumo durevoli funzionò da potente ammortizzatore sociale, riducendo le distanze visibili tra le classi sociali e uniformando gli stili di vita tra borghesia e ceto medio emergente. La progressiva libertà di rivendicazione non portò solo benefici economici, ma gettò le basi per una nuova consapevolezza civile. I conflitti sindacali dei primi anni '60 furono i segnali premonitori di una spinta democratica che avrebbe portato, alla fine del decennio, a conquiste epocali: lo statuto dei lavoratori del 1970 e il welfare State.

Parallelamente al boom economico, l'Italia superò la sua secolare natura di "mosaico di dialetti". Prima degli anni Sessanta, l'italiano standard era per molti una "lingua straniera in patria", usata solo per atti ufficiali o letterari. La comunicazione

quotidiana, affettiva e lavorativa avveniva quasi esclusivamente in dialetto. La metamorfosi di quegli anni non fu dunque solo una transizione economica, ma una vera e propria rivoluzione antropologica, a detta di Pier Paolo Pasolini, che modificò l'aspetto sociale della nazione.

La televisione, la leva militare obbligatoria e i flussi migratori imposero l'italiano come lingua d'uso quotidiano, necessaria per sopravvivere nella nuova società urbana.

Tra la metà degli anni '50 e la fine degli anni '60, la RAI non fu un semplice fornitore di intrattenimento, ma agì come una vera e propria "scuola fuori dalla scuola". In un Paese ancora profondamente frammentato da barriere geografiche e linguistiche, la televisione divenne un autentico spazio pubblico condiviso, capace di parlare contemporaneamente a tutto il popolo. Il programma "Non è mai troppo tardi", andato in onda dal 1960 al 1968, rappresentò un esperimento di pedagogia sociale unico al mondo. Il maestro Alberto Manzi, con il suo approccio riuscì a rompere il muro della vergogna che circondava l'analfabetismo adulto. Invece, il programma "Carosello", nato nel 1957, svolgeva una funzione altrettanto cruciale: insegnava a "desiderare", introducendo al popolo italiano l'etica del consumo. Al vertice di questa piramide dei desideri c'era l'automobile, con i modelli iconici della Fiat 500 e 600. La motorizzazione di massa cambiò la percezione dello spazio e del tempo, favorendo la libertà di movimento e l'integrazione sociale.

Negli anni del boom, il cinema e la musica leggera non furono soltanto forme di svago, ma agirono come potenti catalizzatori sociali riuscendo a creare un sentimento di appartenenza comune che attraversasse trasversalmente le diverse classi sociali. Se il Neorealismo dell'immediato dopoguerra aveva mostrato al mondo le piaghe della povertà e le macerie del conflitto, la Commedia all'Italiana degli anni '60 ne rappresentò l'evoluzione naturale e psicologica. La musica fu, se possibile, ancora più pervasiva. Con la diffusione del mangiadischi e dei primi juke-box, le canzoni divennero la colonna sonora della trasformazione del Paese. Questo sistema mediatico produsse quello che gli storici definiscono un "linguaggio dei sogni" condiviso. La musica e il cinema offrirono modelli di comportamento e di consumo che appiattirono le differenze visibili tra le classi.

L'ottimismo della classe dirigente sulla crescita illimitata spinse verso una necessaria modernizzazione delle infrastrutture culturali. Già nel 1958, il governo Fanfani

presentò un "piano decennale per la scuola", seguito nel 1959 dalla storica indagine dell'associazione SVIMEZ commissionata dal ministro Giuseppe Medici³. Tale ricerca evidenziò un dato allarmante e rivoluzionario: lo sviluppo economico rischiava di arrestarsi per mancanza di "capitale umano". L'economia moderna necessitava di personale tecnicamente preparato, trasformando l'aumento della scolarizzazione da mero "problema assistenziale" a "opportunità strategica".

Fino ad allora, l'istruzione secondaria era percepita in base all'art. 188 della legge Casati: "L'istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l'adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università di Stato".⁴

Questa struttura presentava numerosi problemi per l'epoca, risultando antiquata, come osservato da Morelli: "nella scuola classica casatiana, dove l'ottanta per cento del carico scolastico era destinato alle materie umanistiche, il latino si collocava in posizione di netta prevalenza rispetto alle altre discipline, anche rispetto all'italiano. Tale divario era particolarmente evidente nella terza ginnasiale, in cui le ore di latino ammontavano a sei rispetto alle sei di italiano. Il dato della prevalenza accordata al latino anche rispetto all'italiano testimonia non solo del predominio della disciplina, ma altresì della volontà della sua strumentalizzazione ai fini dell'acquisizione della lingua nazionale".⁵

Il culmine legislativo di questo processo fu la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, che istituì la Scuola Media Unica. Questa riforma rappresentò uno dei più grandi successi dei governi di Centro-Sinistra:

- Fine della discriminazione precoce: Venne abolita l'odiosa distinzione tra la scuola media che portava al liceo e l'avviamento professionale, un vicolo cieco che indirizzava i figli degli operai precocemente al lavoro manuale.
- Universalità del diritto: L'obbligo scolastico fu innalzato effettivamente fino ai 14 anni, rendendo l'istruzione un diritto universale e non un privilegio di censo.

³ D'Amico N., "Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri", Zanichelli, Bologna 2010

⁴ Legge Casati (1859), art. 188

⁵ Morelli P., "L'insegnamento del latino nei Ginnasi-Licei dell'Italia post-unitaria" (1860-1900), in "Le Origini delle materie: discipline, programmi e manuali scolastici in Italia", a cura di P. Bianchini, SEI, Torino 2010, p.48

- Il compromesso sul Latino: Il dibattito parlamentare fu acceso, vedendo contrapposti il PCI e i difensori della tradizione umanistica. Il compromesso finale prevede lo studio di rudimenti di latino al secondo anno, rendendolo facoltativo al terzo (fino alla sua abolizione nel 1977). Questo segnò il passaggio da un modello puramente classicista ed elitario a un curriculum pluralista e orientativo.

L'unificazione della scuola media generò un effetto domino impressionante: gli iscritti alle scuole superiori raddoppiarono in pochi anni e la popolazione universitaria passò dai circa 250.000 studenti degli anni Sessanta al milione del 1979. Nel 1969, la riforma Codignola liberalizzò l'accesso all'università per tutti i diplomati, scardinando il monopolio del Liceo Classico e favorendo l'ascesa degli istituti tecnici e scientifici.

Tuttavia, lo spirito riformatore si scontrò con la rigidità del corpo docente. Formatosi secondo canoni tradizionali e selettivi, molti insegnanti faticarono ad accogliere la nuova massa di studenti provenienti da famiglie non scolarizzate, vedendoli come un elemento di disturbo. Critiche feroci emersero da studi sociologici come *Le vestali della classe media* e, soprattutto, dalla dirompente esperienza della Scuola di Barbiana.

Nel 1967, la pubblicazione di "Lettera a una professoressa" di Don Lorenzo Milani e dei suoi ragazzi esplose come una bomba culturale. Il testo denunciava una scuola pubblica che funzionava come "un ospedale che cura i sani e respinge i malati", perpetuando le disuguaglianze sociali invece di appianarle. I cardini della critica di Barbiana divennero il manifesto di una generazione: il rifiuto della bocciatura, intesa non come selezione meritocratica, ma come strumento di espulsione classista dei ragazzi poveri; il doposcuola e il tempo pieno per fornire ai meno abbienti quegli strumenti culturali che la famiglia non poteva dare; e infine una critica radicale a un insegnamento nozionistico, finalizzato solo al voto e privo di agganci con la realtà civica e sociale⁶.

Questa tensione ideale e la consapevolezza delle contraddizioni del sistema confluirono direttamente nelle proteste studentesche del 1968. La richiesta di un'istruzione democratica, antiautoritaria e partecipativa segnò il passaggio definitivo dell'Italia verso una concezione moderna della cittadinanza attiva.

⁶ Milani L., "Lettera ad una professoressa", Libreria Editrice Fiorentina, 1967

Capitolo 2 Le politiche educative nella “Repubblica grigia”

2.1 Visione d’insieme delle politiche scolastiche repubblicane

All’indomani della fine della Seconda guerra mondiale e della caduta del regime fascista, il sistema scolastico italiano si presenta come un’istituzione profondamente segnata dalle eredità del passato, sia sul piano strutturale sia su quello culturale. La nascita della Repubblica e l’entrata in vigore della Costituzione nel 1948 introducono nuovi principi fondamentali, tra cui il diritto all’istruzione e l’uguaglianza delle opportunità educative; tuttavia, tali principi faticano a tradursi in trasformazioni immediate e incisive dell’assetto scolastico. Ne deriva una fase caratterizzata da una significativa continuità con il modello precedente, all’interno della quale si sviluppano gradualmente le condizioni per un successivo processo di riforma.

La scuola era ancora influenzata ancora dalla riforma Gentile del 1923. Il sistema educativo del dopoguerra si fondava ancora in larga misura sull’impianto delineato dalla riforma gentiliana del 1923, che aveva strutturato la scuola italiana secondo un modello gerarchico e selettivo. In tale assetto, i percorsi scolastici risultano rigidamente distinti fin dalle prime fasi dell’istruzione secondaria, con una netta separazione tra scuola media, ginnasio-liceo e istituti tecnici e professionali. Questa articolazione non risponde soltanto a criteri pedagogici, ma riflette una precisa visione sociale dell’istruzione, orientata alla formazione delle élite culturali e dirigenti da un lato, e alla preparazione di una forza lavoro qualificata ma subordinata dall’altro.⁷

Questa riforma nacque con le premesse di colmare i gravi problemi del Paese (mancata nazionalizzazione delle masse, frattura incolmabile tra classi popolari e classi dirigenti, scarso spirito di servizio dei quadri di comando, individualismo dettato da una scadente cultura dei valori).

La riforma non è una legge unica, ma un insieme di decreti tra il dicembre 1922 e il dicembre 1923. Il governo acquisisce una figura centrale: approva preventivamente i

⁷ N. D'Amico, “Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri”, Zanichelli, Bologna, 2010

libri di testo adottabili e nomina il consiglio superiore della Pubblica istruzione, i rettori delle università e i presidi delle facoltà, i provveditori provinciali per le scuole, i presidi e i direttori didattici. Viene anche cancellata ogni rappresentanza non mediata dalla nomina ministeriale.

In questo periodo i programmi ministeriali sono sostituiti coi programmi degli esami di Stato. Gli insegnanti sono a tutti i livelli il centro del processo educativo e vanno meticolosamente selezionati per competenza in materia e qualità morali e patriottiche.

L'obbligo scolastico è portato, almeno formalmente, a 14 anni: al termine degli esami del primo ciclo elementare e in quinta, chi non prosegue gli studi può frequentare fino a tre anni ulteriori di scuola prima di ottenere l'idoneità al lavoro ed essere in regola per farsi assumere.

I programmi di scuola elementare si focalizzano sul passaggio dalla cultura familiare alla cultura linguistica, scientifica e letteraria di base. La spinta fascista alla nazionalizzazione forzata porterà presto a una più rapida e rigida omologazione. L'istruzione media si divide in settori gerarchicamente ordinati in base all'importanza attribuita e alle possibilità di accesso ai percorsi di studio successivi: classico, scientifico-tecnico, magistrale. Per ognuno di essi sono previsti un ciclo inferiore e uno superiore;

In tutti i cicli inferiori è presente l'insegnamento del latino, e in generale si rafforza la componente umanistico-letteraria che trova poi la sua espressione più alta ed esclusiva nel liceo classico;

Nell'area scientifico-tecnica, il liceo scientifico raccoglie l'eredità delle altre scuole medie superiori casatiane.

A ciò si affiancano nuove opzioni: la scuola complementare dopo le elementari, che sostituisce la scuola tecnica, e il liceo femminile, pensato per educare le mogli del ceto medio, che si rivela fuori dal tempo e fallisce per la quasi assoluta mancanza di studentesse.

Agli occhi del Duce del 1923, la riforma inaugurava un certo stile: un provvedimento d'autorità, portato avanti senza indecisioni, per risolvere un problema di cui si era discusso a lungo inutilmente, al fine di consolidare definitivamente lo spirito di comunità della nazione.

Nel 1945, l'organizzazione della scuola italiana presentava ancora una forte influenza del sistema precedente. Questa struttura continuava a operare come un potente meccanismo di selezione sociale. L'accesso ai percorsi più prestigiosi, in particolare al liceo classico, rimaneva limitato a una minoranza di studenti provenienti da contesti socioeconomici favoriti, mentre la maggior parte della popolazione scolastica si concentrava nei canali tecnici e professionali o interrompeva precocemente il proprio percorso formativo. In questo senso, la scuola italiana del dopoguerra appare ancora lontana dall'obiettivo, sancito a livello costituzionale, di garantire pari opportunità di accesso e di successo educativo.

Un ulteriore elemento caratterizzante è rappresentato dalla forte centralizzazione del sistema scolastico, che attribuisce al Ministero della Pubblica Istruzione un ruolo predominante nella definizione dei programmi, nella gestione del personale e nell'organizzazione complessiva dell'istruzione. Tale centralismo amministrativo, ereditato dal periodo precedente, risponde all'esigenza di assicurare uniformità e controllo su scala nazionale, ma al tempo stesso limita la possibilità di adattare l'offerta educativa alle specificità locali e di sperimentare modelli innovativi. Le istituzioni scolastiche, in questo quadro, dispongono di margini di autonomia estremamente ridotti, e risultano fortemente vincolate alle direttive ministeriali. Accanto agli aspetti strutturali, è importante considerare anche la dimensione culturale e pedagogica che orienta le politiche educative del periodo. Nonostante il mutato contesto politico, l'idea di scuola come luogo privilegiato di trasmissione di un sapere canonico e di formazione delle élite mantiene una certa rilevanza, influenzando sia i programmi di studio sia le pratiche didattiche. Allo stesso tempo, emergono progressivamente nuove sensibilità, legate alla valorizzazione della persona, all'educazione democratica e alla funzione sociale dell'istruzione, che trovano espressione in parte nel dibattito pedagogico e in parte nelle istanze politiche di rinnovamento.

Le politiche scolastiche dei primi decenni repubblicani si collocano dunque all'interno di un equilibrio complesso tra conservazione e innovazione. I governi, prevalentemente guidati dalla Democrazia Cristiana, adottano un approccio prudente e graduale alle riforme, privilegiando interventi settoriali e incrementali piuttosto che trasformazioni radicali dell'intero sistema. Questa scelta è determinata da una pluralità di fattori, tra cui la necessità di mantenere equilibri politici delicati, la presenza di visioni

divergenti all'interno del panorama parlamentare e il timore che cambiamenti troppo rapidi possano destabilizzare un sistema già fragile.

Nonostante tali limiti, il periodo compreso tra la fine degli anni Quaranta e gli anni Cinquanta è caratterizzato da alcuni segnali significativi di evoluzione. In particolare, si registra un progressivo aumento dei tassi di scolarizzazione, favorito sia dalle politiche pubbliche sia dalle trasformazioni economiche e sociali che investono il Paese. L'industrializzazione e l'urbanizzazione contribuiscono infatti a modificare le aspettative delle famiglie nei confronti dell'istruzione, rafforzando la domanda di percorsi formativi più lunghi e qualificati.

In questo contesto, il sistema scolastico si trova a dover rispondere a esigenze nuove e sempre più pressanti, che mettono in discussione la sua capacità di garantire equità e inclusione. Le tensioni tra una struttura ancora selettiva e una società in rapido mutamento si traducono in un crescente dibattito pubblico e politico sull'opportunità di riformare l'istruzione, in particolare per quanto riguarda il segmento della scuola media. È proprio all'interno di questo scenario che maturano le condizioni che porteranno, all'inizio degli anni Sessanta, all'introduzione della scuola media unica.

2.2 Dibattiti parlamentari e indirizzi ministeriali

Nel 1945, l'organizzazione della scuola italiana presentava ancora una forte influenza del sistema precedente. In questo contesto, il settore dell'istruzione diventa terreno di confronto tra orientamenti ideologici differenti, che attribuiscono alla scuola funzioni diverse, oscillando tra conservazione dell'ordine sociale e promozione della mobilità.

Nel primo dopoguerra è significativo il lavoro del democristiano Guido Gonella, ministro dell'istruzione dal 1946 al 1951.

Gonella cerca di modificare negli elementi della scuola dai modelli Gentiliano e Bottai, per adeguare l'istruzione alla costituzione. Inizialmente coinvolge i rappresentanti sindacali dei maestri e dei professori per conoscere le loro esigenze, e questo sfocia in un tentativo di migliorare le condizioni salariali e lavorative degli insegnanti.

Tra il 1947 e il 1949, sempre Gonella inizia un'inchiesta mandando i questionari a tutti i professionisti d'Italia per conoscere la situazione reale delle scuole e capire le idee che circolano nell'ambiente scolastico, per potere poi proporre una riforma adatta sia alla costituzione che alle esigenze degli addetti ai lavori. Emerge che il sistema scolastico è ancora molto legato alla struttura fascista, in quanto in molti si sono formati durante la scuola gentiliana.

Il modello di Gonella presentato nel 1951 non viene mai approvato; tuttavia, il suo operato è importante per via delle esigenze della popolazione: l'Italia sta diventando una potenza industriale mondiale, un paese sempre più ricco dove sempre più ragazzi/e vivono in famiglie che non hanno problemi di permettersi di pagare gli studi. Per intercettare questi bisogni, la scuola deve essere inclusiva, deve garantire a tutti un percorso di studio più lungo, deve preparare ad un sistema economico sempre più complesso, sempre più industrializzato: questi bisogni sono intercettati dai partiti dell'opposizione, il partito socialista in primo luogo e dal partito comunista.

Negli anni '50 il partito socialista si lega agli ideali dei pedagogisti riformatori ispirati dalle idee di John Dewey, ed emerge la figura di Ernesto Codignola. Successivamente il figlio Tristano viene eletto deputato del PSI, diventando subito il responsabile scuola e porta alcune proposte, tra cui il prolungamento scolastico, l'accesso universale all'istruzione e la creazione di un'istruzione democratica. Il PSI incorpora le idee di Gramsci, opposte alla riforma Gentile: egli riteneva che una scuola esigente e selettiva se aperta a tutti può garantire la mobilità sociale, l'elevazione sociale delle fasce più povere.

Nel corso degli anni '50 il PCI e il PSI si allineano per quel che riguarda gli ideali scolastici, fino al '56 con l'avvicinamento del PSI alla DC e alla successiva nascita del "centro-sinistra".

Sempre Gonella si impegna nella creazione di strutture per l'istruzione degli adulti, le Scuole Popolari, grazie ai fondi del piano Marshall e dei fondi filantropici internazionali: vengono creati più di 12000 corsi di alfabetizzazione che permettono di completare l'obbligo scolastico.⁸

⁸ C. Ruozzi, "Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento", Loescher, Torino, 2014

La promozione di queste scuole si dimostra un'idea vincente sia per la necessità sia per i posti di lavoro creati per i maestri elementari.

Nel 1951 Gonella lascia il ministero dell'istruzione e al suo posto succedono vari ministri di minor spessore politico fino all'arrivo di Moro nel 1957. In questo periodo emerge la figura di Padellaro: grande attivismo organizzativo, iniziative nuove, progressivo allentamento dell'educazione civile e democratica, attenzione alla dimensione culturale dei vari aspetti della realtà sociale e popolare. Padellaro firma il 25 novembre 1951 la Circolare n. 6180/6/S.P., con oggetto la "Personalità dell'adulto". Questa circolare sostiene una distinzione fondamentale tra l'adulto fisiologico, definito come "colui il corpo ha raggiunto il suo sviluppo normale" e l'uomo psichico, cioè l'uomo in cui si sono sviluppate "le caratteristiche essenziali della maturità e l'architettura delle funzioni psichiche". L'accettazione di questo paradigma è implicitamente richiesta per il riconoscimento della maturità professionale dell'insegnante. Questa circolare passa alla storia come un singolare caso di dirigismo didattico centralistico, in regime democratico.

Secondo la circolare, il maestro doveva affinare il suo intuito, arricchire la propria esperienza, analizzare attentamente l'ambiente di provenienza degli alunni.

Sempre Padellaro con la Circolare n.5460/6/S.P. del 10 novembre 1951 istituisce l'Ufficio centrale di informazione sui problemi dell'Educazione popolare, organo che ha il compito di avviare indagini didattiche, psicologiche e sociologiche, dare suggerimenti e indicazioni agli insegnanti, promuovere l'utilizzazione di tutti gli organi di diffusione.⁹

Negli anni '50, Aldo Moro è molto impegnato sul fronte dell'educazione: dimostrandosi critico sulla riforma proposta da Gonella, in un articolo intitolato su Scuola ai margini auspica che la riforma scolastica diventi l'inizio di una vita scolastica più adeguata alla realtà dei tempi e alle esigenze della società. Moro chiede anche la risoluzione dei vari problemi organizzativi della scuola italiana.

Tra il '57 e il '59, Moro è membro della Pubblica Istruzione, in un periodo di crisi per il centrismo: ritiene che sia necessario un'accelerazione dell'educazione civica, introducendola insieme ai programmi di insegnamento della storia negli istituti d'istruzione secondaria. Il fine è «soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione», rendendo evidente e chiaro negli alunni quale sia stato,

⁹F. De Giorgi, "La repubblica grigia", La Scuola, Milano 2016

nella storia, il «processo di conquista della dignità umana nella solidarietà sociale» per far comprendere che «ogni comunità, da quella familiare a quella nazionale, non sia considerata gratuita ed immutabile» (Moro, 1958).

Di conseguenza, nel 1958 vengono introdotti i *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*.

Moro inoltre sostiene il *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969*, che comprende molteplici ambiti di intervento finanziario, dall'edilizia scolastica alle nuove assunzioni. Questo piano identifica nella questione scolastica il nodo da sciogliere per favorire il pieno sviluppo democratico e sociale del Paese.

Il piano decennale, tuttavia, rallenta fino ad essere approvato nel '62 dal ministro Luigi Gui, assumendo una forma triennale, sancendo comunque tuttavia una importante cesura nella politica scolastica dei governi repubblicani e, più in generale, nella programmazione delle politiche sociali.

2.3 Equilibri politici e amministrativi nel sistema scolastico

Il sistema scolastico italiano del secondo dopoguerra si configura come una struttura fortemente centralizzata, in cui il Ministero della Pubblica Istruzione esercita un ruolo determinante nella definizione degli indirizzi educativi, nella gestione del personale e nell'organizzazione complessiva dell'istruzione. Tale centralizzazione, ereditata in larga parte dall'impianto precedente, non si traduce tuttavia in una reale capacità di intervento rapido ed efficace, ma piuttosto in un assetto complesso, caratterizzato da una fitta rete di mediazioni tra livello politico e apparato amministrativo.

Come detto in precedenza, le politiche educative della prima fase repubblicana si sviluppano all'interno di una “zona grigia”, in cui le scelte risultano il prodotto di compromessi tra diverse forze politiche e culturali. Il termine viene dalla distinzione dei colori delle “passioni” affermata da Remo Bodei: egli distingueva tra passioni nere, legate al periodo fascista; passioni bianche, legate al cattolicesimo; passioni rosse, con ideali opposti rispetto al cattolicesimo e passioni grigie. Le passioni grigie si distinguevano per essere spesso in forma trasversale con le precedenti. Per Bodei sono quelle che definiscono il sentire liberaldemocratico, connesse all'identità di Stato, favorevoli alla moderazione e sfavorevoli all'esaltazione.

Le passioni grigie vanno intese come uno spettro diversificato di sentimenti ed atteggiamenti.

In questo contesto, la burocrazia ministeriale assume un ruolo centrale non solo nell'attuazione, ma anche nella definizione concreta delle politiche scolastiche, contribuendo a rallentare o modulare gli interventi riformatori. Il processo decisionale appare dunque stratificato e poco lineare, segnato da continui passaggi tra commissioni tecniche, organi consultivi e sedi parlamentari.

A questo quadro si aggiunge la necessità, per i decisori politici, di confrontarsi con equilibri delicati, in cui le istanze di democratizzazione dell'istruzione si scontravano con la persistenza di modelli selettivi e con la volontà di preservare determinati assetti sociali. In particolare, i governi a guida democristiana si trovano a operare in una posizione di mediazione tra spinte riformatrici, provenienti soprattutto dalle forze di sinistra e da alcuni ambienti pedagogici, e orientamenti più conservatori, legati sia a settori politici sia a una parte dell'opinione pubblica.

L'azione dei ministri dell'Istruzione, tra cui quella di Luigi Gui, va ad inserirsi in un sistema decisionale che limita l'autonomia individuale e impone una costante negoziazione con il Parlamento, con gli apparati amministrativi e con le diverse componenti politiche della maggioranza. Come emerge anche dagli studi di Daria Gabusi, l'iniziativa ministeriale risultava efficace solo quando riusciva a tradursi in un equilibrio tra queste molteplici istanze, confermando la natura profondamente mediata delle politiche educative del periodo.¹⁰

2.4 Continuità e discontinuità nella governance dell'istruzione

L'analisi delle politiche educative dell'Italia repubblicana nel secondo dopoguerra evidenzia un quadro complesso, caratterizzato dalla coesistenza di elementi di forte continuità con il passato e di dinamiche di progressiva trasformazione. Tale ambivalenza rappresenta uno dei tratti distintivi della governance dell'istruzione nel periodo compreso tra la fine degli anni Quaranta e l'inizio degli anni Sessanta, configurando un sistema che,

¹⁰D. Gabusi, "La svolta democratica nell'istruzione italiana", La Scuola, Milano 2016

pur sottoposto a crescenti pressioni di rinnovamento, tende a mantenere assetti istituzionali e culturali consolidati.

Sul piano delle continuità, appare evidente come l'impianto del sistema scolastico italiano resti, almeno fino alla riforma della scuola media unica del 1962, largamente ancorato a modelli precedenti. In particolare, la struttura fortemente selettiva e gerarchica dell'istruzione continua a riflettere una formazione fortemente elitaria, in cui i diversi percorsi scolastici risultano nettamente distinti e socialmente connotati. La distinzione tra istruzione liceale, destinata prevalentemente alle classi medio-alte, e istruzione tecnica e professionale, rivolta ai ceti popolari, costituisce uno degli elementi più persistenti del sistema, contribuendo a riprodurre disuguaglianze sociali piuttosto che a ridurle.

A ciò si aggiunge la permanenza di un modello amministrativo fortemente centralizzato, in cui il Ministero della Pubblica Istruzione esercita un controllo capillare sull'organizzazione scolastica, sui programmi e sul reclutamento del personale docente. Tale centralizzazione, se da un lato garantisce uniformità e coerenza al sistema, dall'altro limita la capacità di adattamento alle diverse realtà territoriali e rallenta l'introduzione di innovazioni significative. La burocrazia ministeriale, con le procedure complesse e tempi decisionali dilatati, contribuisce ulteriormente a consolidare l'immobilismo del sistema scolastico.

Un ulteriore elemento di continuità è rappresentato dalla persistenza di riferimenti culturali e pedagogici che, pur adattati al nuovo contesto repubblicano, mantengono una forte impronta tradizionale. L'idea di scuola vista come istituzione per la selezione delle élite e per la trasmissione di un patrimonio culturale definito è ancora molto presente, limitando l'affermazione di modelli pienamente inclusivi. Anche il rapporto tra Stato e società civile, e in particolare il ruolo della componente cattolica nel dibattito educativo, contribuisce a mantenere un equilibrio fondato su compromessi piuttosto che su rotture nette.

Tuttavia, accanto a questi elementi di stabilità, si sviluppano progressivamente dinamiche di cambiamento che, pur non traducendosi immediatamente in riforme radicali, incidono in modo significativo sull'evoluzione del sistema scolastico. In primo luogo, si assiste a un'espansione senza precedenti della scolarizzazione, favorita sia dalla crescita economica sia dalle trasformazioni sociali che caratterizzano l'Italia degli anni

Cinquanta e Sessanta. L'aumento della domanda di istruzione, legato all'emergere di nuovi ceti medi e alla crescente consapevolezza del valore della formazione, mette sotto pressione un sistema pensato per una minoranza, rendendone sempre più evidenti i limiti.¹¹

Parallelamente, si affermano nuovi quesiti culturali e politici che pongono al centro il tema della democratizzazione dell'istruzione. Il principio dell'uguaglianza delle opportunità, sancito anche a livello costituzionale, inizia a tradursi in una critica sempre più esplicita alle barriere sociali e strutturali presenti nel sistema scolastico. In questo contesto, il dibattito pubblico e accademico si arricchisce di contributi che mettono in discussione la funzione selettiva della scuola e ne rivendicano un ruolo più inclusivo e formativo.

Le forze politiche, pur all'interno di equilibri spesso instabili, iniziano a confrontarsi con la necessità di intervenire in modo più deciso nel settore educativo. Se da un lato compaiono resistenze legate alla difesa degli assetti esistenti, dall'altro si sviluppa una crescente necessità di ampliare l'accesso all'istruzione e di riformare i percorsi scolastici. Tale processo si realizza attraverso una serie di interventi gradualisti e spesso frammentari, che tuttavia contribuiscono a preparare il terreno per le riforme degli anni Sessanta.

In questo periodo, la governance dell'istruzione può essere interpretata come il risultato di una tensione costante tra conservazione e cambiamento. Le istituzioni scolastiche, pur mostrando una notevole capacità di resistenza, non restano immutate alle trasformazioni della società, ma le recepiscono in modo selettivo e progressivo. Di conseguenza il modello di evoluzione è caratterizzato non da rotture improvvise, ma da aggiustamenti successivi, in cui le innovazioni si innestano su strutture preesistenti.

In conclusione, l'evoluzione della governance dell'istruzione nell'Italia repubblicana tra gli anni Cinquanta e Sessanta si configura come un processo graduale e stratificato, in cui elementi di persistenza e di innovazione si intrecciano. Questa duplice dimensione consente di comprendere sia le difficoltà incontrate nel promuovere riforme

¹¹ L. Caracciolo, A. Roccucci, "Manuale di storia contemporanea", Mondadori Education, Firenze 2017

incisive, sia le ragioni per cui, a partire dagli anni Sessanta, tali riforme diventano non solo possibili, ma in larga misura inevitabili.

Un contributo significativo alla comprensione delle dinamiche di continuità e trasformazione del sistema scolastico italiano emerge dagli studi raccolti nel numero speciale del Nuovo Bollettino CIRSE del 2013 e nei successivi sviluppi della ricerca storico-educativa. Tali lavori hanno messo in luce come la riforma della scuola media del 1962 rappresenti un punto di snodo fondamentale nella storia dell'istruzione repubblicana, configurandosi al tempo stesso come esito di un lungo processo e come avvio di nuove problematiche.¹²

In particolare, il dibattito storiografico ha evidenziato come la riforma si collochi al centro di un più ampio confronto tra culture politiche, attori istituzionali e realtà associative, all'interno della cosiddetta "repubblica dei partiti". La sua approvazione fu accompagnata non solo da un diffuso consenso, ma anche da significative perplessità riguardo alla capacità del sistema scolastico di sostenere nel tempo lo slancio riformatore. Si nota quindi la difficoltà strutturale delle politiche educative italiane nel tradurre innovazioni legislative in trasformazioni sistemiche coerenti e durature.

Al tempo stesso, la riforma del 1962-63 si è progressivamente affermata nelle interpretazioni storiografiche come momento decisivo per la democratizzazione dell'istruzione, in quanto ha sancito l'apertura generalizzata dell'accesso alla scuola secondaria inferiore, contribuendo alla costruzione di una nuova idea di cittadinanza fondata sull'uguaglianza delle opportunità. In questo senso, essa rappresenta una discontinuità rilevante rispetto al passato, segnando il passaggio da un sistema selettivo a un modello tendenzialmente inclusivo.

Ulteriori elementi di complessità emergono dall'analisi delle culture politiche che contribuirono alla riforma. Il ruolo della classe dirigente democristiana fu decisivo nel convogliare orientamenti diversi verso un risultato legislativo condiviso. Questo processo conferma come le trasformazioni del sistema scolastico siano state il prodotto di mediazioni politiche più che di rotture nette, rafforzando l'idea di un'evoluzione graduale e negoziata.

¹² G. Trebisacce, "La lunga storia della scuola media in Nuovo Bollettino CIRSE, numero speciale 2013 ", ETS; 2013

Allo stesso modo, l'attenzione verso posizioni politiche meno centrali nel dibattito tradizionale, come quelle liberal-conservatrici, ha mostrato come anche le forze critiche nei confronti della scuola media unica partecipassero a una più ampia riflessione sulla modernizzazione del sistema educativo. Ciò dimostra la contrapposizione tra innovazione e conservazione, evidenziando piuttosto un terreno comune di confronto, all'interno del quale si sviluppano differenti visioni della democratizzazione scolastica.

Infine, uno degli ambiti in cui più chiaramente emergono le tensioni tra continuità e discontinuità è quello della formazione e dell'identità professionale degli insegnanti. Il mutamento di funzione della scuola media comporta infatti la necessità di ridefinire il ruolo docente, mettendo in crisi modelli tradizionali fondati su una prevalente competenza disciplinare di matrice neoidealista e aprendo alla valorizzazione di competenze didattiche e pedagogiche. Le difficoltà incontrate in questo processo testimoniano la persistenza di assetti culturali radicati e la complessità dell'adattamento del sistema alle nuove esigenze.

Nel complesso, tali elementi confermano come la riforma della scuola media e il dibattito che l'ha accompagnata rappresentino un punto d'osservazione per cogliere la natura stratificata e contraddittoria dell'evoluzione del sistema scolastico italiano. La compresenza di spinte innovative e resistenze strutturali, di aperture democratiche e limiti applicativi, consente di interpretare la governance dell'istruzione nel periodo considerato non come un processo lineare, ma come un equilibrio dinamico tra continuità e cambiamento, destinato a caratterizzare a lungo lo sviluppo della scuola repubblicana.

Capitolo 3 – Il dibattito sulla scuola media prima della riforma

3.1 Origini del modello unitario

Prima della riforma degli anni '60, la scuola italiana è strutturata secondo un sistema dualistico. Questo impianto è caratterizzato da una netta separazione dei percorsi formativi nella scuola secondaria: al termine della scuola elementare, lo studente deve scegliere quale percorso seguire. Da un lato vi è la scuola media, che si orienta alla prosecuzione degli studi nei licei e nelle università. Dall'altro lato, invece, troviamo l'avviamento professionale, orientato all'avviamento nel mondo del lavoro.

Questa distinzione inoltre implica una vera e propria gerarchizzazione dei percorsi scolastici. La scuola media risulta quasi riservata agli studenti di ceti medi e medio-alti, mentre l'avviamento professionale appare come un percorso frequentato dalle classi popolari.

Il sistema dualistico, quindi, contribuisce a riprodurre le disuguaglianze sociali esistenti anziché contrastarle, portando quindi gli individui ad avere ruoli differenziati all'interno della società.

L'elemento più critico di questo modello è la precocità della selezione, che avviene ad undici anni, in un momento in cui le capacità e le inclinazioni degli studenti non sono ancora pienamente sviluppate. Questo meccanismo risulta fortemente condizionato dal contesto familiare e socioculturale di provenienza e va da incidere sulle opportunità educative future.

Il sistema è quindi un sistema rigido, con una scarsa mobilità interna e da limitate possibilità di recupero per gli studenti indirizzati nei percorsi meno prestigiosi.

Come introdotto nel capitolo precedente, questo sistema nasce dalla riforma proposta da Giovanni Gentile nel 1923, con l'intenzione di configurare un impianto selettivo e gerarchico: la scuola non doveva essere concepita come strumento di promozione sociale diffusa, bensì come meccanismo di selezione delle classi dirigenti.

Nel secondo dopoguerra, con l'affermarsi dei principi democratici e con l'entrata in vigore della costituzione repubblicana, questo assetto inizia ad essere oggetto di

critiche sempre più diffuse. Il sistema dualistico appare sempre meno coerente con i principi costituzionali, in particolar modo gli articoli 3 e 34 relativi all'uguaglianza dei cittadini e al diritto allo studio. La canalizzazione precoce degli studenti cristallizza ed incrementa le disuguaglianze sociali, penalizzando significativamente le classi popolari, sovrarappresentati nei percorsi liceali.

A partire dagli anni '50 emerge l'esigenza di superare tale modello, anche in relazione alle trasformazioni economiche e sociali in atto.

L'industrializzazione e l'espansione del settore terziario richiedevano livelli più elevati di istruzione secondaria accessibile a tutti e svincolata da una selezione precoce. Questa necessità implica una ridefinizione profonda delle finalità stesse dell'istruzione, orientata non più alla selezione ma alla formazione integrale della persona e alla promozione dell'uguaglianza delle opportunità.

3.2 Le posizioni dei pedagogisti, dei sindacati e dei partiti

Il dibattito sulla riforma della scuola media si sviluppa, tra la fine degli anni Quaranta e l'inizio degli anni Sessanta, come uno dei nodi centrali del confronto politico e culturale nell'Italia repubblicana. Questo tema coinvolge una pluralità di attori: pedagogisti, forze politiche, organizzazioni sindacali e mondo cattolico, che interpretano in modo diverso il ruolo dell'istruzione nella società democratica. In particolare, i pedagogisti di orientamento progressista individuano nella struttura dualistica del sistema scolastico un ostacolo alla realizzazione dell'uguaglianza sostanziale sancita dalla Costituzione, sostenendo la necessità di una scuola media unificata capace di garantire pari opportunità formative almeno fino al termine dell'obbligo scolastico. Questa posizione trova una sponda significativa nei partiti della sinistra, che legano strettamente la riforma scolastica ai processi di mobilità sociale e di ampliamento della cittadinanza democratica.

Nel corso degli anni Cinquanta, il dibattito sulla riforma della scuola media si articola attorno a una pluralità di attori come pedagogisti, forze politiche e organizzazioni sindacali, portatori di visioni differenti circa il ruolo dell'istruzione nella società italiana. Una parte significativa della riflessione pedagogica, influenzata da istanze democratiche e dal confronto con i modelli educativi europei, sostiene con forza la necessità di superare il modello selettivo ereditato dalla riforma di Giovanni Gentile. Come evidenziato nella

storiografia recente, tale modello si fonda su una distinzione precoce che “finisce per riprodurre le disuguaglianze sociali anziché ridurle”¹³. In questa prospettiva, la separazione tra scuola media e avviamento professionale viene sempre più percepita come un ostacolo alla piena realizzazione del principio di uguaglianza sancito dalla Costituzione.

Sul piano politico, le forze della sinistra, in particolare il Partito Socialista Italiano e il Partito Comunista Italiano, promuovono una visione della scuola come strumento di uguaglianza sostanziale, sostenendo l’istituzione di un percorso formativo unitario e obbligatorio almeno fino ai 14 anni. Tale posizione si inserisce in una più ampia strategia di democratizzazione delle istituzioni repubblicane e trova riscontro anche nel dibattito parlamentare dell’epoca. Come sottolinea Daria Gabusi, la riforma della scuola media si colloca all’interno di una “più generale tensione verso l’allargamento dei diritti di cittadinanza attraverso l’istruzione”¹⁴. Più articolata risulta invece la posizione della Democrazia Cristiana e degli ambienti cattolici, nei quali convivono orientamenti diversi: accanto a posizioni più caute, timorose di un livellamento verso il basso della qualità dell’istruzione, emergono progressivamente aperture verso l’idea di una scuola meno selettiva e più inclusiva, anche alla luce delle trasformazioni sociali in atto. I sindacati, dal canto loro, contribuiscono ad alimentare il dibattito sottolineando le implicazioni sociali della selezione precoce e rivendicando un sistema educativo capace di rispondere ai bisogni delle classi lavoratrici. Nel complesso, il confronto si articola attorno a una contrapposizione fondamentale tra una concezione elitista della scuola, volta a selezionare precocemente le élite dirigenti, e una visione democratica dell’istruzione come diritto universale e strumento di emancipazione. Proprio dal progressivo affermarsi di quest’ultima prospettiva, pur mediata da compromessi politici e culturali, maturano le condizioni che avrebbero condotto alla riforma della scuola media unica del 1962.

Anche il mondo sindacale e associativo svolge un ruolo rilevante nel sostenere la necessità di una riforma. Le organizzazioni degli insegnanti e dei lavoratori sottolineano come il sistema esistente sia inadeguato rispetto alle trasformazioni economiche in atto, caratterizzate da una crescente domanda di qualificazione e da una progressiva

¹³ A. Mariuzzo, V. Roghi, “Rivista di Storia dell’educazione, numero speciale 2023”, Firenze University Press, Firenze 2023

¹⁴ D. Gabusi, “La svolta democratica nell’istruzione italiana”, La Scuola, Milano 2016

industrializzazione. In tal senso, il dibattito riportato nel *Nuovo Bollettino CIRSE* (2013) evidenzia come la scuola media unica viene percepita come uno strumento fondamentale per “garantire una base culturale comune e ridurre le disparità formative tra i giovani italiani”.¹⁵ Parallelamente, una parte del mondo cattolico contribuisce al dibattito con posizioni non univoche: accanto a orientamenti più conservatori, si sviluppano riflessioni favorevoli a una scuola più inclusiva, in linea con una concezione personalista dell’educazione.

Nel complesso, come osserva anche Fulvio De Giorgi, le politiche educative della prima fase repubblicana vengono caratterizzate da un equilibrio tra spinte innovative e resistenze istituzionali, in cui “la democratizzazione del sistema scolastico procedette attraverso compromessi gradualisti più che rotture radicali”.¹⁶ Il dibattito degli anni Cinquanta mette dunque in evidenza una convergenza, seppur non priva di tensioni, verso l’idea che il sistema scolastico vada riformato in senso più equo e accessibile, ponendo le basi per l’istituzione della scuola media unica nel decennio successivo.

3.3 Problemi del sistema duale e pressioni per la democratizzazione

Negli anni Cinquanta e Sessanta l’Italia attraversa una fase di crescita economica senza precedenti, che la conduce progressivamente a collocarsi tra le principali potenze industriali. Le ragioni di questo sviluppo sono molteplici: la disponibilità di manodopera proveniente dal Mezzogiorno, che contribuisce a mantenere bassi i costi del lavoro; l’inserimento del Paese in un mercato sovranazionale sempre più integrato; il sostegno politico ed economico degli Stati Uniti; l’intervento pubblico volto a sostenere il sistema produttivo; nonché la possibilità, per i lavoratori, di esercitare forme di rivendicazione sindacale capaci di migliorare le condizioni di vita e il potere d’acquisto. In questo contesto, si diffonde nelle classi dirigenti e più in generale nelle società occidentali un diffuso ottimismo circa le possibilità di una crescita continua, purché accompagnata da adeguati interventi di programmazione e dalla costruzione di moderne infrastrutture istituzionali e culturali.

¹⁵ F. Prunieri, “Il PCI e la riforma della scuola media unica” in “Nuovo Bollettino CIRSE, numero speciale 2013”, ETS; 2013

¹⁶ F. De Giorgi, “La repubblica grigia”, La Scuola, Milano 2016

All'interno di tale quadro, il sistema scolastico italiano del secondo dopoguerra, ancora fortemente segnato dall'impianto della riforma di Giovanni Gentile, si presenta come un sistema duale, caratterizzato da una netta separazione tra la scuola media, orientata al proseguimento degli studi liceali, e l'avviamento professionale, destinato a un rapido ingresso nel mondo del lavoro. Questa struttura comporta una selezione precoce degli alunni, generalmente intorno agli undici anni, determinando una canalizzazione rigida dei percorsi formativi e contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. I figli delle classi medio-alte risultano infatti avvantaggiati nell'accesso ai licei, mentre quelli provenienti da contesti popolari sono più frequentemente indirizzati verso percorsi brevi e professionalizzanti, con limitate opportunità di mobilità sociale.

A partire dagli anni Cinquanta, tale modello inizia tuttavia a mostrare evidenti limiti, sia sul piano sociale sia su quello economico. Il rapido sviluppo industriale, legato al cosiddetto "miracolo economico", determina una crescente domanda di manodopera qualificata e di cittadini con livelli di istruzione più elevati, rendendo progressivamente obsoleto un sistema concepito per una società prevalentemente agricola e fortemente gerarchizzata. Parallelamente, si afferma una nuova sensibilità culturale e politica nei confronti del diritto all'istruzione, sempre più inteso come diritto universale e non più come privilegio riservato a una minoranza. In questo clima, il tema della democratizzazione della scuola assume un ruolo centrale nel dibattito pubblico, alimentato sia dalle istanze dei partiti di sinistra sia dalle riflessioni pedagogiche che mettono in discussione la funzione selettiva dell'istituzione scolastica.¹⁷

Le criticità del sistema duale emergono anche sul piano territoriale, con profonde disuguaglianze tra Nord e Sud in termini di accesso e qualità dell'istruzione, nonché con elevati tassi di abbandono scolastico tra le fasce sociali più svantaggiate. Tali elementi rafforzano l'idea della necessità di un intervento riformatore capace di garantire un percorso formativo comune almeno nella fase dell'obbligo. In questa prospettiva, la proposta della scuola media unica si configura progressivamente non solo come una scelta pedagogica, ma come una risposta strutturale alle trasformazioni economiche e sociali in

¹⁷ Gentiloni Silveri U., "Storia dell'Italia Contemporanea", Il Mulino, Bologna 2019

atto e come uno strumento fondamentale per la costruzione di una società più equa e democratica.

Questa fase di sviluppo, spesso definita come una vera e propria “età dell’oro”, si inserisce in un più ampio quadro internazionale caratterizzato dalla stabilizzazione degli equilibri geopolitici e dall’espansione dei mercati, anche in seguito alla fine degli imperi coloniali. Il sistema bipolare contribuisce infatti a regolare i conflitti e a favorire condizioni di crescita economica diffusa, mentre la società di massa si afferma come potente motore di trasformazione. La diffusione dei consumi, delle tecnologie e dei mezzi di comunicazione la televisione, introdotta in Italia nel 1954 e rapidamente estesa nel decennio successivo, modifica profondamente la vita quotidiana, mettendo in discussione i tradizionali modelli culturali e sociali. L’Italia contadina, cattolica e tradizionalista viene così attraversata da spinte di cambiamento che investono abitudini, valori e stili di vita.

Negli anni Sessanta, la diffusione di beni di consumo durevoli, come elettrodomestici e automobili, insieme alla crescita della mobilità interna e del turismo, contribuisce a ridefinire i modelli di vita e le aspirazioni individuali. Il passaggio da una società agricola a una società industriale si manifesta anche sul piano occupazionale: già alla fine degli anni Cinquanta gli addetti all’industria superano quelli impiegati in agricoltura, mentre le città diventano poli di attrazione per consistenti flussi migratori interni. Tuttavia, tali trasformazioni non eliminano le disuguaglianze, che continuano a caratterizzare il Paese, evidenziando il carattere complesso e contraddittorio della modernizzazione italiana, in bilico tra innovazione e permanenza di elementi tradizionali.

In questo contesto, il sapere assume un valore sempre più centrale come strumento di promozione sociale e di integrazione. Si assiste a una crescente domanda di istruzione, che coinvolge ampi strati della popolazione e che mette sotto pressione le strutture scolastiche e universitarie, spesso incapaci di rispondere adeguatamente a tali esigenze. L’accesso all’istruzione diventa così una componente essenziale della cittadinanza e uno dei principali terreni di confronto politico e culturale. Nonostante ciò, parte della cultura e della produzione intellettuale del tempo fatica a cogliere pienamente la portata di questi cambiamenti, ritardando l’elaborazione di strumenti interpretativi adeguati.

La crescita economica si accompagna anche a profondi mutamenti produttivi: il reddito pro-capite aumenta significativamente, l’agricoltura si modernizza attraverso

processi di meccanizzazione e l'industria registra un'espansione rilevante in settori chiave come quello automobilistico, chimico e siderurgico. L'Italia si configura così come una potenza industriale in rapida ascesa, pur mantenendo al proprio interno squilibri e fragilità strutturali. Le migrazioni, sia interne sia verso l'estero, testimoniano le opportunità ma anche le difficoltà di questa fase, segnata da condizioni di lavoro spesso precarie e da una limitata tutela dei diritti.

A fronte di tali trasformazioni, emerge con crescente evidenza la necessità di adeguare anche il sistema scolastico alle nuove esigenze della società e dell'economia. In questa direzione si colloca il "piano decennale di sviluppo per la scuola" presentato dal governo Fanfani nel 1958, volto a promuovere un ampio programma di investimenti per la modernizzazione del settore. L'anno successivo, il ministro dell'Istruzione Giuseppe Medici affida alla SVIMEZ uno studio sul fabbisogno educativo del sistema produttivo, i cui risultati mettono in discussione i paradigmi tradizionali: l'economia contemporanea richiede livelli più elevati di istruzione, l'aumento della popolazione scolastica rappresenta una risorsa e non un problema, e il sistema educativo deve superare la propria rigidità selettiva per diventare strumento di crescita culturale diffusa.

Queste riflessioni trovano riscontro nei dati: tra il 1953 e il 1962 la percentuale di studenti iscritti alla scuola media raddoppia, così come cresce significativamente il numero degli iscritti alle scuole superiori. Parallelamente, la domanda di laureati inizia a superare l'offerta, determinando provvedimenti come la liberalizzazione dell'accesso all'università per i diplomati degli istituti tecnici. Tuttavia, non è sufficiente ampliare l'offerta formativa: appare sempre più necessario ripensare l'intero sistema scolastico, affinché esso favorisca l'accesso ai livelli più elevati di istruzione, invece di ostacolarlo. In particolare, si impone il superamento della netta separazione tra scuola media e avviamento professionale, nonché il superamento di soluzioni transitorie e poco efficaci, come la scuola post-elementare, incapace di offrire reali prospettive formative.

Capitolo 4 – La riforma del 1962: genesi politica e culturale

4.1 Il percorso legislativo verso la scuola media unica

All'inizio degli anni Sessanta, il sistema scolastico italiano si presenta ancora fortemente segnato da una struttura duale e selettiva, che riproduce le disuguaglianze sociali attraverso una precoce divisione tra percorsi destinati alla prosecuzione degli studi e percorsi orientati al lavoro: da un lato i percorsi liceali per le élite, dall'altro l'avviamento professionale per le masse. Tale assetto risulta ormai drammaticamente inadeguato di fronte al "Miracolo Economico", che richiede non più solo braccia, ma cittadini alfabetizzati e tecnici specializzati.

I dati del periodo scattano una fotografia impietosa: all'inizio del decennio, i quattordicenni che riescono a terminare con successo gli studi secondari inferiori erano appena il 35,62%. La maggior parte dei ragazzi abbandona gli studi precocemente o viene espulsa da un sistema rigido. Solo successivamente, con l'abolizione dell'esame di ammissione e le prime sperimentazioni, si registra un balzo significativo, portando circa il 50% della popolazione giovanile al conseguimento della licenza media nell'arco di un triennio.

Un'indagine ISTAT del 1958 mostra chiaramente come la scelta fra la scuola media e la scuola d'avviamento sia strettamente legata alla posizione professionale ed economica del padre, influenzando il rendimento scolastico, la regolarità negli studi e le successive decisioni di continuare o meno gli studi. Lo status del padre ha quindi un peso molto superiore rispetto alle normali attitudini dei figli.¹⁸

Nel corso degli anni Cinquanta, il tema della riforma della scuola media si impone progressivamente nel dibattito politico e culturale. Le trasformazioni legate al processo di industrializzazione, all'urbanizzazione e all'emergere di nuove domande di istruzione rendono evidente la necessità di un ampliamento dell'accesso alla scuola secondaria. Tuttavia, i primi tentativi di riforma incontrano resistenze e difficoltà, rimanendo a lungo incompiuti.

¹⁸ Massucco Costa A., "Indagine sulle scelte economiche", ISTAT, Roma 1962

In questi anni cresce la sensibilità generale nei confronti dei problemi dell'istruzione e ci si comincia ad interrogare sull'efficacia e sulla produttività della scuola di massa. Vengono messi sotto osservazione temi come lo svantaggio culturale, la dispersione e gli insuccessi scolastici, la rigidità delle classi e del tempo scuola. Si osservano le esigenze di conservare le doti individuali, di potenziare le specifiche abilità intellettive e di rispettare i personali libri di apprendimento.

Il passaggio decisivo matura con l'avvento del centrosinistra, una stagione in cui la Democrazia Cristiana e il Partito Socialista trovarono un punto di convergenza sulla necessità di ammodernare le basi civiche del Paese. La legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 istituisce la scuola media unica, obbligatoria e gratuita, rappresentando un momento cruciale nella storia dell'istruzione italiana. La meta finale è la realizzazione di una scuola che, basata su una concezione della cultura e dell'educazione in funzione sociale anziché individualista, risponda alle esigenze dello Stato italiano.

Inoltre, la legge prevede di disporre una scuola media di primo grado in tutti i comuni di almeno tremila abitanti, prevedendo sezioni staccate anche nei centri più piccoli e isolati, portando lo Stato e la cultura nelle zone rurali e montane.

Come sottolinea la storiografia più recente, il biennio 1962-63 si configura come un vero e proprio "tornante nevralgico" per la scuola italiana, segnando l'avvio di un processo di apertura universale dell'istruzione secondaria inferiore e contribuendo alla costruzione di una nuova idea di cittadinanza democratica: l'idea è eliminare il più evidente meccanismo palese di selezione. La riforma si inserisce infatti nel più ampio progetto di attuazione dei principi costituzionali, in particolare quello della rimozione degli ostacoli all'uguaglianza sostanziale tra i cittadini.

L'obiettivo finale della riforma è l'attuazione dei principi cardine della Costituzione, in particolare l'impegno dello Stato a rimuovere gli ostacoli che impediscono l'uguaglianza sostanziale tra i cittadini. La Scuola Media Unica diventa così il cantiere primario per la costruzione di una nuova idea di cittadinanza democratica: una scuola che non divide più i ragazzi tra "chi comanda" e "chi esegue", ma che fornisce a tutti, indipendentemente dalle origini, gli strumenti linguistici e logici per esercitare i propri diritti e doveri.

4.2 Le resistenze, i compromessi e le posizioni degli attori coinvolti

La riforma della scuola media non è un percorso lineare, ma è il risultato di un confronto articolato tra diverse culture politiche e visioni della società. Il dibattito si sviluppa all'interno della cosiddetta "Repubblica dei partiti", coinvolgendo non solo i programmi elettorali delle principali forze politiche, ma anche associazioni, ambienti culturali e il mondo della scuola.

In generale, durante il Novecento si pone in evidenza il dibattito sull'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione in modo radicalmente nuovo, visto come esito dell'ingresso nella scuola di alunni provenienti da tutti gli strati sociali.¹⁹ Il dilemma è stato definito da Marzio Barbagli come il dilemma di selezione/socializzazione, analizzando due istanze radicalmente diverse: quella di operare una forte selezione scolastica in funzione della formazione della futura classe dirigente e dello sviluppo del mercato delle professioni di contro a quella se privilegiare il ruolo educativo, di socializzazione, della scuola, accogliendo il massimo numero di allievi possibili, in modo da garantirsi l'integrazione sociale delle nuove generazioni.²⁰

Il dibattito è contraddistinto dai dubbi legati al tema di superare i conservatorismi interni. A favore della scuola media unica si schierano socialisti, socialdemocratici, democristiani e repubblicani, mentre si oppongono monarchici, missini, liberali e comunisti.

La destra discute in particolar modo la centralità del latino, convinta che qualsiasi ridimensionamento di esso porti ad una svalutazione dell'idea stessa di cultura. In questa visione, ridimensionare lo studio delle lingue classiche significava declassare l'istruzione a semplice addestramento tecnico. Dietro la difesa del latino si celava una convinzione profonda: la società doveva restare divisa tra chi studiava le "discipline del sapere universale" e chi frequentava una scuola per le classi popolari, utile solo ad "allenare" le mani al lavoro manuale.

¹⁹ Checcacci C., "Scuola e didattica n.5", La Scuola, Milano 1992

²⁰ Barbagli M., "Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)", Il Mulino, Bologna 1974

Tuttavia, il discorso va oltre il conservatorismo della destra: è estraneo a gran parte delle élite italiane l'idea secondo la quale lo sviluppo economico è legato alla promozione della mobilità sociale e all'acquisizione di conoscenze diverse insieme allo studio del metodo sono il fondamento dei processi di apprendimento che permettono la partecipazione attiva di bambini e ragazzi. La riforma del '62 va quindi a spezzare un tabù profondamente radicato nella nostra idea di sapere.

Anche il PCI vota contro la riforma ma per motivazioni diverse: di fronte alla proposta di inserire il latino come materia facoltativa al terzo anno ma necessaria per iscriversi al ginnasio, secondo il partito bisogna offrire il latino a tutti, per evitare che i figli del popolo fossero privati degli strumenti della cultura alta. Tristano Codignola, uno dei padri della riforma, risponde al PCI «un movimento popolare dell'importanza del Pci non può affermare il valore della legge e nel contempo annunciare il voto contrario...sostenendo l'equivoco discorso dei contenuti culturali... quando si sa che una legge non sostituisce mai l'uomo che deve applicarla e quindi è in questa nuova struttura di scuola che si apre il discorso dei contenuti...».

Un ruolo centrale è svolto dalla Democrazia cristiana, al cui interno convivono orientamenti differenti: da un lato una componente più sensibile alle istanze sociali e democratiche, dall'altro una più attenta a logiche di efficienza e modernizzazione di tipo tecnocratico. La capacità di mediazione tra queste diverse anime è decisiva per l'approvazione della riforma, così come il contributo di figure politiche come Luigi Gui e Aldo Moro, già impegnati fin dagli anni precedenti nella definizione di una politica scolastica coerente con i principi costituzionali.

Accanto alle forze riformatrici, il dibattito vede la presenza di posizioni critiche e conservative. In particolare, alcune correnti liberal-conservatrici e le destre parlamentari propongono modelli alternativi, come quello di una scuola "unitaria ma non unica", che pur ampliando l'accesso all'istruzione mantiene una differenziazione interna dei percorsi. Tali posizioni, lungi dall'essere puramente arretrate, si collegano a più ampie riflessioni sulla modernizzazione del sistema educativo e sul rapporto tra scuola e formazione professionale.

Il testo finale approvato nel 1962 è un compromesso alto tra democratizzazione e continuità. Sebbene sia stato istituito un percorso unitario, la riforma lascia alcune

questioni strutturali irrisolte come la formazione dei docenti, ancora legati a metodi elitari e mantenne elementi di selezione che saranno stati messi sotto accusa pochi anni dopo dalle critiche di Don Milani e dai movimenti del Sessantotto. Tuttavia, l'abbattimento della barriera degli undici anni rimane il momento in cui la scuola italiana smette formalmente di essere un apparato di casta per diventare un'istituzione della Repubblica.

4.3 Analisi del dibattito sulla riforma nella storiografia recente

La riforma della scuola media del 1962 assume un ruolo centrale nella storiografia dell'educazione, diventando un punto di riferimento imprescindibile per interpretare lo sviluppo del sistema scolastico italiano.

Già in occasione del cinquantenario della riforma (2013), gli studi evidenziano la ricchezza del dibattito e la pluralità degli approcci, spaziando dall'analisi istituzionale a quella pedagogica e culturale, elevandolo a "tornante nevralgico" in cui si sono concentrate le più profonde tensioni ideologiche dell'Italia repubblicana. Negli anni successivi, tale panorama sarà ulteriormente arricchito, grazie all'apertura a prospettive interdisciplinari e internazionali.

Una delle acquisizioni più rilevanti della storiografia recente è la centralità attribuita alla riforma del 1962 come momento chiave nel processo di costruzione della scuola di massa. Essa viene interpretata non solo come un provvedimento legislativo, ma come un evento capace di concentrare e rendere visibili le principali tensioni culturali e politiche dell'Italia repubblicana.

L'istruzione della scuola media unica e obbligatoria segna a tutti gli effetti il passaggio da una scuola d'élite a una scuola di tutti, ripropone e riformula la questione degli eccessi e quella relativa ai processi di inclusione ed esclusione.

Al tempo stesso, gli studi sottolineano i limiti della riforma. In particolare, emerge come l'apertura dell'accesso alla scuola media non sia stata accompagnata da un adeguato sviluppo dei livelli successivi del sistema educativo, né da una riforma organica della formazione degli insegnanti. I licei e gli istituti tecnici, quindi, restano ancorati ai vecchi schemi. Questo squilibrio contribuisce a rallentare lo slancio riformatore e a generare difficoltà nell'attuazione concreta del nuovo modello scolastico per via dell'ancora inadeguata struttura burocratica e umana.

Un notevole numero di ricerche empiriche condotte negli anni '60, infatti, osservano le correlazioni tra condizioni socioculturali dei ragazzi e riuscita scolastica, dimostrando che, nonostante il sostegno economico e qualche riforma scolastica, lo svantaggio dei giovani provenienti dalla classe sociali inferiori non diminuisce.

Ma come mai avviene questo fenomeno? Per rispondere a questa domanda, un gruppo di sociologi inglesi elabora la teoria della privazione culturale: i soggetti socio culturalmente svantaggiati hanno un basso rendimento negli studi perché, a differenza di quanto avviene nelle classi medie, la famiglia non fornisce loro le capacità cognitive e linguistiche, i valori, gli atteggiamenti e le aspirazioni che la scuola richiede.²¹

Anche il rapporto Coleman arriva ad analoghe conclusioni: le scuole esercitano sul rendimento del bambino ben poca influenza che possa essere ritenuta indipendente dal contesto di appartenenza. Sulla scorta di tali risultanze il Rapporto Coleman suggerisce di attuare programmi compensativi, soprattutto in età prescolastica, per mettere i bambini in grado di giungere alla scuola elementare senza svantaggi iniziali.²²

In Italia il problema del rapporto tra condizionamento socio-ambientale e sistema scolastico è affrontato, come detto precedentemente, da uno studio della Svimez. Constatando le disparità nei livelli di educazione ricevuta dagli individui e dai gruppi della società. Ci si interroga se le disparità siano casuali o siano invece nati dalla differenza genetica delle doti intellettuali. Queste ineguaglianze in che misura sono prodotte da deliberate politiche discriminatorie o da condizioni ambientali discriminanti, come e perché si sono formate tali ineguaglianze.

La scuola ha quindi precise responsabilità di fronte all'insuccesso scolastico che finisce per sancire le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura, ciò implica che nella scuola vanno date opportunità uguali di trattamento ineguale per quanto riguarda le differenze sociali di rilievo.

Emerge con chiarezza la convinzione di aver trascurato per lungo tempo la dimensione della diversità, sottovalutando le esigenze di personalizzazione dei bisogni e

²¹ Barbagli M., "Istruzione legittimazione conflitto", Il Mulino, Bologna 1978

²² Coleman J. C., "Equality of Educational Opportunity, US Office of Education", Washington 1966

dei piani di vita, per appiattirsi su schemi di prestazione uniformi e rigidi ritagliati su un ipotetico uomo medio, andando a privilegiare la quantità rispetto alla qualità.²³

Un ulteriore ambito di riflessione riguarda proprio la figura del docente. La riforma mette in crisi il modello tradizionale di insegnante, fondato prevalentemente sulla competenza disciplinare, evidenziando la necessità di nuove competenze pedagogiche e didattiche. Con l'ingresso della massa, il docente si accorge che "sapere la materia" non basta più se non si possedevano competenze pedagogiche, psicologiche e didattiche per comunicarla a chi partiva da zero. Tuttavia, tale trasformazione si rivela complessa e incompleta, lasciando aperti problemi che, in parte, persistono ancora oggi.

Questa tensione tra una struttura che vuole essere inclusiva e un corpo docente che spesso rimane ancorato a logiche escludenti è una questione strutturale che, per molti versi, rappresenta ancora oggi la grande sfida irrisolta del sistema educativo italiano.

4.4 La riforma nella percezione pubblica e nella stampa dell'epoca

La riforma della scuola media unica impatta dunque sul piano istituzionale, sul piano sociale e sul piano culturale, andando a riflettere sulle aspettative, le speranze e le paure di una società in rapida trasformazione.

Uno degli aspetti più importanti è legata al ruolo della riforma nella costruzione della cittadinanza e dell'identità dell'italiano. Infatti, l'estensione dell'istruzione secondaria inferiore a tutta la popolazione segna un importante momento nella democratizzazione, perché contribuisce alla diffusione delle competenze linguistiche e culturali essenziali per la partecipazione alla vita civile.

Tuttavia, l'attuazione della riforma mette immediatamente in luce numerose criticità. In primo luogo, emerge il problema della preparazione linguistica degli studenti, provenienti da contesti sociali e geografici molto diversi. La scuola media unica pretende di insegnare in un italiano standard a ragazzi che, tra le mura domestiche, si esprimono quasi esclusivamente in dialetto. Questa non è solo una barriera comunicativa, ma identitaria: la scuola chiede agli studenti di abbandonare la propria lingua "naturale" per una "lingua del potere" che spesso non padroneggiano.

²³ Granaglia E., "Etica e Politica alle soglie del 21° secolo", PSI, Roma 1989

Parallelamente, molti insegnanti si trovano impreparati ad affrontare le nuove sfide didattiche. La loro formazione, spesso carente sul piano pedagogico e metodologico, risulta inadeguata rispetto alle esigenze di una scuola destinata a un pubblico più ampio e diversificato. La mancanza di una formazione metodologica specifica genera un clima di frustrazione: la scuola "per tutti" rischia di diventare una scuola "contro tutti" quegli insegnanti che non sanno come tradurre programmi specialistici per un pubblico culturalmente diversificato.

In questo contesto, un ruolo significativo viene svolto da strumenti culturali e mediatici come la televisione, che contribuisce sia alla diffusione della lingua italiana sia alla costruzione di una narrazione pubblica della riforma. Programmi televisivi e prodotti culturali accompagnano il processo di trasformazione, cercando di spiegare agli italiani il significato e gli obiettivi della nuova scuola. Nel 1967 viene inaugurato il “modello integrativo” che vede coinvolti RAI e il Ministero della Pubblica Istruzione. Questo modello prevede degli approfondimenti trasmessi in prima visione al pomeriggio e in seconda visione la mattina, permettendo così ai docenti di valutare prima le lezioni e poi proporle in classe. Ogni argomento è strutturato su due lezioni da 25 minuti. Le scuole possono richiedere il programma mensile così da poter programmare cosa vedere e quando vederlo. I temi affrontati sono spesso specialistici ed innovativi.

Tuttavia, la metodologia integrativa si rivela essere debole, non venendo apprezzata spesso dagli stessi docenti. Il problema principale è legato alla gestione farraginosa delle attrezzature audiovisive, spesso lasciata al personale ausiliario. Un altro problema è invece legato alla formazione dei docenti: sono formati su approcci tradizionali e l'apertura alle tecnologie resta una scelta dei singoli insegnanti che si rendono competenti in maniera autonoma.

Questa sperimentazione finisce durante gli anni '70, periodo in cui la televisione educativa si pone l'obiettivo di costruire un pubblico di riferimento, puntando a costruire una propria specifica metodologia comunicativa.²⁴

Mentre la TV fatica ad integrarsi, il settore editoriale risponde con una vivacità senza precedenti. La nascita della scuola media unica crea un mercato immenso: nascono nuovi sussidiari, antologie e manuali che cercano di mediare tra la tradizione colta e il

²⁴ Bravi L., “La Televisione educativa in Italia”, Anicia, Roma 2021

nuovo pubblico di massa. Questo fenomeno non riguarda solo i libri di testo, ma favorisce la nascita di una cultura giovanile trasversale. Allo stesso tempo, il dibattito pedagogico si concentra su discipline chiave come la storia e l'educazione civica, considerate strumenti fondamentali per la formazione del cittadino democratico. Per la prima volta, ragazzi di classi sociali diverse leggono le stesse storie e studiano sugli stessi materiali, creando un terreno comune di riferimenti culturali.

Il dibattito pedagogico di quegli anni individua nella storia e nell'educazione civica i cardini della nuova scuola. Non si tratta più di memorizzare date e battaglie, ma di comprendere il funzionamento delle istituzioni democratiche e le radici della Costituzione. La scuola media deve essere il luogo in cui si forma la "coscienza civile", trasformando l'istruzione da dovere individuale a funzione pubblica di crescita nazionale.

In conclusione, la riforma del 1962 si staglia come un evento di portata epocale che ha riconfigurato l'assetto sociale dell'Italia. È il punto di svolta che abbatte le barriere palesi della selezione, ma ha anche dato inizio a un processo complesso, faticoso e, per certi versi, ancora incompiuto. Dalle contraddizioni emerge la difficoltà di integrare i linguaggi, la resistenza al cambiamento dei metodi didattici e il persistere di svantaggi culturali nascosti sono gli stessi nodi che continuano a interrogare il sistema scolastico italiano nel presente.

Capitolo 5 Gli effetti della riforma sulla struttura del sistema scolastico

5.1 Democratizzazione dell'accesso e diffusione della scolarità

La riforma della scuola media unica del 1962 rappresenta quindi uno dei passaggi più significativi nel processo di trasformazione del sistema scolastico italiano nel secondo dopoguerra. Il suo effetto più immediato e visibile riguarda l'estensione dell'obbligo scolastico e la conseguente ampliamento della partecipazione all'istruzione.

Con l'istituzione della scuola media unica, l'obiettivo istituzionale è chiaro: rinviare la selezione e l'orientamento professionale a un'età più matura, ovvero i quattordici anni, sancendo il principio che la scuola debba formare prima cittadini consapevoli e, solo in un secondo momento, lavoratori specializzati. Questo comporta un aumento significativo della scolarizzazione e una progressiva estensione dell'accesso all'istruzione secondaria inferiore.

Tuttavia, il processo di democratizzazione dell'istruzione si scontra duramente con la realtà del paese, rivelandosi più complesso di quanto inizialmente previsto. Se da un lato la riforma va ad eliminare formalmente la distinzione tra percorsi scolastici differenti, dall'altro le disuguaglianze sociali continuano a influenzare profondamente l'esperienza educativa degli studenti. Le difficoltà economiche delle famiglie, le differenze culturali e il diverso livello di istruzione dei genitori continuano infatti a incidere sul rendimento scolastico e sulle possibilità di successo formativo.

Molti studenti provenienti dai ceti popolari incontrano difficoltà nell'adattarsi a una scuola che, nonostante gli obiettivi democratici, mantiene programmi, linguaggi e criteri di valutazione fortemente legati alla tradizione culturale delle classi medie. La scuola media unica tende, dunque, a includere formalmente tutti gli studenti, ma spesso continua a valorizzare competenze e modelli culturali non equamente distribuiti nella società.

Anche il fenomeno della dispersione scolastica rimane particolarmente significativo. Sebbene l'obbligo scolastico sia stato esteso fino ai quattordici anni, numerosi studenti abbandonano precocemente gli studi oppure concludono il percorso

con risultati molto modesti. Le bocciature continuano ad essere frequenti, soprattutto tra gli alunni provenienti dagli ambienti sociali più svantaggiati, evidenziando come la scuola italiana fatica ancora a trasformarsi pienamente in un'istituzione realmente inclusiva evidenziando quanto ancora si è lontani dal valorizzare competenze estranee al modello della classe media.

Avviene dunque una lunga dispersione nel percorso della scuola media unica, con numerosi errori che verranno corretti negli anni successivi con una serie di micro-interventi e riforme strutturali: nel periodo 1967-1973 si registra un balzo in avanti delle licenze medie, frutto di un radicale cambio di atteggiamento degli insegnanti, meno inclini alla "selezione punitiva".

Ci sono, inoltre, microinterventi assai significativi: nei primi anni Settanta l'istituzione dei doposcuola statali, le prime esperienze di scuola integrata, le 150 ore per gli adulti con cui possono recuperare la loro dispersione e infine, il tempo prolungato nel 1984.²⁵

L'eliminazione della distinzione tra scuola media e avviamento professionale rappresenta un passaggio cruciale. Il nuovo modello scolastico cerca infatti di garantire a tutti gli studenti una base culturale comune, rinviando la selezione e l'orientamento professionale a una fase successiva del percorso formativo. In questo senso, la riforma riflette l'idea secondo cui la scuola deve formare cittadini prima ancora che lavoratori specializzati.

Tuttavia, la democratizzazione dell'accesso non porta automaticamente al superamento delle disuguaglianze sociali. Numerosi studi hanno evidenziato come le differenze economiche e culturali tra le famiglie continuano a influenzare il rendimento scolastico e le possibilità di proseguire gli studi. Gli studenti provenienti dai contesti popolari incontrano spesso maggiori difficoltà nell'adattarsi ai ritmi e ai contenuti della nuova scuola media, ancora fortemente modellata su criteri culturali tradizionali.

La storiografia ha spesso sottolineato questa ambivalenza della riforma del 1962. Da una parte, la scuola media unica rappresenta un passaggio fondamentale verso la

²⁵ M.Rossi Doria, (2013) "Così la scuola media mise in moto l'Italia", FLC CGIL, <https://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/cosi-la-scuola-media-unica-mise-in-moto-l-italia.flc>

costruzione della scuola di massa e l'estensione del diritto all'istruzione; dall'altra, essa non riesce a eliminare completamente i meccanismi di selezione sociale, che continuarono ad agire in forme differenti rispetto al passato. La selezione non avviene più attraverso la distinzione istituzionale tra scuola media e avviamento professionale, ma tende a manifestarsi all'interno dello stesso percorso unitario, attraverso il rendimento scolastico, le bocciature e le differenze nei successivi indirizzi di studio.

In questo senso, la democratizzazione introdotta dalla riforma può essere interpretata come un processo incompleto ma decisivo. La scuola media unica contribuisce infatti a modificare profondamente il rapporto tra società e istruzione, affermando il principio secondo cui l'accesso alla cultura e alla formazione dovesse essere garantito a tutti i cittadini. Pur con i suoi limiti e le sue contraddizioni, essa rappresenta una delle trasformazioni più significative dell'Italia degli anni Sessanta e pone le basi per il successivo sviluppo della scuola di massa nel Paese.

5.2 I nuovi modelli organizzativi e amministrativi

L'introduzione della scuola media unica comporta anche una revisione dei programmi scolastici e del ruolo degli insegnanti. La nuova istituzione deve infatti accogliere studenti con provenienze sociali, capacità e aspirazioni differenti, superando la logica selettiva che aveva caratterizzato il sistema precedente.

I programmi della scuola media sono concepiti con l'obiettivo di offrire una formazione culturale comune, capace di conciliare istruzione generale, educazione civica e orientamento. Accanto alle discipline tradizionali vengono valorizzati insegnamenti considerati utili alla formazione completa della persona e alla comprensione della società contemporanea. La riforma cerca quindi di costruire una scuola più moderna, meno elitaria e maggiormente coerente con le esigenze di una società democratica.

Un passaggio del decreto ministeriale del 24 aprile 1963 evidenzia la portata sociale della sua istituzione: "Come ogni scuola è ampliamento e approfondimento della sollecitudine educativa delle famiglie, dalla cui collaborazione consapevole e convinta attende un apporto particolare per corrispondere all'attesa dell'intera società italiana e per consolidarsi, là dove sinora è mancata la consuetudine con un'istruzione obbligatoria dopo il corso quinquennale della scuola primaria" e ancora "la scuola media accoglie gli

alunni nel periodo del passaggio dalla fanciullezza all'adolescenza, ne prosegue l'orientamento educativo e persegue con sviluppi originali conformi alla sua natura di scuola secondaria il completamento dell'istruzione di base come la premessa indispensabile per ogni ulteriore impegno".²⁶

Nonostante queste intenzioni, emergono numerose difficoltà applicative. Molti docenti sono stati formati all'interno di un sistema scolastico selettivo e trasmissivo, fondato su metodologie tradizionali e su una netta distinzione tra studenti "capaci" e "non capaci". La presenza di classi sempre più eterogenee richiede invece nuove competenze pedagogiche e una diversa concezione del ruolo dell'insegnante.

Nonostante gli interventi statali, il sistema educativo fatica a rispondere con rapidità alle nuove esigenze. In numerosi istituti le classi risultano sovraffollate e gli spazi insufficienti. In alcune realtà si ricorre a soluzioni temporanee, come doppi turni di lezione o utilizzo di edifici non progettati originariamente per attività scolastiche. Queste difficoltà mostrano chiaramente come la crescita quantitativa della scuola italiana sia più veloce della capacità organizzativa dello Stato.

Le differenze territoriali costituiscono un ulteriore elemento di criticità. Le regioni economicamente più sviluppate riescono generalmente a adattarsi più rapidamente alla nuova struttura scolastica, grazie a una maggiore disponibilità di risorse economiche e infrastrutture. Al contrario, nelle aree meridionali e rurali permangono problemi legati ai trasporti, alla carenza di edifici e alla scarsità di personale docente. In molti casi, gli studenti sono costretti a percorrere lunghe distanze per raggiungere la scuola media, condizione che contribuisce ad alimentare fenomeni di abbandono scolastico.

I nuovi programmi scolastici cercano di conciliare due esigenze: da un lato la necessità di garantire una formazione culturale comune e di base; dall'altro quella di introdurre elementi di orientamento e di avvicinamento al mondo del lavoro. Queste esigenze generano una tensione che riflette il dibattito più ampio sulla funzione della scuola media, oscillante tra modello formativo unitario ed esigenza di differenziazione implicita.

²⁶ Anonimo, (2013) "La scuola media unica ha 50 anni", Risorse online per la scuola, <https://risorseonlineperlascuola.altervista.org/la-scuola-media-ha-cinquantanni/>

In particolare, si tenta di mantenere un impianto culturale solido, ereditato in parte dalla tradizione umanistica della scuola italiana, pur introducendo elementi di modernizzazione didattica. Tuttavia, la reale applicazione di tali principi risulta complessa, soprattutto a causa dell'eterogeneità crescente delle classi.

Molti insegnanti si trovano a operare in un contesto profondamente mutato senza strumenti metodologici pienamente adeguati. Ne derivano difficoltà nella gestione di classi eterogenee e la persistenza di pratiche didattiche tradizionali, che in parte limitano la portata innovativa della riforma. Inoltre, la rapidità dell'espansione crea problemi anche sul piano qualitativo, in quanto spesso il reclutamento avviene in condizioni emergenziali e senza una preparazione specifica adeguata alle esigenze della nuova scuola media unica.

Un nodo centrale riguarda il ruolo degli insegnanti. La nuova scuola richiede docenti non più orientati esclusivamente alla selezione degli studenti, ma capaci di svolgere anche una funzione educativa e orientativa. Questo cambiamento implica una trasformazione profonda della professionalità docente, che tuttavia non viene accompagnata da un adeguato processo di formazione iniziale e in servizio.

La riforma contribuisce inoltre a rafforzare il ruolo dello Stato centrale nella gestione dell'istruzione. Il Ministero della Pubblica Istruzione assume funzioni sempre più estese di coordinamento e programmazione, occupandosi della distribuzione delle risorse, dell'organizzazione degli organici e della supervisione dei nuovi istituti scolastici. Questo processo si inserisce nel più ampio sviluppo dello Stato sociale italiano, che negli anni Sessanta amplia progressivamente il proprio intervento nei settori della sanità, del welfare e dell'istruzione.

La crescita del sistema scolastico comporta anche un aumento della burocrazia amministrativa. La gestione di milioni di studenti richiede infatti strumenti organizzativi più complessi e una maggiore standardizzazione delle procedure. In questo periodo si rafforzano quindi gli apparati amministrativi scolastici e aumentano i livelli di controllo ministeriale sull'organizzazione didattica e gestionale delle scuole.

Uno degli aspetti più evidenti è la necessità di ampliare in modo rapido l'offerta di scuole medie sul territorio nazionale. Questo processo mette in luce forti squilibri territoriali, con una maggiore capacità di risposta nelle aree urbane e industrializzate del

Nord rispetto a molte regioni del Mezzogiorno, dove la carenza di infrastrutture scolastiche rimane un problema significativo.

Parallelamente, si rende necessario un incremento del personale docente e amministrativo, nonché un rafforzamento dell'intervento statale nella pianificazione del sistema educativo. Il Ministero della Pubblica Istruzione assume un ruolo sempre più centrale nella gestione della scuola di massa, sia in termini di programmazione che di controllo.

Un altro tema centrale nella riflessione storiografica riguarda il rapporto tra scuola e mobilità sociale. La scuola media unica contribuisce certamente ad ampliare le opportunità educative e a favorire l'accesso agli studi superiori per settori sempre più ampi della popolazione. Tuttavia, gli studi sociologici e storici mostrano come il sistema scolastico continua a essere influenzato dalle differenze economiche e culturali tra le famiglie. La riforma rende più aperto il sistema educativo, ma non riesce a eliminare completamente i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze.

La crescita quantitativa del sistema scolastico rappresenta quindi uno degli aspetti più evidenti della trasformazione degli anni Sessanta. Tuttavia, l'espansione avviene spesso in modo disomogeneo, evidenziando forti squilibri territoriali e organizzativi. La scuola non è più destinata soltanto alla formazione delle élite, ma diventa progressivamente un servizio pubblico di massa. Questo cambiamento influenza profondamente il rapporto tra cittadini e istituzioni educative. Le famiglie iniziano a considerare il proseguimento degli studi come una possibilità concreta di miglioramento sociale e professionale, mentre lo Stato attribuisce sempre maggiore importanza alla formazione culturale come strumento di sviluppo economico e integrazione democratica.

Nel complesso, la riforma del 1962 segna quindi il passaggio da un sistema scolastico relativamente ristretto e selettivo a una struttura educativa di massa. Tale trasformazione richiede uno sforzo organizzativo senza precedenti nella storia dell'Italia repubblicana. Sebbene non manchino inefficienze, ritardi e squilibri territoriali, la scuola media unica contribuisce in modo decisivo alla modernizzazione amministrativa del sistema scolastico nazionale e alla costruzione di una nuova concezione dell'istruzione come diritto universale garantito dallo Stato.

5.3 Prime valutazioni ministeriali e accademiche della riforma

I primi anni successivi all'introduzione della scuola media unica delineano un quadro denso di luci e ombre. Se l'entusiasmo iniziale del mondo politico e pedagogico esalta l'avvicinamento tra l'élite e le classi popolari, la prassi quotidiana mette rapidamente a nudo i limiti strutturali di un'inclusione che rischia di rimanere solo sulla carta.

Sul piano strettamente numerico, la riforma registra un successo travolgente e incontestabile, segnando il definitivo passaggio alla scuola di massa. I dati statistici di quel decennio fotografano una vera e propria rivoluzione geografica e sociale: Alla vigilia dell'anno scolastico 1963-1964, ben il 35% dei ragazzi che ottengono la licenza elementare abbandona gli studi. Nel giro di pochissimi anni, nell'anno scolastico 1966-1967, la scuola media unificata riesce ad accogliere il 90,8% dei preadolescenti italiani.

Nell'arco di un decennio, il sistema logistico e educativo dello Stato si espande a ritmi vertiginosi: Le scuole medie passano da 4.602 a 7.969, e la popolazione studentesca cresce da 1.257.000 a 2.066.000 di alunni.²⁷

Questo sforzo edilizio e amministrativo permette all'Italia di allinearsi alla svolta riformatrice in atto in tutta Europa, dove l'istruzione secondaria inferiore viene progressivamente da scuola elitaria a scuola del popolo.

A fronte di questa straordinaria crescita quantitativa, emergono criticità sul piano qualitativo. L'ingresso in massa dei figli degli operai e dei contadini non si traduce automaticamente in un successo formativo.

Come spiegato nel capitolo precedente, ben presto gli osservatori notano che la dispersione scolastica non è scomparsa, ma ha semplicemente cambiato forma. Se prima l'esclusione avviene all'ingresso tramite il bivio tra scuola media e avviamento professionale, ora avviene all'interno, attraverso un numero altissimo di bocciature e abbandoni precoci.

Nasce così la denuncia della cosiddetta selezione nascosta: la scuola media unica mantiene intatti i vecchi criteri di valutazione e le vecchie pratiche didattiche della scuola d'élite. Di fatto, l'istituzione continua a premiare gli studenti che provengono da famiglie

²⁷ G. M. Bertin, "Scuola e Società in Italia", Laterza, Bari 1964

colte e a penalizzare, bocciandoli, i ragazzi delle classi popolari, colpevoli solo di non possedere lo stesso bagaglio linguistico e culturale di partenza.

È in questo clima che viene Pubblicata nel maggio del 1967, a soli cinque anni dalla riforma, *Lettera a una professoressa*, con l'effetto di un terremoto sull'intero sistema scolastico e politico italiano. Scritto da Don Lorenzo Milani insieme ai ragazzi della piccola scuola popolare di Barbiana, il libro non è solo un atto d'accusa letterario, ma diventa in pochissimo tempo il manifesto politico e pedagogico di un'intera generazione, squarciando il velo di ipocrisia che copre la scuola media unica.

Il libro dimostra, dati alla mano, che l'uguaglianza formale del 1962 maschera una profonda disuguaglianza sostanziale.

Il cuore della critica di Barbiana si riassume in una delle metafore più celebri del Novecento italiano: «La scuola è un ospedale che cura i sani e respinge i malati». La *Lettera* denuncia la bocciatura come un'arma di classe. Don Milani descrive le statistiche sulla dispersione scolastica creando due archetipi: il primo è Pierino, il figlio del dottore. A casa ha i libri, i genitori lo aiutano, parla un italiano corretto. La scuola lo promuove non perché sia necessariamente più intelligente, ma perché riconosce in lui la propria stessa cultura borghese.

Il secondo è Gianni, il figlio del contadino o dell'operaio. Arriva a scuola con un lessico povero, non ha uno spazio per studiare a casa, è abituato al lavoro manuale. La scuola, valutandolo con lo stesso metro usato per Pierino, lo boccia, scaricando su di lui la colpa di un fallimento che è invece istituzionale.

L'osservazione che porta quindi don Milani fa notare che chiedere a un insegnante di non bocciare non significa "abbassare il livello", ma costringerlo a cambiare metodo didattico finché anche l'ultimo dei "Gianni" non ha imparato. Il fine è il dominio della lingua, perché chi non padroneggia le parole non può difendere i propri diritti civili e sindacali.²⁸

Nonostante queste profonde contraddizioni, la riforma del 1962 produce una metamorfosi culturale irreversibile nel modo in cui l'intera società italiana percepisce la scuola. L'istruzione smette di essere considerata un lusso privato o un privilegio per pochi

²⁸ Milani L., "Lettera ad una professoressa", Libreria Editrice Fiorentina, 1967

e viene risignificata sotto due nuove lenti: in primis, l'Istruzione viene vista come pilastro del Welfare; la scuola comincia ad essere percepita come un fondamentale bene comune, una componente essenziale dei diritti di cittadinanza al pari della sanità pubblica o della previdenza sociale. Lo Stato ha il dovere di garantirla e i cittadini il diritto di pretenderla.

Sotto l'influsso delle teorie economiche moderne, in particolare la teoria del Capitale Umano, la spesa per la scuola viene sottratta alla colonna dei costi sociali per essere inserita in quella degli investimenti. Si radica quindi la convinzione che la formazione di competenze diffuse sia il motore principale per l'incremento della produttività nazionale e lo sviluppo economico di un Paese che stava vivendo il suo miracolo industriale.

Dal punto di vista storiografico, la riforma della scuola media unica del 1962 rimane uno dei simboli più potenti della modernizzazione dell'Italia repubblicana, capace di attivare dinamiche inedite di mobilità sociale e di emancipazione, offrendo a generazioni di italiani l'accesso a livelli superiori di studio prima impensabili.

Tuttavia, l'analisi storica ne riconosce inevitabilmente il carattere di riforma incompiuta. Rendendo il sistema più aperto, lo Stato scardina i vecchi privilegi formali, ma non riesce a neutralizzare i meccanismi sotterranei di riproduzione delle disuguaglianze sociali ed economiche. Le tensioni nate nelle aule di quella prima scuola media unica, unita al fragile equilibrio tra il dovere di includere tutti e la tendenza a selezionare i pochi rimangono ferite aperte, confermando che la democratizzazione della scuola non è un traguardo raggiunto nel 1962, ma resta un tema attivo anche nel nostro presente.

Capitolo 6 – La scuola italiana nel clima di cambiamento degli anni Sessanta

6.1 Giovani, società e cultura nel "lungo '68"

La riforma della scuola media unica del 1962 rappresenta una delle risposte più significative alle numerose problematiche legate alla scuola e alla società del periodo, non soltanto come un intervento di carattere organizzativo, ma anche come un evento che segna un cambiamento culturale più ampio: l'affermazione dell'idea secondo cui l'istruzione non deve essere privilegio di pochi, bensì uno strumento fondamentale per la crescita democratica del Paese.

L'introduzione di un percorso comune per tutti gli studenti dagli undici ai quattordici anni contribuisce alla nascita di una vera scuola di massa. Per la prima volta un numero crescente di ragazzi appartenenti a gruppi sociali precedentemente esclusi ha accesso a una formazione più lunga e completa. Questo fenomeno modifica anche il ruolo sociale dei giovani: sempre più adolescenti rimangono all'interno delle istituzioni scolastiche, sviluppando una maggiore consapevolezza della propria condizione e delle proprie possibilità.

Dati alla mano, nel '63 l'87% dei bambini che conseguono la licenza elementare ma solo il 45,8% consegue la licenza media. Nel '70 invece la licenza elementare raggiunge il 100% e nel '79 la licenza media arriva al 92,8%.

Tuttavia, proprio l'allargamento della popolazione scolastica rende evidenti nuove tensioni. Come già detto precedentemente, la scuola, pur aprendosi a un numero maggiore di studenti, conserva in molti casi programmi, metodi didattici e strutture pensati per una realtà più selezionata. L'ingresso di nuovi soggetti sociali porta quindi alla necessità di ripensare non soltanto l'accesso all'istruzione, ma anche il modo stesso di intendere l'insegnamento.

Questo stallo nel processo riformatore porta alle origini, per l'Italia, della radicalizzazione delle proteste studentesche nelle università e nelle scuole secondarie: il Sessantotto.

Il movimento del Sessantotto è un fenomeno complesso, che coinvolge aspetti politici, culturali e generazionali, e rappresenta una critica verso istituzioni considerate ancora troppo autoritarie e poco aperte alla partecipazione.

In Italia, la situazione universitaria rileva che solo uno studente su quattro si laurea. Questo, unito alla sfiducia dei giovani nei confronti dei valori delle generazioni precedenti, fa crescere tensioni e fervori nei futuri protagonisti del movimento.

Nel '67 viene proclamata la Legge Gui, col fine di aumentare il numero di professori di ruolo e di potenziare e ridefinire le regole e le tutele per gli incarichi di insegnamento e gli assistenti volontari. Tuttavia, non mancano le critiche e le proposte di modifica da parte dei vari partiti, oltre a scatenare agitazione da parte degli studenti.

Questa tensione culmina il 7 febbraio 1967, in cui oltre settanta studenti provenienti da diverse università italiane occupano il palazzo della Sapienza a Pisa, per protestare contro la riforma dell'università del ministro Gui.

L'occupazione della Sapienza è solo l'inizio di numerose occupazioni avvenute sia durante il '67 che durante il '68, risolte più volte con l'intervento della polizia, ma non sempre senza vittime. Il 1968 si chiude tragicamente nella notte del 31 dicembre, quando un gruppo di studenti pisani contesta un veglione di lusso di fronte al locale versiliese "La Bussola". Durante gli scontri che ne seguono il sedicenne Soriano Ceccanti viene gravemente ferito da un colpo di pistola alla colonna vertebrale, restando paralizzato.

Queste contestazioni hanno come obiettivo la discussione di temi quali i diritti delle donne, la non neutralità della scienza, l'opposizione della guerra in Vietnam.

Si sviluppa anche una forte critica ai luoghi di detenzione, come le carceri e gli ospedali psichiatrici: i primi visti come strumento di repressione nei confronti dei proletari e i secondi come forme di inutile prigionia per i malati e come comodi mezzi per la società per non affrontare realmente il problema della malattia mentale. La scienza istituzionale viene accusata di gravi responsabilità in alcune delle più grandi tragedie dell'età contemporanea, come la bomba atomica, e di avere sviluppato direzioni di ricerca funzionali al sistema del profitto. La critica del movimento studentesco si rivolge contro il sistema capitalistico e contro i governi democristiani ma anche contro le organizzazioni

della sinistra, accusate di rinunciare a qualsiasi ipotesi di trasformazione radicale della società.²⁹

Nei confronti del sistema scolastico, gli studenti chiedono un rinnovamento della scuola e dell'università, contestando modelli educativi percepiti come distanti dalla nuova società che stava emergendo.

Sul primo versante, diversi contributi si occupano di una decisiva connessione generazionale che, pur mantenendo profonde differenze tra i vari paesi, collegando diversi fenomeni. In primis l'effervescenza degli anni Sessanta: una fase di "disgelo" e trasformazione che attraversa tutto l'Occidente, accelerando il cambiamento nei linguaggi, nei consumi e nei media, e che vede l'emergere dei giovani come vera e propria soggettività culturale e sociale, insieme ai movimenti di protesta che costellano un decennio fluido. Infine, si diffondono nuove basi teoriche, ad esempio quelle proposte di Edgar Morin, Ronald Barthes e Pierre Bordieu.

Nelle università i docenti più giovani sono i protagonisti del rinnovamento, mentre in contrasto con l'arretratezza della pedagogia pre-'68 si manifesta un'esigenza nella scuola e fuori di nuove esperienze alternative, che negli anni successivi si riversa in un esteso movimento educativo e associativo, destinato a influenzare centinaia di migliaia di insegnanti.

È una rottura culturale che tuttavia non si traduce in un quadro organicamente nuovo e condiviso, cosicché i tentativi, negli anni Novanta, di riorientare il sistema verso articolazioni e competenze coerenti con i profili emergenti dei "lavoratori della conoscenza" si scontrano con forti resistenze e incomprensioni, in parte derivanti dalla mentalità della stessa generazione "anti-autoritaria" del '68.

La risposta delle istituzioni educative, dei partiti e del riformismo parlamentare è abbastanza confusa, nettamente separati dal paesaggio "di movimento" in cui per diversi anni si ritrovano uniti gli studenti, gli operai dell'"autunno caldo" del '69, il sindacalismo dei consigli di base e di zona, le formazioni di una nuova sinistra radicale e la base dei partiti della sinistra storica. Ciò favorisce l'inerzia interessata della DC e dei suoi apparati ministeriali, ma anche di aree intellettuali di destra e di sinistra, fedeli a una concezione

²⁹ Giorgio Baruzzi, 2022, "Il '68 in Italia", Storiaestorie, <https://storiaestorie.altervista.org/blog/il-68-in-italia/>

elitarista e centralista del sistema educativo. Ritenendo l'università un nodo decisivo per gli equilibri di potere, il quadro istituzionale risponde all'affollamento, al cambiamento della composizione sociale degli studenti e alle occupazioni delle facoltà e delle scuole portando provvedimenti che si rivelano però poco incisivi alla decadenza della legislatura.

30

Tuttavia, tra i clamori delle proteste, il Parlamento riesce ad approvare una innovazione che passa sotto silenzio ma che segna un passo importante nella storia del nostro paese: nel 1968 nasce la scuola materna statale, gratuita e non obbligatoria, il cui servizio è garantito dove assente attraverso il concorso di istituti privati sovvenzionati. La proposta è frutto di un compromesso tra le richieste della sinistra di offrire un servizio universale alle famiglie di lavoratori e quelle del mondo cattolico, interessato alla posizione delle scuole materne gestite da personale religioso.

Con questa innovazione viene valorizzata la tradizione italiana dell'educazione per l'infanzia, di Montessori e soprattutto delle sorelle Agazzi, che viene inserita a pieno titolo nel sistema educativo pubblico, mentre fino ad allora la riforma Gentile aveva previsto «scuole di grado preparatorio» senza alcun impegno statale. Con la legge del 1968 si consolida il tratto caratteristico della società italiana, inusuale nel confronto con altri paesi sviluppati, dell'accesso quasi universale di bambini e bambine alla scuola per l'infanzia.

Questa legge, insieme alla legge n.820 del 1971 sul tempo pieno statale e la legge n.1044 del 1971 sull'istituzione degli asili nido, abbraccia le esigenze dei ceti più umili nella scuola, con approcci e itinerari assai diversi.

Per quanto riguarda la prima, va ad istituire delle attività integrative nella scuola elementare, dando avvio all'esperienza della “scuola a tempo pieno”, che, secondo Mastropasqua, rappresenta un punto di arrivo nella moderna concezione di assistenza scolastica educativa.³¹ Il tempo pieno va ad estendere l'arco della giornata scolastica per adeguarlo alle esigenze di un'azione educativa che resti unitaria ma che possa avvalersi

³⁰ G. Ragone, 2019, “Così il '68 ha cambiato la scuola”, [lavoce.info](https://lavoce.info/archives/58471/cosi-il-68-ha-cambiato-la-scuola/), <https://lavoce.info/archives/58471/cosi-il-68-ha-cambiato-la-scuola/>

³¹ S. Mastropasqua, “Il trasferimento delle funzioni amministrative dallo Stato alle Regioni in materia di assistenza scolastica”, in “Rivista Giuridica della scuola”, Giuffrè, Milano 1975

ad una pluralità di interventi, linguaggi, esperienze e sollecitazioni ambientali con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno.³²

La seconda invece ha istituito gli asili nido comunali in Italia, trasformando l'assistenza all'infanzia in un servizio sociale di interesse pubblico, con l'obiettivo di tutelare lo sviluppo dei bambini, aiutare le famiglie e favorire l'accesso delle donne al lavoro.

Il Sessantotto può dunque essere interpretato come il risultato di un lungo processo di trasformazione iniziato negli anni precedenti. La scuola media unica ha ampliato l'accesso all'istruzione e ha contribuito alla costruzione di una società più democratica, ma ha anche reso visibili nuovi problemi: le differenze sociali continuano a influenzare il successo scolastico e l'apertura della scuola richiede una trasformazione più profonda delle sue strutture.

Gli anni Sessanta rappresentano quindi un momento di passaggio fondamentale: l'Italia entra definitivamente nell'epoca della scuola di massa. Tuttavia, il problema educativo si sposta progressivamente dal semplice accesso all'istruzione alla qualità e all'effettiva uguaglianza delle opportunità. La grande sfida lasciata in eredità da questo decennio è proprio quella di trasformare una scuola aperta a tutti in una scuola realmente capace di garantire a tutti le stesse possibilità di crescita culturale e sociale.

6.2 La spinta verso ulteriori riforme

La riforma della scuola media unica non rappresenta il punto di arrivo della trasformazione del sistema scolastico italiano, ma piuttosto l'inizio di una nuova fase di cambiamento. L'aumento degli studenti che completa la nascita della scuola dell'obbligo determina infatti una crescente domanda di accesso ai livelli successivi dell'istruzione.

L'ampliamento della frequenza scolastica pone al centro del dibattito pubblico il problema della scuola secondaria superiore. Mentre la scuola media è stata resa uguale per tutti, il sistema successivo continua ad essere fortemente differenziato. I licei mantengono un ruolo privilegiato come via principale verso l'università, mentre gli

³² D.M. numero 20 del 28 febbraio 1972

istituti tecnici e professionali sono considerati maggiormente legati alla preparazione al lavoro.

La democratizzazione dell'istruzione porta quindi alla richiesta di un ripensamento complessivo del sistema scolastico. La questione non riguarda più soltanto il diritto di accedere alla scuola, ma anche la possibilità di proseguire gli studi e di avere reali opportunità di mobilità sociale.

La domanda che emerge nel dibattito politico e pedagogico è quindi: è sufficiente garantire a tutti una scuola media comune oppure è necessario ripensare l'intero percorso formativo?

Il sistema delle scuole superiori rimane infatti caratterizzato da una forte differenziazione interna. Il liceo, soprattutto quello classico, continua a rappresentare il percorso culturalmente più prestigioso e il principale canale di accesso all'università. Gli istituti tecnici e professionali, invece, sono maggiormente orientati alla preparazione lavorativa.

L'obiettivo delle trasformazioni degli anni '70 è rompere l'isolamento della scuola e dell'insegnante, per avviare un aperto confronto pedagogico, sociale e politico con tutte le forze democratiche e per perseguire così la costruzione di uno stretto legame tra coloro che dentro e fuori della scuola sono impegnati e disponibili al suo rinnovamento.³³

Queste trasformazioni coinvolgono anche l'università. Nel corso degli anni Sessanta aumenta notevolmente il numero degli iscritti e diventa sempre più evidente la crisi di un modello universitario pensato per una minoranza della popolazione. Le proteste studentesche del 1968 citate precedentemente esprimono proprio il contrasto tra una società in rapido cambiamento e istituzioni formative percepite come ancora troppo rigide e selettive.

Di fatto, sono varie le iniziative inclusive che presero avvio nel decennio tra il '69 e il '79, sulla spinta delle famiglie, di volontari e di organizzazioni.

Alla fine del decennio vengono introdotte nuove misure volte ad ampliare l'accesso all'istruzione superiore, tra cui la liberalizzazione degli accessi universitari del

³³ R. Rizzi, "La scuola dopo i decreti delegati", Editori Riuniti, Roma 1975

1969. Tale provvedimento rappresenta un ulteriore passaggio nel processo di apertura del sistema formativo italiano.

Alcune proposte parziali di origine comunista e di origine sindacale trovano una loro approvazione: nel 1973 ci sono le 150 ore, cioè la possibilità per i lavoratori di avere ogni 3 anni fino a 150 ore di congedo contribuito per motivi di studio e Contemporaneamente, nel 1974 si ha un insieme di leggi chiamate “decreti delegati”, fatti dal governo su richiesta del parlamento.

I Decreti delegati nel 1974 modificano le leggi a cui devono sottostare per i diritti e i doveri i professori di scuola: si garantiscono le condizioni professionali degli insegnanti sul piano economico e della libertà di insegnamento, con uno stato giuridico che sostituisce quello degli anni Trenta del periodo fascista.

Si garantisce per legge ai professori la libertà di insegnamento e vengono migliorate leggermente le condizioni economiche del ruolo, con una modifica dello stato giuridico imposto dal governo fascista: vengono istituiti nelle classi e negli istituti gli organi collegiali di governo, cioè il consiglio di classe con rappresentanti degli studenti, il consiglio di istituto con rappresentanti degli studenti. Inoltre, ogni scuola può mandare i suoi rappresentanti del distretto scolastico per confrontarsi con il provveditore agli studi che è provinciale.

E infine, tutto il consiglio superiore della pubblica istruzione, che è l'organo di consulenza del ministero, diventa elettivo.

La scuola piramidale fissata da Gentile viene messa in discussione: il preside, nominato attraverso un concorso, governa con un consiglio d'istituto e nelle classi ci sono i consigli di classe in cui i docenti non sono solo sottomessi alla volontà del preside ma possono esprimere le loro opinioni riguardo alle attività didattiche. Inoltre, ci sono anche i rappresentanti degli studenti, che aprono le scuole ad una rappresentanza studentesca.

Vista l'impossibilità di riformare le scuole superiori dall'alto, si cerca di riformarle dal basso aprendo alla sperimentazione dei singoli istituti, cioè facendo in modo che i singoli istituti potessero proporre alle sezioni tradizionali anche le sezioni sperimentali in cui venivano modificate le materie cercando di dare maggiore scelta rispetto alla rigidità dei percorsi standardizzati.

I decreti delegati degli anni '70 sono l'ultima espressione di una spinta riformatrice che è nata alla fine degli anni '50 e che con mille contraddizioni e freni è andata avanti fino agli anni '70 ad esaurirsi. Con la fine degli anni '70 i tentativi di cambiare in maniera organica la scuola si fermano.

I decreti delegati del 1974 rappresentarono quindi il tentativo di tradurre sul piano istituzionale molte delle istanze democratiche nate negli anni Sessanta. Se la scuola media unica aveva democratizzato principalmente l'accesso all'istruzione, i decreti delegati cercano di democratizzare il funzionamento interno della scuola.

Naturalmente, la loro applicazione incontra anche difficoltà. La partecipazione prevista dagli organi collegiali non sempre riesce a modificare profondamente le pratiche quotidiane e in alcuni casi rimane più formale che sostanziale. Tuttavia, essi segnano un cambiamento culturale importante perché introducono l'idea della scuola come spazio di confronto e partecipazione.

Il percorso iniziato negli anni Sessanta può quindi essere interpretato come una trasformazione progressiva: dalla richiesta di una scuola accessibile a tutti, realizzata attraverso la riforma della scuola media unica, si passa alla richiesta di una scuola più inclusiva, partecipata e democratica. La sfida non è più soltanto permettere agli studenti di entrare nel sistema scolastico, ma costruire un'istituzione capace di rappresentare una società profondamente cambiata.

CONCLUSIONI

Alla luce del percorso di indagine fin qui condotto, la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 non rappresenta solo una semplice tappa legislativa, ma il punto di partenza dell'Italia repubblicana nel processo di costruzione di una moderna cittadinanza democratica. L'istituzione della scuola media unica ha segnato il definitivo tramonto dell'impianto gentiliano, un sistema che, concepito per perpetuare le gerarchie sociali e per formare ristrette classi dirigenti, risultava ormai anacronistico e incompatibile con i principi egualitari sanciti dall'articolo 34 della Costituzione e con il dinamismo di un Paese nel pieno del proprio "Miracolo Economico". L'abolizione del sistema a doppio binario, che sfavoriva i figli delle classi subalterne al vicolo cieco dell'avviamento professionale all'età di soli undici anni, rappresenta il primo passo verso l'attuazione del diritto universale allo studio, trasformando l'istruzione da privilegio a strumento essenziale di emancipazione individuale e collettiva.

Tuttavia, come evidenziato nell'analisi delle dinamiche post-riforma, il passaggio da una scuola d'élite a una scuola di massa ha portato alla luce contraddizioni profonde e resistenze strutturali. La democratizzazione degli accessi non si è tradotta automaticamente in una reale equità degli esiti. La storiografia e le testimonianze dell'epoca, culminate nella radicale denuncia di Don Lorenzo Milani e della Scuola di Barbiana, hanno smascherato l'illusione di un'uguaglianza puramente formale. La "selezione occulta" ha continuato a operare attraverso il mantenimento di paradigmi didattici tradizionali, modelli linguistici e criteri di valutazione standardizzati che, ignorando le profonde disuguaglianze socioculturali di partenza, finivano per penalizzare e respingere i soggetti più deboli. Il ritardo nella formazione della classe docente, spesso ancorata a una pedagogia trasmissiva e selettiva, ha dimostrato come le riforme strutturali rischino di rimanere scatole vuote se non accompagnate da un profondo rinnovamento metodologico e culturale del corpo insegnante.

Nonostante queste criticità, gli effetti sul lungo periodo della scuola media unica hanno innescato una metamorfosi nel tessuto sociale italiano. L'estensione dell'obbligo scolastico ha generato un innalzamento generalizzato dei livelli di alfabetizzazione mai visti prima e ha alimentato un'inedita domanda di scolarità superiore e universitaria. Questa spinta propulsiva ha prodotto la prima vera generazione di popolazione dotata

degli strumenti critici per decodificare e contestare la realtà circostante. I movimenti studenteschi del "lungo '68" trovano proprio in questa platea di giovani, figli della riforma del 1962, il loro bacino naturale: una generazione che, avendo assaporato la promessa dell'uguaglianza sui banchi di scuola, si è scontrata con le rigidità di una società e di un mercato del lavoro incapaci di assorbirne le richieste e le competenze, sfociando nel desiderio di una radicale destrutturazione dell'autoritarismo istituzionale.

In definitiva, ripercorrere la genesi e le ricadute della scuola media unica significa misurarsi con le radici stesse delle odierne sfide del sistema educativo italiano. Se la riforma del 1962 ha avuto il merito innegabile di avviare l'inclusione formale e di attivare l'ascensore sociale per milioni di cittadini, le criticità di quella transizione si proiettano ancora sul nostro presente. L'emergenza contemporanea della dispersione scolastica, l'incremento del fenomeno dei NEET (giovani che non studiano e non lavorano) e l'acuirsi dei divari territoriali tra Nord e Sud del Paese dimostrano che la missione delineata dai padri costituenti e dai riformatori degli anni Sessanta non è ancora giunta a compimento. La storia della scuola media unica ci consegna dunque un monito inequivocabile: l'uguaglianza delle opportunità non è un traguardo acquisito una volta per tutte tramite un atto legislativo, ma un processo dinamico che richiede investimenti continui, un ripensamento costante delle metodologie didattiche e una volontà politica in grado di fare della scuola, oggi come allora, il baricentro pulsante dello sviluppo democratico e civile della nazione.

Bibliografia

- 1) Legge Casati (1859), art. 188
- 2) D.M. numero 20 del 28 febbraio 1972
- 3) Anonimo, (2006). *La lunga storia dell'obbligo scolastico*. Tratto da <https://m.flcgil.it/scuola/la-lunga-storia-dell-obbligo-scolastico.flc>
- 4) Anonimo, (2013). *La scuola media unica ha 50 anni*. Tratto da <https://risorseonlineperlascuola.altervista.org/la-scuola-media-ha-cinquantanni/>
- 5) Barbagli, M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*. Bologna: Il Mulino
- 6) Barbagli, M. (1978). *Istruzione legittimazione conflitto*. Bologna: Il Mulino
- 7) Baruzzi, G. (2022). *Il '68 in Italia*. Tratto da <https://storiaestorie.altervista.org/blog/il-68-in-italia/>
- 8) Bertin, G. M. (1964). *Scuola e Società in Italia*. Bari: Laterza
- 9) Bianchini, P. (2010). *Le Origini delle materie: discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino: SEI
- 10) Bravi, L. (2021). *La Televisione educativa in Italia*. Roma: Anicia
- 11) Caracciolo, L; Roccucci, A. (2017). *Manuale di Storia Contemporanea*. Firenze: Mondadori Education
- 12) Checcacci, C. (1992). *Scuola e didattica n.5*. Milano: La Scuola
- 13) Coleman, J. C. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Office of Education
- 14) D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli
- 15) De Giorgi, F. (2016). *La Repubblica Grigia*. Milano: La Scuola
- 16) Gabusi, D. (2022). *La svolta democratica nell'istruzione italiana*. Milano: Schloè

- 17) Gabusi, D. (2023). *La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui*. Firenze: Firenze University Press
- 18) Gentiloni Silveri, U. (2019). *Storia dell'Italia Contemporanea*. Bologna: Il Mulino
- 19) Granaglia, E. (1989). *Etica e Politica alle soglie del 21° secolo*. Roma: PSI
- 20) Mariuzzo, A; Roghi, V. (2023). *Sixty years after the reform of middle school: a new histographical overview*; Firenze: Firenze University Press
- 21) Massucco Costa, A. (1962) *Indagine sulle scelte economiche*. Roma: ISTAT
- 22) Mastropasqua, S. (1975). *Rivista Giuridica della scuola*. Milano: Giuffrè
- 23) Milani, L. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina
- 24) Ragone, G. (2019). *Così il '68 ha cambiato la scuola*. Tratto da <https://lavoce.info/archives/58471/cosi-il-68-ha-cambiato-la-scuola/>
- 25) Rizzi, R. (1975). *La scuola dopo i decreti delegati*. Roma: Editori Riuniti
- 26) Rossi Doria, M. (2013). *Così la scuola media mise in moto l'Italia*. Tratto da <https://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/cosi-la-scuola-media-unica-mise-in-moto-l-italia.flc>
- 27) Ruozzi, C. (2014). *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*. Torino: Loescher
- 28) Trebisacce, G; Cambi, F; Pironi, T; Pruneri, F; Gabusi, D; Lentini, S; Conti, A; Todaro, L; Rubi, F. C; Grandi, W; Coro Montalet, G; Ciullo, M. N. (2013). *Nuovo Bollettino CIRSE, numero speciale 2013*. Pisa: ETS

Allegato 1

**Università degli studi di Modena e Reggio
Emilia**

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria

Anno Accademico 2025/2026

Relazione finale di Tirocinio

Giovannini Francesco

Matricola N°127966

291007@studenti.unimore.it

Zardi Alessia

Indice

1. Breve Storia del mio Tirocinio.....	72
1.1 Tirocinio del secondo anno	72
1.2 Tirocinio del terzo anno	73
1.3 Tirocinio del quarto anno	74
1.4 Tirocinio del quinto anno	75
2. Presentazione di una esperienza di tirocinio nel IV o V anno	77
2.1 Il contesto	77
2.2 La mia esperienza di tirocinio	78
2.2.1 La progettazione	78
2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento	79
2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata	81
2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie	81
3. Le mie prospettive future.....	83
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto	83
3.2 L'insegnante competente	83

1. Breve storia del mio tirocinio

1.1 Tirocinio del secondo anno

Durante il secondo anno universitario ho svolto la mia prima esperienza di tirocinio, articolata in un totale di 75 ore. Di queste, 10 ore sono state dedicate alla formazione sulla sicurezza, 29 ore alle attività di tirocinio indiretto e 36 ore al tirocinio diretto presso le scuole.

Il tirocinio diretto si è svolto in una scuola dell'infanzia statale, articolata in tre sezioni suddivise per fasce d'età. Sono stato assegnato alla sezione dei bambini di tre anni, dove ho potuto osservare da vicino le dinamiche educative e le routine quotidiane. Per quanto riguarda la scuola primaria, anch'essa statale, ho svolto il tirocinio in una classe prima, entrando progressivamente in contatto con il contesto scolastico.

Le finalità principali del tirocinio consistevano nell'avvicinarsi gradualmente alla realtà della classe, osservando con attenzione l'ambiente educativo e ponendosi domande critiche e riflessive. Gli obiettivi formativi comprendevano la conoscenza dei riferimenti normativi, delle Indicazioni Nazionali per il curricolo, dei temi legati all'educazione interculturale e del contesto scolastico nel suo complesso, al fine di favorire un primo approccio consapevole al ruolo dell'insegnante.

Durante il tirocinio indiretto sono stati approfonditi i documenti normativi fondamentali, le finalità specifiche della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, il rapporto tra scuola e territorio e l'organizzazione interna dell'istituzione scolastica. È stata inoltre presentata la realtà dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), con particolare attenzione alle tematiche della multiculturalità e dell'intercultura.

Nel corso del tirocinio diretto ho avuto l'opportunità di compiere i primi passi all'interno del mondo scolastico, osservando con uno sguardo curioso e critico le attività didattiche, le routine quotidiane e l'organizzazione degli spazi. In particolare, durante la mia esperienza nella scuola primaria, ho assistito a un incontro legato a un progetto di psicomotricità. Quest'attività si è rivelata particolarmente significativa, poiché mi ha permesso di approfondire in modo concreto un concetto che, fino a quel momento, avevo solo sfiorato a livello teorico.

La prova conclusiva del tirocinio del secondo anno ha previsto una verifica scritta sugli argomenti affrontati durante il tirocinio indiretto.

1.2 Tirocinio del terzo anno

Durante il terzo anno universitario, grazie al tirocinio, ho avuto l'opportunità di osservare da vicino l'attività didattica e gli spazi scolastici, avvalendomi degli strumenti messi a disposizione dall'università.

La scuola dell'infanzia presso cui ho svolto parte del tirocinio è una scuola statale a metodo Montessori, composta da un'unica sezione eterogenea per età. La scuola primaria, anch'essa statale, mi ha accolto in una classe terza, dove ho potuto osservare e analizzare diverse dinamiche educative.

Il tirocinio del terzo anno ha previsto un totale di 125 ore, suddivise in 25 ore di tirocinio indiretto e 100 ore di tirocinio diretto. In questa fase formativa, è stata posta particolare attenzione all'osservazione all'interno della classe: l'analisi del gruppo sezione/classe nei suoi tempi, spazi, regole e relazioni; le diverse modalità di conduzione didattica e gli stili educativi adottati dai docenti; gli aspetti della quotidianità scolastica. L'osservazione proposta era intenzionale e oggettiva, ovvero priva di giudizi e interferenze, ritenuta essenziale per individuare i bisogni, sia individuali sia contestuali, e per costruire una progettazione didattica efficace e consapevole.

Gli strumenti introdotti durante il tirocinio includevano: uno strumento per l'analisi del contesto scolastico, uno per l'osservazione degli ambienti di apprendimento e una griglia per la descrizione di un'attività didattica.

Durante il mio periodo presso la scuola primaria, ho potuto osservare da vicino la routine quotidiana della classe. Utilizzando lo strumento di osservazione fornito, ho analizzato e rielaborato le scelte organizzative delle insegnanti, in particolare la disposizione dell'aula in angoli strutturati e ben definiti. Il confronto con la tutor accogliente e le domande guida proposte hanno arricchito le mie riflessioni, portandomi a comprendere lo spazio come una risorsa educativa fondamentale.

Alla luce delle Indicazioni Nazionali, che sottolineano come “l’apprendimento avviene attraverso l’azione, l’esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l’arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e conoscenza”, ho acquisito una maggiore consapevolezza dell’importanza dell’ambiente nel processo formativo. Ho compreso che sono proprio i bambini, con i loro comportamenti, interessi e bisogni, a orientare l’organizzazione degli spazi. L’ascolto attento e l’osservazione delle loro azioni consentono agli insegnanti di progettare ambienti di apprendimento coinvolgenti, stimolanti e significativi, in grado di sostenere e promuovere lo sviluppo dei bambini.

Durante il tirocinio presso la scuola dell’infanzia, invece, ho avuto modo di osservare l’organizzazione delle attività, dei tempi e dei giochi secondo i principi del metodo Montessori. Inoltre, ho partecipato ad alcuni incontri condotti da esperti di educazione fisica e musica e ho avuto l’opportunità di prendere parte a un’uscita didattica in occasione della Giornata della Legalità.

Al termine del tirocinio diretto, ho redatto un elaborato finale sotto forma di relazione riassuntiva sull’intera esperienza di tirocinio.

1.3 Tirocinio del quarto anno

Il quarto anno universitario ha rappresentato un momento di svolta nel mio percorso formativo, poiché, grazie al tirocinio – articolato in 25 ore di tirocinio indiretto e 150 ore di tirocinio diretto – ho potuto sperimentare per la prima volta in modo concreto il ruolo del docente. La possibilità di progettare un’unità di apprendimento, in collaborazione con la docente tutor accogliente, e di realizzarla poi direttamente in classe, mi ha consentito di mettere in pratica le conoscenze e competenze acquisite nel corso degli studi.

La scuola dell’infanzia presso cui ho svolto parte del tirocinio è una struttura statale suddivisa in tre sezioni in base all’età; io sono stato inserito nella sezione dedicata ai bambini di quattro anni. La scuola primaria, anch’essa statale, mi ha accolto in una delle due classi terze presenti nell’istituto.

La durata complessiva del tirocinio per il quarto anno è stata di 175 ore, così suddivise: 25 ore di tirocinio indiretto, 75 ore di tirocinio diretto nella scuola dell'infanzia e 75 ore nella scuola primaria.

Tra le principali novità introdotte in questa annualità vi sono stati il modulo a progetto e le unità di apprendimento (UdA). Durante entrambi i moduli – modulo libero e modulo a progetto – ci è stato richiesto di realizzare un'UdA della durata di 10 ore. Per questo motivo, il tirocinio indiretto ha approfondito temi fondamentali come la progettazione didattica, la valutazione formativa e sommativa e la riflessione sul ruolo professionale del docente.

L'unità di apprendimento realizzata per il modulo a progetto è stata elaborata nell'ambito del progetto “Giochiamo sul Serio!” promosso da Alessia Zardi, ed è stata attuata durante il periodo trascorso nella scuola dell'infanzia. Il progetto mirava alla valorizzazione degli spazi scolastici come risorsa educativa, con particolare attenzione alle attività ludiche.

In questo contesto, ho scelto di concentrarmi sullo spazio dedicato al gioco di costruzione, elaborando un'unità di apprendimento finalizzata a valorizzare quell'angolo e le opportunità educative che offriva. Durante questo periodo ho assunto un ruolo attivo all'interno della sezione, prendendomi cura direttamente delle attività previste nell'ambito dell'UdA e partecipando alla vita della classe in modo sempre più coinvolto e consapevole.

A conclusione del percorso di tirocinio, ho realizzato un poster riassuntivo dedicato al modulo a progetto, nel quale ho sintetizzato i principali elementi dell'esperienza vissuta.

1.4 Tirocinio del quinto anno

Durante il quinto anno universitario, il tirocinio mi ha permesso di tornare a operare in classe e in sezione per un tempo più esteso e con maggiore consapevolezza, offrendomi l'opportunità di perfezionare alcuni aspetti critici emersi nelle esperienze precedenti.

Il tirocinio indiretto ha previsto l'elaborazione della relazione finale sull'intero percorso di tirocinio, oltre a un approfondimento di tematiche già affrontate negli anni

precedenti, come la valutazione e la professionalità docente. Sono stati inoltre introdotti nuovi argomenti rilevanti per il contesto scolastico attuale, tra cui il middle management, l'attività laboratoriale e le buone pratiche di lettoscrittura. Un'attenzione particolare è stata data anche alla presentazione degli strumenti di osservazione e progettazione per il tirocinio diretto: le griglie di progettazione sono state riviste e arricchite, includendo anche strumenti per l'analisi del contesto scolastico.

La scuola dell'infanzia in cui ho svolto parte del tirocinio era una struttura statale composta da un'unica sezione eterogenea, che accoglieva bambini di 3, 4 e 5 anni. La scuola primaria che mi ha ospitato per il modulo a progetto era anch'essa statale, e sono stato inserito in una classe seconda.

È proprio in questa scuola primaria che ho realizzato il progetto "Artefatti e segni", promosso da Alessia Zardi e specificamente legato all'ambito matematico, con riferimento alla provincia di Mantova. Il progetto si fondava sull'uso di artefatti didattici per favorire il passaggio dai segni prodotti dai bambini al linguaggio matematico formalizzato. Attraverso questa esperienza, ho potuto consolidare e ampliare le mie competenze sull'utilizzo di strumenti didattici come BeeBot, la Pascalina 2.0 e altri dispositivi analoghi.

Durante il tirocinio diretto, ho progettato e condotto un'unità di apprendimento centrata sul lavoro con unità e decine, moltiplicazione e astrazione, utilizzando come strumenti principali BeeBot e la griglia 0-99. Questo mi ha permesso di integrare attività manipolative e tecnologiche in una proposta didattica strutturata, stimolante e coerente con gli obiettivi formativi.

La durata complessiva del tirocinio del quinto anno è stata di 175 ore, suddivise in 25 ore di tirocinio indiretto, 75 ore nella scuola primaria e 75 ore nella scuola dell'infanzia.

2. Presentazione di una esperienza di tirocinio nel IV o V anno

2.1 Il Contesto

La Scuola dell'Infanzia in cui sono stato inserito rappresenta un ambiente educativo fondamentale in cui i bambini e le bambine costruiscono conoscenze attraverso il fare, il gioco, l'esperienza concreta e la scoperta. Il percorso formativo si sviluppa trasversalmente ai cinque campi di esperienza indicati dalle "Nuove Indicazioni Nazionali", in un contesto di relazione significativa con adulti e coetanei.

La scuola appartiene all'istituto comprensivo di un piccolo paese nella provincia di Mantova, nel tipico paesaggio della pianura Padana, che permette agli alunni di avere un costante contatto con la natura.

L'edificio che accoglie la scuola dell'infanzia è di dimensioni ridotte, ed è, inoltre, condiviso con un'altra scuola dell'infanzia e con l'asilo nido comunale. La scuola è sviluppata interamente al piano terra, comprende tre sezioni divise per età, collocate in due aule ampie per ciascuna classe. Inoltre, sono presenti un giardino allestito con giochi e un atelier dei 100 linguaggi condivisi tra le classi.

L'Istituto ha intrapreso un percorso di formazione ispirato al Reggio Emilia Approach, che pone al centro un'immagine di bambino attivo, competente, dotato di una pluralità di linguaggi e protagonista del proprio apprendimento. Questo approccio valorizza la relazione con l'ambiente e il dialogo educativo come strumenti fondamentali per lo sviluppo.

Il contesto rurale in cui si inserisce la scuola è abitato principalmente da contadini e agricoltori, molti dei quali, soprattutto negli ultimi anni, provengono da altri Paesi. Questa presenza eterogenea ha dato origine a una realtà territoriale caratterizzata da una marcata multiculturalità, rispecchiata anche all'interno dell'ambiente scolastico.

La scuola, infatti, è impegnata in un processo di trasformazione verso un modello inclusivo, capace di valorizzare le diversità culturali presenti al suo interno. Tali differenze non sono viste come ostacoli, ma come occasioni di arricchimento reciproco e leve per favorire l'inserimento degli alunni in una rete di relazioni che oggi è, allo stesso tempo, locale e globale

La progettazione didattica fa riferimento al curriculum verticale di Istituto, costruito attraverso gruppi di lavoro e aggiornato in base alle competenze chiave europee. Fondamentali sono anche la collaborazione con le famiglie, il dialogo con il territorio e il lavoro tra docenti dei diversi ordini scolastici, per garantire continuità educativa nei passaggi da un grado all'altro.

L'organizzazione degli ambienti riflette un'impostazione pedagogica attenta all'inclusione, alla cura dei bisogni individuali e alla promozione del benessere di ciascun bambino, in linea con il curriculum di istituto che valorizza l'apprendimento attraverso l'esperienza, il gioco e la relazione. (Castoldi, 2015).

Negli ultimi anni si è rafforzata l'attenzione verso l'outdoor education, che valorizza l'ambiente esterno come spazio di apprendimento e scoperta. Contemporaneamente, è stato introdotto un linguaggio digitale che supporta l'inclusione e si integra con gli altri linguaggi espressivi e cognitivi dei bambini.

Infine, viene data grande importanza all'educazione civica e alla promozione di una cultura del benessere psico-fisico e della sostenibilità ambientale, in coerenza con gli obiettivi dell'Agenda 2030.

2.2 La mia Esperienza di Tirocinio

2.2.1 La progettazione

L'esperienza di tirocinio che ho scelto di riportare è quella relativa al mio tirocinio del quarto anno svolto presso la scuola dell'infanzia. Questo percorso era legato al progetto "Giochiamo sul Serio!" promosso da Alessia Zardi, ed è stato chiamato "Costruire con creatività".

Come scritto precedentemente, le ore di tirocinio sono state svolte presso una sezione di 24 bambini di 3 e 4 anni di una scuola dell'infanzia. Delle zone in cui era suddiviso lo spazio sezione, durante il progetto si è scelto di lavorare sull'angolo costruzioni, in quanto, a causa della sistemazione temporanea della sezione in un ambiente più sacrificato, era poco considerato dai bambini come alternativa durante il gioco libero.

Per la progettazione sono stati osservati gli interessi, le capacità e i bisogni dei bambini. Inoltre, è stata di grande utilità la griglia di progettazione per creare un'unità di apprendimento dettagliata e ordinata. Il dialogo con le altre insegnanti della sezione è stato fondamentale per la condivisione e lo sviluppo delle idee, oltre che per una collaborazione ottimale nello sviluppo dell'unità di apprendimento.

Il percorso creato è nato riprendendo il pensiero dei "100 linguaggi" di Loris Malaguzzi, oltre alle conoscenze generali dei bambini e al contesto geografico in cui la scuola è inserita. La scuola infatti è situata in un paese di campagna, nelle cui zone limitrofe sono presenti numerosi allevamenti e terreni. Inoltre, alcuni bambini della classe vivono attivamente gli argomenti affrontati, con genitori o famigliari che lavorano in questi ambienti.

Il progetto è stato realizzato attraverso l'utilizzo di materiali di recupero (tubi di cartone, cd, forme di legno, ecc), utili per la realizzazione delle costruzioni ideate dai bambini, oltre alle conoscenze pregresse dei bambini legate all'ambiente dell'allevamento.

2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento

L'unità di apprendimento creata è stata chiamata "Costruire con creatività" e verteva sulla realizzazione, da parte dei bambini della classe, di alcune abitazioni degli animali da allevamento (stalla, porcilaia, pollaio, podere, ecc).

Il progetto è stato realizzato con materiali di recupero, come ad esempio tubi di cartone, pezzi di legno di varie forme, cd, assi di plastica, ecc; e lo spazio in cui si è lavorato è stato l'angolo costruzioni, composto da due gradoni di altezze diverse. Inoltre, contro al muro dell'angolo costruzioni venivano proiettate alcune immagini per il corretto svolgimento del lavoro.

Durante il percorso sono stati utilizzati principalmente il lavoro a piccolo gruppo e la discussione sia a grande che a piccolo gruppo. Il lavoro e la discussione a piccolo gruppo sono stati in parte necessari, a causa del poco spazio disponibile all'interno dello spazio sezione. Inoltre, lavorare con un numero ridotto di bambini a permesso la creazione di piccoli gruppi omogenei in modo che ogni bambino potesse essere libero di

esprimersi e potesse instaurare un buon rapporto anche con gli altri, facendo in alcuni casi da tutor per chi mostrava maggiori difficoltà o titubanze. La discussione a grande gruppo, invece, è servita ad esibire ai gruppi le loro creazioni ai compagni della classe, che hanno potuto chiedere alcune cose a chi aveva costruito. Inoltre, ha permesso di osservare il grado di interesse e partecipazione suscitato dall'attività, la sua efficacia e il progresso degli alunni nel raggiungimento degli obiettivi prefissati. (Bertolini, 2012)

Sono state utilizzate diverse strategie. Il lavoro cooperativo, attraverso cui si è lavorato sulle 5 caratteristiche fondamentali: interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento e uso delle competenze sociali, valutazione di gruppo (Vezzani, 2023).

Altra strategia utilizzata è stata il metodo operativo, attraverso cui si è posta l'attenzione sulla partecipazione diretta degli studenti, coinvolgendo loro in attività pratiche e fornendo strumenti per ottenere feedback costanti sul loro apprendimento.

La terza strategia coinvolta è stata il metodo investigativo, utilizzato per indagare e risolvere un problema attraverso la raccolta e analisi dei dati, la formulazione di ipotesi e la verifica delle stesse tramite prove e ragionamenti.

Per la valutazione del percorso d'apprendimento è stata utilizzata una griglia per valutare il raggiungimento degli obiettivi formativi, rispondendo sì o no nelle apposite caselle, insieme ad una casella in cui aggiungere eventuali note carta e matita.

L'osservazione è avvenuta durante le attività di costruzione dei gruppi, per osservare come i gruppi e i singoli bambini costruivano e interagivano tra loro. Gli indicatori comportamentali sono stati: grado di partecipazione, capacità di negoziazione e collaborazione.

Inoltre, è stato previsto uno strumento di autovalutazione dei bambini: al termine della costruzione, ad ogni bambino sono stati dati due gettoni colorati: uno rosso e uno nero. Ogni bambino ha inserito in una scatola uno dei gettoni a seconda del suo grado di interesse per l'attività proposta: gettone rosso se l'attività è stata reputata interessante e divertente, oppure nero se poco stimolante e noiosa.

2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

La documentazione è avvenuta attraverso un diario dell'esperienza, utile per documentare le frasi e le azioni dei bambini durante i diversi momenti dell'unità di apprendimento. Inoltre, è stata realizzata una raccolta fotografica contenente le varie attività proposte, i disegni dei bambini e le loro costruzioni. La documentazione è stata raccolta ai sensi della normativa sulla privacy vigente all'interno del sistema scolastico e del regolamento UniMoRE.

Durante la mia esperienza nella classe, ho avuto modo di assistere spesso alla trascrizione delle frasi dette dai bambini durante diverse attività. Ho trovato questo metodo molto utile e importante, in quanto permette di registrare le frasi dette dai bambini e di valutare quindi le loro conoscenze pregresse e l'importanza dei loro interventi. Inoltre, se utilizzato con regolarità, permette di vedere l'evoluzione dei discorsi dei bambini (sia come gruppo che come singolo) durante l'anno, osservando la pertinenza, la capacità di parlare, di rispettare il proprio turno e la conoscenza generale.

Altra pratica utile per vedere lo sviluppo dei bambini durante l'anno è stata la raccolta ordinata dei disegni realizzati dai bambini durante tutto l'anno scolastico, consegnati poi alle famiglie al termine dell'annualità, in modo da vedere lo sviluppo delle abilità manuali durante il tempo.

2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie

Ho avuto modo di assistere a delle pratiche di lavoro in team, soprattutto durante la progettazione didattica settimanale, che ho trovato utile per poter vedere come certe attività siano programmate all'interno del team docenti delle diverse sezioni, in modo da creare un ambiente di lavoro sano e organizzato, in grado di mantenere il controllo della situazione anche durante i momenti di maggiore difficoltà. La buona organizzazione e i buoni rapporti tra colleghi si riflettono sull'ambiente di lavoro, creando un clima positivo per il benessere e l'apprendimento dei bambini.

Durante il tirocinio ho conosciuto alcune attività utili alla collaborazione con le famiglie: La scuola è sempre disponibile a scambi quotidiani durante l'ingresso e l'uscita, oltre alle assemblee di sezione, i colloqui individuali calendarizzati 1/2 volte all'anno, le docenti sono disponibili a colloqui extra non calendarizzati su richiesta delle famiglie o per criticità individuate dalle docenti stesse. Inoltre, la festa di fine anno costituisce un momento di ritrovo con le famiglie. La scuola cerca di utilizzare la documentazione (conversazioni, elaborati e immagini fotografiche) che può essere esposta a parete, tramite presentazioni digitali o cartacee, sintesi dei percorsi progettuali da condividere con le famiglie. Alla fine dell'anno scolastico, viene presentato il Portfolio individuale di tutti i percorsi didattici e progettuali fatti durante l'anno. Sono previsti due volte l'anno gli incontri con i genitori rappresentanti. A volte, in accordo con altri esperti vengono proposti durante l'anno (psicologo dell'istituto, biblioteca) degli incontri assembleari a tema.

3. Le mie prospettive future

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Il percorso di tirocinio di questi anni è stata un'occasione di crescita e di accrescimento delle conoscenze e delle risorse.

Durante il mio percorso universitario ho potuto contare su una rete ricca e variegata di risorse: docenti, tutor, colleghi, strumenti, materiali, nozioni teoriche e momenti di esperienza pratica. Ogni elemento ha rappresentato un tassello fondamentale del mio sviluppo professionale, contribuendo in maniera diversa alla mia formazione.

Le lezioni frontali hanno posto le basi teoriche del mio sapere, poi consolidate nei laboratori, mentre il tirocinio indiretto, grazie a esempi concreti e testimonianze, mi ha aiutato a comprendere come trasformare la teoria in pratica.

È stato però il tirocinio diretto a offrirmi la possibilità di sperimentare realmente e applicare quanto appreso, permettendomi di calarmi in situazioni autentiche e formative.

L'esperienza sul campo ha avuto un valore inestimabile: riesce a svelare aspetti e dinamiche che sfuggono alla spiegazione teorica e che solo il contatto diretto può davvero rendere comprensibili. Il tirocinio diretto, infatti, mi ha permesso una vera sperimentazione e applicazione delle metodologie assunte teoricamente, oltre a permettermi di cogliere aspetti e vivere eventi difficilmente spiegabili sui banchi dell'università.

Il mio percorso scolastico, antecedente all'iscrizione al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, ha seguito una direzione differente, rendendo l'approccio a molte delle discipline affrontate durante il corso un'esperienza completamente nuova.

Tuttavia, ho spesso avuto modo di lavorare con i bambini in diversi contesti extrascolastici, e proprio queste esperienze si sono rivelate preziose. Da ciascuna di esse ho saputo cogliere almeno un elemento significativo, che ha contribuito in modo concreto alla mia crescita personale e professionale.

3.2 L'insegnante competente

Durante il mio percorso di tirocinio ho preso piena coscienza di cosa significhi essere un insegnante, delle responsabilità e dei doveri che questo ruolo comporta.

In questi anni ho imparato a esprimermi in modo chiaro, efficace e adatto ai diversi interlocutori (studenti, bambini, famiglie).

Ho imparato che il ruolo dell'insegnante è in continua evoluzione: sono entrato in università con un'immagine, probabilmente derivante dalla mia esperienza, legata alla visione più classica, mentre ora, alla fine del mio percorso, considero l'insegnante come una figura creativa, dinamica e innovativa, ricca di conoscenze e abilità. Un ruolo che richiede di essere in grado di aggiornarsi e combinare sempre in modi nuovi il proprio sapere in base agli alunni e ai contesti in cui si trova.

Ho sviluppato la capacità di sviluppare attivamente, comprendere i bisogni degli altri e instaurare relazioni significative, utile per creare un ambiente inclusivo dove ogni studente possa sentirsi valorizzato.

Ho acquisito conoscenze su strategie didattiche diversificate, uso di tecnologie educative e progettazione per competenze per poter progettare lezioni coinvolgenti utilizzando metodologie attive per favorire l'apprendimento significativo e lo sviluppo del pensiero critico.

Sono in grado di pianificare attività, gestire il tempo e organizzare materiali didattici per preparare unità di apprendimento ben strutturate calibrate sugli obiettivi specifici, monitorando i progressi degli studenti e adattando la programmazione quando necessario.

Ho imparato a riflettere sul mio operato, accettare i feedback e ad aggiornarmi costantemente confrontandomi con i colleghi e sperimentando nuove pratiche didattiche, tutte qualità fondamentali per un continuo processo di miglioramento professionale.

La formazione teorica e la sperimentazione pratica vissute in questi cinque anni mi hanno permesso di acquisire un ampio ventaglio di competenze e abilità, tutte ugualmente preziose, al punto che risulterebbe difficile indicarne alcune come più importanti di altre. Sono convinto che le conoscenze maturate costituiscano una solida base, sulla quale continuerò a costruire e intrecciare nuovi saperi ed esperienze. A guidarmi sarà una passione autentica, che mi accompagnerà nel mio percorso professionale con uno sguardo sempre orientato alla formazione continua.

BIBLIOGRAFIA

Vezzani, A. (2023). *Lavorare a coppie nella comprensione del testo*. Parma: Edizioni junior

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Annali della pubblica istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Le Monnier

Castoldi, M. (2015). *Didattica Generale*. Milano: Mondadori

Bertolini C. (2012). *Senza Parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior