

Da invitato di pietra a protagonista: appunti per una storia del tirocinio

Stefano Oliviero

1. Per iniziare

Il tirocinio ha raggiunto ormai indubbiamente uno stadio di elevato riconoscimento giuridico e scientifico nei percorsi di formazione iniziale per diventare insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, ma pure nell'ambito degli studi metodologici e didattici (Federighi, e Boffo 2014; Mariani 2014; Maccario 2015; Bandini, Calvani, Falaschi, e Menichetti 2015; Bolognesi, e D'Ascenzo 2018; Bandini, Calvani, e Capperucci 2018). A partire infatti dalla sua introduzione nel percorso universitario, contestuale appunto alla nascita dei corsi di laurea in Scienze della formazione Primaria negli anni Novanta del Novecento e sulla scorta ovviamente di quanto previsto dai Decreti Delegati, le attività di tirocinio hanno raggiunto un grado di definizione assai maturo. Parlare allora di Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI), come facciamo in questo libro, comporta inserire il discorso nella linea evolutiva appena accennata. In particolare, però, in questo contributo mi soffermerò solo su alcuni passaggi a mio avviso utili a riflettere sull'esperienza di TDDI.

Nel corso della progettazione del TDDI, ad esempio, non ho potuto fare a meno di ripensare alle argomentazioni sostenute dai gentiliani cento anni fa in occasione della battaglia sistematica che condussero contro il tirocinio magistrale e più in generale contro una formazione metodologico-didattica degli insegnanti primari, alla quale invece preferirono una preparazione fortemente umanistica. D'altro canto, il richiamo a molti di quei concetti cari a Giovanni Gentile sembra suggerito un po' da tutto il dibattito pubblico sulla didattica in

Stefano Oliviero, University of Florence, Italy, stefano.oliviero@unifi.it, 0000-0002-6730-0476
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Stefano Oliviero, *Da invitato di pietra a protagonista: appunti per una storia del tirocinio*, pp. 61-70, © 2022 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-587-5.7, in Raffaella Biagioli, Stefano Oliviero (edited by), *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri*, © 2022 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5870 (online), ISBN 978-88-5518-587-5 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-587-5

presenza scaturito nel corso del contesto emergenziale pandemico in cui appunto è nata l'esperienza descritta in queste pagine. Spesso il tenore degli interventi alternati nei media mainstream, seguiti con convinzione anche da alcuni specialisti o addetti ai lavori, hanno contribuito infatti a diffondere l'idea che per fare didattica fosse sufficiente entrare in un'aula, svilendo così di fatto la didattica come scienza (Corsini 2020). Insomma, la centralità dell'insegnante nel processo formativo, l'insostituibile lezione frontale, il discredito sulla pedagogia e sulla didattica come scienze, la sinonimia tra sapere e sapere insegnare, la scuola selettiva... e altri paradigmi della scuola gentiliana aleggiavano e aleggiano tutt'ora in tutte le ricorrenti, e non di rado retoriche, discussioni sulla didattica in presenza vs didattica a distanza in cui anche il TDDI inevitabilmente è collocato. Ma procediamo con ordine.

2. Abolire è meglio che curare

La scelta di prevedere attività professionalizzanti nei percorsi di formazione iniziali per maestre e maestri come è noto risale invero a quasi due secoli fa, o comunque a partire dalla legge Casati del 1859 con la quale fu istituita la Scuola Normale, una scuola triennale post-elementare orientata alla professione, al termine della quale era possibile accedere al titolo, o alla patente dopo due anni, di maestra o maestro. L'influenza del positivismo prima e dell'herbartismo dopo sulla formazione magistrale comportò poi una attenzione crescente alle discipline tecniche-metodologiche fra cui le esercitazioni pratiche nelle scuole elementari, denominate in seguito tirocinio (Santoni 1980). Un riflesso di cui possiamo trovare riscontro negli interventi sulla scuola Normale di vari Ministri della Pubblica istruzione: dai programmi di De Sanctis del 1880 al DDL di Gianturco (1896), fino alle disposizioni di Luigi Credaro per l'istituzione dei ginnasi magistrali nel 1911, un corso biennale parallelo alla scuola Normale per sopperire alla mancanza di maestre e maestri, e ai disegni di legge per la riforma della scuola Normale del 1914, sempre a firma di Luigi Credaro, e del 1918, di Agostino Berenini (Di Pol 2016, 67-8). In sintesi, la formazione professionale e il tirocinio sono stati a lungo gli assi centrali della formazione magistrale italiana.

Tuttavia, a fronte di un discreto investimento pedagogico e politico, i difetti non mancavano. Anzi le note disfunzioni della precaria scuola Normale coinvolsero ovviamente anche il tirocinio, spesso, nel corso dell'Ottocento, raggirato o ridotto a farsa (Arcomano 1980). Ancora nel 1909, ad esempio, un'osservatrice attenta ai problemi della scuola come Elena Formiggini Santamaria tratteggiava un quadro impietoso del tirocinio:

il tirocinante, in molte scuole, o è un utile liberatore di pesi per il maestro, che da lui si fa correggere i compiti, far le medie, preparare i lavori manuali; oppure è un ospite trascurabile, che va a stare per alcune ore del giorno nei locali della scuola dove lavora per suo conto senza curarsi del modo come procede la classe: studia, fai esercizi di calligrafia per prepararsi ad un esame di abilitazione, copia appunti per qualche amico... se non legge un romanzo. Qualche volta va a fare

supplenza in un'altra classe dove manca l'insegnante. Questo tirocinio è, più che inutile, dannoso (Formiggini Santamaria 1909, 977).

Insomma, l'incoraggiamento ad esaltare il tirocinio sulla scorta degli orientamenti pedagogici allora prevalenti, si scontrava con ben altra quotidianità scolastica.

Nonostante ciò, le esercitazioni pratiche, come accennato, avranno un peso esponenziale nella preparazione di base degli insegnanti di scuola primaria tanto da esser centrali nelle proposte di Luigi Credaro, fra i principali esponenti, è noto, dell'herbartismo pedagogico. Nei programmi dei citati Corsi magistrali, sempre per fare un esempio, si legge che il tirocinio

non limitato alla sola frequentazione quotidiana di una scuola elementare, ma allacciato al corso teorico e da questo largamente preparato, svilupperà nel giovane l'abilità tecnica di fare lezione con metodo ed espedienti elementari, e verrà anche formando via via in lui lo spirito magistrale, coltivando le attitudini favorevoli, neutralizzando le tendenze meno buone, creando quelle abitudini mentali e pratiche, senza delle quali un giovane, anche coltissimo, sarà mai un buon maestro (Ministero della Pubblica Istruzione 1911, 126).

Impostazione poi rilanciata dai citati DDL del 1914 e del 1918 (seppur in misura minore) per l'istituzione di un percorso di formazione magistrale settennale, mai tramutati in legge e su cui però, ovviamente, non è possibile soffermarsi.

La linea di indirizzo seguita fino ad allora per la formazione iniziale dei maestri fu però del tutto respinta dalla corrente neoidealista, ovvero da Gentile e dal gruppo di collaboratori e allievi raccolti attorno a lui fin dai primi anni del Novecento. Rifiuto culminato poi, con la riforma gentiliana del 1923, nella abolizione della scuola Normale, per sostituirla con il nuovo Istituto magistrale, una sorta di liceo settennale in cui il tirocinio e le altre discipline professionalizzanti furono rimpiazzate dalla filosofia e dal latino (Santoni 2006, 107-8).

Gentile non aveva mai fatto mistero circa la sua idea di insegnante nonché di didattica e di pedagogia. Fra il 1912 e il 1913, ben prima di aspirare al dicastero dell'istruzione, egli sosteneva infatti che

il maestro, che è maestro, realizza nella scuola il suo tutto, dimenticandosi, mettendo da parte i libri e il suo stesso sapere già fatto, che è un niente rispetto che il suo spirito, mercè la già acquisita cultura, s'è fatto capace di produrre ex novo, come opera assolutamente nuova, insieme ai suoi scolari, fattisi tutt'uno con lui, nel processo spirituale della scuola. Solo a questo patto la scuola è svolgimento dello spirito; e la didattica torna quindi alla filosofia (Gentile 1962, 124).

L'unico metodo di insegnamento possibile a suo giudizio dunque consisteva nella «adesione intima dello spirito al proprio atto» (Gentile 1962, 115), «un metodo nuovo, identico alla vita sempre nuova nel suo pensiero: metodo vivo» (Gentile 1970, 168).

In altre parole, per il neoidealismo, concepire un educatore in sé a prescindere dalla relazione che si crea con il particolare scolaro, in un particolare momento, è inammissibile, perché l'atto educativo è una sintesi a priori e quindi

può esistere solo nel momento in cui si compie, per cui l'insegnante diviene tale quando educa. D'altro canto, la riflessione proposta nel 1912 da Gentile nel *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, testo fondamentale per il tema oggetto di queste righe e da cui ho tratto le citazioni, nasceva «da una ripugnanza antica contro la pedagogia qual è attualmente intesa, e qual è nei programmi ufficiali» (Gentile 1970, VIII).

3. Più armoniosamente più universalmente uomo

Ripugnanza condivisa nello stesso periodo da Giuseppe Lombardo Radice, all'epoca uno dei suoi più stretti collaboratori, espressa con toni aspri e accessi su «La Voce» in una sua celebre recensione a *Linee di pedagogia elementare per le scuole normali e i maestri*, manuale di ispirazione positivista scritto nel 1890 (ma riedito per anni grazie al successo ottenuto) da Francesco Saverio De Dominicis «nei libri del quale», commentava appunto Lombardo Radice,

si discorre con disinvoltura superiore, insieme dei clisteri per poppanti e della morte della metafisica, dei marsupiali e degli orari scolastici, delle distorsioni della spina dorsale e dell'insegnamento religioso, dell'energia solare e della famiglia (Lombardo Radice 1912, 966).

Le posizioni del pedagogista catanese in realtà, come è noto, saranno più attente agli aspetti metodologici e didattici rispetto a quelle del caposcuola, basta pensare alle sue *Lezioni di didattica* (1913). L'incongruenza del neoidealismo con il tirocinio magistrale per lui non fu mai definitiva, anzi: non escluse affatto il tirocinio dal curriculum preparatorio per gli insegnanti elementari nelle sue prime elaborazioni sul tema della formazione dei maestri (Lombardo Radice 1907); successivamente, in un certo senso, sospese il giudizio, avvallandone l'abolizione totale con la riforma del 1923, per poi tornare subito dopo a proporre il reinserimento nelle attività curriculari della scuola per futuri maestri (Lombardo Radice 1925).

Altrettanto attento alle questioni didattiche relative alla didattica, fra il gruppo dei più stretti collaboratori di Gentile va sicuramente ricordato Ernesto Codignola, il quale mise mano in prima persona alla formazione dei maestri nell'ambito della Riforma del 1923, con la formulazione del decreto istitutivo dell'Istituto magistrale. Codignola aveva infatti già dedicato i suoi sforzi a più riprese all'elaborazione di un curriculum preparatorio per i futuri maestri nel corso degli anni precedenti alla riforma gentiliana. In particolare, diverse fra le sue riflessioni furono raccolte in un volumetto del 1917 *La riforma della cultura magistrale* (Codignola 1917) in cui sviluppa in modo sistemico ciò che si deve intendere per maestro e quale deve essere la sua preparazione di base. Il maestro

non è né un tecnico né un professionista che debba e possa pervenire alla piena conoscenza di una data arte da applicarsi poi più o meno felicemente nel futuro magistero didattico, non essendoci mai stato né tecnica, né laboratorio, né officina che abbia insegnato a vibrare simpaticamente collo spirito altrui [...]

a conquistare quell'intima comunione e compenetrazione in cui si risolve tutto l'atto educativo concreto (Codignola 1917, 23).

«Se pertanto» continua in un passaggio successivo il pedagogo

miglior maestro non è chi conosce metodi degli altri o chi sa più cose, ma chi ha più agile aperta intelligenza, più ferma volontà, più squisito senso d'arte, cioè in sostanza più chiara coscienza di sé, chi è virgola in una parola più armoniosamente più universalmente *uomo* [...] il problema cambierà aspetto: non ci dovremo più chiedere quante discipline dobbiamo insegnare al futuro maestro perché possa compiere degnamente il suo ufficio, ma quali discipline sono più atte a dargli questa coscienza della propria umanità (Codignola 1917, 25-6).

Su queste premesse Codignola proponeva così per la formazione magistrale una scuola fortemente umanistica, della durata di otto anni, sul modello del ginnasio-liceo nella quale però prevedeva pure un «conveniente tirocinio» quale

occasione offerta ad ogni singolo allievo maestro di saggiare e scoprire se stesso, in sostanza quindi come un'occasione di rielaborare e consolidare il proprio sapere e di disciplinare la propria attività con la riflessione e l'autocritica cui lo invita e lo costringe, se ha vivo senso del dovere, la scuola in atto. Ma siccome non bisogna mai dimenticare che l'unico vero tirocinio ogni maestro lo può fare soltanto nella sua classe e che gli esercizi fatti nelle scuole modello sono sempre troppo meccanici ed artificiali perché possano veramente porgere un'occasione adeguata a codesta rielaborazione ed autocritica, la soluzione migliore sarebbe di eliminare il tirocinio dalla scuola normale ed esigere dall'allunno licenziato che, prima di assumere il governo di una classe, trascorresse un dato periodo di tempo, come aiuto maestro, in una scuola pubblica, sotto la vigilanza dell'insegnante e dell'ispettore (Codignola 1917, 29-30).

Insomma, Ernesto Codignola riusciva ad integrare con abilità il tirocinio con i precetti gentiliani. In ogni modo, come è noto e come più volte accentato, il tirocinio fu spazzato via dalla riforma del 1923 la quale dette origine all'Istituto magistrale, una sorta di liceo classico *minor*, rimasto in sostanza attivo fino a fine secolo. Fin dall'indomani del varo della più fascista delle riforme sorsero però diffusi malumori circa l'efficacia formativa del nuovo Istituto. Alle voci critiche esterne all'entourage gentiliano, fra cui vale la pena citare Formiggini Santamaria (1924 e 1925), già incontrata sopra, si aggiunsero però diverse opinioni dissidenti ma dall'interno, le quali popolarono in particolare un discreto dibattito sulle pagine della «Nuova Scuola Italiana», rivista magistrale fondata e diretta da Ernesto Codignola con lo scopo di sostenere la riforma e su «L'Educazione nazionale» fondata e diretta da Lombardo Radice (Betti 2003). Il pedagogo catanese, complice anche la presa di distanza nel 1924 da Gentile e dal governo Mussolini, fu tra i primi a chiedere di riconsiderare il tirocinio nella formazione magistrale (Lombardo Radice 1925). Codignola invece, che rimarrà non a caso ancora a lungo accanto a Gentile e vicino al governo fascista, in una prima fase intervenne nel dibattito per continuare a sostenere che «non esiste una tecnica

alla preparazione magistrale, ma esiste una preparazione alla funzione di maestro» (Codignola 1925, 540) per poi però aprire, nel 1926, alla possibilità di istituire un «alunnato», un periodo annuale o biennale di pratica accanto ad un maestro ma solo dopo aver conseguito il diploma magistrale. Una sorta di «anticipazione della scuola» (Codignola 1926, 828).

Nel corso degli anni successivi gli scambi in merito al tirocinio sulle pagine delle riviste non mancarono, ma fu con l'approssimarsi della stesura della Carta della scuola, una sorta di proposta di riforma presentata in via definitiva nel 1939 dal ministro Giuseppe Bottai, che il tema tornò alla ribalta. Fra le varie 'dichiarazioni' di cui era composta la Carta e che avrebbero dovuto ridisegnare la scuola italiana, non ne manca infatti una sull'Istituto magistrale al quale Bottai avrebbe voluto conferire un carattere più professionalizzante, ma pur sempre umanistico, nelle didattiche disciplinari e pure con l'aggiunta di un anno di tirocinio a sigillo del percorso (Bottai 1939). Soluzione tutto sommato, quella circoscritta al tirocinio, accettata anche da Ernesto Codignola (1938) oltre che dal meno riluttante (a rivedere le sue posizioni in merito) Lombardo Radice (1938). In definitiva però, al di là delle specifiche proposte dei due pedagogisti che meriterebbero ben altro approfondimento, tutto restò invariato perché la Carta rimase in buona parte solo un'intenzione.

Prima di passare al quadro del dopoguerra è utile però ricordare che la riforma Gentile intervenne pure sulla preparazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia. In estrema sintesi, nel corso dell'Ottocento la natura assistenziale delle istituzioni rivolte alla prima infanzia implicò inizialmente uno scarso interesse per i percorsi formativi di coloro che avrebbero potuto lavorarci, per poi accogliere alcune istanze più avanzate che circolavano fuori dall'Italia. In altre parole, l'attenzione ai percorsi formativi per diventare maestre del grado precedente alle elementari crebbe indubbiamente, senza tuttavia dare risultati effettivi sul piano operativo, per preferire al contrario una deregolamentazione favorevole all'iniziativa privata e di scarsissima qualità. In definitiva fino alla riforma Gentile prevalse l'idea secondo cui per insegnare alla prima infanzia non occorresse una particolare formazione o comunque che la prima infanzia non fosse alla pari con quella riservata al grado superiore.

Gentile e Lombardo Radice sembrarono voler porre un freno a questa deriva e istituirono il grado preparatorio all'istruzione di base, ma in realtà la situazione non accennò a migliorare. La riforma prevedeva infatti l'apertura di sole sei scuole triennali di metodo per la formazione delle maestre lasciando ampi margini quindi all'iniziativa privata e alle deroghe oltre che ribadire la subalternità del percorso per insegnare alla prima infanzia rispetto a quello per la scuola elementare. (Betti 2006, 31-3).

4. Il dopoguerra

Ho indugiato a lungo sulla posizione dei gentiliani, che risulterà perciò preponderante nell'economia di questo contributo, anzitutto per la lunga durata

del loro modello di formazione magistrale. Poi perché la storia della sistematica svalutazione del fondamento scientifico di questa attività didattica faccia da memento rispetto ad eventuali rischi involutivi impliciti a letture superficiali sulla scuola e sulla preparazione degli insegnanti che da qualche tempo circolano ampiamente (Raimo e Roghi 2021).

Riguardo alla lunga durata c'è da dire che il modello gentiliano di preparazione iniziale per i maestri non poggiava solo su solide basi legislative, ma poteva contare sul sostegno di una massiccia operazione politica e culturale orchestrata dal filosofo con l'aiuto fondamentale dei suoi più stretti collaboratori, primi fra tutti Codignola e Lombardo Radice i quali costruirono una potente macchina di propaganda culturale e di disseminazione scientifica che affondò le sue radici specialmente nell'editoria scolastica, campo nel quale i gentiliani realizzarono un vero e proprio progetto egemonico (Oliviero 2007).

Nel 1945 il tirocinio sarà così di nuovo introdotto nella formazione di base degli allievi maestri con convinzione, ma di fatto con scarsa efficacia, «contraddicendo la logica gentiliana più che superandola» (Santoni Rugiu 1980, 66). Per il grado preparatorio invece cambiò ben poco rispetto a quanto già accennato e le scuole private, specialmente cattoliche, prevalsero su quelle pubbliche.

L'impianto dell'istituto magistrale gentiliano in sostanza rimase illeso addirittura fino alla definitiva cancellazione dell'Istituto partita dal a. s. 1996/1997, in quanto le proposte di riforma avanzate nei primi decenni del dopoguerra si erano limitate all'estensione della durata da quadriennale a quinquennale. D'altro canto, fin dai primi anni Settanta il dibattito specialistico e le scelte politiche parevano sempre più orientati a fare della istruzione secondaria una istruzione di base deprofessionalizzata, per delegare invece la formazione professionale all'Università (Di Pol 2014, 36 e sgg.). Il decreto delegato n. 417 del 1974 indicò poi esplicitamente l'opportunità di una formazione universitaria per i futuri maestri, divenuta operativa però solo con un percorso legislativo partito nel 1990 con la legge n. 341 e concluso a fine secolo. Formazione in cui ovviamente è contemplata l'attività di tirocinio da costruire con una sinergia fra università e scuola e mediata con gli apprendimenti teorici.

Bisogna ricordare però che la necessità di una formazione superiore per i maestri elementari fu sostenuta in varie occasioni già a partire dagli anni Cinquanta. Una su tutte un celebre convegno tenuto a Perugia nel 1957 in cui intervennero fra gli altri esponenti di spicco del fronte laico della pedagogia italiana come Lamberto Borghi e Francesco De Bartolomeis, sempre attenti alle dinamiche politico-scolastiche e soprattutto pronti a rilanciare posizioni assai innovative in campo pedagogico ma, come sottolineò anche Dina Bertoni Jovine, nello specifico della formazione magistrale solo apparentemente troppo radicali o rivoluzionarie, anzi, semmai, necessarie (Bertoni Jovine 1957). Oltre a ribadire il bilancio fallimentare dell'istituto magistrale gentiliano, insistettero infatti per una formazione professionalizzante universitaria biennale tanto per i maestri di scuola elementare quanto per quelli dell'infanzia (Betti 2006; Betti 2015; Bertoni Jovine 1957). Quasi nello stesso periodo altri pedagogisti del fronte laico assunsero invece posizioni più morbide. Aldo Visalberghi, per

esempio, altrettanto sensibile al progresso della scuola italiana, fu appunto più prudente auspicando sì una preparazione universitaria, seppur leggera e flessibile, ma insistendo intanto su una riforma immediata dell'Istituto magistrale che prevedesse l'implementazione di un quinto anno e un rigore scientifico delle attività curriculari opportunamente armonizzate fra discipline tecniche e quelle di base. Riforma a suo giudizio realizzabile con maggiori chance rispetto alla creazione ex novo di percorsi universitari (Visalberghi 1954).

Sul versante cattolico, dopo il convegno di Perugia, Giuseppe Flores D'Arcais concesse qualche apertura in occasione di un appuntamento organizzato a Padova, la sua sede accademica; ma, come accennato, nel passaggio al piano operativo prevalsero gli impedimenti, i ritardi e le lungaggini rimandando poi agli anni Settanta i primi passi verso una destrutturazione dell'Istituto magistrale in favore di un percorso universitario (Betti 2005, 263-69).

In ogni modo appariva chiaro che il granitico impianto dell'istituto magistrale gentiliano, per formare l'uomo armonioso, doveva esser superato e il tirocinio senza dubbio ha giocato un ruolo essenziale anche come simbolo di un certo modo di intendere la professione della maestra e del maestro. Il tirocinio, insomma, oltre ad essere una attività formativa fondamentale dei percorsi per diventare maestri, ha rappresentato a lungo un elemento caratterizzante dell'intero sistema con i suoi difetti prima della riforma Gentile, con la sua assenza dopo il 1923, e pure nei più recenti percorsi di studio. Una sua ulteriore evoluzione digitale in linea con i progressi della didattica, che è una scienza pedagogica particolarmente viva e in continuo divenire, può dunque solo esser una spinta verso il perfezionamento dei profili per la formazione di base dei futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e di quella primaria.

Riferimenti bibliografici

- Arcomano, Arturo. 1980. "Il tirocinio didattico in Italia dal 1860 alla prima guerra mondiale". *Scuola e Città* XXXI, 4: 145-56.
- Bandini, Gianfranco, Antonio Calvani, e Davide Capperucci, a cura di. 2018. *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Edizioni via Laura.
- Bandini, Gianfranco, Antonio Calvani, Elena Falaschi, e Laura Menichetti. 2015. "Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI". *Rivista Formazione Lavoro Persona* V, 15: 89-104. <<https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/224>> (2021-11-30).
- Bertoni Jovine, Dina. 1957. "La preparazione degli insegnanti". *Riforma della scuola* II, 6/7: 19-20 ora in: Bertoni Jovine Dina. 1976. *Storia della didattica II*, a cura di Angelo Semeraro, 739-43. Milano: Feltrinelli.
- Betti, Carmen. 1997. "La Nuova Scuola italiana tra riforma e controriforma della scuola popolare". In *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, a cura di G. Spadafora, 422-23. Roma: Armando Editore.
- Betti, Carmen. 2003. "La 'cultura dei maestri' nella riflessione e nell'attività riformatrice di Ernesto Codignola". In *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, a cura di Giorgio Tassinari e Dario Ragazzini, 37-63. Roma: Carocci.

- Betti, Carmen. 2005. "La scuola dell'infanzia nella militanza democratica e laica di Lamberto Borghi". In *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, a cura di F. Cambi e P. Orefice, 263-75, Napoli: Liguori.
- Betti, Carmen. 2006. "La formazione universitaria dei maestri". In *Formazione e società della conoscenza: storie, teorie, professionalità*. Atti del convegno di studi, Firenze, 9-10 novembre 2004, a cura di Giulia Di Bello, 29-40. Firenze: Firenze University Press.
- Betti, Carmen. 2015. "La Formazione professionale degli insegnanti in Italia fra attese, arresti e svolte". *Mizar. Costellazione di pensieri I*, 1: 28-35.
- Bolognesi, Ivana e Mirella D'Ascenzo, a cura di. 2018. *Insegnanti si diventa: L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Bottai, Giuseppe. 1939. *La Carta della scuola*. Milano: Mondadori.
- Codignola, Ernesto. 1917. *La riforma della cultura magistrale*. Catania: Battiato.
- Codignola, Ernesto. 1925. "La nuova pedagogia e la riforma dei programmi". *La Nuova Scuola Italiana*, 28 giugno, 1925: 539-40.
- Codignola, Ernesto. 1926. "Il problema del tirocinio magistrale". *La Nuova Scuola Italiana*, 20 settembre, 1926: 826-28.
- Codignola, Ernesto. 1938. "Cultura magistrale, tirocinio, magisteri". *La Nuova Scuola Italiana*, febbraio, 1938: 133-34.
- Corsini, Cristiano. 2020. "I costi della scuola in presenza a tutti i costi: una riflessione pedagogica". *Cadmo XVIII*, 2: 82-93.
- Di Pol Redi, Sante. 2016. *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Milano: Mondadori.
- Di Pol, Redi Sante. 2014. "La formazione del maestro italiano tra istanze pedagogiche e scelte politico-sociali. Un profilo storico". In *Insegnare a insegnar. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, a cura di Daniela Maccario, 13-41. Milano: FrancoAngeli.
- Federighi, Paolo, e Vanna Boffo, a cura di. 2014. *Primaria oggi: complessità e professionalità docente*. Firenze: Firenze University Press.
- Formiggini Santamaria, Elena. 1909. "Per la riforma della scuola Normale: il tirocinio nelle scuole normali". *Rivista Pedagogica II* (luglio): 977.
- Formiggini Santamaria, Elena. 1924. "L'insegnamento della pedagogia secondo i nuovi programmi". *Rivista pedagogica XIII* (giugno): 439.
- Formiggini Santamaria, Elena. 1925. "Del tirocinio negli istituti magistrali... e di cose affini". *Rivista Pedagogica XIV* (febbraio): 126.
- Gentile, Giovanni. 1962. *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica. II: Didattica*. In *Opere*, volume 2. Firenze: Sansoni.
- Gentile, Giovanni. 1970. *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica. I: Pedagogia generale*. In *Opere*, volume 1. Firenze: Sansoni.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1907. *Studi sulla scuola secondaria. L'istruzione magistrale e l'insegnamento della pedagogia*, volume 2, Catania: Battiato.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1912. "Verso una nuova pedagogia e una nuova educazione in Italia". *La Voce*, 19 dicembre, 1912: 966.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1913. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienze magistrale*. Palermo: Sandron.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1915. "L'aridità delle scuole medie e l'educazione delle madri". *L'Educazione nazionale*, ottobre 1915: 1-13.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1925. "L'aridità della scuola media e l'educazione delle madri". *L'Educazione nazionale* (ottobre): 1-13.

- Lombardo Radice, Giuseppe. 1938. "Pedagogia e preparazione dei maestri". *I Diritti della scuola*, 23 e 30 gennaio, 1938.
- Mariani, Alessandro. 2014. *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Ministero della Pubblica Istruzione. 1911. "Istruzione programmi per i corsi magistrali annessi a ginnasi isolati". *Bollettino ufficiale del ministero della pubblica istruzione* 51 (30 novembre): 126.
- Oliviero, Stefano. 2007. *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*. Pisa: ETS.
- Raimo, Christian, e Vanessa Roghi. "Il danno scolastico. Ne fa più la scuola democratica o certi libri di Paola Mastrocola e Luca Ricolfi?". *Minima&moralia*, 17 Novembre, 2021, <<https://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/come-non-conoscere-o-non-capire-nulla-della-scuola-democratica-ovvero-il-danno-che-provocano-le-confuse-opinioni-di-luca-ricolfi-e-paola-mastrocola/>> (2021-11-30).
- Santoni Rugiu, Antonio. 1980. *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*. Firenze: L. Manzuoli.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2006. *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Visalberghi, Aldo. 1954. "Per un nuovo assetto dell'Istituto magistrale". *Montaigne* (maggio). Ora in: Visalberghi Aldo. 1960. *Scuola aperta*, 277-92. Firenze: La Nuova Italia.