

---

# LA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI IN ITALIA FRA ATTESE, ARRESTI E SVOLTE

*Carmen Betti*

Ordinario di Storia della Pedagogia- Università di Firenze

---

**Riassunto** - Si analizzano, a grandi linee, le diverse prospettive che si sono alternate in materia di formazione iniziale degli insegnanti, tanto di scuola elementare, oggi primaria, che di scuola secondaria. Si evidenzia come già nell'Ottocento furono attuati interventi volti a caratterizzare in senso

**Abstract** - The different aspects that had succeeded one another in relation to the Education & Training of both Primary and Secondary School Teachers are analyzed in broad terms. Despite the fact that Gentile did his utmost to eliminate them, the fact that actions were already undertaken during the 19th century to add a professional touch to Education & Training is highlighted. It was to take almost eighty years to return to that initial Education & Training model.

Il dibattito relativo alla scuola, alla sua organizzazione e a chi in essa ha operato e opera, è risultato, nel secondo Novecento, intenso, appassionato e fortemente orientato in senso innovativo e democratico. Nell'ambito di tale dibattito, un tema che ha avuto una particolare ricorsività è stato senz'altro quello della formazione degli insegnanti dei diversi gradi scolastici, di cui intendo qui trattare. Preciso subito che mi occuperò esclusivamente della formazione iniziale anche se in quel dibattito, e nelle iniziative parallelamente svolte, si è molto discusso e fatto, anche in riferimento alla formazione *in itinere* o continua che dir si voglia.

Riguardo alla formazione iniziale, è bene sottolineare che in Italia hanno storicamente operato due diversi modelli o percorsi formativi per la docenza: di diversa durata, consistenza e curvatura disciplinare, cui hanno corrisposto diverse provenienze sociali degli studenti, diversi titoli di studio, diversi sbocchi e ruoli professionali, con relativi *status* socio-economici. Alludo, da un lato, al diploma per le maestre e i maestri, che veniva conseguito, dapprima in tre e poi in quattro anni di scuola secondaria fino ad un decennio fa o poco più, e, dall'altro lato, alle diverse lauree disciplinari, come lettere, filosofia, matematica, biologia e via discorrendo, le quali presupponavano un percorso secondario quinquennale, oltre ad una formazione universitaria, di almeno altri quattro anni.

Questo impianto aveva radici piuttosto remote, in quanto risalenti alla legge Casati del 1859, che, com'è noto, è stata la legge istitutiva del nostro sistema scolastico nazionale, con ripetuti, se pur parziali, aggiustamenti nel corso del secondo Ottocento e del primo Novecento e poi di una marcata ristrutturazione da parte di Gentile nel 1923. E' bene sottolineare a dovere che, nel corso del secondo Ottocento, i legislatori dell'epoca - incalzati da alcuni pedagogisti dell'ateneo bolognese, come Angiulli (Santoni Rugiu, 2001, pp. 163-164), Siciliani (Invitto, Paparella, 1988) e Fornelli (Fornelli, 1889, 1899) - si erano a più riprese occupati di formazione dei maestri e dei professori, inserendo progressivamente nuove materie e attività ritenute più efficacemente formative, non dando per scontato che una laurea o un diploma, genericamente intesi, bastassero a fare di un insegnante un buon insegnante (Pironi, 2015, pp. 50 ss.).

Nel percorso per i maestri, ad esempio, avevano trovato così posto nel corso degli anni Ottanta dell'800, la psicologia e il tirocinio (Santoni Rugiu, 2006, 2007, pp. 57-58), mentre in quello universitario per i docenti di scuola secondaria, non senza resistenze da parte di alcuni fermi sostenitori di un indirizzo accademico classico-filologico - fra cui Giosuè Carducci e il latinista Giovan Battista Gandino, sempre dell'ateneo felsineo (Pironi, 2015, p. 51) - vennero

parallelamente realizzati itinerari di specializzazione, ad esempio le Scuole di magistero, le quali riscossero invero scarso successo perché, essendo opzionali e non dando luogo ad alcun riconoscimento specifico ai fini della carriera, erano scarsamente frequentate (Santoni Rugiu, Santamaita, pp. 47-51; 60-63). Da ciò tuttavia si evince che nel secondo Ottocento, dunque in pieno positivismo (Zago, 2014), era sensibilmente avvertita, se pur non senza contrasti, la necessità di arricchire l'iter formativo per la docenza, con attività mirate e ad essa specificatamente propedeutiche (Ulivieri, 1978, pp. 165-211), prospettiva condivisa da lì a poco dall'herbartiano Luigi Credaro, di cui diede testimonianza nella sua veste dapprima di sottosegretario e poi di ministro della P.I. Come sottosegretario propiziò infatti l'istituzione nel 1904 delle Scuole pedagogiche, ovvero di corsi biennali aperti ai maestri presso le Facoltà di lettere e filosofia (Cremaschi, 1952, pp. 52-53), mentre, in qualità di ministro predispose alla vigilia della sua dipartita nel febbraio del 1914, a seguito della crisi del governo Giolitti, un progetto di riforma dell'operante Scuola normale, mai discusso ma poi ripreso da un successivo ministro, Agostino Berenini, dove il profilo professionale era evidente.

### 1. La formazione degli insegnanti durante il Ventennio

Ben diversamente la pensava, com'è noto, Gentile, secondo cui la migliore e più efficace preparazione all'insegnamento era il sapere e dunque lo studio e non già qualche nozioncina di metodica, di psicologia e di pedagogia in più o in meno (Pirro, 2014). Il maestro, come il professore, doveva essere innanzitutto uomo di vigorose aspirazioni culturali e spirituali (Cavallera, 2009, pp. 107-124). Nel caso specifico del professore, oltre ad una forte tensione culturale, occorre che padroneggiasse la disciplina prescelta, garanzia, per Gentile, della sua stessa capacità didattica. È noto che per il filosofo di Castelvetro, chi sapeva, sapeva insegnare. Egli asseriva altresì che «il metodo è il maestro», nel senso che ciascun insegnante, nel pieno del proprio travaglio didattico, doveva cercare soluzioni adeguate a quella specifica situazione, senza ispirarsi a *dejà vu*, in quanto l'imitazione di altre esperienze già realizzate aveva per lui il solo pregio di affievolire la responsabilità e la creatività personale (Spadafora, 1997, pp. 163-167; 229-244).

In base a queste ferme convinzioni, Gentile, coadiuvato da Ernesto Codignola, aveva espunto dal riformato curriculum del nuovo Istituto magistrale la metodica, la psicologia e il tirocinio, mentre aveva conservato la pedagogia ma solo in abbinamento con la filosofia, non sapendo dove mettere i docenti che già l'insegnavano (Betti, 2003, p. 46). Egli si situava pertanto in un'ottica che, secondo le più recenti acquisizioni sulla formazione dei docenti, possiamo definire deprofessionalizzata. E non è un caso che al posto delle materie espunte avesse inserito la filosofia e il latino, per lui di gran lunga più significative sul piano culturale e umano. Altrettanto deprofessionalizzati erano, ovviamente, i curricula formativi dei professori, i quali, secondo Gentile, dovevano rafforzarsi il più possibile nella conoscenza della disciplina o materia prescelta, fino a possederla con grande sicurezza, a dispetto delle diatribe sui metodi e affini.

Queste note convinzioni di Gentile furono oggetto di discussione e anche di contestazione già durante il ventennio fascista, fra gli amici e ancor più fra gli avversari. Ricordo *en passant* il dissenso di Giuseppe Lombardo Radice nei confronti dell'abolizione del tirocinio nell'Istituto magistrale (Ivi, p. 48), ma anche quello di Giovanni Modugno e di altri ancora, entrambi del suo *entourage*. Fra gli avversari, merita ricordare, fra i più rilevanti, quello del ministro P.I., Pietro Fedele, che in relazione alla preparazione alla docenza nelle scuole secondarie, incaricò Luigi Credaro di istituire in via sperimentale, nella Facoltà di lettere a Roma, un biennio post laurea per la specifica preparazione di quanti aspiravano all'insegnamento, biennio comprendente molte ore di pedagogia, psicologia, metodologia, tirocinio e seminari teorico-pratici

(Betti, 1997, pp. 416-417)<sup>1</sup>. Un'esperienza che può essere considerata la progenitrice delle più recenti SSIS o degli attuali TFA.

E il dissenso nei confronti delle scelte gentiliane non finiva qui. Nel corso degli anni Trenta, un ministro molto attento al rapporto scuola e mondo del lavoro, alludo a Giuseppe Bottai, mise a punto un progetto di riforma, la nota *Carta della Scuola*, che trovò poi solo una limitatissima applicazione per l'imminente scoppio della seconda guerra mondiale, progetto che lascia tuttavia chiaramente intuire che la preparazione alla docenza non si sarebbe conclusa senza un contatto con la realtà operativa. La XXIII Dichiarazione di quella *Carta* recitava infatti: «Vocazione, dottrina e chiarezza, onde il sapere si forma e si tramanda, si consolidano e si affinano in centri didattici sperimentali, in laboratori e musei scolastici, in istituti di metodo annessi alle principali università, in corsi di tirocinio nell'esercizio dell'assistentato» (Bottai, 1939, p. 86). Per l'Istituto magistrale, in particolare, la XVI Dichiarazione affermava esplicitamente: «Il suo carattere è umanistico e professionale, insieme (...)», e vi si delineava l'istituzione di un quinto anno «come anno di pratica nelle scuole» (Ivi, pp. 82-83, Bonetta, 1997, p. 304).

## 2. La formazione degli insegnanti nell'Italia democratica

Nell'Italia del secondo dopoguerra transitò però, a dispetto dei contestati limiti, l'impianto gentiliano con la sua ben nota impostazione tutta teorica e i suoi diversi indirizzi, i quali non tardarono ad essere messi in discussione, specie quello magistrale, sottoposto poi assai presto a revisione (Ambrosoli, 1982). In breve, a fianco del curriculum predisposto per i maestri nel '23, che possiamo definire di orientamento classico, data la presenza del latino e della filosofia, ne fu previsto un altro in alternativa, detto moderno, che, oltre alle due citate materie, ma con orario decurtato, proponeva anche la psicologia, la didattica insieme alla pedagogia, e il tirocinio. E fu proprio questo secondo indirizzo ad essere ricorrentemente scelto dagli studenti, tant'è che quello classico venne poi dopo qualche anno soppresso.

Accanto al percorso formativo di gentiliana fattura e alla visione che Gentile aveva della professione docente, non tardarono ad assumere rilievo altri modelli, fra cui, innanzitutto, quello di derivazione cattolica, date le ben note aspirazioni egemoniche nutrite dai cattolici nel secondo dopoguerra in relazione alla scuola tutta, e in particolare a quella elementare. Dalla letteratura pedagogica di orientamento cattolico, alludo in particolare agli scritti di Casotti, Stefanini, Nosengo e altri, riverberava un fermo e costante richiamo alla piena maturazione religiosa e spirituale dell'insegnante, tanto del maestro che del professore, la quale avrebbe poi dovuto informare di sé anche tutto il loro operato didattico. Accanto a questi forti richiami alla dimensione spirituale, e in specie all'amore ritenuto per esempio da Nosengo «il primo articolo della legge dell'educatore», esisteva poi anche una moderna letteratura psicologica e didattica, ovviamente in sintonia con i valori cattolici, allo scopo di sostenere adeguatamente i docenti nell'espletamento del loro compito educativo (Nosengo, 1947, p. 137; Piacentini, Nosengo, 1954).

In relazione al maestro, tuttavia, si stagliava ancor meglio un profilo che definiremmo tipico del missionario, tutto volto cioè al sacrificio e all'impegno e, in relazione alla maestra, che peraltro era sempre più presente nell'universo magistrale, essendo i maestri in fuga verso più redditizi impieghi, quello proprio della maestra/mamma, sulla falsariga del modello didattico delle sorelle Agazzi; modello che assegnava un ruolo se non prevalente certo fondamentale ai cosiddetti tratti di personalità - vocazione, sensibilità materna, predisposizione al sacrificio, etc. - che finivano in certa misura per adombrare le competenze scientifiche, culturali e professionali inerenti al ruolo.

Non è che negli ambienti cattolici non si sia operato e anche vivacemente per la formazione culturale e didattica. Si pensi, ad esempio, a tutti i corsi organizzati per l'aggiornamento degli

---

<sup>1</sup> Nel discorso al Senato, poco dopo il suo insediamento al ministero della P.I. nel gennaio del 1925, Pietro Fedele, acerrimo avversario di Gentile, ebbe infatti a dire: «Io penso che sarebbe utile istituire presso le facoltà che preparano i giovani all'insegnamento, delle scuole di tirocinio, come vi sono in alcune università straniere. Un esperimento si farà presso la facoltà di lettere di Roma» (Ivi)

insegnanti dai Centri didattici nazionali la cui guida politica era nelle mani di Giovanni Gozzer, uomo di punta degli ambienti ministeriali scudo-crociati, oppure alle iniziative realizzate dall'AIMC e dall'UCIIM, le due più importanti organizzazioni dei maestri e dei professori. Ma dalla letteratura di riferimento non si evince, con poche eccezioni, il profilo di un insegnante professionista: ad emergere è piuttosto quello di un insegnante educatore, con una precisa *mission*, quella di operare per la formazione spirituale degli alunni, prima ancora che per il loro successo scolastico.

A tale modello fideistico e volontaristico, specie in relazione al maestro, sul fronte laico si contrappose innanzitutto quello da tempo delineato della Montessori, dove spiccava un forte e prolungato *training* di formazione attraverso lo studio e l'esperienza sul campo (Pironi, 2014), ma anche alcuni modelli recuperati oltralpe – come quelli legati soprattutto all'esperienza didattica di Freinet o alle iniziative extrascolastiche dei CEMEA - oppure addirittura oltre oceano, dall'ambito della pedagogia attiva, di cui si era fatto estimatore e diffusore in Italia, subito dopo il suo rientro dagli Stati Uniti sul finire degli anni Quaranta, Lamberto Borghi. A coadiuvarlo provvedero gli studiosi partecipi della cosiddetta scuola di Firenze, tutti gravitanti intorno a Ernesto Codignola, alla casa editrice La Nuova Italia, alla rivista “Scuola e Città” e a Scuola Città-Pestalozzi, una scuola sperimentale d'eccellenza, istituita nel cuore di Firenze da Ernesto Codignola e dalla moglie (Cambi, 1982).

Gruppo in cui operarono Francesco De Bartolomeis, Renato Cohen, Lidya Tornatore, Gastone Tassinari, Raffaele Laporta e Antonio Santoni Rugiu, i quali scrissero molto e intervennero ripetutamente sulla questione della formazione iniziale dei docenti, partecipando altresì agli *stages* pratico-operativi organizzati dai CEMEA o dall'MCE, dove, sempre di Firenze, erano attivissimi alcuni impegnati direttori didattici come Aldo Pettini (Di Santo, 2014) e Marcello Trentanove (Bandini, Benelli, 2011) o degli insegnanti innovativi come Margherita Fasolo e poi, nel tempo, Gianfranco Staccioli, Lando Landi e altri che non sto a nominare. E agli studiosi fiorentini non tardarono a far eco con sempre maggiore frequenza alcuni colleghi romani, fra cui, Aldo Visalberghi, *in primis*, e poi Maria Corda Costa, Giacomo Cives, Clotilde Pontecorvo, nonché Nicola Siciliani De Cumis.

Va tuttavia sottolineato che una delle prime voci che nel dopoguerra si è levata con forza a invocare una seria modifica dell'iter formativo dei maestri, tanto di scuola elementare che di scuola dell'infanzia, è stata quella di Lamberto Borghi già a partire dal 1956, dai convegni degli Amici del Mondo, dove Borghi si diede a criticare con forza la preparazione insufficiente dispensata dall'Istituto magistrale o dalle scuole triennali per le cosiddette maestre giardiniere, di regola gestite dal privato cattolico (Battaglia, 1956, pp. 188 ss.). Egli sottolineava le difficoltà insite nel rapporto con gli alunni più piccoli, sfatando il pregiudizio che per insegnare ai bambini bastasse saper di meno e di tutto un po'. Al contrario, più aumentava la distanza di età fra adulti e bambini, egli asseriva, tanto più si rendevano necessarie forti consapevolezza e competenze relazionali che solo un ben organizzato itinerario socio-psico-pedagogico poteva garantire e in tempi più lunghi rispetto al quadriennio o addirittura al triennio operanti. L'idea fu rilanciata l'anno successivo e l'altro ancora, complice il pedagogista cattolico Flores D'Arcais, che insegnava a Padova, dove organizzò nel gennaio del '58 il secondo convegno della Consulta dei professori universitari, dopo il quale, però, egli attenuò la sua carica propositiva, forse, ma è solo un'ipotesi, per segnali di non gradimento da parte della dirigenza scudocrociata, all'epoca ancora maggioritaria, ma già in difficoltà, come conferma da lì a poco l'apertura ai socialisti e l'esperienza governativa di centro-sinistra (Betti, 2005, pp. 263-269).

### 3. La “stagione delle speranze”

Se dagli studiosi fiorentini promanò nel corso degli anni Cinquanta un forte appello per una revisione della formazione magistrale, da Roma, all’inizio degli anni Sessanta, Aldo Visalberghi si mosse per rifondare il percorso formativo dei docenti di scuola secondaria. Provocatoriamente scrisse che oramai persino nei Paesi del terzo mondo, i professori completavano la loro formazione professionale in percorsi post-laurea, organizzati per far acquisire loro specifiche competenze di tipo relazionale e sociale (Visalberghi 1959?, 1963, pp. 452-520)<sup>2</sup>. Di lì a poco, nel dicembre del 1962, veniva varata la legge istitutiva la scuola media unica che, aprendo le proprie porte ai ragazzi meno attrezzati sul piano culturale, rendeva quanto mai urgente ripensare a nuovi percorsi formativi per i docenti di scuola secondaria.

Di queste istanze e di quelle precedenti, relative alla formazione magistrale, si fece camera di risonanza la Commissione d’indagine istituita dal ministro Luigi Gui nel 1962, la quale terminò i propri lavori all’inizio dell’estate del ’63, confermando, in virtù della relazione di minoranza, l’urgenza di ripensare all’intera formazione dei docenti, grazie ad un corso biennale di tipo universitario per i maestri e uno post laurea per i docenti di scuola secondaria. Di ciò avrebbero dovuto farsi carico, dopo una radicale trasformazione, le facoltà di Magistero (Betti, 1998, pp. 289-310).

Il lavoro di quella Commissione, con le sue istanze fortemente precorritrici e i suoi richiami ad un invero dei valori democratici attraverso una scuola che disponesse di personale docente adeguatamente preparato, restò lettera morta, anche se non mancarono negli anni successivi disegni o progetti di legge intesi a dargli seguito. Davanti alla sordità dei politici e in specie delle autorità ministeriali, le prese di posizione si moltiplicarono, anche sull’onda della denuncia donmilaniana contro i professori burocrati che promuovevano o bocciavano con la stessa indifferenza con cui compilavano un qualsiasi documento scolastico (Scuola di Barbiana, 1967) e delle proteste degli studenti del ’68 (Betti, Cambi, 2011). Merita richiamare, fra le molte iniziative, il numero monografico curato da Clotilde Pontecorvo e Lidya Tornatore nel 1974 di “Scuola e Città” o il bel convegno di Salerno del 1978, i cui atti furono una volta ancora curati da Clotilde Pontecorvo, che tanto si è spesa al riguardo (Pontecorvo, 1979). Ma sono solo alcuni esempi fra i molti che si potrebbero ricordare.

Non si può inoltre non far cenno a quanto era nel frattempo accaduto: il Decreto delegato n. 417 del ’74 era infatti intervenuto a sancire la formazione universitaria per tutti i docenti e dunque anche per i maestri di scuola elementare e materna, come conseguenza del principio ivi sancito, relativo all’unicità della funzione docente, a prescindere dal livello scolastico in cui veniva espletata. Così come non si possono tacere le moltissime iniziative di sperimentazioni dal basso realizzate nel corso degli ultimi anni Settanta e del decennio successivo in virtù di un altro decreto delegato, il n. 419/1974, che disciplinava le sperimentazioni di tipo didattico o di struttura, le quali attivarono, dalla base, processi di autoformazione continua.

### 4. Le conquiste di fine secolo

E’ sull’onda di questo forte *pressing* che promanava sia dalla base insegnante e dalle loro organizzazioni, sia da un numero crescente di docenti universitari che, all’alba degli anni Novanta, venne concretamente prefigurata per legge (n. 341 del 1990) la possibilità di una modifica degli ordinamenti universitari allo scopo di rendere possibile l’attivazione di nuovi corsi di studio finalizzati alla preparazione dei maestri in sede accademica e al completamento della formazione universitaria dei docenti di scuola secondaria in virtù di corsi post laurea. A partire dalla legge n. 341 del 1990, firmata dal ministro dell’Università e della Ricerca, Antonio Ruberti, sono trascorsi

---

<sup>2</sup> Molto importante al riguardo è quanto fu affermato a Firenze, nella sede de La Nuova Italia, in una *Tavola rotonda* sulle conclusioni della Commissione d’indagine da Giovanni Maria Bertin, Aldo Visalberghi e Antonio Santoni Rugiu. (Cfr.: *Tavola rotonda*, in “Scuola e Città”, fasc. 10, 1963, pp. 452-520).



altri sedici anni per vedere emanati i relativi decreti istitutivi. Ciò è accaduto all'epoca del governo Prodi e di Luigi Berlinguer, ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con la pubblicazione dei decreti istitutivi tanto del corso di laurea in Scienze della formazione primaria (DPR n. 471, del 31 luglio 1996) della durata di quattro anni e il rilascio di un duplice titolo di studio l'uno per la scuola elementare e l'altro per la scuola dell'infanzia, che della SSIS, ovvero della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (DPR n. 470 del 31 luglio 1996) di durata invece biennale. Tali nuovi percorsi erano senz'altro criticabili per la differenziazione che perpetuavano nella formazione dei docenti dei vari livelli scolastici, ma rappresentavano pur sempre un notevolissimo passo avanti, essendo ormai l'Italia fanalino di coda nel settore della formazione dei docenti in tutta Europa.

Per il decollo dei due nuovi percorsi, mancavano però i rispettivi regolamenti attuativi i quali si fecero attendere altri due anni, tant'è che in molti cominciarono a dubitare del loro varo, dato che sempre più concreta si faceva la riforma di sistema dell'intero apparato universitario con l'introduzione delle lauree triennali e di quelle specialistiche al posto delle consorelle di vecchio ordinamento (legge n. 509 del 3 novembre 1999). I regolamenti applicativi giunsero tuttavia nell'estate del '98, sancendo così il varo del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, fin da quello stesso anno e rinviando all'anno successivo quello delle SSIS. Si parlò e non a caso, di svolta storica o epocale per la formazione dei docenti in Italia, in quanto la battaglia si era protratta per quasi mezzo secolo.

I due nuovi percorsi, anche per l'inesperienza esistente al riguardo, non furono esenti da difetti, al contrario. A correggerne l'impianto, con provvedimenti però a dir poco drastici, è stato nell'estate del 2008 il ministro Maria Stella Gelmini che ha congelato le SSIS, da lei considerate binari morti per disoccupati e ha cancellato i moduli nella scuola elementare <sup>3</sup>, ripristinando il maestro unico, con un diretto riverbero sui corsi di laurea in Scienze della formazione primaria dove esistevano nel secondo biennio dei percorsi differenziati allo scopo di far acquisire ai futuri maestri competenze rafforzate in aree disciplinari diverse <sup>4</sup>.

L'intervento di Maria Stella Gelmini ha dato origine ad un nuovo, pesante lavoro di ristrutturazione dei due percorsi, che si è protratto per un paio di anni ancora, sotto la guida del matematico Giorgio Israel <sup>5</sup>, cosicché oggi al posto delle SSIS abbiamo il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), mentre per la formazione dei maestri è stato realizzato un nuovo corso di studio quinquennale a ciclo unico che rilascia un solo titolo di laurea valido però tanto per la scuola primaria che per quella dell'infanzia (Federighi, Boffo, 2014; Ulivieri, Cambi, Orefice, 2010). Tuttavia queste novità, se pur non di poco conto, sono venute a collocarsi nella scia del modello formativo affermatosi, dopo tanti dibattiti e iniziative, alla fine del secondo Novecento, ribadendo di conseguenza l'importanza di una specifica preparazione professionale per poter accedere all'insegnamento, a prescindere dal livello scolastico, consapevolezza che, come abbiamo cercato di ricostruire, non era del tutto nuova anche in Italia, se già nel secondo Ottocento erano state tentate soluzioni proprio in questa prospettiva.

---

<sup>3</sup>Tali moduli didattici erano stati istituiti in virtù della Legge 148 del 5 giugno 1990.

<sup>4</sup>Ciò è avvenuto in forza del D.L. n. 137 del 1° settembre 2008, convertito nella legge n. 169 del 30 ottobre 2008.

<sup>5</sup>La nomina di Giorgio Israel è avvenuta con D.M. 30 luglio 2008.

## Bibliografia:

- AMBROSOLI L. (1982), *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna;
- BANDINI G., BENELLI C. (2011), *Maestri nell'ombra. Competenze e passione per una scuola migliore*. Amon: s.l, Padova;
- BATTAGLIA A. (a cura di). (1956), *Dibattito sulla scuola*. Editori Laterza, Bari;
- BETTI C. (1997), *La Nuova Scuola Italiana tra riforma e controriforma della scuola italiana*. SPADAFORA G. (a cura di). *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*. Armando, Roma, pp. 416-417;
- BETTI C. (1998), *La commissione d'indagine e gli insegnanti*, in Semeraro A. (a cura di). *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*. La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1998, pp. 289-310;
- BETTI C. (2003). *La "cultura dei maestri" nella riflessione e nell'attività riformatrice di Ernesto Codignola*.
- TASSINARI G. RAGAZZINI D. (a cura di). *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*. Carocci, Roma, p.46;
- BETTI C (2005). *La scuola dell'infanzia nella militanza democratica e laica di Lamberto Borghi*. CAMBI F., OREFICE P. (2005), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Liguori, Napoli, pp. 263-269;
- BETTI C., CAMBI F. (2011). *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. UNICOPLI, Milano;
- BONETTA G. (1997), *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Giunti, Firenze
- BOTTAI G. (1939), *La Carta della Scuola*, A. Mondadori, Milano 1939;
- Cambi F. (1982), *La scuola di Firenze: da Codignola a Laporta 1950-1975*, Liguori, Napoli;
- CAVALLERA H. A. (2009), *Scuola e vita spirituale. La saggezza dell'Occidente*. CAMBI F., GIAMBALVO E. (a cura di). *Rileggere Gentile. Tra "Filosofia dell'esperienza" e "Pedagogia critica"*, Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer»: s.l., pp. 107-124.;
- CREMASCHI L. (1952), *Cinquant'anni di battaglie scolastiche*, Edizioni de I diritti della scuola, Roma;
- DI SANTO M. R. (2014), *Al di là delle tecniche. La pratica educativa di Aldo Pettini*. Prometheus, Milano;
- FEDERIGHI P., BOFFO V. (2014), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, University Press, Firenze;
- FORNELLI N. (1889), *La pedagogia e l'insegnamento classico: lezioni date nell'università di Bologna*, Vallardi, Milano;
- FORNELLI N. (1899), *A proposito della preparazione dei maestri*, G. B. Paravia, Torino;
- G. NOSENGO (1947). *La pedagogia di Gesù*, s.e.: s.l.
- INVITTO G., PAPARELLA N. (a cura di). (1988), *Rileggere Siciliani*. vol. III: *Il pensiero pedagogico*, Capone Editore, Lecce;
- PIACENTINI T., NOSENGO G. (1954). *La spiritualità professionale dell'insegnante*; UCIIM, Roma;
- PIRONI T. (2015), *Il positivismo pedagogico nell'Università di Bologna*, "Studium Educationis", a. XVI, n. 1, febbraio 2015, pp. 50 e ss;
- PIRONI T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile: dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Carocci, Roma;

- PIRRO V. (2014), *Dopo Gentile dove va la scuola italiana*. A cura di CAVALLERA H. A. Le Lettere, Firenze;
- PONTECORVO C. (a cura di). (1978), *Università e formazione continua degli insegnanti*, Atti del convegno di Salerno del 28-31 maggio 1978, La Nuova Italia, Firenze;
- SANTONI RUGIU A. (2001), *Clio e le sorelle*, La Nuova Italia, Milano;
- SANTONI RUGIU A. (2006), *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Carocci, Roma;
- SANTONI RUGIU A. (2007), *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma;
- SANTONI RUGIU A., SANTAMAITA S. (2011), *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento ad oggi*, Laterza, Bari;
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze;
- SPADAFORA G. (a cura di). (1997). *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*. Armando, Roma;
- ULIVIERI S., CAMBI F., OREFICE P. (2010). *Cultura e professionalità docente nella società complessa*. Firenze: University Press.