

INSEGNARE A INSEGNARE

Il tirocinio nella formazione dei docenti:
il caso di Torino

A cura di Daniela Maccario

Con contributi di Renza Cerri, Elio Damiano,
Redi Sante Di Pol, Cosimo Laneve, Daniela Maccario,
e di Rosangela Cuniberti, Elena Scalenghe,
Cecilia Valentini e i Supervisor U.S.Co.T.

discutere
la pratica didattica
in aula
il tirocinio
in educazione
online

● FrancoAngeli



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



DiScuTeRE

Didattica: fra Scuola, Territorio e Educazione
Collana diretta da Renza Cerri

● DiScuTeRE è insieme un acronimo e l'idea di fondo che sostiene questa collana.

L'idea: un verbo (forma linguistica che rappresenta un'azione declinabile in modo plurimo) il cui significato raccoglie l'argomentare, l'indagare, il criticare, il chiarire, il distinguere, il dialogare, il controbattere, il ragionare, il comunicare, il pensare, il valutare, il mettere in discussione, il negoziare ... e ancora oltre quaranta sinonimi tutti accomunati dalla dimensione del rapporto attivo e produttivo fra persone e idee.

Al centro di questa esperienza generativa ecco le parole che lo compongono: didattica, scuola, cultura, territorio, relazione, educazione. Talmente intrecciate tra loro da far sì che la stessa sillaba iniziale di una di esse sia scomponibile a dare inizio anche ad un'altra, ad altre.

Perché questa è la logica dell'educazione dell'uomo, dei suoi processi di apprendimento e di costruzione sociale, che prendono forma in un contesto culturale e nella relazione fra culture, su un territorio che è insieme fisico e antropico, ove i soggetti, i processi culturali, le istituzioni, i servizi, si innestano su una rete di relazioni fra persone, saperi, esperienze, secondo prospettive formalizzate e non.

La collana si propone di fornire gli strumenti riflessivi e operativi per i professionisti che agiscono negli svariati e differenziati campi e contesti educativi. *La finalità è consentire e favorire l'incontro fra questi settori per far interagire scuola e territorio nei diversi ambiti, facilitando così la costruzione di una rete formativa che consenta alla società di progredire verso una comunità educante, dando valore alla sinergia fra dimensioni formali e informali, fra processi educativi, servizi alla persona e dinamiche culturali.* La didattica, scienza dell'educazione e competenza professionale, ne costituisce strategia e strumento critico. In chiave didattica si declinano i testi che la compongono, pensati a partire dalla ricerca e dalla riflessione sulla pratica.

La collana si articola in quattro filoni:

- Didattica e scuola
- Didattica e servizi socio-educativi
- Didattica, ambiente e territorio
- Didattica e cultura

Nella prima vengono pubblicate opere finalizzate alla riflessione sul mondo della scuola: in particolare, l'obiettivo è la formazione iniziale e continua degli insegnanti focalizzando, di volta in volta, i diversi aspetti delle realtà scolastiche: progettazione, valutazione, uso delle tecnologie e dei media, organizzazione didattica, ecc. Nella seconda il focus è indirizzato agli operatori dei servizi socio-educativi: educatori, formatori, psicologi, assistenti sociali, tutor della formazione, ecc. attraverso volumi che sottolineano e ampliano il dibattito sull'organizzazione e la qualità dei servizi, i ruoli e le interazioni con le componenti istituzionali, la formazione degli operatori. La terza sezione intende diffondere, promuovere e sviluppare la conoscenza dell'ambiente basata sulla consapevolezza delle risorse naturali e della conseguente necessità di tutelarle, stimolando un processo di crescita collettiva al fine di promuovere uno sviluppo sostenibile in tutti i potenziali fruitori sociali. La quarta sezione è dedicata ad approfondire la dimensione culturale dei contesti educativi informali, diffondendo la logica della progettazione di eventi anche nella prospettiva della valorizzazione della "cultura del territorio".

Direttore: Renza Cerri

Vice-direttore: Davide Parmigiani

Comitato scientifico:

Andrea Bobbio, *Università della Valle d'Aosta*

Alain Breuleux, *McGill University-Montreal*

Paolo Calidoni, *Università di Sassari*

Silvio Ferrari, *docente di Storia dell'arte, già Assessore alla scuola e alla cultura - Genova*

Roberto Franchini, *Università di Genova*

Daniela Maccario, *Università di Torino*

Susanna Mantovani, *Università Milano-Bicocca*

Giorgio Matricardi, *Università di Genova*

Davide Parmigiani, *Università di Genova*

Piercesare Rivoltella, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Milano*

Domenico Simeone, *Università di Macerata*

Marco Snoek, *Hogeschool van Amsterdam*

Andrea Traverso, *Università di Genova*

Pierpaolo Triani, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Piacenza*

Nicoletta Varani, *Università di Genova*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

INSEGNARE A INSEGNARE

Il tirocinio nella formazione dei docenti:
il caso di Torino

A cura di Daniela Maccario

Con contributi di Renza Cerri, Elio Damiano,
Redi Sante Di Pol, Cosimo Laneve, Daniela Maccario,
e di Rosangela Cuniberti, Elena Scalenghe,
Cecilia Valentini e i Supervisorì U.S.Co.T.

FrancoAngeli

Volume stampato con il contributo del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino (fondi del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria).

Per accedere all'allegato online è indispensabile seguire le procedure indicate nell'area Biblioteca Multimediale del sito **www.francoangeli.it** registrarsi e inserire il codice **EAN 9788891709479** e l'indirizzo email utilizzato in fase di registrazione

Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni qui sotto previste. All'Utente è concessa una licenza d'uso dell'opera secondo quanto così specificato:

Indice

Introduzione	»	9
Parte Prima Presupposti		
1. La formazione del maestro italiano tra istanze pedagogiche e scelte politico - sociali. Un profilo storico <i>di Redi Sante Di Pol</i>	»	13
1. La formazione dei maestri nel Risorgimento	»	14
2. L'istruzione magistrale nell'Italia unita	»	17
3. Modelli magistrali a confronto nei primi decenni del secolo	»	21
4. La riforma umanistica dell'istruzione magistrale	»	28
5. Il lungo cammino verso la formazione universitaria	»	35
2. Il tirocinio nella formazione degli insegnanti <i>di Elio Damiano</i>	»	43
1. Il Tirocinio nel suo contesto	»	46
1.1. La «Sindrome di Atlante»	»	47
1.2. Il Tirocinio è della scuola	»	49
2. Il partenariato tra scuola e università	»	52
2.1. Il caso inglese delle "4 discipline"	»	52
2.2. Un partenariato sofferto tra università e scuole: il caso USA	»	54
2.3. Le scuole senza l'università	»	58
2.4. Il Laboratorio tra pratica e teoria	»	61
3. Una didattica per il Tirocinio	»	65
3.1. La didattica dell'immersione	»	65
3.2. La didattica dell'esplicitazione	»	68
3.3. Le "professioni del Tirocinio"	»	69

3. La scrittura di sé nell'avventura-formazione del docente <i>di Cosimo Laneve</i>	»	72
1. Pagine sincere	»	75
2. Penna riflessiva	»	79
3. Disponibilità al confronto con i pari	»	82
4. Problemi e indicazioni	»	85

Parte Seconda
Studiare le pratiche formative:
sfide e approcci

4. La ricerca A.Pr.Ed. sul supervisore di tirocinio: metodologia ed evidenze. “Insegnare a insegnare” nell’esperienza del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Torino <i>di Daniela Maccario</i>	»	91
1. Problemi	»	91
2. Scelte metodologiche e sfondo epistemologico	»	94
2.1. Azione oggetto d’indagine e routines come unità di analisi	»	94
2.2. “Studio di caso”	»	96
2.3. Supervisor “fonti” della ricerca e approccio partecipato; rilevazione attraverso la scrittura e analisi del contenuto	»	97
3. Risultati	»	99
3.1. Fenomenologia	»	101
3.1.1. Origini	»	101
3.1.2. Raccordi	»	102
3.1.3. Processi didattici	»	104
3.2. Prove di formalizzazione	»	108
3.2.1. Riflessività	»	108
3.2.2. Attivismo	»	111
3.2.3. Non-direttività	»	113
3.3. Modello emergente	»	114
5. Uno “studio di caso”. Attori, dinamiche, sviluppi di un percorso formativo <i>di Elena Scalenghe</i>	»	116
1. Nasce l’U.S.Co.T. (Ufficio Supervisione e Coordinamento del Tirocinio)	»	118
2. Il progetto di tirocinio si definisce e si ufficializza	»	127
3. L’offerta formativa si allarga e si diversifica	»	131
4. Bilancio e prospettive	»	137

6. La ricostruzione delle pratiche professionali del supervisore attraverso le routines <i>di Rosangela Cuniberti</i>	»	139
1. <i>R.0.</i> - Organizzazione, implementazione, monitoraggio e rilancio dell'offerta formativa	»	141
2. <i>R.1.</i> - Orientamento al tirocinio	»	147
3. <i>R.2.</i> - Accoglienza dello studente e inizio del percorso	»	149
4. <i>R.3.</i> - Tirocinio diretto	»	158
5. <i>R.4.</i> - Tirocinio indiretto	»	163
6. <i>R.5.</i> - Approfondimenti tematici e progetti facoltativi	»	168
7. <i>R.6.</i> - Valutazione	»	172
8. <i>R.7.</i> - Certificazione	»	177

Parte Terza **La prospettiva**

7. Il caso di Torino nel contesto italiano della professionalizzazione degli insegnanti: bilanci e problemi aperti <i>di Renza Cerri</i>	»	183
1. La formazione degli insegnanti in Italia: dal passato al futuro	»	183
1.1. La formazione iniziale	»	185
1.2. La formazione continua	»	187
2. Formazione/professionalizzazione	»	188
2.1. Condizioni di professionalizzazione	»	188
2.2. Professionisti formano professionisti	»	190
3. Il modello di Torino: elementi salienti	»	192
3.1. Idea di formazione e strutturazione del modello	»	193
3.2. Gestione dell'incrocio pericoloso fra burocrazia e progettualità formativa	»	195
3.3. Un modello plurimo di reti	»	196
3.4. Opzione "R"	»	197
4. Problemi e prospettive	»	198
4.1. Cambiamenti ordinamentali	»	198
4.2. Responsabilità formativa	»	200

Parte Quarta **L'offerta formativa del gruppo torinese: materiali**



8. "Progetti" e "moduli": presentazione, *di Cecilia Valentini*

1. Finalità e obiettivi
2. Metodologia del tirocinio indiretto
3. Un bilancio



9. “Progetti” e “moduli”: materiali di lavoro, a cura dei Supervisor*i* U.S.Co.T.

1. Apprendimento in contesti educativi complessi
2. Educazione interculturale e valorizzazione delle differenze
3. Metodologie didattiche
4. Moduli di approfondimento
5. Professionalità dell’insegnante della scuola dell’infanzia

Bibliografia

» 201

Introduzione

Con l'avvento della formazione universitaria dei docenti, il tirocinio si afferma quale dispositivo potenzialmente strategico per “*imparare a insegnare*”, luogo di auspicato dialogo e di attesa integrazione tra sapere accademico, di carattere generale, e sapere pratico, riferito all'agire in situazione. Il tirocinio si configura quale snodo cruciale per l'attivazione di sinergie tra università e scuola, grazie al lavoro di figure tutoriali dedicate, i supervisori di tirocinio, insegnanti con distacco totale o parziale dall'attività didattica assegnati all'università, ai quali, con la collaborazione dei “mentori” (insegnanti accoglienti, che operano nelle classi), è attribuita la responsabilità di trovare le strade migliori per introdurre gli aspiranti insegnanti “in campo”, mettendoli in condizione di operare in maniera sempre più consapevole, autonoma, educativamente incisiva.

Che ruolo ha -e può avere- il tirocinio nella preparazione dei docenti? Quali sono -e potrebbero essere- gli approcci didattici più adatti per ‘insegnare ad insegnare’? Quali i tratti caratterizzanti l'intervento delle figure tutoriali nella formazione pre-servizio degli insegnanti?

A fronte di un'esperienza – quella della universitarizzazione della formazione dei docenti- che si è affermata nel Nostro Paese quale sbocco relativamente recente di un percorso normativo e culturale lungo e articolato e che è ormai giunta a sviluppi realizzativi piuttosto consolidati, caratterizzati da pratiche formative in gran parte frutto di sforzo elaborativo dei supervisori di tirocinio, è tempo di provare ad operare bilanci, anche in relazione a quanto previsto dagli interventi normativi più recenti (D.M.10 settembre 2012, n.249). È l'occasione per porre a tema, anche con il supporto di evidenze empiriche, la questione relativa alle competenze dei tutor di tirocinio, con attenzione alla specificità del loro modo di fare formazione, dei modelli che sono propri del loro agire didattico, nella prospettiva, possibilmente, di potenziarne il potere professionalizzante d'intervento.

Il volume intende affrontare questi problemi. Nella prima parte si offre un inquadramento generale, con la presentazione, nel primo capitolo, a cura di Redi Sante Di Pol, di un'introduzione di carattere storico, che mira a ricostruire i processi alla base dell'attuale assetto istituzionale-normativo, in modo da favorire la contestualizzazione e l'inquadramento critico. Nel secondo capitolo Elio Damiano prende in esame la questione del partenariato scuola-università, focalizzandosi sui modi propri della “didattica della pratica dell'insegnare a insegnare”,

di cui offre una proposta di modellizzazione. Cosimo Laneve tratta, nel terzo capitolo, il ruolo fondamentale della scrittura come strumento (auto)formativo, da valorizzare quale supporto all'acquisizione di consapevolezza personale e professionale fin dall'esperienza del tirocinio. La seconda parte del volume presenta l'approccio e alcuni esiti della ricerca nazionale A.Pr.Ed. sul supervisore di tirocinio, coordinata da Elio Damiano e Cosimo Laneve, che ha visto la partecipazione di un gruppo di ricerca della sede di Torino, composto dai supervisori del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria insieme alla scrivente. La sezione si sofferma in particolare sulle risultanze riferite al "caso" piemontese del tirocinio del corso di laurea per la formazione dei maestri, lette in relazione all'esperienza nazionale, con particolare riferimento, nel capitolo 4, ai modelli didattici adottati dai tutor, allo scopo di individuare punti di forza e possibili piste migliorative. I capitoli 5 e 6, rispettivamente dedicati alla ricostruzione degli sviluppi del tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a Torino e delle pratiche professionali ivi adottate dai supervisori, propongono, a cura di Elena Scalenghe e Rosangela Cuniberti, una significativa selezione dei materiali della ricerca.

Nella terza sezione del volume – capitolo 7- Renza Cerri offre un bilancio critico complessivo del caso preso in esame, collocandolo nella prospettiva del contesto italiano della professionalizzazione degli insegnanti. L'ultima sezione -online- è dedicata all'approfondimento della fenomenologia ricostruita a proposito dell'attività dell'"Ufficio tirocini" di Torino, con riferimento ad alcuni aspetti di originalità che connotano l'offerta formativa della sede, costituiti dal lavoro per "moduli" e "progetti" (capitoli 8 e 9, curati rispettivamente da Cecilia Valentini e dai supervisori U.S.Co.T di Torino).

Il testo si rivolge agli studiosi in ambito pedagogico-didattico, a coloro che hanno responsabilità politico-istituzionali e direttamente operative nella formazione iniziale dei docenti, con particolare riferimento alle figure tutoriali previste dalla normativa vigente.

Daniela Maccario

Parte I

Presupposti

1. La formazione del maestro italiano tra istanze pedagogiche e scelte politico-sociali. Un profilo storico

di Redi Sante Di Pol

Dopo decenni di dibattiti, confronti, proposte e sperimentazioni, a partire dall'anno accademico 1998/99 la formazione degli insegnanti di Scuola dell'infanzia e di quella elementare è stata affidata, per la prima volta nella storia del sistema scolastico italiano, all'istruzione universitaria, attraverso l'attivazione del Corso di Laurea quadriennale (dal 2011/12 quinquennale) in Scienze della Formazione Primaria. La formazione universitaria degli insegnanti di base è venuta così, anche se in ritardo, ad equiparare l'Italia alla maggioranza degli altri Stati europei. Un'importante innovazione che non è stata priva di difficoltà determinate in buona parte dalla vischiosità e dalla pesantezza dell'apparato gestionale e burocratico del sistema scolastico nazionale.

Contemporaneamente è stata progressivamente soppressa, dopo 65 anni di vita, una delle istituzioni scolastiche più popolari, ma anche più sottovalutate: l'Istituto magistrale, nato con la Riforma Gentile del 1923.

La storia dell'istruzione magistrale affonda le sue radici negli anni della formazione dello Stato unitario, le cui conseguenze e condizionamenti si sono riverberati per lungo tempo nella cultura nazionale, nella formazione di base delle nuove generazioni e nelle strategie di socializzazione attraverso la trasmissione di modelli culturali, di valori, di comportamenti e di idealità condivise, in una comune istituzione scolastica, la Scuola elementare e, in parte, nelle Scuole per l'infanzia.

Va sottolineato che il nostro sistema scolastico nazionale non è nato con o dopo la nascita dello Stato unitario, ma si è formato all'interno di un particolare Stato pre-unitario, il Regno di Sardegna, e quindi è stato in buona parte condizionato dalle vicende storiche e dalle particolari politiche di quello Stato. Fenomeno che non ha riguardato solo il sistema scolastico, ma tutto il sistema giuridico, politico, amministrativo e costituzionale¹.

Il modello di formazione del maestro italiano, quindi, prende avvio dalle prime esperienze sviluppatasi in Piemonte durante gli anni delle riforme scolastiche volute da Carlo Alberto a partire dagli anni '40 del XIX secolo, poi approdate e codificate nella Legge Casati del 1859, che costituì la *Magna Charta* del sistema scolastico italiano fino alla Riforma Gentile del 1923. La riforma scolastica attuata dall'allora

¹ V. Onida, *La Costituzione*, Il Mulino, Bologna, 2004, p. 24.

ministro Gabrio Casati, si presentò come il modello formativo di uno Stato che si sarebbe costituito nel 1861 in seguito all'annessione di nuove regioni e territori al Regno di Sardegna, ignorando così esperienze, tradizioni e realtà scolastiche diverse, ma anche più avanzate, come quelle maturate nel Regno Lombardo-Veneto².

1. La formazione dei maestri nel Risorgimento

Il 26 agosto 1844 presso l'Università di Torino ebbero inizio i corsi della Scuola normale di metodo per l'istruzione dei maestri delle scuole elementari³. A tenere il corso di metodo fu chiamato l'abate Ferrante Aporti, docente presso la Scuola di metodo di Cremona, ma più noto anche in Piemonte come fondatore ed organizzatore dei primi asili infantili. L'apertura della scuola, il cui primo ciclo di lezioni teoriche e pratiche fu accolto da notevole interesse, divenne il punto di arrivo di un dibattito e di una serie di progetti che avevano caratterizzato la politica scolastica carlo-albertina agli inizi degli anni '40.

A partire dal 1840 il Magistrato della Riforma aveva introdotto nelle scuole elementari piemontesi una serie di provvedimenti finalizzati a delineare la fisionomia di un'istruzione popolare imperniata sull'insegnamento della lingua nazionale e condotta con metodi adeguati a superare l'astrattismo e lo mnemonismo tipici dell'istruzione del tempo. Le indicazioni governative⁴ rischiavano però di cadere nel vuoto a causa della mancanza di maestri preparati culturalmente e pedagogicamente e quindi disposti ad accogliere ed applicare le pur timide innovazioni introdotte.

In Piemonte e nelle altre province del Regno di Sardegna non esistevano istituti preposti alla formazione dei maestri e per poter accedere all'insegnamento era sufficiente possedere l'abilitazione o patente che si acquisiva superando un semplice esame, in cui gli aspiranti maestri dovevano «dar saggio della loro capacità nell'insegnare, giusta il prescritto metodo»⁵.

Il regolamento per gli esami di patente, rimasto in vigore fino al 1845, richiedeva al futuro maestro unicamente la conoscenza di ciò che si sarebbe poi dovuto in-

² Sulla formazione degli insegnanti nell'Impero austriaco e nel Lombardo-Veneto si veda: S. Polenghi (a cura di), *La scuola degli Asburgo*, Sei, Torino, 2012.

³ Manifesto 10 luglio 1844, n. 444, *del Magistrato della Riforma sopra gli Studi, portante notificazione dello Stabilimento d'una Scuola normale di metodo nella Città di Torino per l'istruzione dei Maestri delle Scuole elementari*.

⁴ Istruzione 15 luglio 1840 ai Maestri delle scuole elementari preceduta dalle disposizioni generali relative alle scuole medesime, estratte dai regolamenti.

⁵ Istruzione 23 luglio 1829, n.2.250, *approvata dall'Eccellentissimo Magistrato della Riforma, sugli esami che si prendono in Provincia dai Maestri di Scuole di Latinità inferiori, e di Scuole Comunali, e sulla spedizione delle Patenti dei medesimi in esecuzione del Regio Biglietto 20 marzo 1829*.

segnare. Non erano quindi previsti accertamenti sulle conoscenze pedagogiche e sulla “metodica”, come allora si chiamava la didattica.

La Scuola normale di metodo, i cui corsi si protrassero fino alla fine di settembre, si proponeva di «procurare alle persone destinate all’ufficio di Maestri di Scuola quel genere di speciali ed apposite cognizioni che sono loro indispensabili onde possono con vero profitto applicarsi all’adempimento dell’ufficio medesimo».

Le lezioni di Aporti furono seguite con entusiasmo da un pubblico composto non solo da maestri o aspiranti maestri, ma anche da numerosi liberi uditori, fra cui molti esponenti del mondo liberale piemontese, a testimonianza del significato non solo pedagogico, ma anche politico dell’iniziativa.

Il successo dell’esperimento della Scuola di metodo indusse il presidente del Magistrato della Riforma, Cesare Alfieri di Sostegno, a istituire, sempre presso l’Università di Torino, una Scuola superiore di metodo «destinata a formare Professori di Metodo» e Scuole provinciali di metodo «destinate a formare Maestri delle scuole elementari»⁶.

Le Scuole provinciali di metodo, di durata trimestrale (dal 1 agosto al 20 ottobre), erano destinate all’aggiornamento professionale degli insegnanti già in servizio e, contemporaneamente, alla formazione degli aspiranti maestri. Per questi ultimi era previsto un esame di ammissione di livello decisamente modesto: prove di lettura, scrittura sotto dettato, «semplice e breve composizione» in lingua italiana, «di cui gli sarà proposto l’argomento in volgar dialetto», aritmetica ed elementi di geometria, sistema dei pesi, misure e monete, nozioni elementari di geografia, catechismo e «storia sacra».

Al termine del corso trimestrale era richiesto un anno di tirocinio da compiere presso un «Maestro normale», da scegliersi tra i migliori alunni della Scuola di metodo. Il maestro normale «co’ suoi consigli ed aiuti indirizzerà nella pratica i Maestri praticamente, conferirà con essi sulle materie di metodica, renderà loro ragione di quanto si opera nella scuola, e giornalmente ve li impiegherà come assistenti». Inoltre il professore di metodo era tenuto ad applicare «i principi insegnati alle varie parti dell’insegnamento elementare, anche per mezzo di esercizi con alcuni fanciulli appositamente invitati alla scuola», dando vita così ad un primo embrione di tirocinio didattico.

Le Scuole provinciali di metodo, aperte nelle principali città del Regno a partire dall’agosto 1846 ed aperte solo ai maschi⁷, pur incontrando il favore del mondo del-

⁶ Regie Lettere Patenti 1 agosto 1845, n. 515, *colle quali S.M. regola lo stabilimento di una scuola superiore e delle scuole provinciali di metodo.*

⁷ La formazione delle maestre, alle quali a partire dal 1846 era richiesto l’esame di patente, venne lasciata all’iniziativa privata. Fra queste iniziative la più interessante e innovativa fu quella promossa a Torino a partire dal 1850 da Domenico Berti, futuro ministro della Pubblica istruzione. Alla *Scuola per le maestre* fu successivamente unita una scuola elementare, denominata *Istituto materno*, per le attività didattiche di tirocinio delle maestre. Cfr. M. Miraglia, *La Scuola Femminile “Domenico Berti” nell’evoluzione dell’insegnamento normale durante il cinquantennio storico 1848-1898.*, Patrito, Torino, 1898.

la scuola e di quello politico, anche a causa del programma ristretto ed «elementarissimo» e della durata limitata dei corsi, non permettevano di andare oltre ad una serie di indicazioni pratiche sulla conduzione dell'attività scolastica e sul comportamento professionale dei maestri.

La Legge Boncompagni del 4 ottobre 1848, pur sforzandosi di dar forma a un organico sistema scolastico statale e laico, non si preoccupò di legiferare sulle Scuole di metodo, lasciando così in vigore le norme emanate negli anni precedenti.

Solo nel 1853 il ministro Luigi Cibrario trasformò le Scuole di metodo nelle Scuole magistrali, articolate in scuole inferiori della durata di circa un anno e in scuole superiori della durata di sei mesi⁸. Dopo il superamento degli esami finali i futuri maestri erano tenuti ad effettuare un tirocinio annuale, ridotto a sei mesi per le maestre.

I soliti problemi finanziari e la necessità di preparare maestri in breve tempo, indussero il ministero a concedere deroghe sull'obbligo del tirocinio e addirittura a consentire ai comuni rurali di assumere maestri privi della regolare patente.

Le iniziative messe in atto per una più adeguata formazione degli insegnanti elementari ben presto risultarono insufficienti, sia sul piano quantitativo (molti comuni dovevano rinunciare ad istituire la scuola per mancanza di maestri o erano costretti ad assumere maestri privi della patente), sia su quello qualitativo professionale. Da questa situazione emerse ben presto la necessità di una radicale riforma dell'istruzione magistrale volta a procurare un numero maggiore, ma soprattutto più qualificato di maestri.

Il ministro Giovanni Lanza, dopo un lungo e complesso dibattito parlamentare, riuscì a far approvare nel 1858 l'istituzione delle Scuole normali⁹, che diventarono la scuola preparatoria dei maestri del nuovo Stato italiano fino alla riforma Gentile.

Alle Scuole normali, rigorosamente divise in scuole maschili e scuole femminili e di durata triennale (biennale per chi intendeva conseguire solo la patente di grado inferiore), erano ammessi, previo esame, gli alunni che avessero compiuto 16 anni di età per i maschi e 15 per le femmine. A differenza delle Scuole di metodo e di quelle magistrali, gestite dai comuni o dalle province, le Scuole normali erano gestite direttamente dal Ministero della Pubblica Istruzione.

La Legge comunque lasciava alle province la possibilità di istituire Scuole magistrali annuali per formare maestri di grado inferiore e inoltre permetteva anche a chi non aveva frequentato le scuole normali o quelle magistrali di presentarsi agli esami nelle scuole statali o provinciali per conseguire la patente.

I programmi d'insegnamento, emanati dal successore di Lanza, il ministro Carlo Cadorna, e distinti per le scuole maschili e per quelle femminili, comprendevano: morale e religione; lingua e elementi di letteratura nazionale; elementi di geografia

⁸ R.D. 21 agosto 1853, n. 1.599, *Regolamento delle scuole pei maestri delle scuole elementari e speciali*.

⁹ Legge 20 giugno 1858, n.2.878, *Istituzione di Scuole normali per Maestri e Maestre elementari*. La nuova scuola era stata denominata "normale" sul modello dell'*École normale* creata durante la Rivoluzione francese per la formazione dei maestri elementari.

generale; geografia e storia nazionale; aritmetica e contabilità; elementi di geometria (impartiti solo nelle scuole maschili); nozioni elementari di storia naturale, di fisica e di chimica; norme elementari d'igiene; disegno lineare e calligrafia e infine la pedagogia, insegnata in tutti e tre gli anni di corso¹⁰. Nel secondo e nel terzo anno erano poi previste esercitazioni didattiche nelle scuole elementari.

Le leggi e i programmi del 1858 segnarono una sensibile innovazione nella formazione dei maestri elementari: per la prima volta ci si trovava di fronte ad una scuola con precise finalità professionali e culturali, anche se il ministro Cadorna invitava i professori delle Scuole normali ad evitare la tentazione «di eccedere quella modesta sfera in cui debb'essere tenuto il futuro Maestro d'una Scuola elementare che la maggior parte delle volte sarà quella d'un semplice villaggio»¹¹.

2. L'istruzione magistrale nell'Italia unita

La Legge Casati del 1859, definendo la struttura del sistema formativo del futuro stato unitario, si limitò, per quanto riguardava l'istruzione magistrale, a confermare le scelte della Legge Lanza, pur con alcune modifiche e rafforzando l'intervento dello Stato centrale.

Nelle nuove province via via annesse al Regno di Sardegna si presentò l'urgenza, non solo di formare i nuovi maestri, ma anche di riqualificare quelli in servizio. Per far fronte all'emergenza magistrale si ricorse a soluzioni parziali, come le Scuole magistrali trimestrali o le ancor più brevi Conferenze magistrali di durata bimestrale (da metà agosto a metà ottobre) e destinate unicamente «ad impraticare nelle migliori discipline della scuola i maestri» delle scuole elementari delle nuove province.

Dopo la proclamazione dell'Unità nazionale, il ministro Francesco De Sanctis provvide ad emanare un nuovo regolamento per le Scuole normali e per gli esami di patente, finalizzato ad uniformare metodologicamente, culturalmente ed anche ideologicamente la formazione dei maestri¹². Il regolamento prevedeva per gli alunni delle classi seconde e terze alcune ore di «esercitazioni didattiche» nelle scuole elementari. Il tirocinio annuale era obbligatorio anche per chi aveva conseguito la patente senza aver seguito gli studi delle Scuole normali o magistrali.

Per sopperire alla necessità di provvedere in tempi brevi alla formazione di nuovi maestri, il regolamento concesse a province, comuni ed enti morali di istituire

¹⁰ R.D. 19 dicembre 1858, *Programmi per le Scuole normali e magistrali delle Allieve-Maestre*; R.D. 21 dicembre 1858, *Programmi per le Scuole normali e magistrali degli Allievi-Maestri*.

¹¹ Istruzione 5 febbraio 1859 del Ministero della Pubblica Istruzione per le Scuole normali e magistrali degli Allievi Maestri e delle Allieve Maestre.

¹² R.D. 9 novembre 1861, n.315, *Programmi e regolamento per le Scuole normali e magistrali, e per gli esami di patente de' Maestri e delle Maestre delle Scuole primarie*.

Scuole normali e Scuole magistrali in cui erano insegnate «appena le materie che sono obbligatorie per gli esami di patente».

Il nuovo Stato italiano puntava alla preparazione di maestri con una cultura generale alquanto elementare, ma che avessero ben chiare le regole del futuro comportamento professionale. Nonostante ciò, per buona parte della seconda metà del XIX secolo le Scuole normali, in particolare quelle maschili, furono scarsamente frequentate e la maggior parte dei maestri italiani rimasero quantitativamente e qualitativamente inferiori al bisogno, soprattutto dopo l'entrata in vigore dell'obbligo scolastico con la Legge Coppino del 1877¹³.

Numerose richieste di riforma del sistema formativo dei maestri italiani furono avanzate dalla classe magistrale e dagli esponenti della pedagogia positivista. Gli insegnanti erano giunti alla consapevolezza che senza un titolo di studio meglio qualificato non avrebbero potuto elevarsi socialmente, né ottenere adeguati miglioramenti economici e di carriera. La solidità del sistema scolastico nazionale veniva a dipendere, secondo la classe politica più avvertita, anche dalla qualità e dalla preparazione dei maestri del popolo.

Nel 1887 il ministro Michele Coppino nominò una commissione con il compito di rivedere tutta la normativa sull'istruzione elementare. La commissione, presieduta da Pasquale Villari e composta tra gli altri dai pedagogisti Andrea Angiulli, Giuseppe Allievo, Nicola Fornelli e Aristide Gabelli, denunciò l'infima qualità della maggioranza degli allievi delle Scuole normali, «giovani che lasciarono le scuole e gli studi per cinque anni, o gli avanzati e i rifiuti delle tecniche o dei ginnasi». Si verificava addirittura il caso di allievi che non avevano nemmeno completato gli studi elementari costringendo così gli insegnanti della Scuola normale a dover trasmettere le «cognizioni rudimentali» delle diverse materie. Per rispettare i programmi ministeriali si finiva con l'impartire «in fretta nozioni indigeste e confuse a forza di definizioni, di tabelle riassuntive e di schemi, che si mandavano a memoria, e in due anni si stampa il maestro, un maestro che in tutta la sua vita può essere stato alla Scuola per cinque e anche per quattro anni interrottamente, in luogo di quei quattordici di studio continuato e regolare, a cui è tenuto in Germania»¹⁴.

Ancora peggiore era il livello dei maestri che erano arrivati all'insegnamento non attraverso studi regolari e questi maestri «che non si sa come, né dove abbiano imparato», costituivano la maggioranza della classe magistrale. Se subito dopo l'Unità la carenza di maestri aveva portato a facilitare il sistema di formazione e di

¹³ Per sopperire alla carenza di maestri nelle prime classi elementari, la cui frequenza era diventata obbligatoria, almeno in teoria, il ministro Coppino istituì nel 1878 le Scuole magistrali rurali con il compito di formare i futuri maestri solo attraverso il tirocinio nelle scuole di campagna, integrato da brevi lezioni teoriche ma che dovevano partire dalle esperienze maturate dagli allievi nel corso del tirocinio. Queste scuole dopo solo cinque anni vennero soppresse, a causa dei deludenti risultati conseguiti. Cfr. C.M. 29 gennaio 1878, n.538, *Istruzione intorno alle nuove Scuole magistrali per gli insegnanti delle Scuole rurali*.

¹⁴ «Sull'ordinamento dell'istruzione elementare. Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione», *Bollettino Ufficiale dell'Istruzione*, vol. XIV, febbraio 1888, pp.108-109.

reclutamento, ormai si doveva, secondo la commissione, puntare non più sulla quantità, quanto sulla qualità morale, culturale e didattica degli insegnanti.

A partire dall'inizio degli anni '80, alcuni miglioramenti vennero inseriti all'interno del curriculum degli studi della Scuola normale, in cui le attività di tirocinio assunsero via via un ruolo centrale. I nuovi programmi emanati dal Ministro Francesco De Sanctis nel 1880¹⁵ partivano dalla convinzione che la preparazione professionale del maestro si sarebbe affinata e perfezionata attraverso l'attitudine ad utilizzare il metodo sperimentale e quello induttivo: dall'osservazione e dall'esperienza alla teoria educativa.

Le «massime generali e le norme metodiche» dovevano risultare «il prodotto delle osservazioni particolari e della esperienza; e gli alunni senza le debite esperienze né possono comprenderle né giudicare de' loro effetti educativi». Per realizzare tale obiettivo l'insegnamento della pedagogia doveva essere impartito «con metodo strettamente sperimentale», mentre le esercitazioni pratiche non solo ne fornivano «la base, ma ancora il compimento». I programmi insistevano in particolare sull'importanza delle esercitazioni didattiche, le quali, oltre ad offrire «materia ad osservare e occasione ad applicare nel fatto le teoriche astratte», costituivano «principio e perfezionamento dell'abilità magistrale, che presuppone nell'individuo il talento educativo ed il retto esercizio di esso».

Anche i successivi programmi emanati nel 1883¹⁶ dal ministro Guido Baccelli assegnarono alle esercitazioni pratiche un ruolo fondamentale, non solo per la diretta preparazione professionale del maestro, ma come propedeutiche allo studio della pedagogia.

L'esperienza direttamente acquisita col tirocinio dagli aspiranti maestri era considerata il migliore antidoto contro il formalismo e il dogmatismo dell'insegnamento pedagogico e un passaggio obbligato verso l'acquisizione di un abito mentale scientifico e positivo, indispensabile per una più affinata professionalità e per impostare nella scuola elementare italiana un indirizzo culturale moderno.

Gli elementi negativi evidenziati dalla Commissione Coppino e da una successiva commissione nominata nel 1895 dal ministro Guido Baccelli vennero affrontati successivamente dai ministri Ferdinando Martini e, in seguito, da Emmanuele Gianturco che nel 1896 riuscì a far approvare un suo Disegno di Legge, il quale, pur lasciando inalterato l'impianto strutturale dato alla Scuola normale da Casati, introdusse alcune parziali modifiche¹⁷.

Gli istituti di istruzione magistrale furono, innanzitutto, equiparati alle scuole secondarie e non più relegati nell'ambito della scuola popolare, fu abolita la distin-

¹⁵ R.D. 30 settembre 1880, n.5.666, *Regolamento modificativo del regolamento 24 giugno 1860 e 9 novembre 1861 per le scuole normali e per gli esami di patente dei maestri elementari.*

¹⁶ D.M. 1 novembre 1883, *Istruzioni e programmi per le Scuole normali.*

¹⁷ Legge 12 luglio 1896, n.293, *Riordinamento delle scuole normali e complementari*; R.D. 31 agosto 1896, n.469, *Classificazione e unificazione delle Scuole normali di grado superiore e inferiore*; R.D. 3 dicembre 1896, n. 592, *Regolamento per le Scuole normali e complementari.*