



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "TOR VERGATA"
FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA
DOTTORATO INTERNAZIONALE IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA DIMENSIONE STORICO-TEORICA DELL'EDUCAZIONE ARTISTICA E LA SUA
CENTRALITÀ COME STRUMENTO DI FORMAZIONE NELLA SOCIETÀ
DELL'AVVENIRE.**

**LA DIMENSIÓN HISTÓRICO-TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU
CENTRALIDAD COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
FUTURO.**

Dottoranda: Rezarta Zaloshnja

Direttore in Italia: Prof. Ignazio Volpicelli
Director en España: Prof. Pereyra-García Castro, Miguel A.

Coordinatore (Italia): Prof.ssa Donatella Palomba
Coordinatore (España): Prof. Jesús Domingo Segovia

Anno accademico 2012–2013

Etitorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Rezarta Zaloshnja

ISBN: 978-84-9125-178-1

D.L.: GR 2339-2014

URI: <http://hdl.handle.net/10481/40436>

Indice

Capitolo I - L'alchimia socio-economico-politica per un futuro sviluppo dell'umanità con la stretta reazione chimica "umanità-economia"

1.1 Aspetti generali dell'istruzione in Italia.....	3
1.2 Le Riforme nella Scuola italiana tra Passato e Presente.....	7
1.3 Programmi, Inquadramento Storico. Cent'anni di programmi didattici 1859-1955 e La nuova Scuola.....	21
1.4 Scenario storico, i programmi durante gli anni 1860 – 1867.....	22
1.5 Scenario storico dei Programmi del 1867.....	24
1.6 I programmi e Istruzioni dal 1860 al 1867.....	26
1.7 Percorso storico dei programmi negli anni 1888-1905	28
1.8 Istruzioni programmi del 1905 (F. Orestano).....	32
1.9 I programmi del ventennio fascista 1923-1945.....	33
1.10 Scenario storico dei Programmi 1934.....	37
1.11 La scuola dopoguerra e la riforma dei programmi del 1945.....	39
1.12 I programmi per la scuola nell' 1955.....	42
1.13 Inquadramento normativo 1955-1985.....	45
1.14 I programmi entrati in vigore nel 1985.....	48
1.15 Programmi dopo il 1985. La nuova Scuola.....	52
1.16 Carta dei Servizi della Scuola, Autonomia Scolastica il P.O.F.....	55
1.17 La scuola Italiana e i nuovi traguardi Europei.....	61
1.18 Due riforme in cinque anni (Berlinguer / Moratti).....	63
1.19 La riforma Berlinguer.....	65
1.20 La Riforma Moratti.....	72
1.21 Indicazioni Nazionali Fioroni.....	80
1.22 La Riforma Gelmini.....	85

Capitolo II - Educazione: dal Disegno all'Arte ed Immagine

2.1 Dal Disegno all'Arte ed Immagine . Storia e sviluppo nei programmi ministeriali della scuola elementare.....	93
--	----

Capitolo III - L'istruzione in Albania, riforme contro riforme. L'intimidazione dell'istruzione scolastica, influenze inter-culturali e l'istituzionalizzazione dei programmi.

3.1.1 L'istruzione in Albania dal VI sec. fino alla dichiarazione dell'Indipendenza Prime tracce della lingua scritta, un sistema scolastico popolare e il ruolo delle istituzioni religiose nell'educazione.....	227
3.2 Traiettorie disequilibrate nella scuola tra l'Impero Ottomano e il Rinascimento Albanese per un'identità nazionale.....	232
3.3 Il sistema d'istruzione e i programmi scolastici dello Stato Albanese dal 1912 - 1944.....	251
3.4 I programmi della scuola albanese rappresentano un ponte di comunicazione tra la diversità: austro-ungarico, italiano e francese	255
3.5 I programmi scolastici, un tentativo di unificazione nazionale e riforma laica e democratica (1920-1928).....	268
3.6 L'istruzione nel Regno dell'Albania, motivate dal desiderio di riforme innovatrici che discendono nell'asse nazionalista (1928-1939).....	296
3.7 I programmi scolastici durante l'occupazione italiana, dal fascismo al venticello della liberazione (1939 -1944)	324
3.8 I programmi scolastici: una riflessione della lotta contro l'analfabetismo e le ideologie comuniste per la creazione di una nuova <i>persona</i> (1944-1990).....	347
3.9 Riforme contro riforme per un'istruzione che richiama la contemporaneità (1990-2013)	379
3.9.1 Prima fase delle riforme 1990-2003.....	382
3.9.2 Seconda fase delle riforme 2004-2011.....	410
3.9.3 Terza fase della riforma 2012.....	434
 Resumen en Español.....	 443
 Bibliografia.....	 485

La Doctoranda Rezarta Zaloshnja y los directores de la tesis Ignazio Volpicelli y Miguel Pereyra García Castro garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

<lugar> <fecha>

Director/es de la Tesis

Doctoranda

Fdo.: Ignazio Volpicelli

Fdo.: Rezarta Zaloshnja

Fdo.: Miguel Pereyra García Castro

Capitolo I

L'alchimia socio-economico-politica per un futuro sviluppo dell'umanità con la stretta reazione chimica "umanità-economia".

1.1 Aspetti generali dell'istruzione in Italia

All'epoca delle prime riforme della scuola Italiana, l'educazione viene concepita come un programma a lungo termine, mentre oggi con i ritmi accelerati della conoscenza si devono trovare ogni giorno nuove proposte educative, proponendo nuove riforme adeguate alle necessità della società. Nel corso dell'ottocento e del novecento si registra uno sviluppo dei sistemi scolastici. La scuola primaria assume una forma più popolare, mentre la scuola secondaria superiore propone un'offerta educativa rivolta a ragazzi con livello culturale ed economico elevato.

In Italia, negli anni '70, si denuncia l'incapacità della scuola di contrastare i condizionamenti risultanti dalle differenze socioculturali esistenti tra gli allievi, tutto ciò si può leggere sia in chiave sociologica sia valutativa. Queste differenze comportano la presenza nelle scuole di allievi privilegiati e allievi svantaggiati. In questo senso, il testo di Don Milani "*Lettera ad una professoressa*" si può considerare un'analisi, una denuncia di questa realtà sociale. Rappresenta una chiara visione delle relazioni tra le classi sociali.

La scuola nel percorso storico si dovrà fare i conti con vari problemi che sorgono dai molteplici sviluppi della società. In questi passaggi si articolano problemi connessi a varie forme di apprendere le quali fanno richiamo a una scuola dinamica che possa interagire in tutto il percorso della vita dell'alunno. I vari problemi che la scuola deve affrontare sono: analfabetismo, che implica situazione di persone che non sono state scolarizzate e che non hanno mai imparato a leggere e scrivere; illetteratismo, situazione di persone scolarizzate che non padroneggiano sufficientemente bene la lettura, la scrittura e il calcolo. A causa di queste difficoltà, queste persone non

possono partecipare attivamente alla vita sociale, familiare e professionale¹.

Un altro problema è rappresentato dalla diminuzione della capacità riflessiva, a causa del bombardamento di informazioni attraverso tv, radio, etc. Tale mancata capacità di riflessione corrisponde a una mancata capacità di interpretare la realtà in rapida trasformazione come quella del mondo contemporaneo multiculturale che deve far fronte a continui cambiamenti.

L'educazione in continuo mutamento allarga i suoi confini per un collocamento nelle ricerche comparative di ogni paese, per consentire il confronto fra i vari livelli di apprendimento e altre variabili descrittive dell'educazione in un certo numero di sistemi scolastici; ciò presenta vantaggi e limiti; tra i vantaggi rientrano il decentramento della logica valutativa: l'esigenza di porre a confronto sistemi diversi costringe a superare il localismo e aiuta a individuare aspetti del funzionamento delle scuole rilevabili in vari sistemi.

La definizione funzionale degli obiettivi di apprendimento corrisponde alla formula classica del leggere, scrivere e saper far di conto. Un effetto della definizione funzionale è lo stimolo di superare ripartizioni disciplinari troppo rigide nell'apprendimento e individuare aspetti del profilo culturale che rischiano di essere trascurati. La formalizzazione delle procedure per la progettazione, la verifica sul campo e l'elaborazione dei dati valutativi.

Le ricerche comparative dei primi anni '70 e '80 in Italia si sono indirizzate verso una trasformazione culturale e hanno contribuito al progresso delle politiche per l'educazione in Italia. Assistiamo in questo momento a un mutamento e a una ridefinizione della teoria della metodologia e delle procedure valutative.

Agli inizi del novecento si verifica una generalizzazione del mondo scolastico, un'espansione della fruizione scolastica, risultante sia dai cambiamenti nel sistema educativo sia dalla convergenza tra domanda sociale e offerta istituzionale. In seguito, si assiste a una generalizzazione anche della scuola secondaria, al fine di collegarla al mondo del lavoro. Ciò diviene possibile nella seconda metà del novecento grazie alle riforme del sistema scolastico, con l'obbligo esteso fino ai

¹ Benedetto Vertecchi, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 26-27.

dodici anni di età; emerge, quindi, una nuova situazione che si adatta con continuità alle condizioni emergenti della società che trovano giustificazione nel progresso tecnologico e nello sviluppo economico.

Negli anni ottanta entrano in crisi tutte le certezze sulle quali si era fondato lo sviluppo dei sistemi scolastici; continuare a usare schemi organizzativi e didattici tradizionali avrebbe influito negativamente sia sugli allievi che sugli insegnanti, in un contrasto tra contesto culturale e proposte della scuola. Questo netto cambiamento comporta la fondazione, nel 1997, presso il Centro Europeo dell'Educazione "CEDE", del Servizio Nazionale per la Qualità d'Istruzione "SNQI"² (il presidente del comitato scientifico è A. Visalberghi). Il "SNQI" diviene espressione dell'impegno italiano nella collaborazione internazionale e nel suggerire i miglioramenti nelle situazioni nazionale comparata con altri Paesi; in particolare, il suo obiettivo è di rafforzare la cultura valutativa di processo e di prodotto nel sistema scolastico italiano. Col passare del tempo, tra i progetti del "SNQI", si inseriscono la realizzazione di un Osservatorio Nazionale sugli Esami di Stato "ONES", per assistere le commissioni durante l'esame di Stato, e l'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole "ADAS" che fornisce materiali valutativi consultabili anche in rete.

Viene anche attivato, con l'impegno del "CEDE" nelle ricerche internazionali, il Servizio Rilevazioni di Sistema "SERIS", che prevede che si effettui un'indagine campionaria sui livelli di apprendimento in varie materie.

Nel 1999 prende vita il processo di trasformazione del "CEDE" nell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione "INVALSI"³, che sarà fondato nell'ottobre 2000, quando ad occupare la carica di ministro della Pubblica Istruzione è Tullio de Mauro. L'INVALSI nasce come conseguenza della crescente autonomia scolastica. Tra le varie funzioni di tale istituzione figurano: la valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema istruzione; la realizzazione e la promozione della cultura dell'autovalutazione nella scuola.

² Circolare Ministeriale n. 403 del 26 giugno 1997, *Servizio Nazionale per la qualità dell'istruzione*, Trasmissione direttiva n. 307 del 21 maggio 1997.

³ Decreto Legislativo 20 luglio 1999, n. 258, *Art. 1.*

Tuttavia, lo sviluppo di un'attività di valutazione adeguata non è sufficiente; l'INVALSI deve abbracciare un campo più ampio, per non rischiare di cadere in un naturalismo valutativo, che significa raccogliere dati, elaborarli e metterli a disposizione di chi è interessato. La valutazione deve derivare anche da interpretazioni di fenomeni, deve tener conto dei fattori che li determinano e delle interazioni tra le variabili. Non basta misurare risultati posti in relazione con un determinato momento del percorso di istruzione; occorre capire il modo in cui si è giunti a conseguirli, riflettendo sugli effetti che il sistema di studio produce durante il percorso di studio e a distanza di tempo, prestando attenzione al contesto culturale. La linea interpretativa che riguarda le scuole porta a considerare le variabili dipendenti e indipendenti. In questa valutazione un aiuto è fornito da una frammentazione del tempo per stabilire un inizio, un tempo intermedio e uno di uscita che semplifica l'individuazione dei variabili dipendenti e indipendenti da essa. Inoltre, consente di collegare i valori assunti dalle variabili dipendenti e determinare variabili indipendenti. Il frazionamento del tempo offre la possibilità di un modello interpretativo più complesso, tenendo conto non solo delle variabili, ma anche delle caratteristiche personali dell'allievo che aiutano a spiegare meglio le caratteristiche di uscita.

L'educazione, processo di adattamento alla vita che si realizza attraverso l'acquisizione di una coscienza di valori e di cultura, può essere formale o informale. Quella informale si verifica quando si apprende attraverso l'osservazione, l'assimilazione e l'imitazione di modelli di comportamento di altri individui senza che questo apprendimento sia organizzato in funzione di obiettivi determinati. Si verifica educazione formale nel momento in cui si fa uso delle esperienze che sono risultanti di una progettazione volta alla trasmissione da una generazione all'altra di uno specifico repertorio di conoscenze, che ci riporta a un'educazione concepita come istruzione.

Alcune questioni riguardanti l'educazione rimangono attuali; come per esempio quelle formulate, nella metà del seicento, da Johan Clauberg⁴, il quale pone tre

⁴ Johann Clauberg è un filosofo tedesco vissuto nel 1600. Diffuse in Germania il pensiero cartesiano. Si veda: *Logica vetus et nova, modum inveniendae ac tradendae*

domande: 1. Qual è il contenuto dell'educazione e quale intento si persegue attraverso di essa; 2. Quali sono le caratteristiche di chi insegna e quali quelle di chi apprende; 3. Quali soluzioni conviene adottare per conseguire l'intento che ci si è proposto, in funzione del contenuto che si è scelto e in funzione delle caratteristiche di chi insegna e di chi apprende.

Queste domande non trovano risposte definitive perché i problemi di educazione nei paesi industrializzati non sono gli stessi che devono affrontare i paesi che attraversano un'altra fase di sviluppo economico. Nelle comparazioni internazionali l'accettazione dei criteri fondamentalmente centrati sulla modalità non può che determinare condizioni di vantaggio e di svantaggio. Un ruolo importante svolge il modello culturale proprio di ciascun paese; la modalità nella comunicazione è un aspetto delle condizioni di potere che si esprime in campo politico ed economico.

La globalizzazione educativa, un tema che comporta a nuove responsabilità educative, da un lato ha portato a un miglioramento delle condizioni di vita materiali, dall'altro ha aumentato la dipendenza dal mercato. Per quando riguarda i termini di assimilazione di modelli educativi ispirati dal consumo, la società di oggi si scontra con una uniformità dei comportamenti e una perdita dell'identità locale; ciò comporta il rischio di una globalizzazione dell'educazione fondata sul consumo, eliminandone gli elementi di identità specifica che derivano dalle tradizioni nazionali. Dobbiamo rendere possibile una apertura al mondo come continuità della propria tradizione. L'educazione comparativa ha il compito di far emergere le qualità dei singoli sistemi scolastici, con particolare sensibilità alle differenze, e individuare queste particolarità; la ricerca comparativa è in larga misura un'attività valutativa che costituisce un punto di incontro.

1.2 Le Riforme nella Scuola italiana tra Passato e Presente

La Legge Casati nel 1859, n. 3725, porta il nome del ministro Segretario di Stato per la Pubblica istruzione Gabrio Casati, del regno di Sardegna dal 19/07/1859 al 21/01/1860. Questa legge ha riformato in modo organico l'intero ordinamento

veritatis, in genesi simul et analysi, facile methodo exhibens, Amsterdam, Elzevier, 1654.

scolastico, costituendo il principale testo di riferimento del sistema dell'istruzione pubblica Italiana fino alla riforma Gentile del 1923. Essa ha gettato le basi, con i suoi 380 articoli, per la formazione di una scuola nazionale, garantendo pari diritti a tutte le classi sociali. Questa legge prevede la divisione in tre rami della pubblica istruzione: istruzione superiore; istruzione secondaria classica; tecnica e primaria.⁵

La legge Casati ha dato un contributo molto importante al problema della gratuità; tale legge prevede un'istruzione elementare gratuita e rivolta a tutti. Con la Legge n.3725, si mettono le basi sull'obbligatorietà della scuola elementare. Essa prevede l'obbligo scolastico nel biennio inferiore della scuola elementare, con una durata di 4 anni, per tutti i bambini da sei a otto anni. Questa Legge afferma che: l'istruzione elementare viene affidata ai comuni, ed si articola in due gradi, inferiore e superiore, ed ognuna è formata da due classi distinte. Altrettanto l'istruzione elementare è gratuita per tutti, con obbligatorietà del corso inferiore, per tutti i bambini da sei a otto anni.⁶

L'istruzione secondaria classica è articolata in due gradi, *l'istruzione del primo grado viene denominata ginnasio*⁷, ed ha una durata di 5 anni, *mentre quella di secondo grado viene denominata liceo*⁸, con durata di 3 anni. Le scuole tecniche e l'istituto tecnico⁹ hanno una durata di 3 anni.¹⁰ Le scuole normali¹¹ hanno una durata biennale

⁵ Legge Casati del 1859, n.3725, *Titolo I. Art. 1. a).*

⁶ Legge Casati, n.3725, *Titolo I. Art.2. a).*

⁷ Legge n. 3725, *Capo I. Art. 190.* Gli insegnamenti del primo grado sono i seguenti: Lingua Italiana (e o francese nelle province dove è in uso); la lingua latina; La lingua greca; istruzione letterarie; l'aritmetica; la geografia; la storia; nozioni di antichità greche e latina.

⁸ Legge n.3725, *Capo I. Art. 190.* Gli insegnamenti di secondo ciclo sono: La filosofia; elementi di matematica, la fisica e gli elementi di chimica; Lingua Italiana (e o francese nelle province dove è in uso); la lingua latina; La lingua greca; la storia; la storia naturale. Per tutti e due i gradi viene svolta anche l'istruzione religiosa.

⁹ Titolo IV. - Dell'istruzione tecnica;

art. 274: Gli insegnamenti di primo grado sono: lingua italiana (e o francese nelle province dove è in uso); lingua francese; l'aritmetica e contabilità; gli elementi di algebra e contabilità; il disegno e la calligrafia; la geografia e la storia; elementi di storia naturale e di fisico chimica; nozioni intorno ai doveri ed ai abitudini dei cittadini.; art. 275, Gli insegnamenti di secondo grado sono: lingua italiana (e o francese nelle province dove è in uso); storia e geografia; le lingue tedesca e inglese; istruzioni di diritto amministrativo e commerciale; economia pubblica; la materia commerciale; aritmetica sociale; la chimica; la fisica e la meccanica elementare; algebra, geometria piana e solida e trigonometria rettilinea; Disegno ed elementi di geometria descrittiva; agronomia, e storia naturale.

¹⁰ Legge Casati n.3725; *Titolo III. Art. 189; Capo II. Art.194, Art. 199*

o triennale e sono destinate alla preparazione dei maestri elementari di grado inferiore o superiore. La presenza delle scuole normali testimonia la dovuta attenzione che viene data alla preparazione dei maestri. Si può accedere a queste scuole all'età di 15 anni (femmine) e a 16 anni (maschi). Il reclutamento dei maestri elementari è affidato e viene effettuato dai comuni. La direzione del sistema della pubblica istruzione viene assegnata all'amministrazione centrale, che è formata dal Ministro, il consiglio superiore e da ispettori dei tre rami principali di studio. Sotto la stessa direzione vengono istituiti anche i rettori per le università. La legge Casati costituisce la prima legge organica della pubblica istruzione in quanto ha raccolto, sotto cinque titoli, la regolamentazione di tutti i rami e organi della Pubblica Istruzione.

Nel 1860, vengono promulgati i primi programmi della scuola elementare in cinque anni; essi puntano ad assicurare un'alfabetizzazione a tutto il popolo. Saranno rivisti nel 1867 dallo stesso ministro con una diminuzione delle ore di religione a favore dell'educazione civica; ciò comporta un inizio di crisi fra Stato e Chiesa.

La Legge Coppino n.3961, la quale prende questa denominazione dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino, il quale copre questo incarico fino al 24 marzo 1878. Egli propone un nuovo progetto caratterizzato da una maggiore attenzione all'estensione dell'obbligo scolastico, riferendosi alla scuola elementare. Si stabilisce l'obbligo scolastico dai 6 ai 9 anni d'età. La durata della scuola elementare è di 5 anni, organizzata secondo il modulo 3 anni più 2, la quale viene approvata dal senato nel 1877, con la Legge n. 3961. Una maggiore attenzione si presta alla verifica della validità sia delle scuole private sia dell'insegnamento in famiglia, prevedendo un continuo monitoraggio della presenza alle scuole elementari della comune dei fanciulli/e che hanno compiuto l'età dell'obbligo; si introducono

11

Legge n.3725, *Capo V. Scuole normali*; Art. 358, Le scuole normali per gli allievi maestri; le materie di insegnamento per tale istituto sono: la lingua e gli elementi di letteratura nazionale; gli elementi di geografia generale; la geografia e la storia nazionale; l'aritmetica e la contabilità; gli elementi di geometria; nozioni elementari di storia naturale, di fisica e di chimica; norme elementari di igiene; disegno lineare e calligrafia; la pedagogia. Nelle scuole normali per le maestre vengono aggiunti lavori adatti al sesso femminile; in quello dei maestri può essere aggiunto un corso elementare di agricoltura di nozioni generali sui diritti e i doveri dei cittadini in relazione allo statuto, alla legge elettorale all'amministrazione pubblica.

sanzioni per i genitori e i responsabili dei fanciulli che non adempiono a tale obbligo¹² (queste sanzioni non erano previste nella precedente Legge Casati).

La Legge Coppino, introduce nei programmi “diritti e doveri dell’uomo e del cittadino” (educazione civica), sostituendola, di fatto, all’insegnamento della Religione, che non costituisce più un insegnamento obbligatorio. Questo cambiamento provoca aspri contrasti tra Stato e Chiesa. Questa legge presenta un taglio laico, dovuto all’influenza positivista, con l’intento di introdurre e avvicinare i giovani nella società, per la formazione dei nuovi cittadini. Inoltre porta il suo contributo alla diminuzione dell’analfabetismo crescente nell’Italia di fine Ottocento.

Con la Legge Roselli 19 aprile 1885, n. 3089, l’autonomia dei comuni viene ridotta in materia di nomina e licenziamento degli insegnanti; questa legge, però, stabilisce che l’assunzione dei maestri deve venire mediante concorso.

La situazione economica dei maestri, in questi anni, e per di più nelle zone rurali, è precaria. Un fattore importante di questa precarietà diventa carico dei limiti finanziari e delle politiche seguite dalle comuni e dai dirigenti locali, ricordando che la legge Casati aveva posto l’istruzione elementare alle dirette dipendenze dei comuni e rimase tale fino ai primi anni del XX secolo.

Con la legge Nasi del 1903 e Orlando del 1904¹³, migliorano le condizioni giuridico - economiche dei maestri. Con la Legge Daneo-Credaro del 1911¹⁴, si emana la statizzazione delle scuole elementari e dei comuni minori.

La Legge 19 febbraio 1903 n. 45, Legge Nasi¹⁵, è fra le più decisive per l’ordinamento scolastico. Attraverso questa legge, la costruzione di una direzione didattica diviene obbligatoria per i comuni che hanno fino a 10.000 abitanti e con un minimo di venti classi, mentre è facoltativo per tutti gli altri. L’istituzione delle Direzioni didattiche, limita ancor più il potere degli ispettori, che si trovano a

¹² Riferimento Legge Coppino n.3961, Art. 1./ Art.2.

¹³ Legge 8 luglio 1904, n. 407 *Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari.*

¹⁴ Legge 4 giugno 1911, n. 487 *Provvedimenti per l’istruzione primaria e popolare.*

¹⁵ Legge 19 febbraio 1903, n. 45 *Disposizioni intorno alla nomina ed al licenziamento dei direttori didattici e dei maestri elementari.*

svolgere sempre meno la loro funzione tecnica e sempre di più quella burocratica - amministrativa.

L'autonomia dei Comuni è più ristretta con la nomina dei rappresentanti del Consiglio Provinciale Scolastico correlati alle Commissioni giudicatrici dei concorsi magistrali. Inoltre, si istituisce un triennio di prova per gli insegnanti di nuova nomina, che solo dopo lo svolgimento di essa possono conseguire la stabilità.

La Legge Orlando dell'8 luglio 1904 n. 407, propone un notevole sviluppo per la scuola elementare, portando l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età; l'istruzione elementare è limitata a quattro anni, dopo di che, mediante l'esame di maturità, diviene possibile passare alla scuola media.

Tuttavia questa legge presenta dei limiti, tra cui la mancanza di corsi di scuola superiore in diversi comuni. L'obbligo scolastico previsto dalla legge n. 3961, Art.2. viene estesa fino a 12 anni legge n.407, Art. 1¹⁶, perciò nei Comuni con oltre 4000 abitanti viene prevista l'istituzione di un Corso popolare, classi quinta e sesta, oltre ai corsi serali o estivi per gli adulti. Si istituiscono 3000 scuole serali e festive nei comuni dove la percentuale degli analfabeti risulta più alta. Inoltre, per andare in contro alla necessità di istituire un numero maggiore di classi, si alternano gli orari delle classi, in modo che a un maestro si possono affidare due classi.

Questa legge, impone ai comuni, ai quali vengono stanziati dei fondi, di istituire scuole almeno fino alla quarta classe, nonché di assistere gli alunni più poveri. Il corso elementare superiore, obbligatorio non solo per i genitori, ma anche per i datori di lavoro nei confronti dei lavoratori dipendenti, obbliga all'istruzione elementare anche gli adulti analfabeti. Per evitare che i ragazzi abbandonino le loro occupazioni

¹⁶

Legge 8 luglio 1904, N. 407; Art. 1 - *L'obbligo dell'istruzione stabilito coll'art. 2 della legge 15 luglio 1877, n. 3961*, è esteso fino al dodicesimo anno di età e rimane limitata al corso elementare inferiore in quei comuni ove manchi il corso superiore obbligatorio; è esteso negli altri comuni, salve le disposizioni degli articoli 8 e 17, a tutte le classi obbligatorie del corso superiore ivi esistente. Nei comuni, dove al 1° gennaio 1901 esistevano classi facoltative di corso superiore, non si fa obbligo di estenderle, ma esse saranno conservate almeno nel numero attuale e resterà al comune la facoltà di continuare ad esigere i contributi degli alunni nella misura vigente al 1° gennaio 1904. Per le scuole facoltative di corso superiore indicate nel secondo alinea del presente articolo e per quelle che potranno essere istituite dai comuni entro il termine di due anni dalla promulgazione della presente legge, lo Stato concorrerà nello stipendio nella misura di L. 150 per ogni classe, rimanendo ferma nel comune la facoltà di imporre un contributo scolastico con approvazione del Consiglio provinciale scolastico.

per tutta la giornata il corso popolare si riduce a tre ore e il programma si risolve in un ampliamento di quello elementare.

La legge Daneo-Credaro sull'istruzione elementare popolare del 4 giugno 1911, n. 487, il cui disegno legge è elaborato dal ministro Edoardo Daneo, viene definitivamente trasformata in legge dal ministro Luigi Credano. Si propone di riorganizzare l'istruzione elementare popolare ed è nota per il passaggio della scuola elementare allo Stato, infatti la legge prevede che le scuole provinciali per l'istruzione elementare e popolare siano sottratte ai comuni e che vengano amministrate da un consiglio scolastico provinciale.¹⁷ I maestri vengono pagati dallo Stato; vengono, inoltre, assegnati dei fondi per l'edilizia scolastica. Queste misure adottate dallo Stato possono disciplinare l'obbligo in modo più vigoroso.

Essa incontra l'opposizione della parte cattolica, che perde ogni giorno di più la sua influenza nella gestione dei comuni. Rimangono in gestione diretta ai Comuni, solo le scuole del capoluogo di provincia e di circondario, mentre ai Comuni resta l'obbligo di contribuire, con un determinato canone, alle spese di istruzione.

La legge contempla, inoltre, l'istituzione di scuole per militari e carcerati, un potenziamento delle Scuole estive e festive per combattere l'analfabetismo degli adulti. Istituzione in ogni comune del Patronato scolastico, che tiene conto di fornire materiale didattico ai bambini bisognosi. La sua applicazione incontra dei problemi a causa dell'insorgere della prima guerra mondiale.

La riforma Gentile è la seconda riforma organica e unitaria della scuola italiana. Nel primo governo Mussolini, il Ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile, il 3 dicembre 1922 con la legge n. 1601, ha cambiato il sistema formativo italiano in ogni suo aspetto, emanando dei decreti che hanno riformato la scuola. Ha articolato l'istruzione elementare in tre gradi: inserendo nel sistema scolastico, la scuola materna, chiamata *anche l'istruzione del grado preparatorio*,¹⁸ per i fanciulli da tre a

¹⁷ Legge 4 giugno 1911, n. 487, art. 1.

¹⁸ Art. 7, L'istruzione del grado preparatorio ha carattere ricreativo e tende a disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere del bambino. Essa comprende oltre alle preghiere più semplici: Canto e audizione musicale; disegno spontaneo; giochi ginnastici; facili esercizi di costruzione, di plastica e di altri lavori manuali: di giardinaggio e allevamento di animali domestici; rudimenti delle nozioni di più generale possesso e correzione pregiudizi e superstizioni popolari.

sei anni, essa non è statale ed è facoltativa; *L'istruzione del grado inferiore*¹⁹ della durata di tre anni; *Il grado superiore*²⁰ dura due anni *fino alla classe quinta*²¹. Tale riforma prevede un percorso di otto anni (si noti che il corso elementare era di cinque anni). Attraverso la riforma Gentile si è reso possibile l'avanzamento dell'obbligo dello studio a 14 anni di età. Le scuole secondarie sono articolate in diverse tipologie e anche con una durata differente. L'accesso a queste scuole avviene attraverso l'esame ed era a numero chiuso. La scuola disegnata da Gentile si può percepire come rigida ed elitaria, volta a selezionare, attraverso una serie di esami di difficoltà crescente, i migliori che avrebbero costituito poi la classe dirigente italiana.

L'istruzione secondaria è divisa in quello di primo e secondo grado. Sono di primo grado la scuola complementare, il corso inferiore dell'istituto tecnico e dell'istituto magistrale, e il ginnasio. Sono di secondo grado: il corso superiore dell'istituto tecnico e dell'istituto magistrale, il liceo scientifico, il liceo classico, e nel liceo femminile²². Essa crea anche due percorsi differenti degli studi superiori: un percorso consente al giovane il proseguimento degli studi alle scuole superiori per ottenere un titolo di studi valido, mentre l'altro percorso immette direttamente lo studente, al termine dei tre anni, nel mondo del lavoro senza consentirgli un proseguimento degli

¹⁹

Art. 8. L'istruzione del grado inferiore comprende, oltre i esercizi del grado preparatorio, tra i quali si darà particolare sviluppo al canto e al disegno in rapporto agli altri insegnamenti, ed alla ginnastica: Preghiere e nozioni fondamentali della dottrina cristiana; brevi e chiare sentenze e narrazioni di immediata significazione, ricavati dalle scritture e segnatamente dai Vangeli; successivamente, racconti di storia sacra; illustrazione del Pater.

²⁰

Art. 9. Il grado superiore fino alla classe quinta, comprende, oltre allo svolgimento sistematico delle materie di grado inferiore con particolare estensione delle letterature storiche di religione cattolica, valorizzando la tradizione geografica locale e nazionale: Lezione sulla morale e sul dogma cattolica, sulle basi dei dieci comandamenti e delle parabole del Vangelo; principi della vita religiosa e del culto; sacramenti e rito secondo le credenze e la prassi cattolica; Lettura di libri utili ad orientare il fanciullo rispetto ai problemi della vita domestica e sociale; Storia e geografia con particolare riguardo all'Italia; nozioni sommarie e letture circa la struttura geografica, amministrativa, agricola, industriale, commerciale, bancaria e le condizioni del mercato del lavoro dei paesi verso i quali sono orientati e si orientano le correnti migratorie permanenti e temporanee della regione; Nozioni e letture sull'ordinamento dello Stato; sull'amministrazione della giustizia e i doveri e i diritti dell'uomo e del cittadino; nozioni di economia; Calcoli elementari, geometrici e aritmetici; Elementi di scienza; formazione di raccolte con esemplari procurati nelle gite scolastiche; igiene; Disegno applicato; Ginnastica in ordine chiuso ed esercizi da giovane esploratore.

²¹

Legge 3 dicembre 1922 con la legge n. 1601; *Art. 1.*

²²

Legge 3 dicembre 1922 con la legge n. 1601; *Titolo I. Capo I. Art. 1*

studi. La Scuola di avviamento professionale, viene soppressa poi nel 1962. In seguito, verranno create scuole speciali per portatori di handicap.

Questa riforma stabilisce, riferendoci all'Art. 4, che in tutte le scuole del Regno l'insegnamento si svolge nella lingua dello stato. Diventa nuovamente obbligatorio l'insegnamento della religione cattolica. I programmi della scuola elementare saranno elaborati nel 1923 dal pedagogo Lombardo-Radice. Essi mirano a valorizzare la spontaneità, la creatività e l'espressività del bambino attraverso l'educazione religiosa, linguistica ed artistica, adeguando i programmi alla realtà in cui opera il bambino.

Nel 1928, il ministro Giuseppe Belluzzo, con il Testo Unico n. 577, istituisce la Scuola di avviamento professionale, al posto dei corsi postelementari, e la scuola complementare.

Giuseppe Bottai nel periodo tra 15.11.1936 e il 6.02.1943 rielabora nel 1939 la "Carta della Scuola" con l'intento di proporre una scuola popolare di tutti e che risponda alle necessità di tutti e dello Stato. Le innovazioni di questa riforma riguardano l'istruzione materna, che dura 2 anni, dal quarto al sesto anno, e la scuola elementare con durata dal sesto al nono anno. Nel 1940 si istituisce la Scuola media che ha una durata di 3 anni, unificando, così, i corsi inferiori di Licei, Istituti tecnici ed Istituti magistrali. Rimangono, però, le scuole professionali che preparano per le esigenze del lavoro e che, fatta eccezione per qualcuna, non danno il diritto ad altri studi, ma consentono l'accesso ai corsi biennali di carattere tecnico (Dichiarazione XI, XII, XII). Si noti che nella scuola del lavoro dal nono all'undicesimo anno, e nella scuola artigiana, dagli undici ai quattordici anni, si educa alle tradizioni di lavoro e della famiglia italiana (Carta della Scuola; Dichiarazione IX, X). Inoltre, nella Carta della Scuola si presenta l'equiparazione tra liceo classico e scientifico, l'integrazione nel liceo classico, secondo la Dichiarazione XIV, dell'insegnamento di: lingue e letterature antiche con quello delle lingue e letterature moderne;

Nel 1943, in Italia, s'insedia una commissione presieduta dal pedagogo statunitense Washburne con il compito di "defascistizzare" la scuola elementare italiana. Nel 1945, vengono varati i nuovi programmi della Scuola elementare, caratterizzati dall'attivismo di Dewey, di cui Washburne è seguace. L'impostazione

suggerita da Washburne, nega il principio di fondamento e coronamento riconosciuto da Gentile alla religione cattolica. Per questo i programmi incontrano l'opposizione dei cattolici.

La Costituzione Italiana, entrata in vigore nel 1948, stabilisce con gli Art.33/ 34 i principi fondamentali riguardanti la cultura e istruzione: libertà dell'arte, della scienza e dell'insegnamento, e l'iniziativa dello Stato nel legiferare e nell'istituire scuole; diritto per i privati di istituire scuole purché "senza oneri per lo Stato"; possibile parità tra scuole private e pubbliche, fissando per legge diritti e obblighi e garantendo equipollenza di trattamento agli alunni; autonomia delle università; obbligo e gratuità della scuola per otto anni; aiuti ai meritevoli.

La Legge n. 2100 emanata dal ministro Gonella, il quale ha svolto il suo lavoro dal 1946 al 1951, rappresenta una proposta generale di riforma, mantenendo la tradizionale formazione post-elementare che avrebbe mantenuto il sistema duale, dove un canale non permette ulteriori sbocchi, mentre nel secondo canale i percorsi ulteriori vengono determinati dalla presenza o meno del latino. Il ministro Gonella promuove una media "unitaria e articolata" in 4 rami: il classico, che avrebbe orientato verso i licei; il tecnico, propedeutico all'istruzione tecnica; il professionale a quella professionale; il normale, destinato alla scuola dei maestri.

Nel 1955 il ministro Ermini emana i nuovi programmi per la scuola elementare, che, affermando le esigenze didattiche delle pedagogie attivistiche, si ispirano ai principi dello spiritualismo cattolico e risentono dell'influenza delle teorie di Piaget²³.

Il 21 gennaio 1959, vengono proposti al senato dei progetti di legge che prevedono l'istituzione di una scuola media unica con l'obbligo scolastico fino ai quattordici.

In seguito il ministro Medici ripresenta l'ipotesi di una scuola media divisa in quattro sezioni: umanistica, tecnica, artistica, normale. Il Consiglio Superiore nel 1959 respinge però il progetto; nel gennaio 1960 viene presentato un secondo progetto, che prevede, dopo il primo anno comune, la possibilità di scegliere fra latino, scientifiche

²³

Jean Piaget, psicologo svizzero (Neuchâtel 1896 - Ginevra 1980), è il fondatore della psicologia e dell'epistemologia genetica, nonché uno dei più importanti studiosi della psicologia infantile. Elaborò una teoria sistematica dello sviluppo dell'intelligenza secondo cui l'evolversi del pensiero del bambino è spiegato alla luce dell'esigenza dell'organismo di adattarsi all'ambiente circostante.

o artistiche; la scuola normale sarebbe rimasta uguale, affidata ai maestri.

Il ministro Bosco nel 1960 presenta successivi emendamenti, la scelta fra latino e applicazioni tecniche sarebbe rimasta al secondo anno come opzione, che però non sarebbero state materie d'esame. Nell'anno scolastico 1960-61 si avvia la sperimentazione di 304 classi di scuola media unificata.

Con la legge n. 1859 del 1962, il Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui, nel quadro del governo Fanfani, rielabora il sistema di istruzione passando alla Scuola media unificata. Essa ha una durata di 3 anni, sostituisce la scuola secondaria inferiore ed è scuola secondaria di primo grado obbligatoria per tutti i ragazzi da 11 a 14 anni, che attraverso l'esame di stato possono passare in qualsiasi istituto di secondo grado. Questa legge modifica l'obbligatorietà dello studio del latino, che sebbene sia ora materia facoltativa nell'ultimo anno, è necessaria per l'accesso al liceo.

Nello stesso periodo vengono introdotte in Italia le prime classi miste maschili e femminili, che progressivamente sostituiranno le classi composte esclusivamente da elementi del medesimo sesso. Nella scuola media²⁴, l'educazione civica, rientra negli insegnamenti obbligatori, promuovendo la formazione dell'uomo e del cittadino e i principi della Costituzione, Art.1, Legge n. 1859.

Date importanti nella storia della scuola italiana sono: 1968, anno in cui viene istituita la Scuola materna statale; il 1969, anno in cui viene liberalizzato l'accesso all'Università: tutti i diplomati possono iscriversi a qualsiasi Facoltà²⁵. Nel 1974, sono approvati i cosiddetti "Decreti delegati", che introducono nella vita della scuola

²⁴ Legge n. 1859, Art. 2, Piano di studi, Insegnamenti obbligatori: religione, italiano, storia ed educazione civica, geografia, matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali, lingua straniera, educazione artistica, educazione fisica. Nella prima classe: applicazioni tecniche e educazione musicale (facoltative nelle classi successive). Nella seconda classe l'insegnamento dell'italiano viene integrato da conoscenze di latino (affinità e differenze tra le due lingue). Nella terza classe insegnamento facoltativo del latino. L'alunno può scegliere uno o più insegnamenti facoltativi. Per garantire unità di insegnamento, il consiglio di classe si riunisce almeno una volta al mese.

Art. 3 - Programmi e orari di insegnamento

I programmi, gli orari e le prove d'esame sono stabiliti con decreto del Ministro, sentito il Consiglio superiore. L'orario complessivo non può superare le 26 ore settimanali. Con modalità da stabilirsi con ordinanza, previo accertamento delle possibilità locali, viene istituito un dopo scuola di almeno 10 ore settimanali con frequenza facoltativa e gratuita.

²⁵

D.P.R. n. 910 dell'11 dicembre 1969.

una rappresentanza dei genitori, degli addetti ai lavori e degli studenti (solo nella scuola superiore).

Nel giugno 1977, con la legge n. 348, si rende possibile l'abolizione dell'insegnamento del latino e quindi il suo esame per l'accesso al liceo classico. Divengono inoltre obbligatorie, l'educazione tecnica (ex applicazioni) e l'educazione musicale. S'istituisce la nuova cattedra di "scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali" (ex "matematica e osservazioni ed elementi di scienze naturali")²⁶.

Nell'agosto 1977 la legge n. 517 definisce una parziale modifica dell'ordinamento. È consentita ai portatori di handicap la frequenza della scuola dell'obbligo, che sarà poi estesa anche nella scuola superiore all'inizio degli anni '90. Nel febbraio 1979, D.M. n. 9, "Nuovi programmi", vengono riformati i programmi della scuola media, che prevedono la scomparsa del latino come disciplina autonoma; nel 1985, vengono promulgati i nuovi programmi della Scuola elementare. Essi sono influenzati dalle teorie dello psicologo statunitense Bruner. Nel 1990, nella Scuola elementare, il maestro unico viene sostituito da un team di 3 insegnanti. Nel 1995, il ministro D'Onofrio abolisce gli esami di riparazione a settembre e introduce l'istituto del debito formativo.

La riforma Luigi Berlinguer, Legge 10 febbraio 2000, n.30, propone la sostituzione della tradizionale suddivisione del sistema scolastico (Scuola elementare, media e superiore) con una struttura basata su due cicli: primario, o di base, per i bambini dai 6 ai 13 anni e secondario per i ragazzi dai 13 ai 18 anni. L'obbligo scolastico inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età (Art 3). La scuola secondaria ha la durata di cinque anni e si articola nelle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale (Art.4), che prevede un biennio e un triennio di specializzazione. In totale dodici a differenza del precedente di tredici che coincide con il raggiungimento della maggiore età. Coincide anche con il passaggio dall'adolescenza a un inizio dell'età adulta, tenendo presente che in questo momento non si può dare priorità solo all'istruzione primaria, ma si dovrebbe stimolare il passaggio agli altri segmenti d'istruzione per guardare avanti e soddisfare le diverse

²⁶

Legge n. 348 del giugno 1977, Art. 1

esigenze che si presentano nel corso della vita. Essa ha cambiato profondamente la legislazione scolastica italiana rispetto alle leggi molto monumentali e con una visione ottocentesca, composte di centinaia di articoli, come la legge Casati e i complessi di atti normativi imponenti come la riforma Gentile. Questa monumentalità vuole assicurare uniformità al sistema scolastico italiano, ma produce atteggiamenti conservatori e riproduttivi di comportamenti usuali. Siamo passati a una visione del mondo scolastico come una continuità e una libertà di adeguamento al mutare delle condizioni sociali e culturali in cui si svolge l'intervento educativo. La riforma Berlinguer costituisce un testo essenziale, composta di soli tre articoli. Da tener presente le differenti norme che sono state attuate prima e dopo la riforma del sistema scolastico, come quella dell'autonomia organizzativa e didattica delle scuole, la riforma degli esami di stato con la Legge 10 dicembre 1997, n. 425 viene riformato l'esame di maturità. L'esame di Stato comprende tre prove scritte e un colloquio.

La riforma Moratti Legge n.53, 28 marzo 2003, abroga la riforma Berlinguer, anche se mantiene la struttura dell'Esame di Stato. Abolisce l'esame di Licenza elementare e i programmi di storia, geografia e scienze, subiscono una decisa variazione: la storia romana, lo studio delle regioni italiane e del corpo umano sono gli argomenti che concludono il corso di studi. Alla scuola dell'infanzia Art. 2. e), si possono iscrivere i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico. Mentre il primo ciclo di istruzione è la scuola primaria Art.2.f), che ha una durata di cinque anni; essa è articolata in un primo anno, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado, della durata di tre anni, si articola in un biennio e in un terzo anno che ha come priorità di completare il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo. Nella Scuola primaria si introduce il cosiddetto "portfolio", un fascicolo che documenta le esperienze, scolastiche ed extrascolastiche, dell'alunno. La scuola secondaria di secondo grado prevede otto indirizzi liceali, uno ad indirizzo tecnico, e la formazione professionale, gestita dalle Regioni; il quinto anno di essa prepara all'esame di Stato. La scuola secondaria (Art. 2.g) è costituito dal sistema dei licei, che hanno durata quinquennale, e dal sistema dell'istruzione e della formazione

professionale; a partire dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato. Il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico delle scienze umane.

La riforma Moratti sarà poi parzialmente applicata perché viene bloccata l'attuazione dei provvedimenti per la scuola secondaria di secondo grado dal governo Prodi.

La Legge 27 dicembre 2006, n. 296 del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni propone di riportare l'obbligo scolastico a 16 anni, mentre, in precedenza, era solo un "diritto all'istruzione fino a 16 anni". Secondo Fioroni il nuovo obbligo scolastico dovrebbe contenere il fenomeno della dispersione e degli abbandoni, ed essere inteso anche come una risposta a quanto chiesto dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000 agli stati membri. Inoltre fa una revisione dell'esame di Stato (l'ex esame di Maturità), non vengono più ammessi gli studenti con debiti formativi nel triennio non saldati, ritorno delle commissioni miste. La nuova legge blocca l'attuazione dei provvedimenti riguardanti il secondo ciclo di studi della precedente Legge 53/2003. Il ministro Fioroni ha inoltre reintrodotta i rimandi estivi al posto dei debiti formativi. I rimandi estivi furono introdotti per la prima volta nel 1923 durante la riforma Gentile e poi furono aboliti nel 1995.

Riforma Gelmini, Legge 6 agosto 2008 n. 133 (conversione del D.L. 25 giugno 2008 n. 112), ha rielaborato il sistema di istruzione iniziando dalla scuola dell'infanzia, l'iscrizione alla quale può essere anticipata a 2 anni e mezzo; nella scuola primaria viene reintrodotta il maestro unico, quindi scompare il modulo composto da 3 insegnanti, Decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, art.4²⁷, anche se ciò potrebbe causare una minore specializzazione disciplinare dei docenti. Nella scuola secondaria

²⁷

Gazzetta Ufficiale n. 204 del 1° settembre 2008; Art. 4, Insegnante unico nella scuola primaria.

1. Nell'ambito degli obiettivi di contenimento di cui all'articolo 64 del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, nei regolamenti di cui al relativo comma 4 è ulteriormente previsto che le istituzioni scolastiche costituiscono classi affidate ad un unico insegnante e funzionanti con orario di ventiquattro ore settimanali. Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola.

2. Con apposita sequenza contrattuale e a valere sulle risorse di cui all'articolo 64, comma 9, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, è definito il trattamento economico dovuto per le ore di insegnamento aggiuntive rispetto all'orario d'obbligo di insegnamento stabilito dalle vigenti disposizioni contrattuali.

di primo grado, si può fruire di 2 ore in più d'insegnamento della lingua inglese o d'Italiano per gli studenti stranieri. Vengono reintrodotte le valutazioni numeriche decimali e viene valutato il comportamento dello studente nel percorso scolastico, che determina il passaggio all'anno successivo art.3²⁸, sia nella scuola primaria che in quella secondaria di primo grado. Si reintroducono le ore di 60 minuti, e lo studio, in tutto il sistema scolastico, "Cittadinanza e Costituzione". Nella scuola secondaria di secondo grado, vengono ridotte le ore settimanali di lezione, ad eccezione del Liceo classico, in cui si registra un aumento. Il Liceo delle scienze umane sostituisce il Liceo socio-psico-pedagogico e il Liceo delle scienze sociali, che diventa l'indirizzo economico-sociale del Liceo delle Scienze umane. Nei due indirizzi liceali si studieranno due lingue straniere; sostanzialmente vengono modificate le vecchie denominazioni. Gli Istituti d'arte saranno assimilati ai Licei artistici e agli Istituti professionali.

28

Gazzetta Ufficiale n. 204 del 1° settembre 2008; Art. 3.Valutazione del rendimento scolastico degli studenti;

1. Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite è espressa in decimi ed illustrata con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno.

2. Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola secondaria di primo grado la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite è espressa in decimi.

3. Sono ammessi alla classe successiva, ovvero all'esame di Stato a conclusione del ciclo, gli studenti che hanno ottenuto un voto non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline.

4. L'articolo 13, comma 3, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, è abrogato e all'articolo 177 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sono apportate le seguenti modificazioni:

a) i commi 2, 5, 6 e 7, sono abrogati;

b) al comma 3, dopo le parole: "Per la valutazione" sono inserite le seguenti: "espressa in decimi";

c) al comma 4, le parole: "giudizi analitici e la valutazione sul" sono sostituite dalle seguenti: "voti conseguiti e il";

d) l'applicazione dei commi 1 e 8 dello stesso articolo 177 resta sospesa fino alla data di entrata in vigore del regolamento di cui al comma 5;

e) è altresì abrogata ogni altra disposizione incompatibile con la valutazione del rendimento scolastico mediante l'attribuzione di voto numerico espresso in decimi.

5. Con regolamento emanato ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, si provvede al coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli studenti e sono stabilite eventuali ulteriori modalità applicative del presente articolo.

1.3 Programmi, Inquadramento Storico. Cent'anni di programmi didattici 1859-1955 e La nuova Scuola.

L'inizio del percorso dei programmi di studio per la scuola elementare, o meglio di tutti i programmi destinati alla pubblica istruzione, hanno avuto sfumature che rispondono a vari momenti storici, socio-economici, culturali, politici, filosofici. L'importanza che viene attribuita ai versanti storici comporta sempre un essere nel tempo e nello spazio con ampi lineamenti, da cui prendere spunto per rendere ancora una volta più chiaro ciò che si può mutare in un futuro con aspetti miglioristici.

La storia dei programmi didattici vede come protagonisti nell'arco di cent'anni i seguenti rappresentanti: 1860, Casati; 1867, Coppino; 1888, Gabelli; 1895, Bacelli; 1903, Nasi; 1905, Orlando; 1911, Daneo-Credeo; 1923, Gentile; 1942, Bottai; 1945, Omodeo-De Ruggiero; 1955, Ermini; 1985, Falcucci; 2000, Berlinguer; 2002, Moratti; 2006, Fioroni; 2007, Gelmini;

In Italia l'ordinamento generale della scuola viene fissato da leggi, (che stabiliscono finalità generali, criteri organizzativi, disposizioni di mezzi e personale, prove d'esame ecc.), le quali vengono approvate dal Parlamento in base ai principi stabiliti dalla Costituzione della Repubblica Italiana. I programmi, rientrano nei provvedimenti amministrativi, perciò spetta al Ministro della Pubblica Istruzione, eletto dal governo, di modificare o di emettere nuovi programmi, prendendo sempre in considerazione le esigenze di cambiamento sociale e culturale, considerando queste ultime come espressione delle varie trasformazioni socio-culturali ed economiche del paese. I programmi di insegnamento per la scuola elementare per lungo tempo hanno rappresentato un intervento didattico - culturale in cui ha predominato l'iniziativa dello Stato; quest'ultimo è stato il principale amministratore della scuola, espressione tipica di un sistema scolastico centralizzato. Lungo il percorso storico contraddistinto da vari cambiamenti e rivoluzioni del sistema d'istruzione, questa relazione tra lo Stato e la scuola nel suo complesso, si è evoluto in un sistema nel quale si offre più spazio all'autonomia sia istituzionale sia

curriculare, alle iniziative locali e alle necessità territoriali. Il ruolo dello Stato consiste, in quest'ottica, nel coordinare il pensiero socio-politico-culturale proprio di ogni governo con le necessità locali e socio-culturali che contraddistinguono le diverse società. Tale ruolo di coordinatore è indispensabile in vista di un miglioramento dello Stato e della società.

I programmi scolastici sono rivolti innanzitutto agli operatori scolastici, ossia a tutto il personale didattico e amministrativo. Tali programmi facilitano, a coloro che si occupano di istruzione, la creazione di una visione più specifica rispetto ai cambiamenti auspicabili in ambito scolastico; tuttavia, sono rivolti anche all'opinione pubblica, che presta attenzione prevalentemente alle novità che essi introducono nel sistema d'istruzione. I programmi d'istruzione, dalla cui lettura emergono idee politiche attive, descrivono quelli che sono i percorsi di formazione degli alunni, i compiti e i ruoli degli insegnanti, i motivi per cui si è giunti a percorrere una strada piuttosto che un'altra, gli orientamenti didattici. Dalla lettura dei programmi proposti dallo Stato traspare quanto su di essi abbia influito la tradizione storica, il modello dello sviluppo della conoscenza e l'evoluzione del pensiero rispetto a ciò che rappresenta l'educazione per l'essere e per la comunità. Nell'ambito didattico - istituzionale talvolta vengono messi in atto dei tentativi di indottrinamento, come dimostrano alcuni programmi ministeriali dal marcato taglio politico che indicano testi scolastici finalizzati a inculcare ideali politici.

1.4 Scenario storico, i programmi durante gli anni 1860²⁹ -1867³⁰

I primi programmi per la scuola elementare nascono con la legge Cassati, la quale costruisce il futuro volto socio-culturale della scuola elementare. L'analisi della complessa evoluzione dei programmi che vanno dal 1860 al 1867 non può prescindere dall'analisi dello sviluppo socio-culturale del Paese e dall'analisi dei vari fattori che influenzano la loro elaborazione. Innanzitutto, occorre prendere in considerazione il preciso momento storico, in cui emerge l'impellente necessità di

²⁹

Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, n. 285 del 18 novembre 1859.

³⁰

Regno d'Italia, *Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti*, anno 1867.

unificare, organizzare e determinare il profilo culturale della scuola nazionale. Il periodo del passaggio, nel marzo del 1861, dal Regno di Sardegna alla proclamazione ufficiale del Regno d'Italia, è segnato da un proliferare di valori risorgimentali e da una forte esigenza di unitarietà organica al fine di poter giungere a un sistema scolastico omogeneo ed equilibrato. Il processo volto a creare un'unità nazionale è ostacolato da svariati fattori come: guerre di indipendenza all'interno del regno, alto grado di analfabetismo, alto tasso di povertà, ambienti non adeguati per lo svolgimento delle lezioni, la mancanza dei maestri. I programmi della scuola elementare in quel periodo devono far fronte a queste problematiche che richiedono un intervento immediato. Da uno studio attento emerge che i temi di interesse sono la religione, la lingua italiana, l'aritmetica, discipline considerate indispensabili per l'acquisizione delle basilari capacità di leggere, scrivere e far di conto; tuttavia, tali discipline non mirano a formare un pensiero che possa essere in grado di gettare le fondamenta per un'unione nazionale, di coltivare un sentimento di appartenenza alla "Madre Patria". Il ruolo del maestro, inoltre, consiste sostanzialmente nel trasmettere le varie nozioni. Si evince dalla lettura dei programmi una limitata o del tutto assente attenzione rivolta agli alunni e alle modalità di apprendimento di ciascuno. Le direttive in merito al metodo di insegnamento, se possono rientrare nella concezione pedagogica del metodo, risultano limitative e arretrate. Il compito del maestro consiste nel fornire gli strumenti di base.

Nella legge Casati sono contenute le disposizioni riguardanti i gradi dell'istruzione, la durata dei corsi e gli orari. Il loro carattere didattico è dovuto all'Ispettore Generale delle Scuole, il Prof. Fava.

Tale legge stabilisce una durata della scuola elementare di quattro anni. I programmi fissati per ogni classe sono i modelli A, B, C, D. Prevede, inoltre, lo sviluppo della prima classe in due gradi, quella di prima inferiore e quello di prima superiore, perciò la durata complessiva della scuola elementare è di cinque anni, con la presenza di un unico maestro.

I programmi della scuola elementare, scuola unica mista o pluriclasse, sono regolati dal contenuto E, F, con il R.D. 15 settembre 1860 art. 1 e 4. Essa dura in complesso tre anni. Il programma in generale è molto ridotto e semplificato. La suddetta legge

dispone che "nei luoghi dove sono stabilite la prima e la seconda classe con due maestri e ne manchi la terza, il maestro della scuola dividerà la propria classe in due schiere: a una insegnerà le materie contenute nel programma B: all'altra, formata da alunni che hanno già sostenuto l'esame di quella classe, insegnerà la geometria e l'aritmetica a norma del programma (F)".

1.5 Scenario storico dei Programmi del 1867

I programmi del 1867 redatti dal Ministro Michele Coppino con il R.D. 10 ottobre 1867, n.1492³¹. Si sviluppano in una situazione dove lo Stato appare più solido, pur presentando gli stessi problemi, e in cui si risulta accresciuta l'importanza della creazione della Nazione. Occorre affrontare in questo periodo anche la crisi della magistrale, una crisi riguardante gli aspetti educativi e sociali. Si nota anche in questi anni la mancanza delle scuole e anche degli istituti per preparare i maestri; la percentuale dell'analfabetismo risulta ancora alta, raggiungendo l'80-90 per cento della popolazione.

Si noti che nei programmi non è presente, tra le materie di insegnamento, la religione. Ciò ci aiuta a capire la situazione politica del momento, in cui lo Stato tenta una manovra di separazione dalla chiesa. La distribuzione delle materie nelle classi, nei primi due anni, prima inferiore e prima superiore, rispecchia l'obiettivo di una formazione strumentale che ponga le fondamenta del sapere; il terzo e il quarto anno costituiscono il fulcro dell'insegnamento, pensati come anni di transizione; mentre il quinto viene concepito come ricapitolazione del sapere, come momento di ripensamento unitario e organico di ciò che è stato già acquisito, per cui si lavora intensamente in modo costruttivo per poter interiorizzare i più saggi comportamenti; la quinta classe prevede la ripetizione dei contenuti appresi.

I programmi redatti non hanno diversificato la linea guida e le indicazioni di quelli precedenti, ma hanno delineato alcuni aspetti particolari dell'insegnamento, entrando nello specifico di alcune materie, come italiano e aritmetica. Con particolare

³¹

Regno d'Italia, *Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti*, anno 1867.

attenzione alle necessità dei maestri e ai contenuti che il maestro doveva trasmettere. I Programmi per l'insegnamento, semplici e chiari, sono contenuti in un testo unico; essi sono caratterizzati dalla distribuzione crescente dell'apprendimento delle materie di studio nelle classi. Di notevole interesse sono anche le direttive riguardanti l'insegnamento della lingua: la lettura con spiegazione; l'esercitazione grammatica; la composizione scritta; e nelle ultime classi si aggiunge l'ortografia, la calligrafia e gli esercizi di memoria. I programmi riguardanti l'insegnamento dell'aritmetica sono essenziali: le quattro operazioni; le frazioni in aspetti elementari; la regola del tre semplice; la conoscenza del sistema metrico decimale e delle figure geometriche più importanti.

Dall'analisi dei programmi emerge la concezione del sapere in forma obiettiva con carattere intellettualista, come qualcosa al di fuori di noi, come qualcosa che attraverso lo studio e l'esercizio si può acquisire. In quest'ottica, l'educazione viene concepita come un complesso di abitudini acquisite tramite l'esercitazione. La spontaneità viene, dunque, intesa come un derivante dell'abitudine, la quale consente di giungere ai gradi superiori. La spontaneità viene quindi considerata in questo periodo della scuola come una disposizione originaria del fanciullo.

Traendo spunto dalla riflessione poc'anzi presentata, prendiamo in esame alcuni aspetti dei programmi del Ministro Coppino.

La distinzione fra la scrittura e la calligrafia, anche se è solo una distinzione empirica, è importante per il suo valore psicologico e didattico. In questo primo passo ci si accorge della considerazione del sapere obiettivo di carattere intellettualistico come conquista di qualche cosa al di fuori di noi, come abilità acquisibile attraverso lo studio o l'esercizio, attraverso l'imitazione di vari modelli di scrittura (rotonda, gotica, corsiva, italiana, etc.). Si lascia al maestro la scelta della calligrafia da insegnare nelle classi superiori.

Dalle direttive presenti nei programmi riguardanti gli esercizi di Scrittura e la Calligrafia, si evince che nelle due sezioni della prima classe i programmi offrono esercizi di scrittura e non di calligrafia; la prima classe è preparatoria e gli esercizi di scrittura sono volti a una preparazione ulteriore dell'alunno, la quale può attuarsi nel percorso seguente. Le prescrizioni per le classi superiori

indicano esercizi di calligrafia pensati per far sì che l'alunno acquisisca l'abitudine di una scrittura chiara e snella, che gli sarà utile nella vita quotidiana; essa non deve servire a disegnare laboriosamente lettere e parole, che costituisce una perdita di tempo. Appare chiara l'idea, attraverso le istruzioni, che non è compito della scuola elementare il formare dei "calligrafi".

"L'atto di scrivere comporta il tentativo del bambino di tracciare dei segni alfabetici per rappresentare le parole senza preoccupazione dei modelli da imitare. In senso didattico acquisire una bella scrittura, significa disciplinare l'alunno a una scrittura regolare, armonica, più comprensibile, conservando le inconfondibili peculiarità e l'espressione della propria personalità"³².

Caratteristica fondamentale dei programmi del 1867 è la distribuzione delle materie di studio nelle classi, come abbiamo spiegato prima. Altrettanto importante è la presenza delle "Istruzioni per l'Insegnamento" che accompagnano alcune materie; si tratta di consigli che si riferiscono a un insegnare poco ma bene, ricorrendo alle definizioni per fissare le idee fondamentali.

La composizione come la calligrafia prevede il criterio di imitazione, che è quello che regge l'apprendimento di ogni mestiere. In generale, possiamo affermare che l'autonomia nel fare e nel sapere rappresenta una conquista da raggiungere con la maturità e che corrisponde all'originalità propria di ogni artista o pensatore vero.

Come ci conferma anche Francesco Bettini nel suo libro³³, questo filone di pensiero che accompagna i programmi in questi anni risponde a un criterio intellettualista e spiritualista della maggioranza dei pedagogisti italiani.

1.6 I programmi e Istruzioni dal 1860 al 1867

I programmi sopra elencati attraversano una fase di crescita e di articolazione graduale, portando a una precisazione del loro contenuto e della loro funzione, e diventando più organici e unitari.

Tuttavia, nelle indicazioni, che venivano consultate dai maestri, notiamo

³²

1945, Brescia, La scuola, 1961, p.44.

³³

F. Bettini, *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, Brescia, La scuola, 1961, p.44.
Ivi, p.52.

che all'inizio non c'è una distribuzione determinante delle materie nelle classi, e anche il loro contenuto è indeterminato. Con passare del tempo si prende coscienza del progresso sociale sia nella vita privata sia in quella pubblica, e dell'importanza dello sviluppo psicologico e sociale dei fanciulli.

I programmi iniziano a essere raggruppati per materie: si passa da saperi essenziali a una divisione per materie; e nel 1888-1894 si mette in rilievo l'unità e l'organicità delle classi di insegnamento riunendo sotto lo stesso titolo e dando a ogni materia uno sviluppo graduale nelle varie classi. Il problema consiste nell'isolamento dei diversi insegnamenti, come se essi costituissero diverse conoscenze, e non si ricerca un'unità del sapere che si riflette anche nella stessa unità dello spirito di colui che apprende.

Nei programmi dal 1860 a 1867, le materie di insegnamento, come abbiamo visto anche prima, erano tre (I. Religione, II. Lingua italiana, III. Aritmetica) con aggiunta di nozioni varie nelle classi superiori che aiutavano l'alunno nel passaggio agli studi secondari. Nel 1888 esse diventano cinque nel corso inferiore (I. Lingua italiana; II. Scrittura e Calligrafia; III. Geografia; IV. Storia; V. Fisica e Scienze Naturali; VI. Aritmetica e Geometria; VII. Nozioni dei Doveri dell'uomo e del cittadino. Diferenziamo a tal punto che la settima materia "Nozioni dei Doveri dell'uomo e del cittadino", risulta letteralmente specificata nelle *Istruzioni speciali* per ogni materia ed anche nel *Programma della scuola unica*. Nella premessa di quest'ultimo si chiarisce, quanto segue: "Nella sezione I e II della scuola unica (rurale) le materie di insegnamento e gli esercizi sono gli stessi, che nelle due classi corrispondenti delle scuole urbane."³⁴, riportando successivamente solo il programma della sezione terza III, dove notiamo quest'ultima materia che si presenta con la nomina Doveri, di seguito essa si delinea nelle *Istruzioni speciali*, quanto segue: "Ciò però non vuol dire, che senza fare di questa materia soggetto di esame, il maestro non abbia a cogliere l'occasione di mettere in chiaro anche col discorso i doveri particolari di gratitudine e di devozione verso Dio, di rispetto e di ubbidienza verso i parenti, di lealtà e di giustizia verso di tutti. Quanto ai doveri del cittadino gioverà che gli alunni comprendano i benefici, che ricevono dalla convivenza civile e dalle

istituzioni del nostro paese.”³⁵. Diviene chiaro che tale materie e attiva nei programmi della scuola unica sia rurale che urbana, pero essa non la incontriamo nella scuola elementare urbane come una materia in se, ma come si richiede all’insegnante di renderla parte della maggioranza degli insegnamenti. Inoltre, notiamo che la materia di calligrafia si svolge nella Classe IV del corso superiore, come espressione di insegnare la bella scrittura. Un ulteriore fatto innovativo si incontra in tali programmi l’entrata del disegno, specificando non come materia ma come sapere. Quindi notiamo che la materia di Geografia che si attua nella III annualità, porta riferimenti intrecciati tra la geografia e il disegno. Incontriamo il disegno anche nella materia di Aritmetica e Geometria nella V classe.

Nei programmi del 1905³⁶ giungono a essere sette materie d’insegnamento, tenendo presente che la scuola elementare comprende le prime quattro classi: si aggiunge il disegno e la calligrafia (che costituiscono una materia unica), si aggiungono i lavori domestici femminili e la ginnastica per tutti. Notiamo che nella scuola popolare gli insegnamenti diventano dodici e ciascuno di essi presenta con indicazioni complesse. Occorre prendere in considerazione anche il fatto che molti alunni che frequentavano la scuola popolare si trovavano in una condizione svantaggiata dal punto di vista economico, ed erano obbligati a lavorare e a rimanere in classe dalle 25 alle 15 ore.

In generale i programmi risalenti a questi anni non presentano differenze molto rilevanti. Tuttavia, le “Istruzioni”, le “Avvertenze”, i “Consigli” che accompagnano i programmi suggeriscono un insegnamento più oggettivo e scientifico. In seguito alla riforma del 1896 delle scuole normali, che ha permesso l’abilitazione dei maestri, si inizia ad avere maggiore fiducia nell’insegnamento.

1.7 Percorso storico dei programmi negli anni 1888-1905

Corrente Positivistica

³⁵

Programmi 1888, *Programma della scuola unica*

³⁶

R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905, *Programmi*

Aristide Gabelli (1830-1891), tra i più noti pedagogisti positivisti³⁷ italiani, nel 1888 elabora la riforma dei programmi per le scuole elementari, con l'intento di riformare la scuola nei metodi e nei procedimenti con cui si insegna e si impara. Il suo pensiero, nato con l'Unità Nazionale e con la generazione che fece il Risorgimento italiano, non è privo di elementi fantastici, metafisici e retorici che annebbiano il senso del reale. De Sanctis³⁸ riteneva che per formare gli Italiani, compito che spettava alle nuove generazioni, "fosse indispensabile abbandonare l'arcadia e la retorica, per l'imperversare delle quali, accanto all'uomo fiacco e indulgente vive lo scolaro pronto a fare la sua comparsa in pubblico"³⁹.

Una citazione di De Sanctis che mette in luce le varie lacune che presentavano i programmi e i vari insegnamenti è la seguente: "Non c'è unità organica nell'insegnamento, non c'è fascio negli studi, non c'è correzione e sincerità nell'espressione, non c'è la viva e seria partecipazione del discepolo a quello che impara; la teoria abbonda, desidera il laboratorio"⁴⁰. Per De Sanctis il positivismo pedagogico, considerato come metodo e non come soluzione, è un pensiero dominante per mezzo secolo nella scuola italiana.

I maggior rappresentanti del pensiero positivisticò con sfumature pragmatiste sono: Carlo Cattaneo; Pasquale Villari; Andrea Angiuli; Pietro Siciliani; Roberto Ardigo; G. A. Golozza; Saverio de Dominicis; Aristide Gabelli; Luigi Credaro, ecc..

Ritornando ai programmi di studio risalenti al periodo 1888-1923 per le scuole elementari, essi vengono rielaborati tre volte. Aristide Gabelli dà un'impronta positivista ai programmi. La libertà e la moralità costituiscono le fondamenta dell'educazione e dell'istruzione⁴¹ nel 1888. Nella visione socio-politica i programmi devono far fronte allo sviluppo delle idee del socialismo.

In questo momento i programmi ancora dovevano tenere conto degli sforzi e

³⁷ C. H. de Rouvro introdusse per la prima volta il termine positivismo.

³⁸ F. De Sanctis fu nominato ministro della Pubblica Istruzione del neonato Regno d'Italia il 23 marzo del 1861

³⁹ F. Bettini, *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, II edizione rinnovata, Brescia, La scuola, 1961, p. 59.

⁴⁰ F. De Sanctis, citato in P. Monroe, E. Codignola, *Breve corso di storia dell'educazione*, Firenze, 1922, vol. II, p. 263.

⁴¹ F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987.

della lotta contro l'analfabetismo, le statistiche ci dimostrano che ancora il 60% della popolazione era analfabeta. Tuttavia, l'insegnamento non può essere limitato solo al saper leggere, scrivere e far di conto, è necessario ampliare la conoscenza attraverso le altre materie di studio, al fine di sviluppare un pensiero più scientifico.

Nei programmi Gabelli⁴² si passa dalle considerazioni fatte da Coppino per i maestri e dai suggerimenti in merito ai problemi che si riferiscono agli insegnamenti delle materie ritenute fondamentali e alle esigenze di carattere morale, civile e sociale, all'importanza del metodo, il quale deve essere il mezzo per facilitare l'insegnamento e l'apprendimento. Questa idea è fortemente marcata dal pensiero di Aristide Gabelli. Nel 1894 i programmi si ridimensionano, pur rispettando il pensiero di Gabelli, e portano la firma del ministro Guido Baccelli. Le modifiche apportate in questo periodo riguardano le aggiunte alla parte generale delle "Istruzioni" che s'ispirano alle Scienze dell'Educazione di Roberto Ardigò⁴³.

In tutto il paese si avverte la necessità di consolidare una dignità nazionale; e il bisogno di un'istruzione all'intelligenza accompagnata dall'osservazione, intesa come il formarsi di un modo di pensare che duri per tutta la vita, che deve essere ben radicato, chiaro e proficuo. La scuola doveva essere concepita principalmente come un esercizio che prende forma. Notiamo che la disciplina "Storia" presenta le sfumature di un'educazione morale e patriottica. Nei programmi vengono introdotti i lavori manuali, agricoli e casalinghi, e in generale i programmi si indirizzano verso una formazione tecnica. All'interno di essi si amplia lo spazio che si dedica alla religione.

I programmi della scuola nel 1867 comprendono anche l'insegnamento dei doveri dell'uomo e del cittadino; i fanciulli apprendono questa materia non per mezzo di spiegazioni verbali, bensì attraverso l'esempio. L'educazione viene intesa come ultimo anello di una serie di stimolazioni che producono attività la quale, ripetuta con l'esercizio, conduce all'abitudine.

⁴² A. Gabelli con il R.d. 25 settembre 1888, n. 5724.

⁴³ Roberto Ardigò insegnò storia della filosofia a Padova dal 1881 al 1909. Le sue opere principali sono: *La psicologia come scienza positiva* (1870), *La sociologia* (1886), *La morale dei positivisti* (1878), *Il vero*, *Unità della coscienza*, *La scienza dell'educazione* (1893)/con questo volume si ebbe così la scienza dell'educazione. Quasi tutti i suoi scritti sono raccolti in 11 volumi di *Opere del 1882-1918*.

La scuola per Gabelli doveva essere anche esercizio dell'intelligenza: "Il maestro deve tener presente, che la scuola ha da servire a tre fini, a dar vigore al corpo, penetrazione all'intelligenza e rettitudine all'animo, e governarsi in ogni cosa per modo, in quanto è fattibile da conseguirli"⁴⁴. Egli nei suoi programmi pone importanza non solo a uno sviluppo dell'intelligenza ma anche all'educazione fisica come materia, che serve a rilassarsi in seguito alle occupazioni mentali attraverso i movimenti del corpo.

Le idee di Gabelli maturate, dominarono la cultura scolastica, l'ordinamento didattico e le prassi educative della scuola italiana dal 1880 al 1923, perché anche i programmi del 1894 e 1904 hanno rispecchiato in linea generale lo stesso pensiero.

Nel 1905 i programmi vengono redatti da Francesco Orestano, sottoscritti dal ministro Orlando. Tali programmi vengono accompagnati da lunghissime istruzioni che risentono dell'influenza della pedagogia di Herbart. Il pensiero herbartiano, pedagogista e filosofo tedesco, è stato rivalutato grazie alla traduzione-riduzione di Luigi Credaro⁴⁵.

"Si può, anche per lungo tempo, tenere lontano un ragazzo da parecchi mali, comunicargli molte cognizioni, produrre in lui qualche buona profonda impressione, e tuttavia educarlo. Essendo le inclinazioni naturali dell'uomo per sé non morali, l'educazione richiede che il maestro si trovi da solo e lungamente in compagnia del ragazzo; penetri continuamente nella sua anima; ne strappi a poco a poco gli istinti non buoni; vi attutisca gli impeti selvaggi; e quei sentimenti buoni che di tratto in tratto vi appaiono, stimoli, svolga, rafforzi, moltiplichi e innalzi a moventi preponderanti del suo pensare e operare"⁴⁶.

I programmi del 1905 subiscono delle modifiche in conseguenza alle riforme della scuola elementare dell'anno 1904, in cui le classi elementari erano diventate quattro e terminavano con l'esame di maturità. Questo sistema permetteva

⁴⁴ Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del Regno il 24 ottobre 1888, n. 251.

⁴⁵ L. Credaro, *La pedagogia di G. F. Herbart*, Torino, Paravia, 1° ediz.,

1900.

⁴⁶ *Ivi*, p. 12.

il passaggio immediato alle scuole superiori o per chi non poteva proseguire gli studi la possibilità di un corso biennale detto "scuola popolare". In realtà, i programmi della scuola elementare rimangono in linea generale immutati, mentre le istruzioni dei programmi per le due classi della scuola popolare, si limitano a suggerimenti di carattere didattico.

Da notare che i programmi tengono conto dell'alunno come soggetto d'insegnamento, però sono distaccati dalla condizione spirituale e culturale del fanciullo. Si può osservare anche in questi anni il forte contrasto tra dichiarazioni fatte nelle *Istruzioni* e ciò che viene fatto nei *Programmi*.

1.8 Istruzioni programmi del 1905 (F. Orestano)

La legge Orlando, è la riforma dei programmi elaborati da Francesco Orestano, che datano R.D. n. 43 del 29 gennaio 1905 pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 9 marzo 1905, n.43. È stata messa in atto per far fronte al nuovo ordinamento della scuola primaria. Con i nuovi programmi si ha una doppia finalità dell'istruzione elementare, corso compiuto o preparatorio che serve per il passaggio alla scuola secondaria. Questa doppia finalità della scuola elementare, anche se ulteriormente sviluppata, richiama la legge Casati. Nelle prime quattro classi si ha una preparazione formale con l'istruzione concreta si lascia alle altre due classi successive, "scuola popolare".

Questa riforma lascia più libertà al maestro, nella così detta scuola popolare, consentendogli di adeguare l'istruzione attraverso la relazione diretta con l'alunno adeguando la scuola ai bisogni della cultura popolare. Come si può notare nelle Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari, "La distinzione della doppia finalità dell'istruzione elementare, in quanto prepari agli studi secondari o dia un corso relativamente compiuto di cognizioni, impone ormai nelle prime quattro classi di contemperare la preparazione formale con l'istruzione concreta, mentre lascia nelle due ultime classi una più ampia libertà di adattare la scuola ai bisogni della cultura popolare.⁴⁷

⁴⁷

Gazzetta Ufficiale del 9 marzo 1905, n.43.

Un aspetto molto importante che ritroviamo nei programmi è l'importanza che si attribuisce a tutti i campi di studio e all'esercitazione, ciò comporta un'ulteriore maturazione di pensiero, a proposito del modo in cui si dovrebbe concepire la scuola. Un punto centrale diventa la realtà che ci circonda, in stretta relazione con l'ambiente delle classi, come un trinomio insegnante, classe e realtà circostante. Riguardo quest'ultimo punto "realtà circostante" così come viene elaborato nei programmi e come abbiamo accennato anche prima, notiamo che si danno solo direttive per un miglioramento di interazione tra la conoscenza e la realtà per non isolare né l'una né l'altra. Si rende evidente, la mancanza d'attenzione per l'effettiva età dell'alunno e della sua percezione del mondo e dei tempi che esse necessitano per un assorbimento del contenuto dei programmi in funzione alla percezione della realtà circostante e dell'interpretazione di essa. Come si esprime Orestano: "Si vuole anzitutto che il fanciullo approfondisca le impressioni che riceve dal mondo a lui circostante, così che si abitui all'osservazione diretta e alla riflessione. Sotto questo rispetto è necessario tener conto dell'ambiente nel quale l'alunno vive, per non persistere nell'errore di trattare collo stesso criterio il fanciullo delle montagne e quello delle marine, il fanciullo del piccolo borgo rurale o marittimo e quello della grande città."⁴⁸. Possiamo affermare che esiste una forte differenza tra il pensiero di Orestano, che ha subito l'influenza del pensiero di Herbart, e il contenuto effettivo dei programmi, i quali sono molto poco cambiati rispetto a quelli di Gabelli.

1.9 I programmi del ventennio fascista 1923-1945⁴⁹

L'idealismo 1923⁵⁰

I cambiamenti politici uniti alle forti innovazioni filosofiche provocano, nello Stato italiano, una trasformazione anche in ambito pedagogico.

Dal punto di vista storico-politico, l'Italia è appena uscita dalla prima guerra

⁴⁸

Gazzetta Ufficiale del 9 marzo 1905, n.43.

⁴⁹

Gazzetta Ufficiale del 21 agosto 1945, n. 100.

⁵⁰

R. D. 1 ottobre 1923, n. 2185.

mondiale di conseguenza, la scuola è in profonda crisi economica; si avverte inoltre la necessità di adeguare i modelli culturali ereditati oltrepassando la soglia del pensiero risorgimentale e positivista.

Il processo di cambiamento appare arduo, a causa come di una forte arretratezza economica, da cui deriva mancanza di fondi per l'istruzione pubblica, che a sua volta comporta la mancanza di spazi adeguati per l'insegnamento (edifici, aule). La scuola in questo momento ancora deve far fronte al problema dell'analfabetismo e dell'inidoneità dei maestri, dovuta quest'ultima a un'inadeguata formazione magistrale derivante della mancanza delle risorse economiche destinate per l'istruzione.

Nel 1921 sale al potere Benito Mussolini; notiamo che una delle prime riforme che egli mette in atto riguarda la scuola. Il testo delle riforme principale, che viene pubblicato il 27 dicembre 1921 all'interno del più vasto programma del Fascismo, traccia alcuni dei punti che ritroveremo nel documento di vent'anni dopo, la "Carta della Scuola" di Giuseppe Bottai. Il ministro della Pubblica Istruzione è il filosofo idealista Giovanni Gentile. La riforma dei programmi per la scuola elementare in realtà è dovuta a Giuseppe Lombardo-Radice, che occupa il ruolo della direzione generale per l'istruzione elementare nel gabinetto di Gentile. Nel 1939 una nuova riforma viene introdotta da Giuseppe Bottai con la Carta della scuola⁵¹. Con la riforma Gentile notiamo che si respira un clima di profondo idealismo, ciò si riflette anche nei programmi del R. D. 1 ottobre 1923, n. 2185. Tali programmi risentono anche del cambiamento socio-politico, per cui il tema dell'educazione suscita sempre un grande interesse da parte delle forze politiche, tesi a istruire i futuri membri della società con ideologie affini alle esigenze dello stato.

Nei programmi notiamo un importante punto di rottura con quelli del 1905, che sarebbe il passaggio, dal punto di vista educativo, da una conoscenza da trasmettere attraverso i programmi agli alunni a un sapere che si attua sia nel maestro sia nell'alunno e può dare vita a nuove conquiste ed a un'autoeducazione. Questa riforma rende possibile il maturare della coscienza scolastica per un lavoro più

⁵¹
n. 61, p. 1294

Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, Carta della Scuola, 13 marzo 1939,

consapevole, che sposta l'attenzione verso i maestri e gli alunni, puntando sulla spontaneità dell'esperienza della vita quotidiana, che può essere rielaborata in vista di fini educativi.

Si tiene conto anche della unità territoriale ed amministrativa dei comuni, accentuando l'importanza-territoriale-atteverso-un-bollettino-mensile-di-informazioni-filosofiche, didattiche, scientifiche, letterarie, giuridiche, amministrative,-folcloristiche. Tale bollettino presenta dati ed elementi che raffiguravano la complessità della vita regionale che le scuole elementari devono avere tra i libri obbligatori, "Almanacco Regionale".⁵²

Questo nuovo elemento che accompagna la vita scolastica, comporta un passo molto importante nello sviluppo didattico, essa non promuove solo un valore culturale e nazionale, in essa s'intuisce lo sforzo per un ravvicinamento della scuola alla vita regionale e alla sua quotidianità. Questo senza dubbio è un segno che indica il bisogno di un successivo sviluppo nel creare un'educazione nazionale, ed è significativo il fatto che essa abbia le sue radici nelle tradizioni e nell'espressione culturale popolare. Appartiene a questo momento storico anche il "*Libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto*", introdotto con i programmi del 1923.

"L'avvenire è per questo genere di libri, nei quali gli Italiani muovono alla scoperta dell'Italia migliore e più ignota: non letteraria ma più veramente poetica; non convenzionale retorica, e talvolta retoricamente tragica, ma sana, equilibrata, forte, serena. E non sarà solo il libro dei piccoli: entrerà nelle case; lo leggeranno e lo consulteranno anche i genitori. L'almanacco è il libro che avvicina la scuola alla vita, la scuola alla famiglia, i piccoli agli adulti, la regione alla nazione."⁵³

I programmi del 1923 hanno generato uno sviluppo significativo filosofico e pedagogico e una forte rottura da rispetto a quelli precedenti, in particolare per quanto riguarda il modo di affrontare i problemi didattici. L'ordinamento della scuola elementare si riforma: giunge a comprendere tre gradi (scuola materna di tre anni,

⁵² R.D. 16 dicembre 1923, n.2851, Disposizioni concernenti i libri di testo per le scuole elementari, *Programmi e prescrizioni didattiche del Ministro della P. I. Giovanni Gentile*, «Gazzetta ufficiale», 24 ottobre 1923, n. 250.

⁵³ A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *L'opera della Commissione Centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardi Radice ad Alessandro Melchioni (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero-Largo A. Gemelli, 2005, p. 377.

quella inferiore che comprende anche essa tre anni e quella superiore di due anni). Notiamo nei programmi il superamento del pensiero positivista e l'avvicinamento al pensiero hegeliano. Si pone una nuova relazione tra il maestro e l'alunno in termini di educare e imparare, con una minore insistenza rispetto ai metodi particolari di insegnamento, con minori tentativi di prefissare e delineare la loro attività didattica; il maestro non è più considerato un trasmettitore di nozioni ma un traduttore del sapere.

L'attività didattica deve prendere svariate sfumature personali aderenti all'ambiente scolastico e sociale ponendo più fiducia nel maestro come educatore. Le avvertenze assumono un taglio molto indicativo, in cui si vuole mostrare al maestro ciò che la società e lo stato si aspettano da essi, offrendo maggiore fiducia e dignità alla figura del maestro, e suggeriscono a essi una condotta dell'insegnamento in aula che possa rendere autonomo lo spirito infantile dell'alunno e stimolare la loro massima originalità e spontaneità.

I programmi ci mostrano un'ingenua ricerca del vero e mostrano di voler indagare sullo spirito popolare; confrontati con quelli precedenti, questi programmi hanno una forma molto più impegnativa. Si esige dal maestro, non un svolgimento passivo delle materie, ma una preparazione quotidiana nella complessa attività educativa che viene richiesta dalla scuola. Vediamo che rientra, assumendo un ruolo importante nei programmi, l'insegnamento della religione. Viene data importanza anche al dialetto, il quale però non viene concepito come motivo di mancanza di unione nazionale, ma diventa una nozione diversa e nuova rispetto a quella risorgimentale. Al dialetto in questi programmi era riconosciuto il ruolo di interlocutore tra il mondo del fanciullo, ancora rurale e tradizionale, e il mondo della cultura. S'intuisce la valorizzazione che Lombardo Radice dà alla tradizione popolare. Un altro punto di rottura è costituito dall'importanza che si attribuisce nei programmi all'Arte come una parte molto importante nella formazione degli alunni attraverso la libera espressione. Questi programmi s'ispirano a una visione pedagogica che considera essa come etica prima di scienza, ciò conferma un forte orientamento umanistico.

1.10 Scenario storico dei Programmi 1934⁵⁴

Nel 1934 i programmi vengono rielaborati da una commissione sotto la direzione del nuovo Ministro per l'Educazione nazionale, Balbino Giuliano, il quale seguendo le direttive di Mussolini, tenta di realizzare la fascistizzazione della scuola e di oltrepassare il pensiero pedagogico idealista.

Se osserviamo i programmi del 1934, si nota che la premessa inizia con una citazione di Mussolini: "La Scuola italiana in tutti i suoi gradi e i suoi insegnamenti si ispiri alle idealità del Fascismo, educhi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a nobilitarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla Rivoluzione Fascista"⁵⁵.

I ritocchi vogliono accentuare il loro significato nazionale in funzione alla politica militante fascistizzazione. Essi non hanno alterato la struttura in generale sul piano didattico, oltre a differenze formali però, hanno fornito un appiattamento politico che mette in atto una pedagogia fascista.

La pedagogia fascista sosteneva la necessità di strumentalizzare l'istituzione scolastica per fini politici e ideologici del regime, attraverso libri di lettura, dettati, temi appartenenti al momento storico come: (il duce, gli anniversari del fascismo, le opere del regime).

In realtà i programmi redatti nel 1934 non presentano cambiamenti consistenti, a eccezione del concetto di libertà nell'insegnamento. Al maestro non gli viene richiesto più una ricerca del vero e un indagare sullo spirito e sulla cultura popolare, ma una ricerca che conduce allo spirito e all'identità Nazionale. La concezione di *identità nazionale*, dato il momento storico di progressiva trasformazione del fascismo in regime totalitario, diventa un'identità fascista. Possiamo notare la netta differenza delle indicazioni riportate nel testo dei programmi da Lombardo Radice, il quale suggerisce nei Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari, che: "I programmi che seguono sono delineati in guisa da fare, per se

⁵⁴

Decreto Ministeriale, 28 settembre 1934, (G. Uff. del 3 ottobre 1934-XII).

⁵⁵

Programmi, *Premessa*, anno 1934

stessi, obbligo al maestro di rinnovare continuamente la propria cultura, attingendo non a manualetti in cui si raccolgono le briciole del sapere, ma alle vive fonti della vera cultura del popolo.”⁵⁶.

Essi presentano premesse per un’educazione fascista degli alunni e disciplinata, particolare attenzione si presta al vigore fisico. Appositamente costruiti per rispondere agli ideali educativi stabiliti dal regime. Per portare ciò a buon fine, si conduce una propaganda di tali ideologie che richiedevano la partecipazione diretta, come possiamo vedere nei programmi “soprattutto la partecipazione consapevole alle celebrazioni più suggestive della Nazione e la viva conversazione sulle opere del Regime Fascista.”⁵⁷.

In verità le intenzioni del regime e le ideologie fasciste, rappresentate nei programmi del 1934 non hanno potuto prendere vita a causa della caduta del regime. Per analizzare pienamente questo momento storico, non possiamo non soffermarci sull'anno 1939, quando si realizza la *Carta della scuola*, un progetto del regime molto indicativo per creare la visione e le ideologie alle quali la scuola era sottoposta.

Giuseppe Bottai, successore di De Vecchi nel 1936, tenta anch'egli di riformare la scuola volendo inculcare ideologie fasciste. L'intento è orientare gli alunni attraverso strade che vedono l’educazione trasformata in addestramento. Egli ha realizzato nel 1939, *La Carta della Scuola*, una nuova riforma per la scuola che vincola la fruizione dell'offerta formativa, che come corso propedeutico è obbligatoria per qualsiasi tipo di istruzione superiore, all’iscrizione obbligatoria alle organizzazioni giovanili fasciste. Essa costituisce il documento più importante dell’intero progetto educativo del regime, poiché pone le basi della politicizzazione della cultura e delle istituzioni. La progettazione bi-univoca scolastica di Bottai non si deve analizzare da un punto di vista dualistico politica-cultura, ma nella costituzione di un organismo ormai unico e indistinto della politica culturale. La politica culturale consiste nell’opera di formazione dell'uomo fascista che costituirebbe la futura classe dirigente della nazione. Essa fornisce degli elementi innovativi, poiché orienta

⁵⁶

Programmi, *Prescrizioni didattiche*, anno 1934.

⁵⁷

Programmi, *Premessa*, anno 1934.

l'uomo verso lo studio della società civile e dei suoi problemi di costume, giuridici, politici, economici. Durante il regime l'obiettivo principale è rimasto sempre l'inquadramento delle nuove generazioni. Esso ha dato importanza alla scuola elementare nelle zone rurali in funzione della loro complessità geografica e territoriale e della stabilizzazione autoritaria.⁵⁸

1.11 La scuola dopoguerra e la riforma dei programmi del 1945⁵⁹

La caduta del regime fascista vede l'Italia situata in conflitti esterni ed interni che portano a una disorganizzazione generale. La scuola è lo specchio del Paese, da ricostruire, perciò esige una riforma immediata per far fronte alla necessità di defascistizzazione della nazione. Come possiamo notare anche nella Premessa: "I programmi che seguono sono sorti dalla necessità, vivamente sentita, di mettere la scuola elementare italiana nelle condizioni più favorevoli perché possa contribuire alla rinascita della vita nazionale, assumendo la sua parte di responsabilità nell'educazione della fanciullezza."⁶⁰

La situazione politica nazionale è di forte disagio, bisogna far fronte anche alla guerra civile. E da sottolineare che nel 1939, i programmi e i libri di testo, in uso nella scuola si dovrebbero ritoccare, poiché le aggiunte fatte nei anni precedenti (1934), erano espressione e divulgazione di un pensiero deviato con carattere politico. In questa condizione è indispensabile una revisione dei programmi, come conferma ed esigenza di rottura, dopo la caduta del Fascismo nel 25 luglio 1943. Il Ministro dell'istruzione Leonardo Severi, Governo Badogli, abolisce il testo unico di Stato; egli, per mancanza di tempo per redigere i nuovi programmi, invita i maestri e le autorità scolastiche a una revisione attenta dei programmi già attuati e l'abrogazione in essi di qualsiasi norma o residuo di ideologie fasciste, facendo attenzione alle materie più influenzate come la storia.

⁵⁸

W. Iorio, *I progetti formativi del fascismo e le principali istituzioni educative*, Napoli, Edizione Legma, 2001, p. 60.

⁵⁹

Programmi per le scuole elementari, Decreto Luogotenenziale 21 maggio 1945, n. 459, Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale, n. 100 del 21 agosto 1945.

⁶⁰

Programmi, *Premessa*, anno 1945.

Con la stabilizzazione del governo, nel 1944 a Roma, si istituisce una commissione, il 28 luglio dello stesso anno, che collabora con i ministeri di Adolfo Omodeo, Guido De Ruggiero e Vincenzo Arangio-Ruiz, per redigere programmi più democratici e più affini alla vita sociale del tempo e alle necessità della scuola.

Nella commissione per l'elaborazione dei programmi per la scuola elementare e dei libri di testo vediamo l'intervento del prof. Carleton W. Washburne⁶¹, noto studioso americano, ideatore dell'esperimento educativo Winnetka. La presenza del pedagogo statunitense nel redigere i programmi 1945, fa sì che questi ultimi risentano dei nuovi stimoli politiche e dell'influsso deweyano, mediati con la tradizione italiana.⁶²

I programmi vengono pubblicati con la data del 9 febbraio 1945 ed entrano in vigore il 24 maggio dell'anno scolastico 1945-1946. Washburne afferma rispetto ad essi: "Se gli insegnanti li seguiranno, le scuole in Italia diventeranno tra le più moderne, più pratiche e più avanzate, dal punto di vista pedagogico, del mondo"⁶³.

I programmi del 1945 sono espressione dell'età postbellica, dell'affiorare della nuova situazione economica e politica in Italia, la quale esige un orientamento notevolmente più etico - sociale dell'educazione, nel rifare la conoscenza e l'anima delle nuove generazioni per prepararli a una robusta formazione intellettuale del futuro cittadino-lavoratore e alla vita civile. Un rinnovamento tecnico didattico agli insegnanti nella scuola, il quale porta con sé gli ideali della libertà, pacifismo e dell'internazionalismo dell'insegnamento. I programmi del 1945 mirano a un duplice bersaglio pedagogico: quello di una scuola elementare intesa come comunità educante e quello di un insegnamento psicologicamente fondato, che tenendo presente i bisogni concreti e reali dell'infanzia, sappia portare l'allievo a impadronirsi autonomamente dei contenuti obiettivi della cultura, dell'istruzione

⁶¹ Carleton Washburn (Chicago 1889 - Michigan 1968), grande pedagogo di formazione deweyana e autore del famoso Piano Winnetka (Washburn, 1960), teorizzò una scuola ospitale per studenti che vivessero felici al suo interno, in cui i programmi fossero liberi e le classi venissero sostituite da liberi raggruppamenti di alunni. Le scuole di Winnetka rappresentavano delle scuole-laboratorio in cui i risultati erano accuratamente misurati.

⁶² F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, p. 434.

⁶³ F. Bettini, *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, II edizione rinnovata, Brescia, La scuola, 1961, p. 200.

sancita dai Programmi. Il limite di questa riforma, riferendosi anche alle osservazioni fatte Frabboni Franco, nel libro *Pedagogia e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, concerne nel modello di autogoverno della scuola, nella disinvolta identificazione che si fa della scuola ed dell'ambiente sociale, con l'illusione che la scuola possa riprodurre una "microsocietà" socialmente e culturalmente autosufficiente. Teorizzando l'identità della scuola come un "corpo separato" dal sociale, invece di essere inteso come un spazio di compressione e partecipazione alla propria vita socio-culturale nel territorio⁶⁴.

I programmi del 1945 attribuiscono valore all'esperienza diretta tra l'insegnante e l'alunno, si nota, inoltre, una maggiore preoccupazione in campo didattico e molto di meno in merito allo sviluppo in senso scientifico della persona. Tuttavia, anche se prima abbiamo visto la teorizzazione di una scuola come corpo separato dalla società, non si può negare anche i lati positivi delle raccomandazioni, nelle quali la scuola viene definita come luogo che favorisce lo sviluppo della personalità nella manifestazione della spontaneità, e l'educazione è definita come volta ad animare il carattere in formazione. L'importanza che questi programmi attribuiscono a un'educazione al rispetto degli altri e della proprietà pubblica, un'educazione che mira a salvaguardare i diritti di ciascun individuo, è sintomo di una rinascita morale della Nazione. Inoltre, anche nella premessa si esprime il desiderio di rottura con qualsiasi contatto con l'antidemocratico e la libera manifestazione dei principi di libertà e della libera manifestazione civile. Non possiamo non prendere in considerazione anche le varie difficoltà che porta il dopoguerra nella situazione istituzionale scolastica, come le aule stracolme con più di sessanta alunni e gli insegnanti insufficientemente retribuiti. Predomina, come sempre, l'area linguistica, e quella scientifica con riflessioni che portano alla sperimentazione. La scuola elementare del 1945 anche se si pone ancora il problema dell'analfabetismo del popolo, esprime una preoccupazione più alta concepita come analfabetismo culturale dei futuri lavoratori, come possiamo dedurre dalla Premessa:

"La scuola elementare, pertanto, non dovrà limitarsi a combattere solo

⁶⁴

Si veda: F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi, *Pedagogia e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, Firenze, La nuova Italia, 1984.

l'analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l'analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere. Essa ha il compito di combattere anche questa grave forma d'ignoranza, educando nel fanciullo l'uomo e il cittadino.”⁶⁵

1.12 I programmi per la scuola nell'1955⁶⁶

La scuola spiritualista

La riforma dei programmi è accompagnata da uno sviluppo economico e da una rinascita del paese, della scuola e della società; in questo modo è possibile offrire un maggiore orientamento democratico. Essa viene compiuta dal ministro allora in carica Giuseppe Ermini.

Il presidente della commissione che elabora i programmi è il pedagogista Giovanni Calò, questi programmi rimarranno in vigore per quasi trent'anni. I programmi sono divisi in cicli, primo ciclo che comprende, classe prima e seconda e s'insegnava: la religione, il comportamento (l'educazione morale-civile-sociale, educazione fisica, igiene), l'esplorazione dell'ambiente (la storia, geografia, scienze naturali), la conoscenza-espressione del reale (aritmetica, geometria, disegno, lettura, scrittura e canto), il lavoro (attività manuali pratiche, gioco); il secondo ciclo comprende la classe terza, quarta e quinta, i programmi previsti sono: religione, educazione morale e civile, educazione fisica, storia-geografia, scienze, aritmetica-geometria, lingua italiana, disegno, scrittura, canto, attività manuali e pratiche; il terzo ciclo, era pensato per ragazzi dagli 11-14 anni che non proseguono gli studi della scuola media o complementari; si insegnano le seguenti discipline: l'educazione morale-civile, l'educazione fisica, la lingua italiana, il disegno e la scrittura, il canto, la matematica e contabilità, la storia, geografia e scienze, le attività manuali e pratiche. Questa formazione in cicli consente di rispettare i ritmi, tempi e modi di apprendimento del fanciullo e di rendere l'insegnamento più adatto alle sue esigenze. Possiamo notare

⁶⁵

Programmi, *Premessa*, anno 1945.

⁶⁶

Gazzetta Ufficiale, n. 146 del 27 giugno 1955.

che in questo concetto, ma anche in una visione generale dei programmi, si ritrova il pensiero contemporaneo del “bambino attivo”, anche se in verità con molte altre sfumature e influenze pedagogiche. Il concetto del “bambino attivo” è espressione di un ampio movimento “attivista” per una “scuola nuova”, che adotta un metodo pedagogico attivo; tra i più importanti esponenti dell'Attivismo Pdagogico possiamo citare J. Dewey.

Nei programmi si richiama la necessità di un'interazione con l'ambiente circostante come un atto di massima importanza per lo sviluppo dell'alunno:

L'insegnante non manchi, infine, di avviare il fanciullo alla contemplazione della bellezza della natura, coronando così, anche ai fini spirituali ed estetici, lo studio dell'ambiente. Da tale contemplazione parta per coltivare nell'alunno quel rispetto verso le piante, gli animali e quanto altro fa parte del paesaggio; rispetto che è segno di gentilezza d'animo e di consapevolezza civile.⁶⁷

Si afferma in essi l'importanza fondamentale del processo di socializzazione per una formazione socio-democratica come riflesso delle esigenze della nuova società. Tale proposito emerge anche dalla richiesta che viene fatta nei programmi sullo studio della natura, sullo sviluppo dell'espressione e sullo sviluppo della sensibilità. Un'azione educativa che ci porta al passaggio dal mondo dell'alunno, che è fatto di fantasia, a un percorso che lo condurrà a diventare individuo “sociale”; in questo passaggio si fa riferimento alle abilità dell'insegnante rispetto allo sviluppo delle attitudini all'osservazione, all'espressione e alla riflessione.

Per dare un'idea più precisa di ciò riporto una parte della Premessa: “Da qui derivano: la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento; la sollecitudine di fare scaturire dall'alunno stesso l'interesse all'apprendere; la cura di svolgere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione; la costante preoccupazione di aiutare in tutti i modi il processo formativo dell'alunno senza interventi che ne soffochino o ne forzino la spontanea fioritura e maturazione; la consapevolezza, finalmente, che scopo essenziale della scuola non è quanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia ed il gusto di imparare e di fare da

⁶⁷

I programmi del 1955, *Promessa*, annessi al Dec. 14 giugno 1955, n.503.

sé”⁶⁸.

I programmi del 1955 eseguono una valutazione etica del fanciullo in chiave spiritualistico - cattolica ed umanistica, che si può notare già nella dichiarazione della Premessa "la nostra tradizione educativa umanistica e cristiana".

Nella Premessa viene disegnato il carattere delle indicazioni riportate, in tal chiave di lettura, essa diviene portavoce delle meditazioni sui problemi attuali dell'educazione e dell'insegnamento. Riconducendo in essa la dignità della persona umana, basandosi alla tradizione educativa umanistica e cristiana. Come lo ritroviamo espresso anche nel testo: "al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà; all'istanza di una formazione integrale."⁶⁹.

Lo spiritualismo che emerge nei programmi di Ermini, "la vita scolastica abbia quotidianamente inizio con la preghiera, che è elevazione dell'animo a Dio, seguita dall'esecuzione di un breve canto religioso"⁷⁰, porta la scuola primaria a una formazione etico/sociale ed affettiva; si sposta l'attenzione dall'apprendimento alla socializzazione per un'educazione ai valori.

Si nota, inoltre, in questi programmi una visione romantico-idealistica del fanciullo "tutto intuizione, fantasia, sentimento" da questo punto di vista, ci si ricollega al pensiero espresso nei programmi di Gentile.

Nel valutare i programmi si nota l'ampia libertà didattica che viene concessa all'insegnante, che ha il diritto di diventare durante lo svolgimento delle varie discipline, un improvvisatore didattico. "Spetta naturalmente all'insegnante, in base alle accertate possibilità dei singoli alunni di formulare un suo personale piano di lavoro, distribuito nel tempo, che egli potrà eventualmente aggiornare alla luce di una sempre più approfondita conoscenza della scolaresca."⁷¹.

Un altro punto importante che osserviamo nei programmi del 1955, è l'esaltazione dell'intuizione, dell'osservazione e della fantasia, tralasciando altri elementi importanti "dell'imparare" come il ricercare, l'ipotizzare, il verificare, lo sperimentare

⁶⁸ I programmi del 1955 annessi al dec. 14/giugno/1955, n.503.

⁶⁹ I programmi del 1955 annessi al dec. 14/giugno/1955 n.503.

⁷⁰ I programmi del 1955, Promessa, annessi al dec. 14/giugno/1955 n.503.

⁷¹ Programmi didattici per la scuola primaria, *Premessa*, in D.P.R. 14 giugno 1955, n.503.

ecc.⁷²

La premessa viene delineata in tre traguardi: nel primo si raffigurano le indicazioni del fine dell'istruzione primaria, che fa riferimento al raggiungimento di una educazione delle capacità fondamentali dell'uomo per assicurare una consapevolezza nel futuro cittadino nella partecipazione alla vita della società e dello Stato, citandosi nella premessa l'importanza che assume la dottrina cristiana; il secondo raffigura la via o metodo da seguire per il raggiungimento degli scopi della scuola dove si fa riferimento anche all'importanza a fare scaturire nell'alunno stesso l'interesse all'apprendere e nel trovare la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé "perché dia una misura sempre più piena delle proprie energie interiori, orientandolo al conseguimento delle finalità civili e sociali dell'istruzione pubblica."⁷³; il terzo aspetto dei programmi è di migliorare l'esperienza scolastica e didattica, tenendo presente le principali esigenze dell'alunno, nell'aderire maggiormente al piano didattico alla struttura psicologica del fanciullo, alleggerendo il carico delle nozioni. Adottando un procedimento attivo, che metta il fanciullo in condizioni di ricerca per approfondire la consapevolezza di quanto viene imparando.

1.13 Inquadramento normativo 1955-1985

La scuola, così come viene inquadrata nei programmi del 1955, e anche attraverso le riflessioni sui punti chiave come: quale scuola? Per quale bambino? e per quale società? vuole porre come finalità un'omogeneità culturale italiana. La Premessa ci indica i principi generali per la realizzazione dei fini del progetto educativo. S'intuisce che ogni progetto educativo ci offre la concezione dell'uomo, del mondo e della vita, avendo sempre presente che essa deve essere elaborata in uno spazio ampio che comporta modificazioni e crescita educativa. Pertanto, si nota il passaggio nel formulare un concetto dei valori dell'uomo nel contesto culturale che passa dai programmi del 1955 come concezione "tradizionale" educativa umanistica e

⁷²

F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi, *Pedagogia e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, op. cit., pp. 4-10.

⁷³

Programmi didattici per la scuola primaria, *Premessa*, in D.P.R. 14 giugno 1955, n.503.

cristiana, i quali mettono in ombra il pluralismo culturale, anche se parte della realtà sociale dell'epoca, a quelli del 1985, che conformemente alla costituzione, fanno dei passi avanti relativamente alla concezione della scuola pubblica che rispetta le diverse visioni del mondo, come criterio di laicità, come specchio dei modelli condivisi, per una coscienza che si avvolge nella convivenza di varie opinioni della realtà, con un forte approccio pluralistico democratico.

Prima di continuare il percorso di analisi delle riforme che riguardano i programmi nella scuola elementare negli anni successivi, bisogna considerare le varie riforme (insegnanti, sindacati, enti locali, ecc.) attuate dopo i programmi del 1955 che hanno contribuito al cambiamento dell'idea della scuola, come la legge n.820 del 1971 che contiene "Norme sul ordinamento della scuola elementare e sull'immissione di ruolo degli insegnanti della scuola elementare e materna statale". Questa diviene espressione di una scuola elementare volta ad arricchire la formazione dell'alunno e ad avviare la scuola a tempo pieno, aggiungendo delle ore in più, fuori dall'orario scolastico, (scuola del mattino e del pomeriggio con 38/40 ore settimanali), con il compito specifico che attraverso attività integrative e insegnamenti speciali contribuisce a favorire la collaborazione. Essa si presenta con l'intenzione di portare a un curriculum unitario e una programmazione razionale delle materie tra la mattina e il pomeriggio. Questa legge è rimasta sulla carta, dopo tredici anni nel 1987, solo 10 % delle scuole italiane hanno potuto fruire della soluzione a "tempo pieno".

Il Decreto Ministeriale del 28 febbraio 1972 che riguarda le direttive di orientamento per le attività integrative e gli "insegnamenti speciali", insiste sul ruolo della scuola, la quale deve essere a tempo pieno, e si aggiungono insegnanti per far fronte alle attività integrative, si pone un modulo organizzativo per gruppi di alunni per sviluppare la collaborazione, e si invitano gli insegnanti a trovare soluzioni alternative; ciò porta a una giornata scolastica più flessibile se confrontata con vita scolastica che si svolgeva prima. In riferimento alla scuola a "tempo pieno", notiamo un particolare attenzione alla sperimentazione, alla sua attuazione che deve essere fatta in modo qualificato. Nello stesso momento questa dichiarazione accentua l'importanza che viene data all'esperienza dell'insegnante, chiarendo che le attività integrative e gli insegnamenti speciali devono essere affidati a insegnanti di ruolo "di specifica e

accertata competenza" in seguito, con la nota del 11 agosto 1973 vengono previsti interventi relativi alla dotazione di libri, sussidi audiovisivi, sussidi didattici e di materiale di consumo. Un fatto molto importante è l'iniziativa di corsi di aggiornamento per gli insegnanti impegnati nel progetto di sperimentazione del tempo pieno.

Il decreto n. 416 del 1974 concepisce la scuola come un organo democratico che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, che porta a una partecipazione attiva nella vita della scuola. Con il decreto n. 417 dello stesso anno si rende più chiaro il ruolo dell'insegnante come trasmettitore della cultura ed elaborazione di essa, in cui è insito l'impulso della partecipazione dei giovani nel processo di formazione umana.

Successivamente, la legge n. 517 del 1977, prevede la riforma per una programmazione e valutazione costituita in schede, rendendo possibile la pianificazione dei programmi la quale si rapporta con la variabilità che comporta il campo educativo, come la cultura locale, metodologie, per una valutazione completa del percorso dell'apprendimento.⁷⁴

I vari decreti delegati che si emanano nel 1974 e la legge n. 517 del 1977, vogliono tracciare il rapporto, attraverso la descrizione dei tratti fondamentali, tra maestro e scolaro sotto i profili della valutazione, della programmazione e dell'integrazione dei bambini portatori di handicap.

La visione sociale che diviene e accompagna l'Italia in questo momento, sincronizzata anche con la crescita economico-politica, esige una società istruita con nuove aspettative in tutti i ceti della società. Le scoperte e le analisi fatte in vari campi negli anni '50 hanno favorito un ampio sviluppo e l'articolazione dei concetti come "educabilità", "istruzione", "cultura", "metodo", "funzione docente", ciò ha messo in discussione anche le relazioni duali tra insegnante e alunno, scuola e cultura, insegnamento e apprendimento.

⁷⁴

F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi, *Pedagogia e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, op. cit., pp.16-18.

1.14 I programmi entrati in vigore nel 1985⁷⁵

A distanza di trent'anni, nel 1985 si ridimensionano i programmi per la scuola. Si noti che la riforma del 1955 è quella che è durata più a lungo nel tempo, rispetto a tutte le altre riforme attuate nell'ambito della scuola elementare.

Nel 1981 con la guida del ministro della pubblica istruzione, Guido Bodrato si crea una Commissione di esperti incaricata di redigere i nuovi programmi per la scuola elementare. Soltanto nel novembre del 1983 questi programmi vengono consegnati al ministro Franca Falcucci, appartenente al partito della Democrazia Cristiana; tali programmi saranno ulteriormente elaborati in sede ministeriale.

Dai programmi del 1985 si evince la necessità di avere curricoli caratterizzati da una continuità ciclica, una scuola democratica e laica, in cui la religione cattolica non sia più un fondamento dell'intero processo educativo, una scuola più adeguata alla complessità e allo sviluppo del modello sociale. Altrettanto importante è il dialogo tra attività scolastica ed extrascolastica come una dinamica attiva tra società e scuola. Si pone l'accento sull'importanza che ha per la società "l'alfabetizzazione culturale", posto come un bisogno primario; tutti gli alunni dovrebbero avere gli strumenti che permettono la decodificazione. "La scuola elementare, che ha per compito anche la promozione della prima alfabetizzazione culturale, (...)"⁷⁶.

L'alfabetizzazione culturale, intesa come acquisizione da parte di tutti gli alunni degli strumenti basilari che consentono loro di concepire i quadri concettuali e le modalità di indagine per la comprensione del mondo umano, naturale e artificiale.

"La scuola elementare, il cui intervento è intenzionale e sistematico, realizza il suo compito specifico di alfabetizzazione culturale partendo dall'orizzonte di esperienze e di interessi del fanciullo per renderlo consapevole del suo rapporto con un sempre più vasto tessuto di relazioni e di scambi".⁷⁷

⁷⁵ *Gazzetta Ufficiale*, S.O., N. 76 del 29 marzo 1985.

⁷⁶ Premessa generale, Prima parte, *Carattere e fini della scuola elementare*, *Gazzetta Ufficiale*, N. 76 del 29 marzo 1985.

⁷⁷ Premessa generale, Seconda parte: *Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo*, *Gazzetta Ufficiale*, N. 76 del 29 marzo 1985.

Nell'adempiere questo compito si prolunga il tempo scolastico, si nota maggiore qualificazione degli insegnanti nell'area d'insegnamento-apprendimento nelle competenze culturali e didattiche. L'aggiornamento delle scuole magistrali, potenziamento delle biblioteche scolastiche, una flessibilità dei moduli organizzativi che si rende possibile soprattutto grazie alla comunicazione e interazione tra scuola ed extrascuola.

La premessa si presenta più articolata in confronto ai programmi precedenti, è organizzata in diverse voci. In essa vediamo la divisione in tre parti principali, la sua struttura è compatta e coerente con una forte connessione tra le diverse problematiche proposte. La scuola elementare si articola in due cicli: il primo ciclo che comprende la prima e la seconda classe ed il secondo ciclo che comprende le classi successive. Si nota anche che nei nuovi programmi didattici, per il primo ciclo la presenza di un unico insegnante e nel secondo ciclo di una pluralità di insegnanti.

Essa rende evidente le questioni e le problematiche concernenti la scuola elementare, con indicazioni didattiche operative, proponendo soluzioni metodologiche organizzative. Come si può notare nelle varie tematiche portate nella premessa, sulla funzione e le finalità della scuola elementare nel promuovere il progresso materiale e spirituale della società. Essa viene concepita come parte della continuità educativa, come teorie didattiche nel quadro delle scelte educative sociali e "assiologiche". Questo testo fa riferimento a una scuola partecipata, concepita come interazione formativa con la vasta comunità sociale e un confronto pluralistico per orientare il fanciullo a cogliere i valori innovativi del progresso storico nel rispetto delle scelte educative effettuate dalla famiglia.

Nella premessa si nota l'importanza di un sistema formativo "integrato" volto a conoscere il valore culturale e alla formazione dell'uomo cittadino rispettando i principi della costituzione e i diritti internazionali dell'uomo e dell'infanzia, come cooperazione e comprensione degli altri popoli, il superamento dei punti di vista stereotipati, per un alto valore di autonomia del giudizio, che come finalità ha quella di creare il senso critico nel fanciullo. Notiamo che si fanno delle raccomandazioni per quanto riguarda il lavoro che dovrebbero svolgere i fanciulli, si raccomanda che

sia svolto sia individualmente sia in gruppo per un apprendimento inteso come progetto, ricerca e verifica, valorizzando la creatività del fanciullo come un elemento di crescita delle capacità di autonomia e di potenziamento del pensiero critico.

I programmi sono articolati in sette discipline e in due raggruppamenti disciplinari. Sono presenti indicazioni per possibili rapporti interdisciplinari tra le varie voci disciplinari. Un aspetto importante è che questi programmi sono rivolti a operatori scolastici, che sul piano didattico dovrebbero ricomporre i vari ambiti disciplinari per dare una "Cultura totalitaria" all'insegnante. Per ogni materia gli si propone una strada metodologica - didattica ben definita. I programmi hanno una parte iniziale prescrittiva e di forte connotazione didattica, e una parte di ricerca pedagogica - didattica di sperimentazione. Tracciando il compito del maestro come un processo che si sviluppa e consiste nel mediare l'esperienza tra ambiente scolastico e tra continui richiami alla creatività pedagogica.

Nucleo centrale per focalizzare meglio i programmi, rimane la continua preoccupazione e lotta per l'analfabetismo culturale. Perciò si mette in atto una strategia la quale inizia col dare all'alunno gli strumenti necessari per apprendere e in seguito con l'acquisizione di capacità e abilità per orientarsi nel mondo, per poi infine a rendere possibile l'acquisizione delle competenze operative che accompagnano il processo dell'imparare, agire e progettare.

La dovuta attenzione che conduce questo pensiero nel proporre strategie educative che tengano conto dell'analfabetismo culturale, s'incontrano delle sfumature problematiche che si racchiudono nei derivanti relativi a mancanze curricolari. Perciò, innanzitutto, dobbiamo tenere ben presente una mancata unificazione dello status socio-economico in tutto il paese, la quale diventa sinonimo di diverse esigenze che si riflettono in sfumature caratteristiche curricolari; in secondo luogo, si conduce alla riflessione, prendono spunto dallo sviluppo dei mezzi comunicativi nell'era dei mass-media, di quali siano le misure, per fare fronte alla realtà, di adattamento e aggiornamento che si mettono in atto? Ponendo l'attenzione anche sulla formazione degli insegnanti e alla necessità di adeguare queste esigenze anche nelle scuole magistrali o attraverso corsi di aggiornamento.

Si distinguono nei programmi i continui tentativi di proporre le discipline con

raccomandazioni che non le costringono drasticamente a diventare fini a se stesse, ma raffigurate in un campo di apprendimento dinamico, nel quale si riconosce la multifunzionalità delle discipline, che conduce agli spazi liberi al loro interno, con la possibilità di creazione oltre delle conoscenze che delineano la disciplina in sé, anche la possibilità di vari contributi critici che la ridimensionano in un contesto più ampio. Solo se creiamo fili interlocutori che conducono all'apertura e al dialogo tra le discipline, è possibile far divenire il progressivo dialogo che si costruisce tra il maestro e l'alunno fonte di una moltitudine d'incontro, tra gli interlocutori, le discipline e le realtà fisiche e metafisiche.

Ritornando ai programmi presi in analisi, notiamo che alcune discipline si presentano con una concezione progettuale, mentre altre con descrizioni normative, che portano a un ridurre la libertà dei insegnanti nel contestualizzare la conoscenza di una determinata disciplina, obbligandoli a muoversi attraverso schemi precostruiti. I programmi portano con sé un "ideale" di scuola elementare, che sfuma le moltitudini degli ambienti a cui si appropria la realtà alla quale si riferisce, come le zone svantaggiate dal punto di vista socio-culturale o le zone caratterizzate dalla presenza d'immigrati.

Il fanciullo, così come descritto nei programmi del 1955, entra nella scuola elementare come "individuo" ed esce dopo la formazione "sociale", mentre il fanciullo descritto nei programmi del 1985 viene considerato "sociale" già dal suo ingresso nella scuola elementare. Perciò gli sono attribuite capacità logiche e creativo, al cui sviluppo contribuisce l'opera del maestro. "Il secondo riguarda la necessità di non ridurre la creatività alle sole attività espressive, ma di coglierne il potere produttivo nell'ambito delle conoscenze in via di elaborazione nei processi di ricerca. (...) Il secondo riguarda la necessità di non ridurre la creatività alle sole attività espressive, ma di coglierne il potere produttivo nell'ambito delle conoscenze in via di elaborazione nei processi di ricerca."⁷⁸.

Nei programmi non viene più descritto un "fanciullo del sentimento", ma un fanciullo dotato di ragione, un "fanciullo ricercatore" che unisce la creatività alla

78

Programmi, *Premessa seconda parte*, anno 1985.

razionalità.⁷⁹ Dobbiamo accennare anche alla dovuta attenzione che si pone nel considerare l'obbligo della scuola di affrontare il problema degli alunni con difficoltà dovute alle "situazioni di handicap" o di "svantaggio", con la relativa voce nella premessa "*Alunni in difficoltà di apprendimento e integrazione di soggetti portatori di handicap*", per una scuola in cui coesistano "diversità e uguaglianza" in cui gli alunni hanno le stesse possibilità di formazione.

"E' dovere della scuola elementare evitare, per quanto possibile, che le "diversità" si trasformino in difficoltà di apprendimento e in problemi di comportamento, perché ciò quasi sempre prelude a fenomeni di insuccesso e di mortalità scolastica e conseguentemente a disuguaglianze sul piano sociale e civile."⁸⁰

1.15 Programmi dopo il 1985. La nuova Scuola.

Riconoscendo i passi in avanti che si sono compiuti nei programmi scolastici e altrettanto diventando anche portatori delle varie critiche mosse nei loro confronti, dobbiamo evidenziare i cambiamenti che negli hanno interessato il sistema scolastico. Attuare un progetto d'istruzione pone l'esigenza di ampliare e definire i concetti e le attività di programmazione, progettazione, pianificazione che vengono correlate a essa. Come abbiamo accennato anche prima, la panoramica legislativa scolastica si ridimensiona con istituire il "tempo pieno" nel 1971 per poi, nel 1977, modificare ulteriormente i tratti fondamentali del rapporto tra insegnante e alunno. La scuola elementare, dopo le numerose sperimentazioni del "tempo pieno", la revisione dei programmi del 1985 e il contributo offerto dalla legge n.148 del 1990, incontra un'ulteriore fase di rinnovamento. Attraverso l'articolazione più chiara dei saperi, raggruppando esse in vere e proprie aree disciplinari e modificando le responsabilità dell'insegnante fino a arrivare al superamento del maestro unico. Come lo troviamo espresso anche nel testo ministeriale: "Il collegio dei docenti, nel quadro della programmazione dell'azione educativa, procede all'aggregazione delle materie

⁷⁹

Franco Frabboni, Roberto Maragliano, Benedetto Vertecchi, *Pedagogia e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, Firenze, La nuova Italia, 1984.

⁸⁰

Programmi, *Premessa seconda parte*, anno 1985.

per ambiti disciplinari” tenendo presente le affinità delle discipline.⁸¹.

La riforma legge n.148, avvenuta nel 1990⁸², si presenta con radicali modifiche in merito all’organizzazione della scuola elementare, come parte del processo di rinnovamento. Questa Legge ha introdotto novità in ambito pedagogico, culturale, didattico e metodologico. Dobbiamo a essa anche l’importante passaggio a un modello organizzativo e didattico “modulare”, che rese possibile il passaggio dall’insegnante unico ai moduli di due, tre insegnanti, “Gli insegnanti sono utilizzati secondo moduli organizzativi costituiti da tre insegnanti su due classi nell’ambito del plesso di titolarità o di plessi diversi del circolo”⁸³. Si aggiungeva lo svolgimento del “tempo lungo”; nelle scuole che lo potevano attuare, questo orario di insegnamento non supera le trenta ore.

L’art.1 di questa legge presenta l’idea della continuità scolastica tra i diversi cicli, garantendo l’unitarietà dell’insegnamento e l’impostazione predisciplinare dei programmi. “La scuola elementare, anche mediante forme di raccordo pedagogico curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo.”⁸⁴.

Si presentano le direttive su una continuità organizzativa e anche di dati appartenenti all’alunno, “la comunicazione di informazioni sull’alunno in collaborazione con la famiglia (...) il coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali”⁸⁵.

Nel Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, valido per le scuole di ogni ordine e grado, la scuola diventa una struttura che nel suo funzionamento, sia sul piano amministrativo che in quello didattico educativo, agisce con un vettore non più verticale ma orizzontale, garantendo la partecipazione democratica della comunità scolastica e istituzionale nella vita della scuola, in rispetto degli ordinamenti della scuola e dello Stato. L’Art. 1, 2, del D.L. 16 aprile 1994, n. 297⁸⁶, sancisce: che la formazione dell’alunno e libertà di insegnamento

⁸¹ Legge 5 giugno 1990, n.148, art.5 e 7.

⁸² Legge 5 giugno 1990, n.148, *Riforma dell’ordinamento della scuola elementare*.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ G.Uff. n.115 del 19/5/1994, S.O. n. 79; Vari decreti emanati con D.P.R.

dovrebbe essere intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente, nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola. L'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni. Il "Testo Unico" tutela e garantisce il diritto di studio all'alunno. L'art. 4 fa nota della dimensione internazionale nell'ordinamento scolastico italiano: "nel rispetto della responsabilità degli stati membri della Comunità Europea, per quanto riguarda i contenuti dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, favorisce la cooperazione tra gli stati membri per lo sviluppo di una istruzione di qualità e della sua dimensione europea in confronto a quanto previsto dall'articolo 126 del trattato dell'unione europea" il quale sarà sostituito "dall'articolo G n. 36 del trattato dell'Unione europea sottoscritto a Maastricht il 7 agosto 1997 e ratificato con legge 3 novembre 1992, n.454."⁸⁷.

Gli anni 90 riflettono pienamente i fenomeni dell'espansione veloce dell'informazione di mobilità e dello scambio nella modernità come risultanti del progresso economico, scientifico e tecnologico. Vivendo in questa complessità di fattori e vettori di cambiamenti vertiginosi, la società si domanda quali nuove forme di saperi bisogna sviluppare e a quali di esse la scuola deve rispondere, diventandone portatrice.

Alla base della formazione della società viene posta la "conoscenza", che, attraverso nuovi percorsi, metodi didattici e organizzativi, stimola le capacità di interazione, convivenza nella molteplicità dei linguaggi, attraverso l'adattamento e orientamento alle nuove mappe cerebrali con una forte connessione spazio-tempo-conoscenza. Questa complessa realtà richiede linee guida che possano educare al pensiero critico e fornire i mezzi che ci permettano di riflettere sul modo in cui pensiamo, ovvero sui processi metacognitivi. L'ampia visione a riguardo ha portato ad un maggiore adeguamento dell'insegnamento nelle aule e a considerare queste ultime vere e propri

31 maggio 1974, saranno integralmente confluiti nel Testo unico delle leggi sulla scuola (D.Lgs. 297/94).

⁸⁷

E. Scipioni, *La Scuola e Le Sue Leggi, Leggi di riforma della scuola italiana dal 1924 al 2008*, Roma, Armando Editore, 2008, pp. 91-92.

laboratori del sapere e non più luoghi in cui si applicano formule pronte elaborate a partire da modelli di società. Possiamo notare l'avanzare, nei suoi primi passi, di una scuola, al cui centro è posto l'alunno, del quale occorre valorizzare la diversità e le peculiarità (attraverso l'elaborazione del sapere dagli insegnanti), tenendo presente anche le diversità territoriali e variando l'offerta educativa per ciascuna istituzione scolastica. In questi anni, come si può constatare, si giunge alla nascita della "società conoscitiva", come viene definita anche da Edith Cresson nel "Libro Bianco" sull'istruzione e formazione, presentato alla Commissione Europea nel 1995.

1.16 Carta dei Servizi della Scuola, Autonomia Scolastica il P.O.F⁸⁸

I programmi del 1985 entrano in vigore a partire dall'anno scolastico 1987-1988, e la loro attuazione nelle scuole elementari è accompagnata da vari cambiamenti in ambito politico. Come conseguenza di questi cambiamenti si assiste nel 1995 all'apparire della "Carta dei servizi della Scuola"⁸⁹, emanata dal ministro Giancarlo Lombardi. La Carta dei Servizi della scuola sposta l'attenzione sui problemi organizzativi della scuola piuttosto che su quelli didattici.

La Carta è lo strumento fondamentale con il quale si attua il principio di trasparenza, attraverso l'esplicita dichiarazione dei diritti e dei doveri sia del personale, sia degli utenti. Si ispira agli articoli 3, 30, 33, 34 della Costituzione Italiana che sanciscono e tutelano il rispetto dei principi d'uguaglianza, imparzialità, tutela della dignità della persona, e che vietano ogni forma di discriminazione basata sul sesso, sull'appartenenza etnica, sulle convinzioni religiose, e impegna tutti gli operatori e la struttura di agire in rispetto di tali principi. La scuola deve realizzare una maggiore partecipazione, trasparenza, tra istituzioni, genitori, alunni e personale docente. Le istituzioni scolastiche e gli enti locali si impegnano a favorire le attività

⁸⁸ Ai sensi dell'art. 2 del D.P.C.M. 7 giugno 1995, pubblicato sulla G.U. n. 138 del 15 giugno 1995, le istituzioni scolastiche adottano, entro 120 giorni dalla data di entrata in vigore del predetto decreto, una "Carta dei servizi scolastici", sulla base dei principi indicati nello schema generale di riferimento recepito nel decreto medesimo, nonché della direttiva 27 gennaio 1994 del presidente del Consiglio dei ministri pubblicata sulla G.U. n. 43 del 22 febbraio 1994.

⁸⁹ D.P.C.M., 7 giugno 1995, *Schema generale di riferimento della "Carta dei servizi scolastici"*, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale, n. 138 del 15 giugno 1995.

extrascolastiche, ciò rende possibile una scuola attiva nella promozione culturale, sociale e civile. All'insegnante garantisce maggiore libertà nell'insegnamento, nel rispetto degli obiettivi formativi nazionali e comunitari.

Questo schema, a cui le scuole devono fare riferimento, offre direttive sulla "programmazione educativa e didattica" e fa riferimento all'insieme delle attività strettamente educative, trasferendo le competenze al collegio dei docenti nel "delineare il percorso formativo della classe e del singolo alunno, adeguando ad essi gli interventi operativi"⁹⁰, attraverso delle verifiche sistematiche, adottando diversi metodi didattici a seconda delle esigenze. A questo proposito sono importanti anche le direttive contenute nel "progetto educativo di istituto", come portavoce delle scelte educative ed organizzative, e dei criteri di utilizzo delle risorse la quale costituisce un impegno per l'intera comunità scolastica.⁹¹.

In seguito, sarà varata la Legge del 15 marzo 1997, n.59⁹², nota come la legge Bassanini, la quale regola l'autonomia, la riorganizzazione delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi. La gestione e la programmazione, che prima erano definite dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici. Questa legge si è configurata come una legge delega, la cui matrice è europea, siccome prende vita dalle spinte all'armonizzazione ed unificazione amministrativa degli apparati di diversi Paesi membri della comunità europea. Questa riforma non ha potuto attuarsi pienamente, poiché sarà modificata dal successivo Governo Berlusconi.

Rimanendo nel panorama storico-politico, notiamo che il governo passa al centro-sinistra; ministro dell'istruzione diviene Berlinguer⁹³ e il suo successore sarà De

⁹⁰ D.P.C.M. 7 giugno 1995 Punto 7. B, Programmazione educativa e didattica.

⁹¹ D.P.C.M. 7 giugno 1995 Punto 7, *Progetto educativo d'Istituto*.

⁹² Legge 15 marzo 1997, n. 59, Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa. (modificata e integrazioni dalla legge n. 191 del 16.6.1998; c.d. Bassanini; (Decentramento delle funzioni alle Regioni e agli Enti Locali); e dal D.P.R. n. 275 dell' 8.3.1999 (Regolamento dell'autonomia) art.4, Autonomia didattica; art. 5, Autonomia organizzativa; art. 6, Autonomia di ricerca, sviluppo e sperimentazione.

⁹³ Nel 2000 Berlinguer venne sostituito dal Ministro Tullio De Mauro, che attivò una commissione allargata di esperti con l'obiettivo di rinnovare i contesti culturali sulla base

Mauro. In questi anni prendono vita varie riforme, il cui fulcro è l'autonomia della scuola: didattica, organizzazione e ricerca.

Questo momento storico è importante nella storia della scuola per il congiungimento della cosiddetta commissione dei 40 Saggi, la quale era composta da pensatori rappresentanti di diversi ambiti della cultura. Si lavorava il più possibile per portare alla luce e inquadrare nuovi saperi in un momento di forti cambiamenti, relativamente al contenuto della conoscenza, e di accelerati ritmi di produttività. Il coordinatore della commissione, il prof. Roberto Maragliano individua le linee principali culturali che la scuola e le altre istituzioni devono sviluppare e trasmettere alle generazioni future. I pilastri di questa relazione sono: l'identità della persona, la sua costruzione storica, ricerca e sviluppo delle capacità sensoriali, i quali diventano il nucleo della costruzione della persona e i punti principali nell'orientamento della formazione. Conducendo così alla cittadinanza attiva, attraverso la partecipazione alla vita sociale e il riconoscimento dei propri diritti e doveri e di quelli altrui. I punti su cui si sofferma la commissione sono: i temi sullo sviluppo sostenibile, lo sfruttamento delle risorse energetiche, l'inquinamento, l'equilibrio ambientale della flora e della fauna, la sovrappopolazione del pianeta; temi che debbano essere attivi in tutte le attività all'interno della vita scolastica. Un altro punto importante è una nuova cultura del lavoro, per una mobilità immediata da parte della scuola e delle istituzioni per far fronte al rapido cambiamento della tecnologia che porta a immediati cambiamenti di abitudini di vita, che comporta una richiesta di nuove capacità da parte del mondo lavorativo, di nuovi saperi e l'acquisizione di nuove abilità. Tutto ciò può prendere vita attraverso una continua formazione dell'individuo durante tutto il percorso della sua vita, mettendo l'accento anche sulle tecnologie informatiche e il loro uso nelle scuole.

I risultati riportati dall'analisi della "Commissione dei Saggi", il bisogno della scuola di svolgere interventi immediati per far fronte all'alfabetizzazione informatica, e l'attenzione per le lingue straniere, considerandolo esse come un potente strumento di lavoro, come uno dei mezzi più potenti di comunicazione, la quale è strettamente

delle indicazioni elaborate nell'ambito della commissione dei "Saggi", in precedenza istituita da Berlinguer.

collegata anche alla conoscenza della lingua inglese⁹⁴.

Cambia il modo di concepire la scuola e cambiano anche le espressioni che accompagnano il suo progetto di crescita, perciò notiamo il passaggio da “*Progetto educativo di istituto*”⁹⁵ e “*Programmazione educativa e didattica*”⁹⁶ i quali non figura più nel regolamento sull’autonomia organizzativa e didattica emessi con il D.P.R. 275/1999⁹⁷, dunque è diventato portatore di una nuova espressione, che la ritroviamo nella forma di: “*Piano dell’offerta formativa*”⁹⁸, che viene così definito: “è il documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia”⁹⁹.

Si emana che ogni scuola, nel rispetto delle direttive stabilite a livello nazionale e attraverso un piano generale unitario, definisce: 1. Le discipline e le attività fondamentali a livello nazionale; 2. Le discipline definite a livello locale, in base alle loro esigenze. Queste ultime, da essa liberamente scelte, nel rispetto della somma delle ore stabilite a livello nazionale. E deve essere elaborato “Il Piano dell’offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio d’istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti.”¹⁰⁰.

I curricoli vengono concepiti con questo decreto come integrazione della quota locale

⁹⁴ Franco Angeli, 2006.

M. Bianco, *Il Curricolo. Storie, Teorie E Modelli Applicativi*, Milano,

⁹⁵

D.P.C.M. 7 giugno 1995 Punto 7. A. *Progetto educativo d’Istituto*.

⁹⁶

D.P.C.M. 7 giugno 1995 Punto 7. B. *Programmazione educativa e*

didattica.

⁹⁷

G.Uff. n.186 del 10 agosto 1999 in S.O. n. 152/1.

⁹⁸

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento Recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’Art 21 della Legge 15 marzo 1997*, n.59.

⁹⁹

E. Scipioni, *La Scuola e Le Sue Leggi, Leggi di riforma della scuola italiana dal 1924 al 2008*, Roma, Armando Editore, 2008, p. 263; Capo II, Art. 3. Piano dell’offerta formativa, D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275.

¹⁰⁰

Capo II, Art. 3. *Piano dell’offerta formativa*; D.P.R. 8 marzo 1999, n.

275.

del curriculum obbligatorio, Art. 8, comma 2. Nasce così il curriculum opzionale o locale, il quale comprende le discipline e le attività liberamente scelte dalla scuola, all'interno del Piano dell'Offerta Formativa (POF). Per i propri alunni è presente anche la parte del curriculum obbligatorio, che è composto dalla parte definita a livello nazionale, con la parte a loro riservata che comprende le discipline e le attività da loro scelte liberamente. (che si intendono anche attraverso l'integrazione di attività, progetti territoriali, nazionali o internazionali.)

Il curriculum della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso un'integrazione tra sistemi formativi in conformità a accordi con le Regioni e gli Enti locali negli ambiti previsti dagli articoli 138 e 139 del D.L. 31 marzo 1998, n. 112, può essere personalizzato in relazione ad azioni, progetti o accordi internazionali, in concordanza con le attese degli studenti e delle famiglie.

Gli aspetti organizzativi e il funzionamento delle scuole nel panorama di autonomia che richiama il D.P.R. 275/99 sono: autonomia didattica (art.4); l'autonomia organizzativa (art.5); autonomia di ricerca e sperimentazione e sviluppo (art. 6); possibilità di promuovere accordi di reti o di scuole (art.7); ampliamento dell'offerta formativa sulla base di accordi con le Regioni e Enti Locali (art.9); si diventa testimoni attraverso questa legge di novità significative nell'ambito culturale scolastico, in quello organizzativo e didattico, portando a ulteriori sviluppi nel pensiero pedagogico della scuola Italiana.¹⁰¹

Questo processo in continuo cambiamento si confronta con la mancanza dei nuovi curriculum nazionali. Preso atto di questa mancanza, sarà il Cap. IV appartenente alla voce "Disciplina transitoria", del D.P.R. 275/99, (art.12-13), che regolerà per poi definire, le modalità e gli obiettivi specifici dell'apprendimento, nella lettura e attivazione del curriculum nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che comprenderà tutti gli istituti scolastici nel piano dell'ordinamento, programmazione e di sperimentazione di autonomia, (art.13, c.1), -"Fino alla definizione dei curriculum di cui all'art.8 si applicano i attuali ordinamenti degli studi e relative sperimentazioni, nel cui ambito le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi

¹⁰¹

Ermenegildo Scipioni, *La Scuola e Le Sue Leggi, Leggi di riforma della scuola italiana dal 1924 al 2008*, Roma, Armando Editore, 2008, pp.267-271.

specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze.”¹⁰².

Per regolare ulteriormente il processo di autonomia scolastica, in materia di curricoli, nelle istituzioni scolastiche, si emana il Decreto 26 giugno 2000 n. 234¹⁰³ “Regolamento, recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 8 del decreto Presidenziale della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275” Esso riprende in sostanza i temi di: curricolo delle istituzioni scolastiche autonome (art. 1); gli obiettivi specifici di apprendimento (art. 2); quota nazionale e quota riservata alle istituzioni scolastiche (art. 3); curricolo delle singole istituzioni scolastiche (art.4); adempimenti della scuola (art.5).

Si richiama nuovamente l'attenzione sull'applicazione dei curricoli, sulla stabilità della ricerca, autonomia didattica, sperimentazione e sviluppo in base al proprio “P.O.F.”. Si pone l'accento sulla necessità di valutare gli effetti degli interventi compiuti. Proseguendo la lettura del Decreto, come abbiamo già accennato, l'art.3 introduce il parametro di riferimento per la ripartizione del monte ore da cui è caratterizzato il curricolo di ogni corso di formazione, fissando la ripartizione che prevede una quota nazionale di 85 % e una quota riservata alle istituzioni scolastiche di 15%, riconfermando concretamente l'autonomia delle istituzioni scolastiche.¹⁰⁴

Infatti, il passaggio al P.O.F. ha comportato la trasformazione del vecchio programma. I dibattiti sul curricolo si sono sviluppati negli anni sessanta e settanta, anni in cui nacquero riflessioni e sperimentazioni che si ispiravano alla pedagogia innovativa della metà del Novecento, in particolare a Dewey, Piaget, Vygotskij e Bruner.

Le scuole, in coerenza con i principi costituzionali italiani ed europei, in sintonia con i diritti dell'uomo e dell'infanzia, si presumono che conducono in piena autonomia i percorsi didattici, metodologici ed organizzativi per un sviluppo dell'apprendimento autonomo. Credo sia importante ricordare i punti di passaggio più significativi nella transizione dal concetto di Programma a quello di Curricolo: “Ogni istituzione

¹⁰² *Ivi*, pp.270-271, art. 13, Ricerca metodologica, c. 1.

¹⁰³ Gazzetta Ufficiale, 25 agosto 2000, n. 198.

¹⁰⁴ Ermenegildo Scipioni, *La Scuola e Le Sue Leggi, Leggi di riforma della scuola italiana dal 1924 al 2008*, op. cit., pp. 319-321.

scolastica predisporre, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia”¹⁰⁵, con il Regolamento dell'autonomia la progettazione curricolare, di competenza, spetta ad ogni singola scuola, anche perché il D.P.R. 275/99 abroga i Programmi ministeriali. E più in là, con il comma 1, si fa chiarezza, che a decorrere dal inizio delle attività scolastiche, nonché il 1 settembre 2000, e altrettanto finché non sarà concretamente attuata la legge n.30, del 10 febbraio 2000, si farà riferimento, “gli ordinamenti e relative sperimentazioni funzionanti nell'anno scolastico 1999/2000, sia per quanto riguarda i programmi di insegnamento che l'orario di funzionamento delle scuole di ogni ordine e grado, ivi compresa la scuola materna, costituiscono, in prima applicazione dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, i curricoli delle istituzioni scolastiche alle quali è stata riconosciuta autonomia a norma dell'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59”. Definendo ulteriormente queste direttive, con i chiarimenti riportati al comma 2, in qui si specifica che ai curricoli si applicano “tutti gli strumenti di flessibilità organizzativa, didattica e di autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, secondo quanto previsto dal piano dell'offerta formativa di ciascuna istituzione scolastica.”¹⁰⁶

1.17 La scuola Italiana e i nuovi traguardi Europei

I vari passi di trasformazione della scuola italiana e il rinnovamento dei programmi del 1955, del 1985, fino ai giorni d'oggi, non possono non tenere conto del processo trasversale in atto dalla Comunità Europea, che coinvolge anche l'Italia. Le adesioni e le varie raccomandazioni proposte dalla comunità Europea rendono più agibile la lettura del quadro generale della situazione della scuola italiana.

¹⁰⁵

D.P.R. n° 275 dell'8 marzo 1999, *Art. 3, comma 1.*

¹⁰⁶

Decreto Ministeriale n° 234 del 26 giugno 2000, *Art. 1.*

Ricordando il rapporto Faure¹⁰⁷, il quale mira alla creazione di una commissione internazionale che produca un rapporto sulle strategie dell'educazione, la quale porta in Italia risonanze che si riflettono nelle riflessioni che accompagnano il concetto di "comunità educante". Continuando con l'anno 1993 in cui l'UNESCO nomina una commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo, che può far nascere nuove riflessioni sul ruolo dell'educazione e le nuove esigenze nei confronti dei sistemi educativi, quindi che richiamino i vari processi del continuo cambiamento che sta attraversando il mondo, con forti tensioni di carattere economico, ambientale e sociale. Il rapporto Delors¹⁰⁸ traccia quattro direzioni principali su cui fondare l'apprendimento e la conoscenza, per tutto l'arco della vita di un individuo. Queste principali direttive, si raffigurano in: Imparare a conoscere, tradotto come appropriazione degli strumenti necessari per il processo di comprensione; Imparare a fare, inteso come acquisizione di capacità per interagire creativamente; Imparare a vivere in comunità, intesa come sviluppo delle capacità relazionali e di partecipazione e collaborazione con gli altri, che si esprime in tutte le attività umane; Imparare a essere, inteso come un processo costruttivo di un netto legame con i punti precedenti. Successivi passi che hanno condotto alla creazione della nuova visione della scuola Italiana e hanno lasciato delle chiare impronte nei paesi aderenti alla comunità Europea, sono: il Trattato di Lisbona, Il Progetto di Costituzione Europea, i Programmi Europei di istruzione e di Scambio. Nel 2000 si svolge il Consiglio Europeo a Lisbona, in qui viene richiesto di riflettere e confrontare, le nuove strategie e obiettivi, in sostegno dello sviluppo della coesione sociale ed economica, la quale risponde alle nuove sfide imposte dalla globalizzazione, visionandolo in un contesto più ampio, tradotto in un'economia basata sulla conoscenza. Si scelgono soluzioni volte a una coesione coerente con i valori propri della società europea. Parte importante diventa la formazione della società dell'informazione, attraverso politiche che garantiscono a tutte le scuole dei paesi membri dell'unione europea, l'accesso a internet e il supporto di risorse multimediali. Si predefinisce, tra gli

¹⁰⁷

Prese il nome dal presidente della commissione Edgar Faure, ex primo ministro Francese e Ministro dell'Educazione.

¹⁰⁸

La commissione viene guidata dall'ex ministro dell'economia e delle finanze di Francia Jacques Delors, da cui prese anche il nome il Rapporto.

obiettivi, di condurre strategie che permettono di offrire la possibilità, per una formazione e apprendimento che ci accompagna per tutto l'arco della vita, investendo maggiormente, a migliorare la formazione professionale, per lo sviluppo di centri locali di apprendimento di nuove tecnologie per l'informazione.¹⁰⁹ Il “Trattato di Lisbona”, firmato dal governo di centrosinistra alla fine del suo mandato, costituisce per il ministro della Pubblica istruzione Moratti nel governo successivo di centrodestra, un forte stimolo che accelererà i vari interventi e delinea il pensiero sottostante la riforma. Nell'ottobre 2004, i 25 Stati membri firmano a Roma il Trattato che istituisce una Costituzione per l'Europa, la quale deve essere riconosciuta da tutti gli stati partecipanti; tale trattato prevede la possibilità di una cooperazione per la promozione di iniziative di integrazione tra i paesi. L'Italia l'ha riconosciuto nel luglio del 2008. Altrettanto importanti sono i programmi della comunità europea per l'istruzione e la formazione attraverso progetti che mirano anche allo scambio di esperienze tra gli stati. Nel corso degli anni vediamo che si svolgono molteplici interventi dalla comunità europea, che forniscono un'ampia gamma di tematiche con una moltitudine di proposte e direttive per un ulteriore sviluppo, ed una formazione nel rispetto della diversità e della creazione di una società multiculturale con valori condivisi.¹¹⁰

1.18 Due riforme in cinque anni (Berlinguer / Moratti)

Nell'arco di cinque anni vengono emanate due riforme molto importanti nell'ambito dell'istruzione scolastica italiana: la riforma Berlinguer e la riforma Moratti. Una delle caratteristiche che accomuna le due riforme è la presenza di successivi decreti legge aggiunti in seguito all'entrata in vigore della legge riforma principale. Le differenze più indicative rimandano alle finalità della scuola. La riforma Berlinguer prende in considerazione la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, mentre la

¹⁰⁹ Atto 2007/C 306/01, Trattato di Lisbona che modifica il trattato sull'Unione Europea e il trattato che istituisce la Comunità europea, firmato a Lisbona il 13 dicembre 2007.

¹¹⁰ Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 683-689.

riforma Moratti prende in considerazione le modifiche apportate ai principi della Costituzione della Repubblica.

Le modifiche riportate nel Titolo V della Costituzione¹¹¹ nel 2001, riducono significativamente le competenze generali dello Stato in materia d'istruzione e attuano un maggiore coinvolgimento degli Enti Locali. Esse regolano vari aspetti legislativi tra lo Stato e Regioni, come conseguenza lo Stato nomina le "norme generali" e, i "principi fondamentali", e alle Regioni vengono riconosciute funzioni legislative, decisioni di carattere generale, nei riguardi d'istruzione, in concordo con l'autonomia delle istituzioni scolastiche, rispettando i "principi fondamentali".

Ritornando alla panoramica della riforma legge n.30/2000, in relazione con le notifiche espresse nel Titolo V della Costituzione nel 2001, diviene semplice constatare forti contraddizioni tra queste due. Tale contraddizione è dovuta alla non assunzione delle modifiche da parte della legge Berlinguer n. 30/2000; queste modifiche vengono riportate sulla Costituzione, lasciando in sospeso la responsabilità regionale in materia di formazione, siccome quest'ultime sono state attuate precedentemente alla modifica del Titolo V. Perciò ci imbattiamo in una non adeguatezza e confusione normativa in materia di istruzione.

Mentre la riforma successiva, la riforma Moratti, ha dovuto tener conto di tutti i cambiamenti legislativi nel campo dell'istruzione che si erano attuati in quei anni.

Un altro punto importante della riforma Berlinguer è la riforma dei cicli; si nota la scomparsa della scuola media attraverso l'unificazione delle elementari e medie; inoltre, il percorso scolastico aderente a questo ciclo dura un anno in meno, 7 anni. La scuola base rientra nel ciclo secondario e viene nominata scuola secondaria, in un percorso unitario. La riforma Moratti ristruttura l'impianto precedente: il primo ciclo dura 5 anni e la scuola secondaria di primo grado dura 3 anni; un tratto molto importante è la presenza in quest'ultima riforma la libertà sulle scelte educative assegnata alle famiglie. La riforma Berlinguer prevede il possesso della laurea come condizione necessaria per lo svolgimento della professione dei maestri; la riforma Moratti, sottolineando la stessa esigenza, rende la laurea in scienze della formazione

¹¹¹ Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, "Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione", pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 248 del 24 ottobre 2001.

a numero chiuso.

Nella riforma Berlinguer viene posto l'accento sulla cooperazione tra scuola e genitori; egli afferma la necessità di un orientamento educativo dei genitori, mentre la riforma Moratti richiama il rispetto delle scelte educative familiari, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitore; questa ultima affermazione richiama i concetti che porta in grembo questa riforma riguardo alla formazione morale e spirituale, legati alla concezione dello sviluppo e formazione che lascia un'ampia interpretazione della parola in sé, richiama anche la formazione morale, religiosa e sociale, però sempre riferita alla costituzione alla comunità locale, nazionale ed europea. Anche se queste riforme sono diverse tra loro, notiamo nella riforma Moratti, ripetizioni continue della riforma Berlinguer.¹¹²

Con la riforma Moratti si torna a una netta distinzione fra scuola elementare e scuola media. Sottolineando anche il nome, l'una "scuola primaria", l'altra "scuola secondaria di primo grado". Si può notare, però, che, al di fuori di questa distinzione dissonante con la riforma antecedente, le nuove Indicazioni, riprendono un'idea forte di curriculum unitario, continuo e in verticale, tra scuola primaria e secondaria di primo grado.

1.19 La riforma Berlinguer

Le ulteriori riforme svolte da Luigi Berlinguer¹¹³ (1996-2000) e Tullio De Mauro (2000-2001) (ricordando che alla direzione del paese è rientrato il governo Prodi), hanno portato a cambiamenti, i quali hanno inciso sullo sviluppo della scuola primaria, hanno cambiato profondamente la legislazione scolastica italiana passando da un concetto, fatto di leggi molto monumentali, composte di centinaia di articoli, come la legge Casati e i complessi di atti normativi imponenti della riforma Gentile, a una riforma con una visione del mondo scolastico come continuità e con maggiore

¹¹²

Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp.704-715.

¹¹³

Nel 2000 Berlinguer venne sostituito dal Ministro Tullio De Mauro, che attivò una commissione allargata di esperti con l'obiettivo di rinnovare gli impianti culturali sulla base delle indicazioni elaborate nell'ambito della "Commissione dei Saggi", precedentemente istituita da Berlinguer.

libertà nel mutare delle condizioni sociali e culturali, in cui si svolge l'intervento educativo. Questa monumentalità ereditata diventa espressione dell'uniformità nel sistema scolastico italiano, che dà forma a un atteggiamento conservatorio che conduce a comportamenti ripetitivi.

La legge Berlinguer 10 febbraio 2000, n. 30¹¹⁴, "Legge - quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione", in particolare l'art. 3 e 6, in cui si specifica che la scuola viene articolata in tre cicli: la scuola dell'infanzia di tre anni, esterna all'obbligo scolastico; il ciclo primario, che assume la denominazione di scuola di base, dai sei ai tredici anni di età; il ciclo secondario, che assume la denominazione di scuola secondaria, della durata di sette anni complessivi uguali per tutti ed era diviso in sei diverse aree tematiche. In totale dodici a differenza del precedente di tredici che coincide con il raggiungimento della maggiore età. Coincide anche con il passaggio dall'adolescenza a un inizio dell'età adulta, tenendo presente che in questo momento non si può dare priorità solo all'istruzione primaria, ma si dovrebbe stimolare il passaggio agli altri segmenti d'istruzione per adempiere le diverse esigenze che si presentano nel corso della vita.

La legge 10 febbraio 2000, n. 30¹¹⁵ nasce, in stretto rapporto con la normativa dell'autonomia¹¹⁶ e le disposizioni per l'elevamento dell'obbligo di istruzione¹¹⁷. La legge, come abbiamo già accennato, articola una scuola di base di sette anni, un itinerario unitario delle elementari e medie, articolato come un "ciclo lungo" e progressivo, più collegato al ciclo successivo.

In questa legge nell'art.1, "Sistema educativo e di istruzione e di formazione", notiamo la volontà di migliorare l'offerta formativa e di innalzare il livello culturale della popolazione, l'importanza che si pone all'interno del sistema educativo al rispetto dell'età evolutiva, la valorizzazione delle differenze dell'identità in una

114

Gazzetta Ufficiale n. 44 del 23 febbraio 2000.

115

La legge 30/2000 è stata abrogata dalla legge delega n. 53 del 28 marzo

2003.

116

Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997 n.59, emanato con Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 ed in particolare l'articolo 8.

117

Legge 20 gennaio 1999, n.9, contenente Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione.

relazione continua con la scuola e i genitori e mondo del lavoro. Essa valorizza un sistema formativo che ha come finalità lo sviluppo delle conoscenze, la crescita culturale e il rispetto dei diritti dell'uomo secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, per un adeguato inserimento nella società.

A questo proposito, il successore di Berlinguer il ministro Tullio de Mauro, poco prima di divenire Ministro dell'Istruzione afferma, nel suo libro che, il principio educativo della scuola è la centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambienti sociali, regionali ed etnici. L'obiettivo deve essere quello di favorire un reale successo formativo che consenta a ciascuno, secondo le sue vocazioni e le sue possibilità effettive, di conseguire non solo e non tanto un titolo di studio, quanto e soprattutto un'adeguata capacità di padroneggiare i contenuti di apprendimento.¹¹⁸

La riforma Berlinguer la possiamo collocare in un quadro di trasformazioni, che prendono vita in quegli anni, ricordandoci che ancora non si è giunti all'intervento del Titolo V della Costituzione, la quale ha delineato il rapporto tra Stato e Regioni. L'art.6 legge n.30/2000, come abbiamo già accennato, appartiene all'attuazione progressiva dei nuovi cicli. Questa riforma si doveva presentare al parlamento con il programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma entro il 15 novembre 1999, in questo periodo Berlinguer fu sostituito dal suo successore De Mauro. Questa legge per meglio dire nell'art. 1, c.1, porta in grembo la valorizzazione della persona umana, le differenze che lo caratterizzano e l'identità di ciascuno, lo stesso articolo diventa più complesso quando si esprime che: "La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali.". Nel tentativo di creare una visione più lucida, nelle osservazioni del testo ministeriale, non possiamo non leggere queste ultimo articolo senza prendere in considerazione art. 1,

118

T. De Mauro, *Idee per il governo, La scuola*, Bari, Laterza, 1995.

c.2, "Il sistema educativo di formazione si realizza secondo le modalità previste dalla legge 24 giugno 1997, n.196 e 17 maggio 1999, n.144", norme che hanno carattere e sono esplicite sul funzionalismo economico, la quale conduce a scelte di pensiero, che restringono la visione spiritualista e ci accompagnano verso pratiche di carattere economico.

Un secondo punto su cui riflettere nella riforma dei cicli è la scelta di un anno in meno di studio in confronto al sistema precedente. Perso un anno, la scuola avrebbe avuto riduzioni di orario in tutti gli ordini e si sarebbe ridotto il numero dei programmi e il numero delle materie. Conseguentemente, alcune riviste specializzate, in quegli anni, si pongono la domanda del perché sia necessaria l'eliminazione di un anno, se poi le "Indicazioni dei Programmi" rimangono in linea generale quelle del sistema precedente. Per raffigurare più profondamente questa problematica riportiamo il commento del pedagogista Vertecchi: "Nei mesi successivi alla riforma l'attenzione del pubblico si è invece riversata sulle indicazioni relative ai curricoli dei nuovi cicli. Gli argomenti, spesso critici, degli interventi lasciano intravedere la permanenza di schemi interpretativi usuali. In altre parole, le indicazioni relative ai curricoli sono considerate, né più né meno, l'equivalente dei vecchi programmi di insegnamento (...). Può derivarne un'interpretazione di breve respiro, che nell'ipotesi migliore adegua ai termini attuali aspetti datati dalla proposta culturale della scuola".¹¹⁹

Per far fronte a questa esigenza nel contesto della riforma dei cicli e per coprire il vuoto lasciato dai Programmi abrogati, che ancora assumeva il ruolo in linea generale, del punto da cui le scuole dovevano prendere spunto per l'elaborazione del Curricolo d'istituto. Con D.M. n. 234 del 26 giugno 2000 è stato emanato un regolamento transitorio sulla gestione dei curricoli in regime di autonomia, la quale raffigura ciò che viene già previsto dall'art. 12, "Sperimentazione dell'autonomia" e art.13, "La ricerca metodologica" del Capo IV, "Disciplina transitoria"¹²⁰, concepito

119

Benedetto Vertecchi, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, Franco Angeli, 2001, tratto da: Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 666.

120

Regolamento 275/1999, *Capo IV, Disciplina transitoria, Art. 12 – Sperimentazione dell'autonomia* - (Il comma 4 è riportato secondo le modifiche apportate dal D.P.R. 4

come inquadramento da riferimento per la determinazione dei curricoli nell'ambito dei Piani dell'Offerta Formativa di ciascun istituto scolastico progettando il proprio curriculum. Cercando di ricreare la consapevolezza che la formazione moderna va intesa come progetto di conoscenza individuale.

Vengono definiti attraverso il, D.M. n. 234 del 26 giugno 2000¹²¹ nell'art.2, gli obiettivi di apprendimento, in cui ogni istituzione elabora il Piano dell'Offerta Formativa e i propri percorsi educativi in alternanza tra gli obiettivi formativi specifici ed le competenze dell'alunno, in questo percorso si richiama l'importanza dell'introduzione delle nuove metodologie didattiche ricorrendo anche alle tecnologie multimediali.

L'art. 3 c. 1 e 2, definisce la quota oraria nazionale obbligatoria dei curricoli di che è pari all'85% del monte ore annuale delle singole discipline di insegnamenti, mentre la quota oraria obbligatoria dei curricoli riservata alle singole istituzioni scolastiche è costituita dal restante 15% del monte ore annuale, viene anche specificato che "tale quota potrà essere utilizzata o per confermare l'attuale assetto ordinamentale o per

agosto 2001 n. 352).

1. Fino alla data di cui all'articolo 2, comma 2, le istituzioni scolastiche esercitano l'autonomia ai sensi del decreto ministeriale n. 251 del 29 maggio 1998, i cui contenuti possono essere progressivamente modificati ed ampliati dal Ministro della pubblica istruzione con successivi decreti.

2. Le istituzioni scolastiche possono realizzare compensazioni fra le discipline e le attività previste dagli attuali programmi. Il decremento orario di ciascuna disciplina e attività è possibile entro 15 per cento del relativo monte orario annuale.

3. Nella scuola materna ed elementare l'orario settimanale, fatta salva la flessibilità su base annua prevista dagli articoli 4, 5 e 8, deve rispettare per la scuola materna, i limiti previsti dai commi 1 e 3 dell'articolo 104 e, per la scuola elementare, le disposizioni di cui all'articolo 129, commi 1,3,4,5,7 e all'articolo 130 del decreto legislativo del 16 aprile 1994, n. 297.

4. Le istruzioni generali di cui all'articolo 21, commi 1 e 14, della legge 15 marzo 1997, n. 59, adottate con decreto del Ministro della pubblica istruzione, 1 febbraio 2001, n. 44, si applicano a decorrere dal 1 settembre 2001. Per le sole rilevazioni contabili relative alla gestione delle entrate e delle spese concernenti l'esercizio finanziario 2001, e fino al termine del medesimo esercizio, continuano ad applicarsi le disposizioni amministrativo-contabili previgenti.

Art. 13 – Ricerca metodologica

1. Fino alla definizione dei curricoli di cui all'articolo 8 si applicano gli attuali ordinamenti degli studi e relative sperimentazioni, nel cui ambito le istituzioni scolastiche possono contribuire a definire gli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze.

2. Il Ministero della pubblica istruzione garantisce la raccolta e lo scambio di tali ricerche ed esperienze, anche mediante l'istituzione di banche dati accessibili a tutte le istituzioni scolastiche.

¹²¹

D.M. n. 234 del 26 giugno 2000, *G. Uff. n. 198*, Serie Generale, del 25 agosto 2000.

realizzare compensazioni tra le discipline e attività di insegnamento previste dagli attuali programmi o per introdurre nuove discipline, utilizzando i docenti in servizio nell'istituto, anche in attuazione dell'organico funzionale di cui alla normativa citata in premessa, ove esistente in forma strutturale o sperimentale".

Si compie ad opera del Ministro De Mauro¹²² la redazione e il regolamento sulle materie di curriculum della scuola base, previsti dopo il cambiamento dell'art. 8 del "Regolamento dell'autonomia" e della legge n. 30/2000, la commissione di studio lavoro per un anno, per definire i nuovi curriculum. Frutto del lavoro sono state le "Indicazioni curriculari per la scuola di base", sottoposte a verifiche ogni tre anni. Le indicazioni divengono parte integrante del Regolamento che definisce orari, discipline, tra cui fin dall'inizio, della scuola di base una lingua europea moderna e una prima alfabetizzazione informatica. Le Indicazioni prendono come riferimento la quota oraria nazionale del ciclo base. Il percorso scolastico prevede quattro grandi aree: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. L'allegato "curricolare" al Regolamento mirava a consentire ai giovani passaggi e ritorni da un'area a un'altra, con la finalità, la crescita e alla valorizzazione della persona che entra nelle scuole, dunque, mettendo al centro il soggetto che apprende, con la sua individualità e tenendo ben presente la rete di relazioni che essi instaura con la famiglia e i diversi ambienti sociali, regionali ed etnici. "È la persona che apprende, la persona nella sua identità, con i suoi ritmi e le sue peculiarità, ciò cui la scuola deve sempre guardare per farsi capace di portarla il più vicino possibile alla acquisizione piena delle competenze di uscita dal ciclo di base e dal ciclo secondario."¹²³

Il Regolamento curricolare alla base mirava alla costruire conoscenze e competenze durature nel tempo; attrezzare i giovani a padroneggiare la realtà attraverso una sua lettura critica; sviluppare, nella prospettiva dell'educazione permanente, la capacità di imparare a imparare; assicurare una diffusione qualitativa e quantitativa del patrimonio della cultura e dell'informazione; ricordare i nostri contenuti di

¹²²

I gruppi di lavoro propongono un documento, raccolgono le proposte di esperti e pedagogisti di varie aree disciplinari; inoltre, prima di trasformare tale documento in decreto ministeriale, lo stesso deve affrontare scuole e sindacati, in vista di una maggiore aderenza alla realtà.

¹²³

Legge 30/2000, "Indicazioni curriculari per la scuola di base".

insegnamento a quelli europei.

Notiamo nel test che la figura degli insegnanti si propone nel ruolo della professionalità che cogliere e interpretare le diverse situazioni individuali e ambientali e gli utilizza nella loro flessibilità le risorse disponibili e le presenti indicazioni curriculari nel definire percorsi educativi, i quali possono essere individualizzati e attività capaci di accendere interesse in ogni alunno che apprende e si forma. Per la creazione di una figura sempre più professionale, l'insegnante viene affiancato, dall'attività degli Istituti regionali di ricerca educativa, dalle risorse documentali dell'Istituto nazionale di ricerca educativa e dal sostegno dei servizi dalle Direzioni generali regionali, d'intesa con le autonomie regionali e locali.

Nella concezione della nuova scuola in questi anni si conduce contemporaneamente al passaggio dalla *Programmazione* al *Curricolo*.

Da un'analisi etimologica della parola "curricolo", si nota che essa nasce dal latino correre-currus. Dal verbo correre si ha l'idea di uno spazio da percorrere, itinerario da conseguire e accompagnare da una circostanza a un'altra. Passando dalla definizione generale di curricolo alla sua utilizzazione in campo pedagogico e didattico, le teorie curriculari si sono sviluppate nel mondo anglosassone che comprende l'intera situazione di apprendimento, mentre nei paesi con sistema scolastico centralizzato dove rientra anche l'Italia, ha preso forma come curricolo nazionale quindi come programma da svolgere.

Il termine "curricolo" già presente nella ricerca pedagogica e didattica, ricordando a questo proposito il testo di Karl Frey "Teorie del curricolo" che ha avuto ampio successo negli anni '70 e '80. Per Karl Frey il curricolo è la "descrizione sistematica dell'insegnamento progettato per un periodo di tempo delimitato come sistema comprendente vari fattori, volto all'obiettivo della preparazione, realizzazione e valutazione ottimale del corso"¹²⁴. Mentre per Smith, Stanley il termine viene tradotto come processo di apprendimento e piano continuo di insegnamento scolastico. Da un lato essi assumono un ruolo integrativo delle esperienze scolastiche dell'alunno rendendo possibile l'azione educativa e didattica, valorizzando le interazioni tra insegnamento e apprendimento nella trasmissione della cultura e la sua

124

Karl Frey, *Teorie del curricolo*, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 56.

rielaborazione.

Nel contributo offerto da Cesare Scurati il curricolo prende la forma delle esperienze scolastica integrata e compiuta dallo studente, pensate come l'organizzazione delle possibilità offerte dalla situazione scolastica in quanto ordinata allo sviluppo evolutivo dell'alunno. Parlare di curricolo significa riferirsi alle modalità intenzionali, siccome il curricolo rimanda all'organizzazione scolastica, al condurre dei processi di trattamento formativo di personalità in via di sviluppo. I curricoli dovrebbero avere le caratteristiche di razionalità, socialità, pubblicità, inserendosi così in uno spazio molto ampio atto a creare l'esperienza educativa didattica dell'alunno nel percorso scolastico.¹²⁵

L'idea di curricolo si svilupperà ulteriormente nel percorso degli anni nella scuola Italiana, sotto forma di condizioni educative e didattiche importanti per l'alunno. Vuole valorizzare le azione di apprendimento o insegnamento, l'azione dell'alunno o dell'insegnante e non l'esperienza didattica efficace nel produrre interazione tra insegnamento e apprendimento, tra soggettività alunno e soggettività docente e soggettività scuola, per poter sviluppare atteggiamenti consapevoli e responsabili dei futuri membri della società. Perciò viene elaborato un complesso piano organizzativo relazionato con obiettivi formativi espressi dalla comunità sociale per lo sviluppo sociale della comunità. In seguito, con l'avviamento della legge 53/2003 e il D.L. 59/2004, il curricolo lascia il posto al modello di Piani di studio personalizzati, contrapponendo così la Personalizzazione a Individuazione.

La riforma Moratti legge n. 53/2003¹²⁶, anche se abroga la riforma precedente, mantiene delle sfumature della riforma del sistema scolastico italiano proposta con la legge n. 30/2000.

1.20 La Riforma Moratti

Il quadro politico risalente al maggio 2001 segna il passaggio dal centrosinistra al centrodestra guidato da Silvio Berlusconi. Viene creato il MIUR, il Ministero della

¹²⁵

scuola, 1977, pp. 21-22.

¹²⁶

C. Scurati, *Un nuovo curricolo nella scuola elementare*, Brescia, La

Gazzetta Ufficiale, n. 77 del 2 aprile 2003.

Pubblica Istruzione dell'Università e della Ricerca, sotto la direzione del ministro Letizia Moratti, la quale abroga la riforma Berlinguer ed emana una nuova riforma, accompagnata dalle "Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria", frutto del lavoro del gruppo coordinato dal prof. Bertagna, sostenendo che essa è dovuta all'intervento attuato sulla legge costituzionale n.3 dell' 18 ottobre 2001.¹²⁷

L'abrogazione della riforma dei cicli nella scuola e dell'obbligo scolastico, legge 10 febbraio 2000, n. 30, si può costatare nell'art. 12, e nell'art. 13 della legge 28 marzo 2003, n. 53. Attraverso questa legge si realizza la riforma dei cicli iniziata dal governo precedente, però non vediamo più una fusione tra scuola elementare e media, ma vediamo che la scuola base, coincidente con il primo ciclo, si divide in scuola primaria, che dura cinque anni, e scuola secondaria di primo grado di durata tre anni. Come viene anche espresso dal *Gruppo Ristretto di Lavoro*: "La soluzione prevista dalla legge 30 del 10 febbraio del 2000, che prevedeva un ciclo di base unico di 7 anni, si scontrava con problemi di realizzabilità e di praticabilità più volte rilevati: l'onda anomala, lo sconvolgimento di un assetto edilizio e territoriale già consolidato, le incertezze di collocazione professionale dei docenti, la difficoltà di armonizzare stili e modalità di insegnamento e pratiche (quelli dell'attuale scuola elementare e dell'attuale scuola media inferiore), diverse e caratterizzate da obiettivi spesso eterogenei."¹²⁸ Questo gruppo ha scelto di mantenere un ordinamento differente tra la scuola elementare e la scuola media inferiore, però si prende atto del bisogno del superamento di questa diversità, perciò si decide di operare nella "zone di confine" tra i cicli, introducendo elementi di dinamismo e cambiamento finalizzati nel "Promuovendo, per la scuola dai 14 ai 16 anni, un piano degli studi unitario, continuo e progressivo, articolato altresì in cicli biennali, in modo da realizzare un effettivo ed efficace raccordo tra l'ultimo anno della scuola primaria e il primo della scuola secondaria di I grado."¹²⁹

¹²⁷

Questa Legge viene convalidata dal voto del popolo italiano attraverso il referendum, il primo per la storia dell' Italia, nel 7 ott. 2001.

¹²⁸

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro*, costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672, p. 9.

¹²⁹

Ivi, p. 10.

Tale legge (28 marzo 2003, n. 53), tiene presente il trattato di Lisbona, richiamando l'attenzione sull'autonomia delle scuole come un atto di autogestione e autovalutazione. Il motto delle tre "I" (Inglese, Informatica, Impresa), che porta con sé un forte schematismo, viene ripreso dal mondo anglosassone il cui motto è quello delle tre "R" (Reading, (w) Riting, Reckoning), (Leggere, scrivere espressivamente, far di conto). Come ogni riforma anche essa è stata al centro di forti dibattiti. Il ministro Moratti richiama Giuseppe Bertagna¹³⁰, il quale diventa il presidente del gruppo ristretto di lavoro, incaricato per la costruzione teorica e concettuale nell'attuazione della riforma, e le varie modifiche che devono essere fatte alla legge n.30 del 2000. Dopo vari documenti contenenti raccomandazioni e Indicazioni, in marzo 2003 viene redatta la legge n. 53, la quale raffigura il profilo culturale attraverso Indicazioni nazionali per il Piano di studio personalizzati dalla scuola primaria e secondaria di primo grado, le raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati, e i modelli organizzativi nella scuola, in cui viene raffigurato anche il modello educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione dai 6 ai 14 anni. Riguardo ai successivi decreti, allegati come il Decreto Legislativo del 19 febbraio 2004, n.59, parte della Riforma Moratti¹³¹, possiamo notare l'art.19, il quale, delinea il passaggio dall'espressione "scuola elementare" all'espressione "scuola primaria", questa espressione è parte determinante della legge.

I pilastri portanti della riforma Moratti (L. 53/2003) sono: ristabilire i poteri tra scuola, stato e regione (art.1. 1,2,3); dare priorità alla crescita e alla valutazione della persona umana in un rapporto lineare con i ritmi di apprendimento dell'età evolutiva nel rispetto dell'identità di ciascuno e delle scelte della famiglia, nel quadro della cooperazione tra genitore e scuola, in coerenza con l'autonomia istituzionale e della

¹³⁰ Pedagogista cattolico, direttore del dipartimento di scienze della persona dell'Università di Bergamo.

¹³¹ Legge 28 marzo 2003, n.53 nella sua attuazione e sviluppo successivo erano composti da una serie di decreti delegati successivi, dai quali solo cinque entrano in vigore prima della scadenza della legislatura, i quali sono: D.L.vo del 19 febbraio 2003, n.59, Norme relative alla scuola d'infanzia e del primo grado; D.L.vo 19 novembre 2004, n.286, INVALSI, istituto del servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione; D.L.vo 17 ottobre 2005, n. 77, norme sul possibili alternanze tra scuola e lavoro; D.L.vo 17 ottobre 2005, n.227 norme generali sulla formazione degli insegnanti ai fini l'accesso all'insegnamento.

costituzione; stimolando la formazione spirituale e morale dell'alunno ispirata ai principi della costituzione però tenendo sempre presente che oltre a una costruzione di una coscienza storica della comunità locale si dovrebbe formare un'identità nazionale ed europea (art. 2.1b). Altrettanto importante è l'aspetto riguardante la progettazione di una didattica che risponda alle esigenze della società, tenendo conto della globalizzazione dei mercati (studio di diverse lingue e dell'informatica (art.2.1 e 1b); l'art 2.1: promuove l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita per raggiungere e sviluppare capacità specifiche e per un adeguato inserimento nel mondo del lavoro e nella vita sociale. Il primo ciclo di studio ha come priorità lo sviluppo della personalità dell'alunno e offrire i mezzi per l'apprendimento dei mezzi espressivi, l'alfabetizzazione in almeno uno delle lingue della comunità europea, e valorizzare la capacità di relazionarsi e orientarsi nello spazio e nel tempo. Oltre alle delineazioni generali, "I piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale", (art. 2, c. 1 della L.D. n° 53 del 28 marzo 2003), si prefiggono l'obiettivo di risolvere il nuovo panorama legislativo che configura, in termini dello sviluppo della democrazia, derivati dai cambiamenti della Costituzione, il rapporto tra le mutazioni a livello legislativo della libertà decisionali dei istituti rappresentativi sul territorio, le autonomie scolastiche e le competenze dello Stato centrale; notiamo che la riforma Moratti introduce nei programmi "quote regionali"; ciò consiste in un passo avanti nella storia dei programmi. L' art.2. i), viene specificato che i Piani di Studio Personalizzati nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico anche collegata alla realtà locale. Riferendoci a questo passaggio è importante e dobbiamo valutare, come abbiamo accennato anche in precedenza, le direttive indicate dai cambiamenti della legge costituzionale del 2001. Quest'ultima stabilisce le norme generali sull'istruzione determinando i livelli essenziali delle prestazioni che si devono garantire sull'intero territorio nazionale. Ne deriva una limitazione dello Stato nell'emanare programmi ministeriali con carattere prescrittivo e Indicazioni che tracciano lo standard nazionale di apprendimento, siccome si verifica in quegli anni il

passaggio di competenze alle Regioni, alle quali si affida il compito di emanare Indicazioni regionali. La riforma Costituzionale diventa portatrice di una nuova visione della scuola, che doveva comprendere e delineare attraverso una continua interazione, l'esecutività legislativa concorrente tra lo Stato, le autonomie delle Enti locali e le Autonomie scolastiche. Questa strategia, che permette una conoscenza non centralizzata dallo Stato, si pone di costruire traguardi di ricerca di un nuovo curriculum.

Nell'organizzazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati si presentano quattro allegati, che esprimono anche il pensiero pedagogico, didattico e organizzativo che appartengono ai differenti cicli scolastici: infanzia, primaria, secondaria di 1° grado (Allegato A, B, C) e il Profilo educativo culturale (Allegato D). All'interno di questi allegati possiamo leggere organizzazione strutturale la quale è composta dai: obiettivi generali del processo formativo; obiettivi specifici di apprendimento ai campi di esperienza (scuola dell'infanzia), gli ambiti disciplinari (scuola primaria), alle materie (scuola media); gli obiettivi formativi e i Piani di studio personalizzati; la definizione di Unità di apprendimento e di Piani di studio personalizzato e il Portfolio delle competenze individuali. Altrettanto le indicazioni per il curriculum, con riferimento al primo ciclo, comprendono le indicazioni riguardanti tre aree disciplinari, *linguistico-artistico-espressiva* (italiano, lingue comunitarie, musica, arte e immagine, corpo e movimento-sport), *storico-geografico-sociale* (storia, geografia) e *matematico-scientifico-tecnologica* (matematica, scienze naturali e sperimentali, tecnologia), dove ognuna di esse viene accompagnata con le indicazioni per ciascuna disciplina in specifico.

Si propone, attraverso le indicazioni e gli obiettivi specifici di apprendimento, che le scuole in tutta la nazione assicurino ai cittadini un'unità di istruzione e formazione nel sistema educativo nazionale. Riportando l'attenzione sull'autonomia scolastica e degli enti locali, si esige che lo Stato, attraverso le quote a disposizione a livello nazionale, conduca una standardizzazione dell'apprendimento. Come costruzione di un percorso il cui traguardo non venga personalizzato, come riflesso del percorso diretto che compie ogni alunno, ma diviene l'espressione di un unico traguardo. Si istituisce la progettazione dell'Unità dell'apprendimento, come una delle politiche

nodali di questa riforma, la quale interagendo con il piano di studio personalizzato propone di creare la differenziazione di apprendimento per ciascun alunno. Però anche quest'ultimo tentativo per la personalizzazione dell'apprendimento, (considerando anche le quote aderite alle particolarità territoriali), suscita riflessioni in merito alla possibilità da parte del sistema scolastico di cadere nella confusione della progettazione, valutando anche, se i docenti hanno un'adeguata preparazione nel portare avanti una dovuta progettazione dell'apprendimento.

Valutando la scelta delle “quote regionali” nella sua complessità, coscienti dei rischi che si corrono se esse vengono inserite senza una dovuta attenzione alle sue componenti e alla modalità di attuazione. Possiamo avere un primo approccio critico che raffigura essa come espressione del pensiero didattico del “Mastery Learnig” nell'individualità dell'alunno, dell'insegnamento e i modi di apprendere diversi, valorizzando i loro interessi. Perciò un percorso formativo di istruzione come progetto individualizzato, con attenzione ai tempi, modi, mezzi, condizioni diverse, adatte a ciascuno. Ulteriormente le riflessioni riferenti al testo, portano alle competenze finali del profilo educativo, culturale e professionale, alla fine del primo o del secondo ciclo, da cui si nota, l'attenzione che si pone, riferendosi al curricolo e alle quote che si mettono a disposizione per la personalizzazione del percorso formativo in base a esigenze e esperienze che costituiscono la scelta di ogni alunno, insieme alla sua famiglia per integrarli in un personale progetto di vita. La scelta della crescita di un curricolo che rispetta il territorio come espressione della personalizzazione di percorsi di piani di studio, se non è attuata nei contesti dovuti, riflette il rischio che comporta una deformazione territoriale, intesa come formazione deviata e datata alla realtà regionale e alla società territoriale. Sicuramente in questa valutazione si riconosce l'importanza dell'identità culturale locale e dell'espressione del pensiero pedagogico che pone al centro dell'azione educativa e didattica della scuola l'alunno in tutte le sue dimensioni. Però si accentua il pericolo di delineare un percorso in base al territorio, perciò una frammentazione del sistema educativo nazionale di istruzione, portando dislivelli qualitativi e quantitativi a seconda della persona e dei territori di appartenenza. Ciò comporterebbe l'esistenza di polarizzazione scolastica all'interno del territorio nazionale. Sicuramente rileggendo

esso nel contesto dell'art. 2.1b)¹³², “sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea” ed altrettanto nel contesto di globalizzazione e di libero movimento, un uso non dovuto di questa “quota locale”, porterebbe che gli alunni che si trasferiscono da una scuola (appartenente ad un altro territorio con un'altra lettura sociale), si dovranno affrontare con contesti nuovi che comportano il bisogno di essere seguiti in modo differenziato per poter risanare la loro identità socio-territoriale e dare maggiore attenzione alla crescita e l'inserimento in altri contesti di piani curriculari. Si dovrebbe leggere più attentamente non solo l'unità di apprendimento ma anche la continuità unitaria curricolare in contesti territoriali. Facendo sì che corrisponda sia ai bisogni e alle potenzialità formative degli alunni nell'evoluzione personale ma anche a fornire a loro i mezzi che favoriscano la rielaborazione dell'esperienza nell'ambito dei percorsi identitari locali, sviluppo che gli permette di creare un'identità conoscitiva in continuo rielaborazione.

Nella costruzione della propria identità, il soggetto, è in interazione continua, con il mondo fisico, naturale, sociale e culturale, altrettanto con la sua assimilazione e rielaborazione della cultura, sviluppando in modo consapevole rappresentazioni e significati nella proiezione di sé e delle proprie azioni nel mondo che lo circonda, quest'ultima affermazione richiama le teorie cognitive di Bruner, Piaget, Vygotskij, Morin, ecc.

Il curricolo ricopre nella formazione del soggetto un nucleo centrale progressivo, con la dovuta attenzione, nei sistemi socio-culturali, nelle dimensioni che accompagnano lo sviluppo e alle varie finalità che racchiudono gli obiettivi formativi e educativi. Nel volere ridisegnare un curricolo, ci si può riferire ad ambiti disciplinari che assumono maggiormente un percorso esperienziale nel suo sviluppo e che gli permetta il continuo ridimensionamento del sapere esperienziale per assumere nuove forme che generano conoscenza. Perciò si può dire che l'alunno ritrovandosi nelle caratteristiche diverse correlate alle dinamiche socio-territoriali, in rispetto anche

¹³²

Legge 28 marzo 2003, n. 53, Art. 2. (Sistema educativo di istruzione e di formazione); comma 1. I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo di istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi; punto b).

della legge di autonomia riguardante le istituzioni scolastiche, deve essere stimolato dalle politiche scolastiche per un approccio alle varie discipline di interconnessioni della conoscenza, in tal modo, se essi cambia il proprio contesto e la sua dimensione abitativa, non si scontrerà con peculiarità marcate territoriali in cui essi non si riconosce, e solo con un diverso approccio di curricolo, gli permettiamo di conoscersi e ri-conoscersi in tutto il suo percorso esperienziale e di progetto di vita.

Le *Indicazioni nazionali* allegate al D.L.vo 59/2004¹³³ tolgono definitivamente i Programmi ministeriali dall'orizzonte della scuola italiana. Le finalità raffigurate in questa legge nel primo ciclo d'istruzione sono costituite dalla scuola primaria e dalla scuola secondaria di primo grado, ciascuna caratterizzata dalla sua specificità, le finalità in questo percorso sono descritte attraverso Cap. III, art. 5 il quale sancisce: "La scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile." E anche nel Cap. IV, art. 9, che sancisce le finalità della scuola secondaria di I grado: "La scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio e al rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità

133

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53.

dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione.”.

Osservando questa riforma ed i suoi contenuti nasce spontanea la riflessione: se essenzialmente, nel suo contenuto, si riesce a raggiungere una linearità, incontrando un veloce cambiamento legislativo-sociale, con continui sforzi nel prendere in considerazione le direttive europee, fondendo esse con le peculiarità nazionali, territoriali, in rispetto alla personalizzazione dell'apprendimento del alunno per la creazione di un identità Europea. Dall'altro lato promuovere una formazione che va di pari passi con lo sviluppo tecnologico, e con la continua lotta e competizione per la conquista dei mercati.

Nasce il dubbio, nel visionare le Indicazioni a un approccio scientifico del sapere contemporaneo e dello sviluppo delle scienze esatte come; la matematica, le competenze informatiche e le conoscenze linguistiche, supponendo che sia una scelta non intenzionale, essa lascia in ombra gli aspetti formativi umanistici. La mancata attenzione per lo sviluppo umanistico e la tradizione culturale cadono nel labirinto senza fine dei ritardi dello sviluppo tecnico e scientifico che comporta decadenza delle possibili risorse utili per il mondo del lavoro e della perdita del patrimonio culturale.

1.21 Indicazioni Nazionali Fioroni

Giuseppe Fioroni diviene Ministro della Pubblica Istruzione dal 17 maggio 2006 all'8 maggio 2008; questo momento viene segnato dall'entrata al potere del centrosinistra che viene guidata da Romano Prodi. Il centrosinistra rende evidente che l'istruzione è pubblica, ricomparendo nella denominazione del "Ministero della Pubblica Istruzione". La situazione scolastica che si presenta, ed essi si dovranno fare carico, è derivante di due riforme, le quali si possono definire mancate e altrettanto sperimentali "permanenti", senza oltrepassare (superare) la riforma Moratti, la quale

era già in atto e presente nella scuola primaria e secondaria inferiore. Dinanzi a questa realtà in cui si trova la scuola in Italia e tenendo presente un fattore cruciale che caratterizzava il governo Prodi II, ovvero l'essere composto di una coalizione politica abbastanza varia e portatori di differenti pensieri sull'istruzione, la scelta fatta dal ministro Fioroni è di intervenire attraverso leggi e decreti "finanziarie" che li permettevano di condurre l'operazione di restauro legislativo. Una mossa che tiene presente la debolezza della maggioranza al Senato, negli anni successivi si noterà che questa manovra vera imitata dal governo successivo. Nelle leggi, decreti "finanziarie" sancisce fondi direttamente alle scuole senza che prima passino agli uffici scolastici regionali (centralizzazione del potere economico), rende possibile la gratuita parziale per i libri della scuola secondaria di II grado, ecc..

I vari interventi messi in atto dal ministro Fioroni, erano la sospensione e non abrogazione della riforma Moratti nella scuola superiore, la quale in linea generale aveva le sue radici legislative dalla riforma Gentile. Si modificano le norme appartenenti all'esame di stato di maturità, gli istituti tecnici e quelli professionali non saranno più licei come gli troviamo nella riforma Berlinguer e Moratti, ma essi fanno parte del sistema scolastico statale, e non si constata più l'intervento consistente delle Regioni.

Il ministero Fioroni attraverso il D.M. n.68 del 31 luglio 2007, emana le Nuove Indicazioni nazionali per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Questa legge sostituisce le indicazioni dalla riforma Moratti che si trovano nel decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n.59 nel quale viene ritoccato l'articolo 12, 13, 14. Essi ritengono che l'istruzione d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, adottino le nuove indicazioni in via sperimentale. Le Indicazioni vengono elaborate dalla commissione che viene diretta da Mauro Ceruti¹³⁴. Nelle Indicazioni viene espressa l'importanza e l'intenzione di mettere al centro dell'istruzione l'alluno-persona, anche se nella complessità legislativa diviene difficile questa concezione, e si giunge al dubbio che al centro dell'istruzione ci sia l'istituzione. Si nota che il curriculum si alleggerisce e si ritorna a concezioni didattiche, come la

¹³⁴

M. Ceruti diviene una figura nota negli anni ottanta, in Italia, nel mondo della cultura, per aver stimolato la riflessione teorica sulle scienze della complessità.

"memorizzazione", in cui si indica, riferendoci anche alla disciplina dell'Italiano, "i bambini devono saper leggere, comprendere e produrre testi di vario genere, estrapolando dai testi scritti informazioni di un dato argomento utili per l'esposizione orale e la memorizzazione"¹³⁵.

Si scorge nella lettura delle nuove indicazioni una mancata attenzione per lo sviluppo delle capacità appartenenti all'intelligenza artificiale, delle novità tecnologiche, ricordando come uno dei più importanti esponenti di queste teorie Papert¹³⁶ si appella all'istruzione scolastica per una maggiore attenzione in questo campo.

S. Papert richiama una "costruzione che ha luogo nella testa e spesso si verifica in modo particolarmente felice quando è supportata dalla costruzione di qualcosa di molto più concreto: un castello di sabbia, una torta, una casa di Lego o una società, un programma di computer, una poesia o una teoria dell'universo"¹³⁷. Quindi, partendo dal presupposto, che un concetto e la sua esposizione può essere mostrato, discusso, esaminato, sondato e ammirato, perché è lì ed esiste, nel linguaggio pensato e materializzato, perciò diviene un prodotto "concreto". Inoltre, è importante valutare anche l'aspetto relativo alla mancanza delle dovute attenzioni a questa realtà in cui cresce il bambino, comporta la produzione dell'alienazione dell'alunno dalla realtà, poiché quest'ultima deve vivere in sintonia con l'ambiente scolastico. Perciò in un primo approccio, contribuiamo a un distacco del bambino da una parte della realtà in cui essi vive e lo produce, ma in un secondo momento, considerando l'uso del computer come un luogo dove essi costruiscono il sapere, perciò viene in contatto, in modo responsabile e creativo ma anche spontaneo/intuitivo, con le proprie risorse intellettuali e alla possibilità di mettergli in pratica. Un altro aspetto, non meno importante, divengono le politiche socio-economiche che riguardano l'innovazione socio-tecnologica, le quali affermano che: un mancata attenzione all'istruzione delle

¹³⁵

Indicazioni per Il Curricolo per il primo ciclo d'istruzione, Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, Italiano.

¹³⁶

S. Papert, nato a Pretoria nel 1928, è considerato il fondatore del costruzionismo ed anche uno dei pionieri dell'intelligenza artificiale, sostenendo l'uso del computer nei nuovi sistemi di apprendimento. Ricercatore di matematica presso l'Università di Cambridge, ha collaborato a Ginevra con Jean Piaget per poi entrare nel MIT (Massachusetts Institute of Technology), dove ha fondato con Marvin Minsky il Laboratorio di Intelligenza Artificiale.

¹³⁷

Seymour Papert, *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli, 1994, p.155.

nuove tecnologie nelle scuole, diviene causa della mancanza di interlocutori che producono sviluppo, perché solo gli alunni che interagiscono, facendo tecnologia possono creare tecnologia per poi trasformare la tecnologia stessa, riprendendo il pensiero di Papert sul “costruzionismo”(o discovery learning)¹³⁸. Questo approccio alla tecnologia allude anche a riflessioni che comportano a una arretratezza della scuola nell'accettare le novità tecnologiche. Non possiamo negare che un fattore importante che dobbiamo tenere presente e interagisce nello sviluppo di un apprendimento attinente alla tecnologia, comparandolo anche con altri paesi, diviene il fattore economico, ovvero le effettive possibilità che ha ogni paese, in base ai fondi investiti in questo campo, sia nel per fornire i mezzi ai alunni e sia nell'organizzazione di corsi di aggiornamenti continui per l'insegnanti. Sicuramente ciò non giustifica le mancate iniziative e politiche che portino, nel passare del tempo, a un processo significativo di cambiamento. Si deduce che una mancata continuità e arricchimento, dovuta, ai programmi precedenti porta a un accantonamento delle "tre I" della riforma Moratti. Con ciò si vuole intendere che le "Nuove Indicazioni" devono condurre all'arricchimento e rendere più fertile il terreno scolastico, portando il loro contributo non solo ad un sviluppo scientifico-tecnologico ma anche umanistico.

Possiamo accordare che la scuola, si ritrova con un panorama legislativo che da atto all'autonomia però, con politiche economiche che seguono le riforme, a livello legislativo parlando, che restringono il panorama scolastico in termini di autonomia e di sviluppo del nuovo progetto sociale, attuato dal Ministero.

Nelle Indicazioni, possiamo notare, che le scuole dovranno studiare, interpretare e conoscere i test ministeriali e cominciare a rendersi conto di come poterli tradurre nella programmazione quotidiana. Questa definizione che ci viene offerta nelle indicazioni ci può portare ad intendere che il curriculum non viene interpretato come la via che permette ai alunni di costruire la propria evoluzione conoscitivo e sociale.

138

Quella di Seymour Papert è una rivisitazione della psicologia costruttivista di Vygotskij e Piaget. Secondo questo ultimo, le conoscenze non possono essere semplicemente “trasmesse” o “trasportate già pronte” a un'altra persona. Comunicando trasmettiamo informazione e l'interlocutore mette in atto processi mentali di “ricostruzione” in versione personalizzata delle informazioni che riceve. Inserendosi in quest'ottica, il costruzionismo si amplia rientrando anche nella connotazione di “set di costruzioni”, dapprima mentali, poi concrete.

Essa si presenta come una guida per il docente, che si avvicina di più alla programmazione che al curricolo, e non è allineata con il superamento dei modelli incentrati sulla linearità e la nuova progettazione dei percorsi scolastici inteso come società del sapere, questo pensiero viene espresso, in realtà, già in sede comunitaria a partire dalla prima metà degli anni '90. A tal proposito, si vedano gli scritti di Delors, il Libro Bianco "Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo", Il libro Bianco della Cresson "Insegnare ed apprendere verso la società conoscitiva", il volume dell'OCDE¹³⁹ "Apprendere a tutte le età" per una "Società della Conoscenza"¹⁴⁰ che come centralità ha il soggetto nel processo dell'apprendimento. Come conseguenza di tali riflessioni si accenna al pericolo che si corre nella scuola sui metodi di insegnamento. Richiama l'attenzione sul curricolo i quali non si devono "applicare" ma esse devono essere elaborate dai docenti per poter realizzare un curricolo che raffiguri le peculiarità dell'alunno e del territorio in contesti differenti sociali per creare modelli formativi contemporanei che porta in grembo la capacità di acquisire e rinnovare le conoscenze della persona in tutto l'arco della vita. Traendo riflessioni, dal mondo di oggi che, attraversa un periodo di transizione e di profondi cambiamenti, indicandoci che la società europea sta entrando in una nuova era, i quali si presentano più mutevole ed imprevedibile delle precedenti, perciò il curricolo assume un ruolo centrale.¹⁴¹

Ritornando alla riforma in atto, il ministero Fioroni delega le competenze agli enti regionali in qualità di richiesta dai genitori degli alunni il prolungamento dell'orario scolastico, riprendendo il modello del "tempo pieno" a 40 ore settimanali. Si nota anche la comparsa del "Quaderno bianco della scuola" realizzato da un gruppo di esperti appartenenti al Ministero della Pubblica Istruzione in collaborazione con il Ministero dell'Economia e delle Finanze, i quali raffiguravano la situazione nella scuola Italiana e possibili soluzioni derivanti dalle esigenze sociali.

Il ministro Fioroni viene ricordato per aver seguito la "politica del cacciavite", per

¹³⁹ OCSE, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico in Italiano.

¹⁴⁰ Édith Cresson, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro bianco sull'istruzione e formazione, Lussemburgo, Commissione Europea, 1995.

¹⁴¹ Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles-Lussemburgo 1995, p. 77.

via degli abbondanti decreti legislativi che ha emanato e conseguentemente all'uso di questo termine in una sua dichiarazione.¹⁴²

Le Indicazioni per il curriculum Fioroni del 2007 a differenza delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (D.L.vo n. 59/2004) privilegiano le materie come la grammatica, l'italiano, la storia, la geografia, la matematica e le lingue straniere, come abbiamo già accennato, decade il concetto delle tre "I" (informatica, inglese, impresa), altrettanto le Indicazioni Fioroni lasciano alla singola scuola il compito e la responsabilità di progettare le varie unità di lavoro, non proponendo tecniche o itinerari didattici, inoltre reintroducono al posto dei debiti formativi i rimandi estivi, ricordando che essi furono introdotti per la prima volta nel 1923 durante la riforma Gentile e poi furono aboliti nel 1995. In generale, oltre alle differenze presentate, i programmi elaborato da Fioroni e quelli elaborati dalla Moratti non dimostrano nette differenze. Uno dei punti focali che portano in grembo ambedue è una visione complessa nel trovare delle soluzioni per far sì che interagiscano tra di loro l'identità europea, nazionale, territoriale e personale dell'alunno. La soluzione della personalizzazione del percorso, anche se una scelta dovuta, pare che può incontrare, a livello pratico, un terreno poco fertile che si accompagnano da direttive che pendono alla confusione.

1.22 La Riforma Gelmini

Nel 7 maggio 2008 sale al potere il governo Berlusconi IV, come conseguenza del mancato ottenimento della fiducia al Senato del governo Prodi e anche dalla mancata coalizione all'interno di quest'ultimo. Alla guida del Ministero della Pubblica Istruzione viene eletta Mariastella Gelmini in carica fino al 2011. Nelle varie riforme conseguite nell'istruzione, da questo governo, notiamo che si mantiene una linea conduttrice che richiama la tecnica del ministro Fioroni, nell'emanare vari decreti aggintivi, ereditando anche la natura e il carattere finanziario, che alcuni di essi

¹⁴²

Giovanni Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*, Bari, Editori Laterza, 2010, p. 239.

hanno. Però diventano più significative, pensando alla Finanziaria 2007¹⁴³, e le direttive che si portavano per gli anni successivi nelle regolazioni debitorie, il taglio di 10 mila cattedre nel corso dell'anno scolastico e la congelazione delle assunzioni. Come conseguenza, possiamo collocare con maggiore facilità, la scelta che le istituzioni scolastiche della scuola primaria costituiscono classi affidate a un unico insegnante, che richiama l'inizio degli anni novanta, che prevedeva due insegnanti per tre classi, non dimenticando che questa manovra colpisce anche la qualità dell'educazione, con modifiche anche nell'orario scolastico di ventiquattro ore settimanali. Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola.¹⁴⁴ "Le classi a tempo pieno sono attivate, a richiesta delle famiglie, sulla base di specifico progetto formativo integrato e delle disponibilità di organico assegnate all'istituto, nonché in presenza delle necessarie strutture e servizi."¹⁴⁵, quindi il prolungare del tempo nella scuola con ore aggiuntive per ottenere il "tempo pieno" svolte dal maestro unico si attua come richiesta degli genitori; il maestro viene pagato dal fondo dell'istituto.

Con la Legge n. 169 del 2008, vengono aumentate le ore dedicate allo studio dell'inglese e viene introdotta una seconda lingua comunitaria. Nel 2009 viene

¹⁴³ Legge 27 dicembre 2006, n. 296, "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)", pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 299 del 27 dicembre 2006 – Supplemento ordinario n. 244, Art. 1, 2. Per gli anni 2008 e 2009, il livello massimo del saldo netto da finanziare del bilancio pluriennale a legislazione vigente, tenuto conto degli effetti della presente legge, è determinato, rispettivamente, in 26.000 milioni di euro ed in 18.000 milioni di euro, al netto di 8.850 milioni di euro per gli anni 2008 e 2009, per le regolazioni debitorie; il livello massimo del ricorso al mercato è determinato, rispettivamente, in 214.000 milioni di euro ed in 208.000 milioni di euro. Per il bilancio programmatico degli anni 2008 e 2009, il livello massimo del saldo netto da finanziare è determinato, rispettivamente, in 19.500 milioni di euro ed in 10.500 milioni di euro ed il livello massimo del ricorso al mercato è determinato, rispettivamente, in 208.000 milioni di euro ed in 200.000 milioni di euro.

¹⁴⁴ Legge 30 ottobre 2008, n.169, Art. 4. 1) Insegnante unico nella scuola primaria, "Nell'ambito degli obiettivi di razionalizzazione di cui (Art.64) del D.L. 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, nei regolamenti previsti dal comma 4 del medesimo Art. 64, è ulteriormente previsto che le istituzioni scolastiche della scuola primaria costituiscono classi affidate ad un unico insegnante e funzionanti con orario di ventiquattro ore settimanali. Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola. Pubblicata alla G. Uff. 31 ott. 2008, n.256.

¹⁴⁵ Art. 4. c. 7, *Scuola primaria*, D.P.R. n. 89 del 20 marzo 2009.

previsto che l'insegnamento della lingua inglese, sia affidato ad insegnanti di classe della scuola primaria specializzati, essa prevede un ciclo di formazione di tre anni per insegnanti non specializzati, dopo tal corso in nel riscontro di carenze viene previsto che l'insegnamento sia affidato a specialisti esterni alle classi.¹⁴⁶

Rispetto ai libri di testo, si dichiara che essi sviluppino i loro contenuti essenziali dalle Indicazioni nazionali dei piani di studio e possono essere realizzati in sezioni tematiche, pero corrispondenti ad unità di apprendimento, mentre rispetto all'adozione di essi, leggiamo le modifiche apportate: "Salva la ricorrenza di specifiche e motivate esigenze, l'adozione dei libri di testo avviene nella scuola primaria con cadenza quinquennale, a valere per il successivo quinquennio e nella scuola secondaria di primo e secondo grado ogni sei anni, a valere per i successivi sei anni."¹⁴⁷. Notiamo che oltre alla cadenza di 5 anni, un'altra innovazione che è l'offerta editoriale scolastica on-line che è derivante dal D.L.vo 25/06/2008, art. 15, la quale stabilisce che a partire dall'anno scolastico 2011-2012, il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni on-line scaricabili da internet o mista. Le direttive collegate con i libri di testo non possono non essere lette in una dimensione più ampia correlata con Legge 6 agosto 2008, n. 133¹⁴⁸.

Il D.L.vo 1 settembre 2008, n.137 con diverse modifiche diviene la Legge di 30 ottobre 2008, n.169, notiamo il ritorno dei voti decimali "Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuate mediante l'attribuzione di voti numerici espressi in decimi e illustrate con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno.", rientra anche la valutazione comportamentale dell'alunno¹⁴⁹, tenendo presente non solo

¹⁴⁶

D.P.R. n.81, 20 marzo 2009, *Art. 10, c. 5*, G. Uff. 2 luglio 2009, n.151.

¹⁴⁷

Art. 5, Adozione dei libri di testo, D.P.R. n.81, 20 marzo 2009

¹⁴⁸

"Conversione in legge, con modificazioni, del D. L. 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti, per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria", *Capo V*, Istruzione e ricerca, *Art. 15. Costo dei libri scolastici* pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 195 del 21 agosto 2008 - Suppl. Ordinario n. 196.

¹⁴⁹

Gazzetta Ufficiale, n. 204 dell'1/9/2008, *Art.3. Valutazione del rendimento scolastico degli studenti*, D.L.vo 1 settembre 2008, n. 137, Disposizioni urgenti in materia di istruzione e Università.

l'ambiente scolastico ma anche il comportamento da lui assunto nelle gite e le attività ex-scolastiche, tale decisione viene presa dal collegio dei docenti, essa è un fattore essenziale per il paesaggio nell'anno successivo. Si passa al successivo anno con l'assegnazione di una valutazione pari a 6 in ogni materia e anche nella condotta. Nella scuola secondaria di primo grado, viene inserito e prende il posto dell'Educazione Civica, l'insegnamento della "Cittadinanza e Costituzione", che porterà all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative ai doveri e ai diritti di ogni individuo con un visione che si sviluppa nel multiculturalismo.

Un punto molto importante nel volere sviluppare le pari opportunità nel panorama di una società multietnica che è l'Italia, sono gli studenti stranieri. In base alle statistiche riportate dal Ministero della Pubblica Istruzione per l'anno 2008-2009, frequentano le scuole statali italiane non meno di 600 mila studenti stranieri, mentre nel 2011 gli studenti stranieri presenti nelle scuole italiane superano la quota di 1 milione, considerando anche che rientrano nell'obbligo formativo scolastico. Le statistiche ministeriali sono chiare in merito all'aumento del numero degli studenti stranieri in Italia, però ci raffrontiamo con incoerenze legislative: nel gennaio 2010 si danno direttive per l'anno scolastico 2010-2011 dal ministro Gelmini che la presenza nelle classi degli alunni stranieri non superi il 30 %¹⁵⁰, senza prevedere a un aumento delle classi, in questo contesto dobbiamo tenere presente anche il D.P.R. n. 81/2009¹⁵¹ che determina i limiti massimi di alunni nelle classi: per la scuola primaria 26 alunni, secondaria di I grado 27, secondaria di II grado 30 e non meno di 27 (art.10), con un aggiunta massima fino a 10% (art.4). Possiamo accettare (giustificare) una tale direttiva nel buonsenso di una maggiore integrazione degli alunni stranieri presenti in Italia, però nasce il dubbio di come far coincidere il buonsenso con il reale numero crescente degli alunni e con la mancanza di edifici e di direttive legislative per quanto riguarda il numero totale degli alunni in aula.

Questa riforma articola il primo ciclo di istruzione in due percorsi scolastici consecutivi e obbligatori, le quali sono: la scuola primaria, della durata di cinque

150

N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 728.

151

Pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* il 2 luglio 2009, n.151.

anni e la scuola secondaria di primo grado, della durata di tre anni. Il passaggio dal primo ciclo di istruzione al secondo ciclo si svolge per via dell'esame di stato.

Nell'ultimo decennio il sistema scolastico della scuola primaria e secondaria di primo grado ha attraversato un periodo di cambiamenti e di innovazione programmatica e organizzativa di rilievo. In questo contesto, il ministro Gelmini ha mantenuto la linea pedagogica, metodologica e didattica, proponendo un modello di pensiero in virtù del quale alle istituzioni scolastiche e ai docenti si offre di muoversi, nel quadro delle linee guida delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio, riportati dalla riforma Moratti, e di sperimentare le nuove Indicazioni per il curriculum del ministro Fioroni. Adeguando esse attraverso un Regolamento che definisce le linee programmatiche da adottare con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009¹⁵². "In sede di prima attuazione del presente regolamento, e comunque per un periodo non superiore a tre anni scolastici decorrenti dall'anno scolastico 2009-2010, si applicano le Indicazioni nazionali di cui agli allegati A, B, C e D del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, come aggiornate dalle Indicazioni per il curriculum di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione in data 31 luglio 2007. Con atto di indirizzo del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono individuati i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi agli obiettivi previsti dal presente regolamento.". Si aggiunge che eventuali revisioni delle Indicazioni nazionali, vengono effettuate, sulla base degli esiti di apposito monitoraggio, dall'ANSAS e l'INVALSI.¹⁵³

I piani di studio hanno come finalità l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze da parte degli alunni riguardo alle diversità individuali, comprese quelle derivanti da disabilità, in coerenza con gli obiettivi generali del processo formativo e anche in rispetto delle quote riservate alle regioni, alle istituzioni scolastiche autonome nella scuola secondaria di I grado. Si rappresenta in generale il tentativo di

¹⁵²

Publicato in *Gazzetta Ufficiale* il 15 luglio 2009, n.162.

¹⁵³

D.P.R. n. 89 del 20 marzo 2009, *Art.1, Previsioni generali*, "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008, n. 133".

proporre un curriculum verticale di conoscenza e abilità, in linea con le Indicazioni vigenti, tenendo presente che queste ultime si riferiscono alle *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio*¹⁵⁴, del 18 dicembre 2006, relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, ai fini della costruzione della "società della conoscenza". Richiamano l'attenzione sull'istruzione e la formazione iniziale che deve offrire a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave che li prepari alla vita adulta e costituire la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa. Notiamo in seguito la delineazione delle competenze chiave come l'espressione del bisogno di tutti per la realizzazione e lo sviluppo personali in una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Si tracciano otto competenze chiavi: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale, imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; e consapevolezza ed espressione culturale.

Il ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, con il D.M. n.9 del 27 gennaio 2010, emana il documento riguardante, le strutture formative accreditate dalle Regioni, che realizzano percorsi di istruzione e formazione finalizzati all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, gli viene richiesto l'utilizzo di un modello di certificazione denominato "Certificato delle Competenze di Base"¹⁵⁵, redatto sulla base delle linee guida adottate dalle Regioni, in cui la valutazione si compia sulla espressione del livello raggiunto dei quattro assi portanti, i quali sono: Asse matematico, Asse scientifico-tecnologico; Asse storico sociale; Asse dei linguaggi (lingua italiana, lingua straniera e altri linguaggi- in quest'ultimo vengono richieste conoscenze riguardanti gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario, e l'utilizzo e la produzione di test multimediali.). In questo D.M., si fa riferimento alle competenze chiave di cittadinanza, costruendo un quadro di assi culturali, come citato nel testo: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo

154

Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, L. 394/11, (IT), 30.12.2006.

155

Sito di riferimento: http://www.edscuola.eu/wordpress/?wpfb_dl=167.

autonomo e responsabile, risolvere i problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

Riflettendo sul quadro illustrato e le raccomandazioni della Comunità Europea, possiamo notare un adeguamento delle linee base raffigurate da quest'ultima come parte base dell'assolvimento dall'obbligo di istruzione, però ciò comporta il rischio di un *transfer* standardizzato e non concepito nella totale fusione con la dovuta lettura delle Raccomandazioni e nel rispetto dell'identità culturale nazionale. Dall'osservazione più dettagliata delle diverse manovre-riforme condotte dal ministro Gelmini si evince un complesso legislativo che deve fare fronte alla crisi economica nella quale si trova l'Italia, risultante di questo presupposto è anche la continua riduzione delle risorse (derivanti dal Ministro dell'Economia Tremonti) nell'ambito dell'istruzione.

Capitolo II

Educazione: dal Disegno all'Arte ed Immagine

2.1 Dal Disegno all'Arte ed Immagine, storia e sviluppo nei programmi ministeriali della scuola elementare.

Questo capitolo presenta un percorso storico, che, attraverso la lettura dei programmi ministeriali appartenenti alla materia del disegno e in seguito all'educazione all'immagine, vuole condurre all'analisi critica del pensiero che accompagna questo sapere nei programmi, relazionata con il sociale e gli studi condotti da eminenti pensatori. Questo primo obiettivo è seguito da un secondo proposito, ossia quello di evidenziare le differenti lacune che porta in grembo questo sapere. Il terzo ed ultimo traguardo consiste nel superare i blocchi e i malintesi del portato storico-culturale, che hanno portato, sotto certi aspetti, a non considerare l'educazione artistica come un mezzo da tutti utilizzabile che porta in grembo il dovuto potenziale che conduce a una completa e armonica formazione attraverso la libera espressione. Riconoscendo il diritto alla libera espressione come diritto primario dell'essere umano, affermando l'importante ruolo che assume l'immagine come un interlocutore che risponde a impulsi di creatività, non si può non ritenere necessaria una formazione che accolga l'educazione artistica, formidabile strumento atto a stimolare la creatività.

Tale capitolo propone una lettura che offre un'ampia panoramica correlata con il pensiero trasmesso nei programmi ministeriali nel corso degli anni e con i principali autori, le scoperte, le teorie e le linee di ricerca sul disegno, nonché con l'educazione all'immagine nella scuola elementare.

I disegni e le attività espressive dei bambini presentano una serie di domande affascinanti, che hanno fatto sì che si conducessero degli studi per capire meglio il mondo dei bambini. Si sono affrontati temi che conducono a risposte riguardanti il divario che presentano argomenti come: l'arte dei bambini, affiancando la loro immediata espressione dei sentimenti a grandi artisti; si sono poste domande sull'influenza dell'età nella forma espressiva e sulle varie cause psicologiche e motorie che accompagnano la crescita; proseguendo nella crescita dei saperi e della

ricerca, ci si è trovati davanti a domande come: tutti i bambini disegnano nello stesso modo? Quanto l'ambiente, il vissuto, l'educazione, influenzano il disegno infantile? Qual è il senso del segno grafico nei bambini e quali possono essere le varie interpretazioni? Cos'è che differenzia il saper disegnare dal "non saper vedere"? Perché nelle scuole elementari si è passato dall'insegnamento del disegno all'educazione all'immagine? Che finalità ha l'educazione artistica per la scuola elementare nella società di oggi? L'educazione artistica concepita in maniera interdisciplinare può condurci a un'educazione creativa che ci permetta di padroneggiare tutti i mezzi che l'uomo dispone, compresi il multimedia e le nuove tecnologie? Può condurci a un'educazione creativa attraverso l'arte che, non contraddice la logica e lo sviluppo, ma è insita nell'educazione per una crescita armonica di tutte le capacità umane?

Partendo da diverse posizioni teoriche e da vari punti di vista, sono stati condotti numerosi studi che hanno portato a elaborare ipotesi sul disegno. Circa un secolo fa cominciarono ad apparire le prime pubblicazioni specifiche sull'argomento. Ebenezer Cooke negli anni 1885-1886 ha apportato il suo contributo analizzando le abilità del bambino nel campo del disegno. La sua esperienza da insegnante contribuisce all'apparizione dei primi scritti scientifici nel "*Journal of Education*" di Londra sul disegno infantile. Nel suo lavoro egli descrive il disegno come un mezzo in grado di favorire nel bambino il senso della precisione e dell'ordine, attribuendo al disegno spontaneo il ruolo della scoperta delle armonie nella natura che si dimostrano davanti a noi.

Contemporaneamente l'analisi del disegno infantile è un argomento messo in luce, in uno dei suoi saggi, nelle ricerche di Corrado Ricci nel 1887 pubblicate in Italia e nel mondo. A partire da questo momento, i più importanti pedagogisti e psicologi iniziano a costruire differenti teorie sull'educazione estetico-artistica-espressiva o teorie evolutivo-interpretative in psicologia e in psicoanalisi, sulla didattica e sulle metodologie, riguardo alla creatività e alla fantasia, nella comunicazione attraverso le immagini.

In Francia, il pedagogista e psicologo Bernard Pérez, nel suo libro *L'art et la poésie chez l'enfant*, pubblicato nel 1888, dedica un capitolo allo studio psicologico

descrittivo sull'arte infantile, mettendo in evidenza il punto di vista del bambino nei modi principali di rappresentazione della prospettiva, della composizione e del colore. James Sully, in *Studies of Childhood*, pubblicato in Inghilterra nel 1896, raffigura il bambino come un artista, considerando gli scarabocchi dei bambini come una sorta di gioco imitativo, notando le somiglianze tra i loro disegni e il simbolismo del linguaggio, nel senso che le rappresentazioni grafiche sono state scelte arbitrariamente, più come simboli che come una riproduzione fedele della realtà. Nei suoi studi egli raffigura le tre fasi del disegno infantile: realismo mancato, realismo intellettuale, realismo visivo. Gli studi di Sully, con le fondamentali poste da Ricci e Cooke, portano a successive elaborazioni nella classificazione del disegno infantile. Volendo citare in ordine cronologico il contributo di vari autori, possiamo seguire questo ordine: Levinstein (1905), Kerchsteiner (1905), Stern (1910), Rouma (1913), Luquet (1913), Wulff (1927) o Eng (1931).

Lo studioso Georg Kerschensteiner, nell'opera, *Die Entwicklung der Zeichnerischen*, (Bebabung, Munchen), nel 1905, conducendo una ricerca empirica, osservò centomila disegni, analizzò e classificò lo sviluppo dell'attività grafica in sequenza evolutiva, di sesso e di classe sociale. Iniziando dal disegno spontaneo nei bambini fin dalle sue prime espressioni, per poter sviluppare una serie di principi, su cui poter basare l'insegnamento del disegno nei bambini. M. Montessori nel libro *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, (1909), Lombardo Radice *La buona messe. Studi sul linguaggio grafico dei fanciulli*, (Firenze, 1926), Florence L. Goodenough, nel suo libro che si intitola *Measurement of Intelligence by Drawings*, (New York, World Book, 1926), cercarono di stabilire le varie fasi di sviluppo correlate alla rappresentazione grafica, ed anche lo sviluppo delle rappresentazioni grafiche in rapporto alla figura umana.

Questi argomenti sono stati e rimangono oggetto di studio di una serie di discipline, attirando l'attenzione di alcuni protagonisti della psicologia come Alfred Binet e Edward L. Thorndike, della pedagogia come Ovide Decroly, storici e critici dell'arte come Ernst H. Gombrich, *Arte e illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, (Einaudi, Torino, 1965) e Herbert Read. Quest'ultimo, nel suo libro *Educare con l'arte*, (Comunità, Milano, 1943), apporta un contributo di

riflessioni, ancora oggi molto attuali, sul ruolo fondamentale dell'educazione artistica nella società e nella scuola, notando anche l'importante collegamento tra crescita intellettuale del bambino e sviluppo creativo. Incontriamo anche gli studiosi Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (*Creatività e sviluppo mentale*, Firenze, Giunti Barbèra, 1967); R. Arnheim (*Verso una psicologia dell'arte*, Einaudi, Torino, 1969) interpreta il disegno infantile su basi artistiche, mettendo l'accento sull'importanza sia dell'estetica che della cognitività. Nel suo pensiero, l'arte è la dimensione in cui la natura delle cose si rende visibile, perciò essa è intrinseca negli oggetti; ne deriva che questa qualità artistica è presente già nelle prime manifestazioni grafiche infantili.

Rappresentanti della psicologia evolutiva: J. Piaget, *L'Education artistique et la psychologie de l'elefant*, Paris, U.N.E.S.C.O., 1954, G. H. Luquet, *Il disegno infantile*, Armando, Roma, 1969, A. Stern, *Grammatica dell'arte infantile*, Roma, Armando, 1968, L. S. Vygotskij, *Psicologia dell'arte*, Roma, Editori Riuniti, 1976, o anche *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1973; Rhoda Kellog, *Analisi dell'arte infantile*, Milano, Emme, 1979.

Sono stati condotti degli studi volti a comprendere l'arte in tutte le sue espressioni, come un fattore influente nell'educazione, iniziando dal contributo di Castiglione e il suo concetto della *grazia*; Grazian e il suo concetto del *gusto*; Kant sviluppa questo pensiero fino ad attribuire l'estetica il significato di bello e sublime, mediatrice tra la natura e la ragione; Schiller compie ulteriori sviluppi nel libro "*Lettere sull'educazione estetica*"; ulteriori illuminazioni vengono offerte da Dewey e Holme. Le proposte didattiche più rilevanti, relative all'educazione artistica, ci riportano nell'Austria del 1897, dove Franz Cizek chiedeva di superare le vecchie didattiche artistiche basate su mezzi imitativi, mettendo in rilevanza gli aspetti immaginativi. Perciò nella "scuola viennese" (una Scuola d'Arte per bambini, prima forma di pedagogia attraverso l'arte.), si dà il via alla pedagogia del disegno libero. Usando metodi di insegnamento più aperti, cercando di svegliare nei bambini la passione istintiva propria di ogni individuo per la bellezza e per la visione armonica della vita. Oggi le scienze che si occupano dell'arte infantile sono molte, dalla pedagogia alla psicologia, dalla psichiatria alla grafologia, dall'estetica all'etnografia, ecc.,

contribuendo a una lettura multidimensionale di questa conoscenza, conducendo a un sapere che non si può racchiudere in sé, ma che comunica attraverso la multidisciplinarietà.

Come ho già accennato nel primo capitolo, volto a riesaminare i programmi della scuola elementare, il pensiero che accompagnerà la scuola, i programmi e, più in particolare, la scrittura, la quale è parte integrante nella materia di lingua italiana, conduce a un sapere che è trasmesso come l'acquisizione di qualche cosa che esiste al di fuori di noi e che si apprende con tecniche ben precise di riproduzione di modelli. In questo percorso l'attenzione sarà data in un primo momento alla scrittura e in seguito alla calligrafia, considerandole nei loro vari aspetti e confrontando questi saperi con i programmi ministeriali, per creare un filo conduttore tra essi e il disegno, il quale farà il suo timido ingresso nel 1888, a mio avviso, il forte legame tra questi saperi conduce a scorgere le prime radici del disegno nel segno grafico e successivamente nella bella scrittura.

È noto che i primi programmi per la scuola elementare puntano alla necessità di assicurare un'alfabetizzazione a tutto il popolo come risposta alle condizioni (socio-economiche) in cui si trova lo Stato e all'alto grado di analfabetismo. Lo specchio delle principali preoccupazioni che accompagnano la scuola diventano i programmi che conducono a un percorso d'istruzione che permette un sapere basilare, come il saper leggere, scrivere e il far di conto.

Dall'esame dei programmi Casati dedicati alla classe II, III, IV in merito all'insegnamento della lingua italiana, emerge il ruolo importante che ricoprono gli esercizi di scrittura, delle regole di ortografia e gli esercizi graduati di calligrafia, quest'ultima la troviamo anche nel III e IV-ta classe. Mentre nell'ambito della formazione dei maestri delle scuole primarie relativamente al modo di presentare la stessa materia, si pone attenzione all'idea dei modelli che devono essere seguiti e imitati dall'alunno. Come possiamo notare anche in questa parte dei programmi, "Siccome poi nella scrittura, meglio che in altra materia, efficace è l'imitazione, egli cercherà di far in guisa che gli esemplari da lui tratteggiati sulla lavagna corrispondano ai modelli proposti agli alunni, e non abbiamo modo di contraddire le

regole che sono prescritte.”¹⁵⁶. Nell’insegnare agli alunni a scrivere notiamo un occhio di riguardo solo per lo sviluppo motorio delle loro capacità, come ci viene dimostrato nel testo ministeriale, “Una delle prime condizioni per addestrar allo scrivere il fanciullo sta nella conveniente postura della persona e nel modo di tener fra le dita la penna. Ma non potrà ottenersi la desiderata regolarità senza grande pazienza ed attenzione del maestro, il quale si adopererà di formare a’ suoi alunni quanto più sa, sciolta la mano specialmente con graduate esercitazioni sopra i quaderni o sulle lavagne. Dalle aste e dalle curve egli si farà a mostrare l’origine delle lettere più semplici, e da queste verrà a quella delle più difficili, passando prima per vari ordini delle lettere minuscole, indi delle maiuscole, e per ultimo delle cifre numeriche.”¹⁵⁷. Da questo testo si deduce anche il ruolo del maestro nel correggere le sbagliate posture e nel portare l’alunno a imitare secondo modalità o *modelli predefiniti* e uguali per tutti. Inoltre, le indicazioni per l’insegnamento al secondo anno della lingua italiana offrono direttive anche sullo svolgersi degli esercizi di calligrafia “Riguardo alla calligrafia, eserciterà specialmente gli alunni nella scrittura fine e spedita, curando soprattutto la forma chiara ed uguale delle parole, in che consiste il pregio principale di qualsiasi scrittura.”¹⁵⁸. Esse vengono modificate nel 1867, mettendo in evidenza alcuni aspetti particolari dell’insegnamento dell’italiano con maggiore attenzione ai contenuti che il maestro deve trasmettere. Il respiro generale che si trasmette è di un sapere che vive al di fuori di noi e l’acquisizione di esso si manifesta solo attraverso un continuo esercizio che comporta l’acquisizione di abitudini motorie che si formano grazie ai modelli da imitare; qui la spontaneità ricopre un ruolo quasi non preso in considerazione. Si compie in queste indicazioni un passo avanti per quanto riguarda la scissione tra l’insegnamento della scrittura e della calligrafia, anche se in una visione empirica sperimentale, come possiamo notare nel testo delle indicazioni riguardanti gli esercizi di scrittura e calligrafia, “Nelle due sezioni della prima classe i programmi propongono esercizi di scrittura, e

156

n.3725.

157

n.3725.

158

n.3725.

Programmi, Classe Prima, *Lingua Italiana*, Legge Casati del 1859,

Programmi, Classe Prima, *Lingua Italiana*, Legge Casati del 1859,

Programmi, Classe Seconda, *Lingua Italiana*, Legge Casati del 1859,

non di calligrafia. La ragione di ciò non ha bisogno, pare, di spiegazione. Bensì non è forse inopportuno raccomandare che gli esercizi di scrittura nella prima classe sono condotti in modo da preparare gli alunni agli esercizi di calligrafia prescritti per le classi seguenti; e gli esercizi di calligrafia sono diretti in guisa da far acquistare agli alunni l'abitudine di una scrittura chiara e snella, che è di tanta utilità negli usi della vita, e non già da far disegnare laboriosamente lettere e parole con perdita di tempo prezioso. Non è ufficio delle scuole elementari il formare dei calligrafi.”¹⁵⁹.

Come abbiamo osservato dai testi ministeriali riportati nei primi passi, nella formazione della lingua italiana, il programma prevedeva l'istruzione della scrittura e dei differenti modelli di scrittura che nell'andare del tempo prendeva la forma di bella scrittura. In seguito, nei programmi rientra come insegnamento a parte "la calligrafia"; questa distinzione fra la scrittura e la calligrafia è importante anche per il suo valore psicologico e didattico.

Dopo una presentazione di queste materie nei programmi, prendiamo in considerazione differenti aspetti della scrittura e della calligrafia che creano ponti di continuità e di forte legame con il disegno e le loro differenze.

Iniziamo questo percorso di analisi affermando che ogni punto tracciato su un foglio è solo un segno, il quale in base al materiale usato per produrlo cambia spessore; inoltre se esso rappresenta un oggetto nel campo, dobbiamo ricordare che questo ultimo richiama anche la percezione dello spazio; notiamo che quest'unico punto con le varie modalità di posizionamento ci crea la percezione di movimento, peso, equilibrio etc. Allo stesso modo, un insieme di punti organizzati nello spazio grafico ci crea la percezione di volume, movimento, chiaro-scuro etc. Lo stesso pensiero accompagna anche la linea, che come tutti ben sappiamo nella percezione visiva è composta di punti, e che può essere sottile, lunga, spessa, spezzata, ondulata, verticale, orizzontale; se a essa attribuiamo nello spazio grafico l'idea dell'oggetto, essa ci indica movimento, equilibrio, peso, staticità, e così via se esse sono organizzate in un insieme di linee. Se la percezione di un unico punto nello spazio ci indica un'infinità di lettura visiva e percettiva, allora non può essere diverso per la

¹⁵⁹

ottobre 1867 n.1492.

Programmi, Istruzione, Esercizi di Scrittura e di Calligrafia, R. D. 10

scrittura la quale offre la possibilità di leggere in maniera più chiara la percezione dell'alunno e ci aiuta a orientare essi ad acquisire un segno dotato di regole ben precise, che rappresentano diverse codificazioni di lettura e comunicazione.¹⁶⁰

L'atto di scrittura indica anche il tentativo del bambino di tracciare dei segni grafici alfabetici per rappresentare le parole. È importante che questo processo sia messo in atto, senza preoccupazione, da parte dell'alunno, dei modelli da imitare, lasciandolo libero di conservare le inconfondibili peculiarità e l'espressione della propria personalità evitando di condurlo a dogmi dell'imitazione dei vari modelli di scrittura. Mentre la calligrafia partendo dalle sue radici etimologiche dal *calòs* "bello" e *graphia* "scrittura" si può dedurre il suo carattere non solo legato al segno grafico e con l'arte della scrittura e della comunicazione ma anche con il "bello" come attributo estetico legato alla scrittura manuale.

Incontriamo nella scuola italiana i primi tratti nativi dell'insegnamento del disegno, concordando *sulla natura non intenzionale* e poco limpida, però che trae le radici, come già accennato, dalla materia della scrittura come primo momento percettivo offerto nei programmi di questi anni, contemplandosi con l'aggiunta dell'insegnamento di diversi modelli di bella-scrittura. Perciò anche se si raffigura un "metodo calligrafico" come apprendimento strettamente strumentale, ci si accorge di un passaggio importante (modelli di bella scrittura) che diviene un eco del carattere estetico che accompagna il gesto e la forma, sottolineando che i programmi a tal riguardo racchiudevano un carattere utilitarista.

Riformulando l'idea, analizziamo anche l'aspetto della gestualità grafica in questo percorso. Ogni traccia lasciata su un foglio può essere interpretata come un gesto grafico, che nel rispetto delle varie età della crescita si sviluppa ulteriormente nell'orientarsi sempre di più in modo più coordinato tra gesto e spazio grafico. Scrivere a mano è eseguire un gesto grafico. Anche se il mio intento non è di soffermarmi sulla complessità degli aspetti concernenti la scrittura (linguistici, cognitivo e quello motorio), ma di particolare interesse per la tesi che propongo, risulta il pensiero che viene riportato attraverso l'insegnamento della scrittura e della

¹⁶⁰

Manuela Lombardi, *Educazione visiva - Dal segno all'immagine*, con saggi di Enzo Catarsi e Rita Villani, Comune di Livorno, Azzano San Paolo, Junior, 2002.

calligrafia e l'importanza che è attribuita all'aspetto motorio senza considerare la complessità dei fattori che interagiscono in essa. Sia la scrittura sia la calligrafia, in primo luogo porta a una lettura del gesto grafico e della percezione spazio-temporale, rientrando in una forma di convenzione astratta che riprende movimento, forma, direzionalità e disposizione spaziale, e in secondo luogo lascia emergere la spontaneità della persona. I programmi si presentano ed esprimono un pensiero indifferente nei riguardi del vissuto dell'interpretazione e della peculiarità della persona, però si presentano molto attenti all'imitazione, all'esigenza di ordine e di chiarezza formale.

Si noti che i programmi riportano la scrittura¹⁶¹ come un'acquisizione di uno stile di grafia che sia ben leggibile attraverso tecniche di imitazione di modelli di scrittura ben precisi, creando automatismi che danneggiano lo sviluppo libero dell'alunno. Dobbiamo divenire consapevoli del fatto che nella scuola elementare il bambino oltre ad apprendere gradualmente la scrittura (il saper scrivere), mette in moto dei processi di apprendimento grafico (in cui rientra anche la scrittura), che sviluppa a partire dallo scarabocchio. Lo scarabocchio è la prima impronta che lascia bambino, il quale si rende conto di poter incidere sul mondo; si tratta di un gesto molto istintivo e legato fortemente anche allo sviluppo delle capacità motorie degli arti superiori (braccia, spalla, gomito, etc.), che passa per il disegno e che come fine ha l'acquisizione di un bagaglio di competenze che contribuiscono alla maturazione del sistema nervoso che successivamente comporta il miglioramento delle capacità percettivo - motorie. G. H. Luquet¹⁶², sostiene che generalmente il bambino all'incirca a un anno e mezzo di età comincia a tracciare degli scarabocchi, in cui inizialmente propone segni grafici non intenzionali per farne un'immagine, soltanto per il piacere di eseguire dei movimenti con la mano. L'autore fa notare quattro

¹⁶¹

Per approfondire temi sull'insegnamento della scrittura nella scuola italiana e i nuovi approcci di questo insegnamento: Alessandra Venturelli, *Dal gesto alla scrittura*, Milano, Mursia, 2004, p.61. Ancora oggi l'insegnamento della scrittura rimane affidata alla libera didattica del singolo docente; ciò deriva da mancate linee metodologiche di riferimento, di indicazioni precise da parte dei programmi ministeriali, e da una mancanza di progettualità pedagogica - didattica di ampio respiro, che sappia sia abbracciare i vari aspetti della scrittura sia integrare, anche per questo tipo di apprendimento, scuola materna e scuola elementare.

¹⁶²

G. H. Luquet, *Il disegno infantile*, tr. It., Armando, Roma, 1969.

traguardi che si manifestano: il primo è il *realismo fortuito*, il secondo passo si traccia come *realismo mancato*, il terzo passo come *realismo intellettuale*, l'ultima fase, coincide con il *realismo visivo*, che viene considerata per un verso il declino del disegno infantile, per l'altro l'evoluzione del gesto grafico; tale fase è contraddistinta da un bambino consapevole delle proprietà visibili dell'oggetto. Tali concetti saranno delineati in maniera più concisa successivamente.

Ritornando ai programmi, possiamo affermare che l'acquisizione della scrittura dovrebbe essere considerata come un traguardo molto importante nello sviluppo psicomotorio dell'alunno e nello sviluppo delle proprie peculiarità, che si rifletteranno nella crescita, nelle relazioni che condurrà con la società.

Da alcuni studi di neurobiologia dello sviluppo è emerso che il meccanismo fondamentale dell'apprendimento grafico è il "principio di selezione", che conduce a considerare il cervello come un sistema ricco di potenzialità, che ha un numero enorme di connessioni nervose temporanee, attraverso una continua selezione che dà priorità a rafforzare connessioni che sono ripetutamente utilizzate e non ad altre che non sono utilizzate nel passare del tempo.¹⁶³

In questa prospettiva le implicazioni a livello pedagogico e didattico lasciano un'impronta ben definita sulla scelta di stimoli e strategie più efficaci nello sviluppo del gesto grafico e nell'aiutare il bambino, attraverso indicazioni, a trovare il proprio segno prestando sempre attenzione a non costruire e tramandare automatismi. Considerando che lo scrivere a mano ha radici antichissime e che è stato trasmesso nel corso degli anni come una forma di arte, (non dimenticando, per fare un esempio, che la scrittura giapponese è da secoli considerata una forma d'arte a tutti gli effetti.), ricca di potenzialità di rappresentazioni di tutte le sfumature etniche - culturali. Si può dedurre che il gesto grafico porta in sé l'immediatezza comunicativa. Però essa è tramandata, attraverso la scuola in questi anni, come un simbolo da copiare e non da sviluppare, offrendo modelli e non permettendo al bambino lo sviluppo nel tempo di

¹⁶³

I principi di psicomotricità e neurofisiologia del gesto grafico, come proposta metodologica, sono la convalida delle esperienze di rieducazione della scrittura per persone con problemi di disgrafia, le quali si riallacciano al "principio di selezione", argomento sviluppato da: Serratrice G., Habib M., *L'écriture et le cerveau, Mécanismes neuro-physiologiques*, Paris, Masson, 1993.

una scrittura che permette in meglio l'espressione di sé attraverso l'esecuzione di un gesto che come abbiamo già detto implica l'attivazione di diverse arie del cervello per realizzare l'atto motorio. Esso rappresenta l'atto più preciso che l'uomo abbia mai imparato a compiere, e risulta nel gesto grafico della scrittura, lo spostamento neuronale da un sistema volontario verso un sistema automatico. Questo è anche uno dei passaggi che richiamano le deferenze tra gesto grafico come la scrittura e gesto grafico nella forma del disegno. Nel suo percorso della crescita il bambino traccia per lasciare un segno, però quest'atto non è intenzionale e non significa che egli deve ripetere oggetti che appartengono alla realtà che lo circonda solo più in la essi, rappresenta vari oggetti, animali o persone, iniziando nel tempo a prendere coscienza dello spazio correlandolo con lo spazio grafico e così via, con lo sviluppo delle capacità motorie e delle facoltà psichiche e percettive, che comporta una presa di coscienza del proprio corpo e del mondo (spazio). Il disegno, diversamente dalla scrittura, permette al bambino di esprimersi più liberamente senza precise convenzioni di forme, dimensioni, collegamenti e spaziature.

La scrittura si differenzia dal disegno perché essa appartiene a un sistema a sé con regole e leggi ben specifiche di comunicazione, invece il disegno può essere considerato come un gesto spontaneo che conduce all'esperienza figurativa. Anche se entrambi sono linguaggi grafici, costatiamo un approccio differente nel modo naturale di rapportarsi a essa: ci rendiamo conto che abbiamo meno regole rigide da rispettare e maggiore libertà di espressione.

Originariamente, nei programmi, si attribuiva un pensiero non molto profondo alla scrittura; questo fatto ci aiuta a capire come era considerato la percezione dello spazio che circondava l'alunno e il modo in cui doveva essere interpretati gli oggetti circostanti e la natura. Come risulta espresso nei programmi per la scrittura e come vedremo di seguito per il disegno, questo processo di percezione in questi anni sarà un'imitazione rigida di diversi prototipi di scrittura, di diversi oggetti circostanti e di modelli appartenenti alla natura che erano riportati dal maestro sulla lavagna. Anche se in realtà le indicazioni richiamano un'attenta osservazione del mondo, la situazione che si presenta e un continuo creare modelli da imitare.

Si ha l'impressione che ci si dimentichi del fatto che l'uomo primitivo ha iniziato il

suo sviluppo scarabocchiando per poi esprimersi per immagini e infine arrivare alla scrittura dopo millenni di sforzo e lavoro. Questo stretto legame tra il disegno e la scrittura favorisce lo sviluppo del senso estetico che esprime spirito di ricerca, ma è anche indice della propria personalità. Come si esprimerà anche L. Radice: "Non c'è sgorbio che non dica qualche cosa a chi, conoscendo il bambino, assista al nascimento delle sue manifestazioni grafiche; non c'è sgorbio che esprimendo almeno lo spirito di ricerca del bambino, non completi il suo linguaggio orale, insufficiente a fissare il raccordo di tutte le immagini e a suscitare."¹⁶⁴.

Seguendo questo pensiero, ci rendiamo conto che la pratica di scrittura non dovrebbe essere intesa come bella scrittura nella riproduzione di un modello calligrafico, perché ciò comporta un grave errore di pensiero, a un falsare del proprio modo di essere attraverso riproduzioni continue di modelli e non portare a svilupparsi un proprio stile personale, che comporta anche nella mancanza di spontanea da parte dell'alunno.¹⁶⁵

Un atto molto importante, per l'elaborazione dei programmi del 1888, sarà il Congresso di Parma¹⁶⁶ del 1870, in cui si prenderanno in analisi le relazioni tra il disegno, l'arte e la scienza nelle scuole, e si rifletterà sulle finalità di queste ultime in tutti i gradi di studio.

Attraverso la testimonianza dell'autore Dall'Ongaro, è trasmessa l'idea del disegno come un'arte o come un avviamento alla meccanica o alla carriera del genio civile e militare. Il disegno, come il canto, sono considerati in sostanza o come arte o come mestiere, con la mancata unità tra scienza e arte; non si riconoscono come elementi essenziali nella formazione del bambino. I principi dichiarati in forma unanime, in questo congresso, e applicati legalmente in tutti i gradi dell'insegnamento dell'arte nelle scuole, sono: l'abolizione del divorzio tra le arti e le lettere, completando in questa maniera sia l'educazione artistica sia quella scientifica e letteraria. Si dichiara

¹⁶⁴

Francesco Campilongo, *Il disegno nella scuola primaria*, Cosenza, Editrice MIT, 1968, p. 8.

¹⁶⁵

M. Lombardi, *Educazione visiva, Dal segno all'immagine*, con saggi di Enzo Catarsi e Rita Villani, Comune di Livorno, Azzano San Paolo, Junior 2002.

¹⁶⁶

F. Dall'Ongaro, *L'insegnamento artistico al congresso di Parma*, Nuova antologia di scienze, lettere ed arti, Volume 15, Firenze, Direzione della Nuova Antologia, 1870.

che le intenzioni che accompagnano questa scelta non vogliono essere intese nel senso che ogni alunno deve essere bravo in ogni materia, ma nel senso che, anche se la maggioranza della nazione si limita alle scuole elementari e primarie, a essi vengano insegnate, in qualsiasi stadio egli abbandoni gli studi, per avere la dovuta formazione sia in un ramo sia nell'altro. E in particolare si afferma che tutte le classi della società devono conoscere il disegno per avere un'idea dello strumento e di ciò che lo rende più utile e perfetto.

In questo congresso si parte da uno sguardo generale dell'importanza del disegno nella scuola e si passa a reputare il disegno come un mezzo a fini lavorativi. Notiamo che la capacità del disegno è interpretata come un'attitudine, che serve per imitare le forme degli oggetti visibili, ed ha la stessa importanza del saper scrivere, leggere e far di conto. Si ribadisce che la finalità perseguita non è la formazione di artisti, ma quella di dare a tutti "la facoltà di divenire buoni artigiani".

Il Congresso espone il problema legato agli insegnanti che devono insegnare il disegno, ponendo innanzitutto il problema sulla mancanza di questi ultimi, e anche le difficoltà dello Stato a ricoprire con una paga questi nuovi posti di lavoro. Per venire incontro al primo problema si avverte il bisogno di far diventare obbligatorio l'insegnamento del disegno per tutti quelli che aspirano a diventare maestri delle scuole primarie, si richiama l'attenzione sulla mancanza di un metodo d'insegnamento per i maestri del futuro, poiché è obbligatorio che i maestri sappiano insegnare con il metodo del disegno elementare, e si richiede che si aiutano i maestri attuali. La commissione non si pronuncia per quando riguarda il metodo, però esprime il proprio sostegno per il disegno a mano libera e l'imitazione dei corpi regolari e irregolari, suggerendo inoltre di prendere in considerazione l'esperienza dei vari paesi.¹⁶⁷

In questa vasta atmosfera di incertezze pedagogiche e di metodi arriviamo ai programmi Gabelli del 1888. Notevole si presenta lo sviluppo che avviene nella considerazione del sapere. Si parte dall'ampliamento delle materie presenti nei programmi sia nella scuola inferiore sia in quella superiore. Le materie di studio diventano sei, (lingua italiana; scrittura; calligrafia; geografia; storia; aritmetica;

¹⁶⁷

Ivi, pp.338-343.

fisica e storia naturale); esse riportano una chiara affermazione dei risultati portati dalla scuola italiana nella lotta contro l'analfabetismo e di un miglioramento delle condizioni economiche. Se nel periodo del risorgimento l'unione d'Italia era l'effetto finale della rivoluzione, adesso avvertiamo un'unione dello Stato, anche se con note politiche, poiché la maggior preoccupazione era "di fare l'Italia", dimenticandosi, o quanto meno non preoccupandosi troppo di "fare gli italiani"¹⁶⁸

Il metodo d'insegnamento nella scuola, confrontandosi con una nuova coscienza nazionale, "risponde, generalmente parlando, al modo di pensare del paese, e rappresenta per così dire la vita intellettuale del maggior numero"¹⁶⁹.

Si arriva a un'idea della scuola, così com'è descritta anche nel testo ministeriale, che più che essere interessata al conoscere, dà peso al fare che riflette l'idea moderna: la scuola dev'essere principalmente un esercizio dell'intelligenza e della volontà. Nella "Premessa" dei programmi, ci accorgiamo che l'idea della scuola è mutata come conseguenza di cambiamenti della realtà storica. L'attenzione era diretta all'esercitazione, all'osservazione, all'intelligenza e alla volontà degli alunni per stimolare la loro curiosità verso la natura e il mondo circostante per far sì che l'alunno con più libertà potesse formare idee più chiare. L'apprendimento intellettuale si esprimeva come un percorso in cui erano somministrate all'alunno cognizioni che permanevano nel tempo attraverso le abitudini di pensiero. Citando il testo ministeriale; "Quanto all'istruzione intellettuale, è da avvertire per prima cosa che, le scuole devono somministrare un certo numero di cognizioni, tuttavia lo scopo ultimo di tutto l'insegnamento non è riposta tanto nelle cognizioni stesse, quanto nelle abitudini che il pensiero acquista dal modo in cui sono somministrate."¹⁷⁰. E ancora una volta si afferma l'idea che soltanto attraverso un continuo ripetersi di abitudini l'alunno può avere un pensiero più chiaro, "l'alunno acquisti certe abitudini intellettuali più feconde, ossia ne tragga un modo di pensare più chiaro, più pratico,

168

F. V. Lombardi, *GABELLI*, Brescia, Editrice La Scuola, 1964, p.6

169

A. Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari*, perfezione e commento di E. Carrara, *L'istruzione in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1948, III ED., p.89.

170

Istruzioni Generali, *Relazione a S M. sulla riforma dei programmi per le scuole elementari*, R.D. 25 sett. 1888, n. 5724.

più proficuo, che non sia quello ch'egli vi acquista ordinariamente.”¹⁷¹. Il concetto base rimane della semplicità dei modelli funzionali che si tramandano in abitudini proficui per tutti i alunni “(...) si tratta qui di un metodo che deve penetrare possibilmente in tutti. Se il metodo infatti deve generare un'abitudine intellettuale e un modo di pensare, nel qual caso soltanto può essere veramente proficuo, è forza che esso entri in tutto ciò che ha attinenza col mondo reale.”¹⁷².

Si mette in atto il conoscere, attraverso l'esperienza diretta, che è alla base dell'educazione e diviene compito del maestro, non spiegarne più la vita attraverso regole generiche, ma di avere la capacità di interagire ed far sì che stimoli l'interesse dell'alunno, nella scelta e nel chiarimento di essa; “il maestro deve avvezzare gli alunni a osservare appunto le cose in mezzo alle quali vivono, facendo loro comprendere quanto frutto di ammaestramento possano trarre colla loro testa da tutto quello che li circonda. In altri termini esso deve continuare in luogo d'interrompere, come il più spesso accade, l'istruzione che riceverebbero dalla natura prima di metter piede nella scuola, l'istruzione cioè dei sensi, studiandosi però di renderla più chiara, compiuta e consapevole di sé stessa.”¹⁷³.

L'ultima parte di questa frase ci chiarifica l'idea del positivismo per uno studio della natura che sia basata sul fatto concreto, dove il fatto cancella tutte le deviazioni che l'alunno può aver ricevuto, attraverso l'esperienza dei sensi, prima che essi entrasse a scuola. Sorge il dubbio che ciò comporti una non accettazione di un “io” con le sue specificità, che appartiene alla realtà dei sensi.

Si accenna all'importanza e al ruolo che ha l'età nel definire e aiutare l'apprendimento; “Ma quando il maestro sappia serbar misura e adattare il suo insegnamento all'età.”¹⁷⁴.

Un passo importante è l'ingresso del canto, anche se per altri fini; ciò dimostra l'importanza di tutte le forme dell'arte nella formazione dell'alunno e del futuro cittadino, come si nota in questa frase: “che la ginnastica e il canto fossero tenuti

171

Ibidem.

172

Ibidem.

173

Istruzioni Generali, *Relazione a S.M. sulla riforma dei programmi per le scuole elementari*, R.D. 25 sett. 1888, n. 5724.

174

Ibidem.

nelle scuole in tutto il conto che meritano e si eseguissero dovunque regolarmente, con puntualità ed esattezza”, il testo continua, che esse devono essere parte dei costumi della vita come ci è stato di esempio l’antichità.¹⁷⁵

Visionando ulteriormente il testo ministeriale notiamo che nella formazione, un metodo per generare abitudini intellettuali nel modo di pensare e parte di questo processo, diviene il disegno. Esso è considerato come metodo, come un meccanismo scientifico da apprendere con esercizi dal vero. Come si è accenato nel primo Capitolo, che i programmi del 1888, non riportano il disegno come una materia a se, ma la sua presenza è molto marcata nella materia della geografia, iniziando dalle Istruzioni speciali per ogni materia, in cui la geografia si delinea, come di seguito: “I bambini capiscono infatti il disegno in prospettiva, perché rappresenta loro le cose come le vedono, ma non capiscono il disegno in pianta. A spiegarlo loro il maestro deve disegnare sulla lavagna l’area della scuola o del cortile, e poi via via di una delle strade principali della città o del comune, (...). Di mano in mano che egli disegna sulla lavagna può farsi seguire dagli alunni con un disegno simile per via di bastoncini, che posino sul loro banco o di linee che segnino sul loro quaderno. Ciò fino a che avvezzatili a comprendere la corrispondenza del disegno alle cose, possa presentar loro la pianta della città o del comune. Da questa, sulla quale eserciterà gli alunni per qualche tempo, facendo loro trovare le strade e le piazze più conosciute, passerà con lo stesso metodo a disegnare sulla lavagna le strade dei dintorni e poi i fiumi o i laghi o i monti e i paesi vicini fino a poter fare uso della carta della provincia.”¹⁷⁶ Quindi si dimostra con chiarezza l’introduzione del disegno nella scuola e specialmente nella materia di geografia come un sapere che aiuta i sapri essenziali, capendo che esso si insegna per modelli e attraverso l’imitazione dei disegni che conduce il maestro nella lavagna. Inoltre, il disegno appare anche nella materia di Aritmetica e Geometria nella V classe in cui il testo ministeriale si esprime: “Disegno a mano libera e definizione dei solidi (cubo, prisma, piramide, cilindro,

¹⁷⁵

Programmi Ministeriali per le scuole elementari, *Istruzioni Generali*, R.D. 25 settembre 1888, n. 5724: “*Né si vede che entrassero nei costumi e nella vita, rallegrando le feste e i convegni pubblici e associando i giovani in sani e allegri esercizi, come avviene presso altre nazioni, imitatrici degli antichi, più studiose e sollecite di noi, che pure ce ne vantiamo eredi.*”

¹⁷⁶

Programmi Ministeriali per le scuole elementari, *Geografia*, R.D. 25 settembre 1888, n. 5724

cono, sfera).”¹⁷⁷. Contemporaneamente nelle *Istruzioni Generali*, si accentua il suo carattere, quanto segue: “dal disegno, che appreso il meccanismo, si eserciterà sul vero, procurando, che tutto cooperi a un fine e la scienza non abbia nulla di astratto, nulla di convenzionale, ma nasca semplice, schietta e spontanea quasi sotto gli occhi degli alunni; i quali, a forza di essere richiamati a osservare le cose e i fatti, arrivino alle generalizzazioni senza accorgersene e da sé medesimi.”¹⁷⁸. Si dà l'impressione che sopravvaluti la verità scientifica, la quale si raggiunge attraverso la consapevolezza dell'osservazione, dell'illustrazione e dell'istruzione dei sensi. In questa esperienza di studio di fenomeni, non rientra nel bagaglio delle esperienze sensate, le realtà non osservabili e sperimentabili dai nostri sensi. Si noti che ci troviamo nell'età del positivismo, in cui il progresso sociale si ritrae in una pedagogia basata su fatti scientifici. Non si può non citare il forte legame tra i programmi e il pensiero positivista. Aristide Gabelli e Roberto Ardigò sono tra le figure più rappresentative della pedagogia positivista, in Italia.

Il pensiero Positivista è nella prima metà dell'ottocento strettamente congiunto ai principi illuministici e si propone innanzitutto come superamento della profonda crisi della società europea, confidando nelle possibilità dell'uomo e nelle sue potenzialità scientifiche e tecniche. Tale pensiero mira a portare le conoscenze della ragione e della scienza al servizio della società, che si distingue ed è distante dai fenomeni non verificabili e metafisici. Ciò che distingue il pensiero Illuminista da quello Positivista consiste nel modo in cui si intende il compito della filosofia rispetto al sapere scientifico. Per i Positivisti la ricerca scientifica diventa certezza assoluta di riferimento da sostituire la metafisica, mentre gli Illuministi propongono le loro ricerche sperimentali come critica e superamento delle antiche teorie religiose e metafisiche; il movimento Romantico rivalutò l'immaginazione, il sentimento, la libertà creativa dell'individuo, attribuisce l'esclusivo valore al sentimento. Il Positivismo presenta dei tratti idealistici che riducono l'abisso di differenze presenti tra il romanticismo e il positivismo, facendo sì che si incontrino. Nicola

¹⁷⁷

Programmi Ministeriali per le scuole elementari, *Aritmetica e Geometria*, R.D. 25 settembre 1888, n. 5724.

¹⁷⁸

Programmi ministeriali per le scuole elementari, *Istruzioni Generali*, R.D. 25 settembre 1888, n. 5724.

Abbagnano¹⁷⁹ definirà il Positivismo il “Romanticismo della Scienza”, considerando i concetti di totalità processuale come sublime ed unico sapere di ricerca che guida la vita dell'uomo.

Per presentare in modo più lineare il contesto in cui si è sviluppato in questi anni il disegno relazionato con il pensiero storico, delineiamo il pensiero positivista in Italia. Le origini del Positivismo risalgono alla metà dell'ottocento in Francia con successivi sviluppi in Inghilterra in Germania e in Italia; la caratteristica principale di tale movimento è l'esaltazione del progresso e del metodo scientifico. Ogni Stato ha sviluppato le proprie caratteristiche di questa corrente di pensiero, portando, con vari sfumature, alla critica della filosofia hegeliana. In Italia i più importanti filosofi sono Andrea Angiulli¹⁸⁰, Roberto Ardigò¹⁸¹, Pietro Siciliani¹⁸², Saverio De Dominicis¹⁸³. Viene riconosciuto l'importanza di questo pensiero anche da Villari¹⁸⁴

¹⁷⁹ Nicola Abbagnano (Salerno1901-Milano1990) è un filosofo italiano, professore dal 1939 al 1971 di Storia della Filosofia nell'Università di Torino. Alcune delle sue opere sono: *Struttura dell'esistenza* (1939); *Introduzione.all'esistenzialismo* (1942); *Filosofia,religione, scienza* (1947); *Esistenzialismo positivo* (1948); *Possibilità e libertà* (1956), *Problemi di sociologia* (1959), *il Dizionario di filosofia* (1961).

¹⁸⁰ Andrea Angiulli nacque a Castellana (Bari) il 12 febbraio 1837. Studiò a Napoli con Spaventa, e condusse studi di perfezionamento in Germania, Francia ed Inghilterra. Al rientro in patria insegnò presso alcuni Licei napoletani. Ottenne poi la cattedra di Pedagogia nell'Ateneo bolognese. Trasferitosi a Napoli, insegnò in seguito anche Filosofia morale e Filosofia teoretica. Divenne esponente di punta del pensiero positivistico di indirizzo evoluzionistico, e compì anche studi storico-filosofici. Morì a Roma il 2 gennaio 1890. In un primo momento, il suo pensiero ebbe un approccio hegeliano, poi negli anni 1863, si convertì al positivismo. Tra le opere più importanti: 1868 - *La filosofia e la ricerca positiva. Questioni di filosofia contemporanea*, Tip. Ghio, Napoli; 1888 - *La filosofia e la scuola. Appunti*, Anfossi, Napoli; 1992 - *Gli hegeliani e i positivisti in Italia e altri scritti inediti*, a cura di A. Savorelli, L. S. Olschki, Firenze.

¹⁸¹ Roberto Ardigò nacque nel 1828 a Casteldidone (Cremona) e morì a Mantova nel 1920. Fu canonico nella Cattedrale di Mantova; nel 1871 si spogliò e abbracciò le dottrine positivistiche. Nel febbraio del 1891, viene chiamato dal Ministro Baccelli alla cattedra di storia della filosofia nell'Università di Padova. Fu il maggiore pensatore del positivismo italiano. Tra le opere più importanti, 1870 - *La psicologia come scienza positiva*, Guastalla, Mantova 1870, 440 pp; 1910- *La scienza dell'educazione*, Brucker, Padova.

¹⁸² Pietro Siciliani nacque in provincia di Lecce a Galatino, nel 1835e morì a Bologna nel 1885. Dal 1867 insegnò filosofia teoretica nell'Università di Bologna. La sua opera principale: 1869 - *Della pedagogia positiva e della scienza dell'educazione in Italia*, «Riv. bol.», 1869, vol. III, pp. 32-68; 1879 - *La scienza dell'educazione nelle scuole italiane come antitesi alla pedagogia ortodossa. Relazione al Ministro della Pubblica Istruzione intorno al corso triennale di pedagogia*, Bologna, Zanichelli.

¹⁸³ Francesco Saverio De Dominicis nacque a Buonalbergo (Benevento) nel

e Gabelli¹⁸⁵. La pedagogia positivista, prende forma come scienza che si propone di determinare scientificamente le forme, i metodi, il contenuto dell'educazione. Le scienze, come conseguenza dello sviluppo tecnico e del maggiore avanzamento dei mezzi d'indagine e di sperimentazione, creano un terreno più fecondo operando sul fatto nella sua concreta forma ed attraverso prove derivanti da esperimenti di laboratorio, seguendo questa strada esse conducono in ulteriori progressi e prendendo la rivincita sulla filosofia astratta. Il metodo scientifico è considerato come l'unica fonte valida della conoscenza e il "sapere scientifico" va esteso in ogni ambito che riguarda l'attività dell'uomo e la società (dall'arte, all'economia, alla politica), idealizzazioni incompatibili con le astrattezze e le concezioni metafisiche in genere. Il pensiero che accompagna i programmi del 1888, diviene espressione del pensiero di Gabelli in cui il positivismo non pretende, e non vuole essere sistema, ma si limita esclusivamente a essere metodo di scienza e educazione. Contemporaneamente il suo pensiero ci indica la scienza come l'unica forma di conoscenza che ci svela la realtà

1846. Studiò a Pisa e fu poi docente di Liceo. Divenne nel 1881 professore di Pedagogia nell'Università di Pavia, ed iniziò in quegli anni ad essere il punto di riferimento per il pensiero pedagogico italiano ispirato all'evoluzionismo. Morì a Pavia nel 1930. 1871 - *L'antropologia in relazione all'educazione nazionale*, Tip. Ottolini, Venezia; 1877 - *La pedagogia e il darwinismo*, Tip. Gissi, Bari; 1882 - *La pedagogia scientifica e la sua funzione sociale. Prolusione*, RFS, I, 1882, pp. 542-571.

¹⁸⁴

Pasquale Villari nacque a Napoli nel 1827. Più che seguace, fu amico di Bertrando Spaventa a Napoli, prima del fatidico 1848. Esule in Toscana dal 1849, riuscì a portare avanti un vasto studio sulla figura di Savonarola. Le ricerche storiche di quegli anni gli meritavano la cattedra di Filosofia della storia all'Università di Pisa. Nel 1861 fu nominato docente di Storia contemporanea a Firenze e venne concependo un orientamento tutto rivolto alla fondazione positiva del metodo storico. Fu uno degli esponenti più in vista della storiografia italiana e si occupò con acume della questione meridionale, avendo avuto anche incarichi politici nella Sinistra. Divenne, per tutte queste sue attitudini e posizioni, un positivista *sui generis*: pubblicò nel 1865 il "manifesto" del positivismo nelle scienze umane, *La filosofia positiva e il metodo storico*. Diviene Ministro della Pubblica Istruzione e nel 1888 presiedé la commissione incaricata della relazione dei nuovi programmi per la scuola elementare. Morì a Firenze nel 1917. Le sue opere principali sono: 1868 - *Scritti pedagogici*, Torino, Paravia, 1889 - A. Gabelli e P. Villari, *L'istruzione classica in Italia*, Roma, Loescher, 1999 - *Teoria e filosofia della storia*, a cura di M. Martirano, introduzione di G. Cacciatore, Roma, Editori riuniti.

¹⁸⁵

Aristide Gabelli nacque a Belluno nel 1830 e morì a Padova nel 1891. Pedagogista italiano, Provveditore agli Studi a Roma, Direttore capo di divisione per l'istruzione primaria e popolare, membro del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione e ispettore centrale, deputato nel 1866 e nel 1890. Le sue opere principali sono: 1869 - *L'uomo e le scienze morali*; 1880 - *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*; 1888 - *Sul riordinamento dell'istruzione elementare*; 1891 - *Il positivismo naturalistico in filosofia*.

della vita. Si giunge all'istruzione intellettuale condotta dagli insegnanti per "formare uomini di testa chiara"¹⁸⁶, capaci di osservare la realtà con il metodo induttivo. È richiesta dai programmi che si finalizza a un'istruzione che educi in termini che conducano a forme di pensiero razionali ma anche a quell'etica dell'alunno "la mente più è illuminata, più comprende l'utilità del vivere onesto e del retto operare"¹⁸⁷. Il pensiero razionale che in questo caso è il pensiero scientifico ed espressione dell'unica verità delle cose ed è insito in essi la capacità di scoprire la verità. L'osservare la realtà, attraverso il metodo intuitivo e oggettivo o naturale, diveniva fondamentale nella creazione dell'esperienza scientifica. "Bisogna perciò penetrare nel pensiero, dargli un nuovo indirizzo, avviarlo in modo che veda le cose come sono, non dia ricetto ad immaginazioni vane, ami e cerchi la verità"¹⁸⁸

La conoscenza intuitiva è affrontata da Gabelli come osservazione pura dell'ambito fenomenico, rifiutando il valore metafisico poiché non è risultante di conoscenza scientifica e fattuale perciò conoscenza non sensata e vera. La metafisica per Gabelli, opponendosi all'idealismo hegeliano, non è scienza e ne può diventarla, poiché essa conserva il suo carattere universale, perciò non resta che separarla e abbandonarla al proprio destino per non impedire lo sviluppo delle altre scienze.¹⁸⁹ Perciò il metodo per acquisire abitudini intellettuali si svolge attraverso attività che comportino una costante osservazione che finalità hanno i risultati fattuali, che sono utile alla vita e alla scienza.

Si capisce che in questo contesto non si poteva non prendere in considerazione lo sviluppo delle capacità come scrittura, calligrafia e disegno, in questo caso, essendo che appartengono alla sfera delle attività umane. Questo contesto storico fa sì che il disegno nella scuola italiana entri come disegno applicato (parte delle altre materie e non come una materia in se), risultante di studi e forme scientifiche, al servizio di

¹⁸⁶ A. Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari*, La Nuova Italia, Firenze 1948, III ED., p.3.

¹⁸⁷ Programmi ministeriali per le scuole elementari, Istruzioni Generali, R.D. 25 settembre 1888, n. 5724.

¹⁸⁸ A. Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari*, op. cit., p. 38.

¹⁸⁹ M. Mascone, *Antropologia e Pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Armando Editore, Roma 1999.

ulteriori sviluppi scientifici. Riprendendo anche il pensiero che accompagnava la scrittura e la calligrafia nei programmi degli anni precedenti, si nota che il contesto che guida questi saperi, viene sempre semplificato in applicazione della mano, nel caso della scrittura e della calligrafia, esse siano chiare e comprensibili. Nel visionare le direttive appartenenti a queste due materie, si nota un atteggiamento nei loro confronti, non premendo molto sulla ripetizione dei modelli ma dando importanza al procedimento dell'apprendere e ai modelli più naturali e meno sforzati. Come si può leggere anche nel testo ministeriale: "Ma non si raccomanderà mai abbastanza di far servire la calligrafia all'intento di formare la mano a un modo di scrivere chiaro e facilmente intelligibile. Il carattere inglese, obbligando la mano, per la soverchia sua obliquità, a una posizione non naturale, non è giudicato da molti degli esperti servire a questo (...), badino che gli esercizi siano eseguiti lentamente, con esattezza, mantenendo i quaderni puliti, senza sgorbi, senza interruzioni"¹⁹⁰. Tuttavia, una volta arrivati al programma da svolgere per queste materie, ci accorgiamo che innanzitutto l'alunno parte con l'apprendimento dalla scrittura, che nelle classi superiori si trasformerà nella materia di calligrafia, poi in secondo luogo, anche se le Indicazioni trasmettono l'idea di un sapere che sviluppa la sua forma, i programmi esprimono la cautela, sia per la scrittura che per la bella-scrittura, per l'accurata imitazione.

Inoltre, si attribuisce importanza ai metodi e alla finalità, sia della calligrafia sia del disegno, riconoscendo le loro similitudini, sono appresi con lentezza, esattezza per poter educare l'attenzione e la precisione. Anche in questo contesto si nota che il disegno non è riconosciuto come una materia che aiuta la libera espressione del bambino, ma si trasmette come un sapere tecnico che gli viene in aiuto nelle arti e nei mestieri, e si accentuano ancora di più la finalità e il carattere tecnico-applicato, "la calligrafia ha insieme col disegno la mira indiretta di educare all'attenzione, alla precisione, alla pazienza e all'amore dell'ordine, qualità tanto utili nella vita giornaliera, nelle arti e nei mestieri, in casa, all'officina, in qualsivoglia ufficio, sempre e dovunque, ma purtroppo non comuni al nostro paese e che appunto perciò bisogna proporsi di rafforzare colla scuola. Da esse dipende infatti l'esito di molte

¹⁹⁰

II. Istruzioni Speciali, *Relazione a S. M. sulla riforma dei programmi per le scuole elementari*, II. Scrittura e Calligrafia, R.D. 25 sett. 1888, n. 5724

cose in apparenza piccole, che però sommate preparano inavvertitamente quello delle grandi.”¹⁹¹. Il contesto in cui si colloca il disegno si rende ancora una volta più chiaro, quando il disegno fa la sua apparizione nella materia dell’aritmetica, prima nelle istruzioni per svolgere questa materia: “Così dicasi anche della geometria. Deve precedere il disegno della figura.”¹⁹², più in la nei programmi esecutivi si presentano così: “Disegno a mano libera, delle figure geometriche e definizione delle più importanti e regole pratiche di misurazione del quadrato e del rettangolo.”¹⁹³. A essi è attribuita la facoltà di ripetere figure geometriche che gli possiamo chiamare diversamente modelli di un disegno applicato. Com’è definito anche dallo studioso Carlo Piantoni¹⁹⁴ “Un disegno introdotto con un atteggiamento di realismo, nel paragrafo riservato all’aritmetica, per offrire ai futuri artieri uno strumento per il loro lavoro”¹⁹⁵. La richiesta che è avanzata dai positivisti, nei programmi scolastici, per un’osservazione sistematica della realtà che ci circonda, espressa attraverso il disegno, crea uno stato di esperienza che manca di espressione intuitiva. Inoltre, ci scontriamo con l’assenza totale di un’educazione al sentire del mondo e della natura. Qual è il significato che prende la nostra capacità di intuire ed esprimere in questo contesto di disegno “scientifico”? “Io intuisco una figura geometrica e ne traccio la

¹⁹¹ II. Istruzioni Speciali, *Relazione a S. M. sulla riforma dei programmi per le scuole elementari*, II. Scrittura e Calligrafia, R.D. 25 sett. 1888, n. 5724

¹⁹² II. Istruzioni Speciali, *Relazione a S. M. sulla riforma dei programmi per le scuole elementari*, VI. Aritmetica e Geometria Corso Superiore, R.D. 25 sett. 1888, n. 5724

¹⁹³ Programmi per le scuole elementari, *Aritmetica, Classe IV*, R.D. 25 sett. 1888, n. 5724

¹⁹⁴ Carlo Piantoni è maestro scuola elementare, direttore didattico e docente Universitario; tra le figure più importanti nel panorama della didattica della scuola italiana, ci ha offerto contributi significativi nel campo dell’espressione grafica e pittorica infantili, della lettura dell’immagine, dei beni culturali. La sua “didattica a base culturale”, d’avanguardia, a Grottamarella, viene subito apprezzata da illustri pedagogisti tra cui Luigi Volpicelli, Vittorio Chizzolini e Mario Mazza. Ricopre per sette anni l’incarico di esperto al Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare; lavora in una scuola speciale di Roma, dove conduce una sperimentazione per il recupero e l’integrazione dei soggetti handicappati attraverso i linguaggi non verbali. Ottiene l’incarico di insegnante presso la scuola statale di formazione di educatori di comunità, e in seguito, all’Università Statale di Roma Lumsa. *Nel 1985 fa parte della commissione per la revisione dei programmi della scuola elementare, ha avuto un ruolo determinante nella stesura del testo dedicato all’educazione all’immagine*. Opere principali: 1968 - *L’esperienza didattica del disegno*, Brescia, La Scuola Editrice; 1974 - *Le attività espressive*, Brescia, La scuola; 1977 - *72 tecniche per le attività espressive*, Brescia, La scuola; 1997 - *La memoria e l’immagine: 16 percorsi didattici*, Roma, Armando.

¹⁹⁵ C. Piantoni, *Dal disegno all’immagine, metodi e accorgimenti didattici dal 1888 a oggi*, Rivista

figura sulla carta o sulla lavagna. Posso dire che lo stato d'animo nel quale questo fatto avviene sia della stessa natura onde intuisco ed ammiro Monviso ai primi raggi del sole aprendo d'improvviso dinanzi ad esso la finestra della mia camera, o nel notte lunare, in montagna, il mormorio di un torrente lontano?"¹⁹⁶ Questo testo, ci aiuta a capire che anche se presente la parola "disegno", attributi che ci richiamano la libera espressione del bambino, sono ancora lontani dal contesto della scuola. Disegnare una figura dal vero, nel nostro caso la figura geometrica, non può essere espressione vera del sentire se rimane nei confini di un osservare la forma e dell'imitare la realtà in un percorso esecutivo che ti permette di tracciare la figura geometrica dalla lavagna a un foglio di carta.

Questa prima apparizione del disegno nei programmi della scuola inizia a creare una propria identità malata, scontrandosi da un lato con la sua discendenza (intesa discendenza per un valore temporale storico nel contesto dei programmi) con la scrittura e più in là con la calligrafia, nel pensiero e metodo di insegnamento di modelli, e in un secondo passo, rientrando nel pensiero positivista contestato nei programmi e del sapere scientifico come insegnamento di "forme scientifiche" applicate venendo incontro ai industriali, scienziati, tecnici, negli ulteriori progressi razionali da compiere. Non prendendo in considerazione le moltitudini di sapere che si sviluppano attraverso questa materia, dagli esercizi di calligrafia, i quali hanno un nesso innegabile con le tendenze del gusto, è il disegno, che sviluppa il potere di osservazione, di analisi e stimola le intuizioni chiare e distinte delle forme e delle cose, permettendoci a poter leggere l'animo dell'alunno.

Possiamo dire che nello stesso momento che i programmi per la scuola elementare si presentano senza forti cambiamenti di pensiero. Tra le note figure italiane, ricordiamo Corrado Ricci¹⁹⁷, che nel 1887 studiò i disegni dei bambini nell'ambiente

¹⁹⁶

U. Spirito, *Il Pensiero Pedagogico del Positivismo*, direttori dell'opera Ernesto Lama e Luigi Volpicelli, Editrice Universitaria, Firenze, 1956. (Capitolo V, *L'educazione estetica*), p.308.

¹⁹⁷

Corrado Ricci nacque a Ravenna il 18 Aprile, morì a Roma il 5 giugno 1934. Storico e critico d'arte, nel 1887 pubblica a Genova su "il Caffaro", più in là pubblicato da "Zanichelli" e più tardi fu inserito dall'autore nel volume *Santi e Artisti*, un saggio dedicato al disegno infantile. Questo saggio fa sì che la scoperta del "bambino artista" gli venga attribuito a questo grande maestro.

scolastico, facendo sì che si prendesse in considerazione, l'arte nel disegno dei bambini, favorendo nella nascita del pensiero e della possibilità di una didattica di libera espressione del "bambino artista".¹⁹⁸ Si dovrà aspettare ancora che passi qualche decennio prima che psicologi come Binet e Simon (1917), Burt (1921) e Luquet (1927), giungano a studi legati all'espressione grafica legata al percorso della crescita dell'uomo. Contemporaneamente si giunge a studi volti a definire e a promuovere l'esperienza estetica attraverso strumenti osservativi ((1914) Spranger; (1931) Allport e Vernon; (1937) Hevner; (1941) Ducker; (1963) Metzger); o anche studi posteriori di psicologi che hanno condotto ricerche sullo studio del pensiero creativo (1966 Torrance, 1972 Bonaiuto).

Molti gli studiosi svilupperanno quest'argomento, tuttavia a formulare una concezione illuminante affine al mondo del bambino e all'arte, è stato C. Ricci, il quale ha svolto la sua ricerca negli anni 1882-1883. Come anche lui si esprime "Un giorno d'inverno 1882-83, tornando dalla Certosa di Bologna, fui costretto dalla pioggia dirotta a riparare sotto il portico che conduce al Meloncello. Sotto gli archi si trovasse un'esposizione permanente letteraria ed artistica, da qui non veniva molto attratto, però fu molto colpito dai disegni infantili, che si trovarono esposti nello stesso spazio in basso"¹⁹⁹. È stato solo un istante di fronte a quella realtà che lo ha portato a condurre i primi studi dedicati all'arte dei bambini. Da qui raccolse migliaia di disegni e plastiche realizzati dai bambini, manifestazioni grafiche che in generale furono monocromi. Arrivò a realizzare la raccolta dei disegni, come essi si pronuncia, con l'aiuto anche di Adolfo Venturi noto critico d'arte ed il sostegno di Luigi Volpicelli²⁰⁰. Il suo lavoro, condotto negli anni in cui il disegno nei programmi

¹⁹⁸

D. D'Agostino, *Valore del disegno nella scuola elementare*, Reggio Calabria, Tipografia Editrice "Corriere di Reggio", 1962, p.5.

¹⁹⁹

C. Ricci, *l'Arte dei Bambini*, Armando Editore, Roma, 2007, p. 49.

²⁰⁰

Luigi Volpicelli, nacque a Siena nel 1900 e morì a Roma nel 1983. Fu professore di pedagogia nella Facoltà di Magistero dell'Università di Roma (1939-70); codirettore della rivista *I diritti della scuola*, direttore (dal 1950), dell'enciclopedia *Biblioteca dell'educatore*; fondatore e direttore (1955-83) della rivista *I problemi della pedagogia*. Opere principali: *La scuola italiana dopo la riforma del '23* (1939); *Scuola e lavoro*(1941); *Il fanciullo segreto* (1948); *Storia della scuola sovietica* (1950, 3^a ed. 1953); *Teoria della scuola moderna* (1951); *Dall'infanzia all'adolescenza* (1952); *La verità su Pinocchio* (1954); *La scuola in Italia e il problema sociale* (1959); *La scuola tra Stato e Chiesa* (1961); *Educazione*

della scuola viene inserito come disegno di forme geometriche, e anche queste ultime riprodotte dalla lavagna al quaderno, è una dimostrazione chiara di come l'espressione grafica del bambino non imiti la realtà circostante, ma esprima soltanto le sue rappresentazioni immaginarie correlate con la realtà, "Cercano di riprodurle nella loro complessione assoluta e non nella risultanza ottica"²⁰¹, essi si esprime con immediatezza, che il disegno ci permette di leggere meglio l'animo dell'alunno, e ci permette di mediare più facilmente con lui. Un approccio che pare ancora lontano, il quale rientra nei difetti culturali nei confronti del segno grafico, e si erediterà nell'ambito dei programmi della scuola. Notiamo che la stessa distorsione di pensiero accompagnerà la tecnica d'insegnamento della calligrafia, com'è citato nel testo: "Esercizi progressivi sopra un quaderno con una sola riga per modo che l'alunno si abitui a misurare coll'occhio la lunghezza da dare alle lettere."²⁰², diventerà parte essenziale dell'insegnamento del disegno nei anni futuri. Si può alludere a una logica che ha come radici le assomiglianze di queste due materie hanno portato a un richiamo di metodi che si basino su tecnica e la sua acquisizione attraverso l'inquadratura dello spazio con l'aiuto delle linee e richiamando alla bellezza delle forme che evoca l'idea del buon "gusto". Come abbiamo accennato anche prima, negli anni successivi vedremo, più specificamente nei programmi del 1905, che il disegno verrà applicato su carta quadrettata.

Nei programmi redatti nel 1894, paragonandogli con quelli precedenti, si notano ulteriori sviluppi di concezioni della società e del pensiero pedagogico. In realtà essi in linea generale non cambiano molto rispetto ai programmi del 1888, referendari più in specifico alle "Istruzioni Generali" le quali sono riportate senza cambiamenti rispetto a quelle precedenti; tale fatto indica, da un lato, come abbiamo accennato, vari sviluppi di pensiero, dall'altro, non porta linearità di pensiero all'interno dei programmi. L'intervento significativo diretto a un'analisi del ruolo dell'educazione artistica nel contesto storico dei programmi, fa emergere il concetto che la scuola elementare deve aiutare nella formazione non solo di un futuro membro della società

contemporanea. Aspetti e problemi (3 voll., 1959-66); *Pedagogia d'urto* (1969); *Storia dei problemi pedagogici* (1972); *Scuola dissestata. L'alibi della riforma* (1973); *Pedagogia sottovoce* (1976).

²⁰¹

C. Ricci, *l'Arte dei Bambini*, Armando Editore, Roma, 2007, p. 54.

²⁰²

Programmi, Istruzioni Generali, *Caligrafia*, in R.D. 25 sett 1888, n. 572.

che porta in sé i saperi basilari ma anche del buon gusto, come è espresso anche nel testo: “Leggere, scrivere, far di conto, diventare un galantuomo operoso”²⁰³. Sicuramente nel far sì che l'alunno diventi un “galantuomo”, non possiamo tralasciare la formazione del buon gusto, che ci indica che gli atti del gentiluomo non possono essere antiestetici; egli dovrebbe saper trasformare e neutralizzare impulsi e azioni non belle, richiamando un'estetica della morale, e il senso del buon gusto nei comportamenti.

La definizione “diventare un galantuomo operoso” richiama Castiglione, che nel “Libro del Cortegiano” descrive le forme di comportamento del *gentiluomo*. L'educazione del perfetto *cortigiano*, teorizzata da Castiglione, era parte essenziale della *grazia*, “un condizionamento di ogni cosa, e senza la quale tutte le altre proprietà e buone condizioni siano di poco valore”²⁰⁴; perciò oggetto dell'educazione estetica del *cortigiano* non è dunque l'arte, ma la vita e come finalità questa educazione ha un'estetica che si identifica con la moralità mondana e sociale, che egli chiama *grazia*.

Castiglione è uno dei precursori più autorevoli del concetto di educazione estetica; in seguito sarà teorizzata anche da Schiller; tuttavia, anche quest'ultima formulazione non poteva esistere senza il concetto del gusto fornito da Kant.

La definizione della *grazia* di Castiglione anticipa quello che sarà *il gusto* nella teorizzazione di Grazian. Il filosofo spagnolo teorizza *il gusto* come rappresentante degli ideali educativi di una società aristocratica. Nei libri *L'eroe* e *L'oracolo manuale* troviamo argomenti come la formazione dell'uomo, nel quale un ruolo importante è rivestito dal *gusto* come attitudine all'apprezzare la bellezza della natura e dell'arte, e insieme come capacità di giudicare e orientarsi nella vita morale e nella convivenza sociale; ed anche come conoscenza e come elevatezza d'animo.

Il concetto del gusto elaborato nell'epoca barocca e formulato di Baltasar Grazian e poi anche dai filosofi inglesi del XVIII secolo, influenzerà a sua volta il concetto del gusto che proporrà Emanuel Kant. Il significato del gusto, a metà tra il conoscere e il volere, fa assumere all'estetica un duplice significato: come bello e come sublime,

²⁰³

Programmi, *Relazione a S.M. il Re*, R. D. 29 novembre 1894.

²⁰⁴

B. Castiglione, *Il libro del Cortigiano (Libro I, Cap. XXIV)*, a cura di W. Barberis, Torino, Einaudi, 1998.

come natura e come ragione. Soprattutto riguardo al corretto modo di comportarsi in società, "il gusto" ha un'importanza decisiva nella formazione dell'uomo, secondo Kant.

Nel contesto storico che accompagna il gusto, incontriamo una critica della bellezza estetica mutevole, che nasce come espressione del suo tempo e del luogo appartenente. Si sviluppa in seguito una concezione del gusto, come accennato prima, la quale si presenta come requisito fondamentale dell'uomo educato, perciò come un modello educativo che diviene riflessione del tempo del luogo e della società. Tale ideale, formulato da Grazian, attraverso il pensiero di Castiglione, trova il suo esito nella teorizzazione Kantiana del gusto (conoscenza estetica), come facoltà a priori di ogni uomo e condizionante nella "costruzione" dell'esperienza. La concezione del "buon gusto", non solo finalizzata a contesti artistici, ma connesso con il comportarsi nella società, perciò un'estetica trascendentale. "Per decidere se una cosa sia bella o no, noi non poniamo, mediante l'intelletto, la rappresentazione in rapporto con l'oggetto, in vista della conoscenza; la rapportiamo invece, tramite l'immaginazione connessa con l'intelletto, al soggetto e al suo sentimento di piacere e di dispiacere. Il giudizio di gusto non è pertanto un giudizio di conoscenza; non è quindi logico, ma estetico: intendendo con questo termine ciò il cui principio di determinazione non può essere che soggettivo."²⁰⁵ Emanuel Kant (XVIII), definisce l'esperienza estetica come condizione soggettiva, tracciandolo come *soggettività trascendentale*. Quest'ultima diviene espressione di un sentimento soggettivo, ma essa contemporaneamente diviene partecipe, attraverso l'espressione del giudizio di gusto del soggetto, di un processo universale trascendente, che appartiene all'umanità.

Un'ulteriore elaborazione di tale concetto è offerta da Schiller, il quale propone *un'educazione estetica* aperta a tutti gli uomini e non ai membri di un solo ceto; un'educazione intesa come formazione dei cittadini e non di una classe di dirigenti. Questa concezione di educazione estetica trova le sue radici nella concezione schilleriana dell'uomo totale come contrapposizione dell'uomo frazionario di

205

179.

I, Kant, *Critica del giudizio*, a cura di A. Bosi, U.T.E.T., Torino, 1993, p.

Rousseau. L'uomo totale diviene per via dell'educazione estetica la fusione d'intelletto e individualità. "La grande speranza di Schiller è di realizzare accordo tra *raison* e *sentiment*, (...). Ed è vero che, alla speranza schilleriana, si accompagna la forte preoccupazione che il *sentiment*, la *Sinnlichkeit* si mantenga nei limiti in cui possa continuarsi a far svolgere alla *raison*, alla *Vernunft*, il suo ruolo. L' "educazione estetica" è un'educazione sociale, e l'uomo esteticamente educato è un uomo destinato a conciliare la sua situazione umana con la condizione civile."²⁰⁶.

La contestualizzazione dell'educazione estetica, sulla scia del tempo prenderà altre sfumature come la teorizzazione di Dewey di un'educazione *all'esperienza estetica*, che diviene la costruzione di una nuova estetica. Le condizioni che sviluppano questo pensiero hanno matrici rapportuali - esperienziali, l'uomo si legge con una chiave di lettura che considera il suo rapporto con il mondo con l'ambiente che produce un'esperienza, la quale diviene condizione dell'armonia interiore del soggetto. "Non vi è esperienza in cui il contributo umano non sia un fattore attivo nel determinare ciò che effettivamente accade. L'organismo è una forza, non un corpo trasparente."²⁰⁷. L'esperienza estetica si rappresenta nella visione di Dewey come esperienza partecipata e diretta, la quale conduce a provare, tentare, per saper guardare e conoscere la realtà che ci circonda nella dimensione estetica del sensibile. Gli aspetti dell'esperienza estetica nella sua totalità e nel valore dei sensi, tracciato da Dewey, divengono nelle riflessioni di Herbert Read e nel suo saggio "Education through art", i fattori principali per attivare un'educazione, come esperienza sensibile e attiva dell'ambiente circostante, ma aggiungendo un approccio dell'educazione attraverso l'arte. Considerando quest'ultima un motore attivo che accentua il carattere dinamico e rompe le barriere storicizzate della scuola, traducendosi in crescita e sviluppo. I due autori propongono una tesi esplicita che si basa sull'esperienza come fattore autentico che si contrappone alle convenzioni prestabilite. Read ci traccia la funzione fondamentale che l'arte assume nell'educazione in generale, considerando l'arte come forma di espressione che

²⁰⁶

2005, p. 16.

²⁰⁷

284

F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Roma, Armando,

J. Dewey, *L'arte come esperienza*, Palermo, Aesthetica edizioni, 2007, p.

appartiene a qualsiasi atto che compiamo, “L’arte è una di quelle cose, come l’aria o la terra, che sono ovunque intorno a noi, ma che di rado ci fermiamo a considerare. L’arte non è soltanto qualcosa che si trova nei musei o in antiche città, come Firenze e Roma; l’arte, comunque la si possa definire, è presente in qualsiasi atto compiamo per dar piacere ai sensi”²⁰⁸, perciò l’impulso estetico che ritroviamo anche nelle attività grafiche del bambino, divengono espressione della crescita, come comunicazione e socializzazione, con il contributo dei sensi e dell’esperienza. Così via l’autore delinea la ricerca, che aiuta lo sviluppo nell’essere umano quell’impulso estetico presente nel grafismo infantile. Volta a un’integrazione tra arte ed educazione per una funzione sociale che porta in grembo il principio creativo, il quale oggi risiede nelle attività artistiche.

Ritornando nel contesto dei programmi per la scuola elementare, anche se esse si presentano ancora molto lontani da questi pensieri, per la prima volta, notiamo in essi una presa di coscienza sull’importanza e il ruolo fondamentale che ricopre l’estetica nella formazione dell’uomo. Cionondimeno, ciò che sfugge in questi anni è l’idea che il gusto non è acquisito attraverso le imitazioni, ma deve essere una facoltà personale e abilità di giudizio di gusto, più che capacità di giudicare il modello stesso. Un giudizio di gusto il quale non fonda i fondamenti sul modello stesso ma sulla facoltà di presentazione e sull’immaginazione.

Inoltre, si richiede di dare maggiore importanza all’insegnamento delle arti, esprimendo la preoccupazione sia per la calligrafia sia per la formazione artistica, che siano meno rinchiusi in limiti schematici e più vicini alla vera natura dell’uomo e del mondo circostante, “(...) restituire alla calligrafia il suo vero carattere nelle scuole elementari, quello cioè di avvezzare la mano ad un modo di scrivere semplice e nitido; ne ho quindi ristretto l’obbligo al solo corsivo (...)”²⁰⁹. La relazione che accompagna i programmi è molto esplicito per il ruolo che adempia l’educazione artistica, trovando nel canto come nel disegno, un strumento didattico molto importante nella preparazione dei alunni, e i vasti confini che accompagnano queste materie nelle attività pedagogiche.

²⁰⁸

H. Read, *Educare con l’arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 2. Ed, 1962,

p.26

²⁰⁹

Programmi, *Relazione a S.M. il Re*, R. D. 29 novembre 1894.

“Il non trovare menzione del canto, del disegno, della ginnastica, del lavoro e dell’insegnamento oggettivo nei programmi e negli esperimenti di esame, non vuol significare dunque che siffatte discipline furono escluse dalla scuola. Esse costituiscono gli strumenti didattici, i mezzi educativi che ogni istitutore, non indegno del nobile ufficio, adopera per condurre gli allievi a quel minimo di preparazione proficua e duratura che, come meta ultima, è indicata nei programmi.”²¹⁰.

Si noti come nel “Giardino d’infanzia” di Froebel²¹¹ si dia la possibilità all’alunno ma anche al maestro di vedere la vera natura infantile, attraverso la soddisfazione del bisogno innato del bambino di esprimere il mondo interiore attraverso il gioco, cominciando con il disegno per passare poi alla poesia, al canto, alla creazione di vari oggetti che aiuta a conoscere l’espressione esterna ma anche la sua interiorità nelle diverse fasi di sviluppo.

Nei programmi viene espressa la speranza che i maestri rurali abbiano la possibilità di un campicello vicino alla scuola, il quale possa diventare un giardino in cui si insegni dalle nozioni dell’alfabeto alle norme pratiche di arte agraria, e che nelle scuole urbani l’educazione renda agile la mano, però anche che si formi “l’ingegno alle commozioni gentili dell’arte, alle onorate vittorie dell’industria”, precisando che con ciò non si vuole creare una scuola che porta a maestranze di un arte speciale ma essa conferma l’idea della scuola che si lavori con un percorso “illuminato dall’esempio dei giuochi e delle occupazioni geniali immaginate da Federico Fröbel per l’età infantile, tende a creare, non soltanto nei figli dell’artigiano, la facoltà di dirigere l’azione ad uno scopo e a introdurre nel costume il principio di moralità che vivere è operare.”²¹².

L’educazione deve testualmente fare emergere, sviluppare e apprezzare le relazioni

210

Programmi, *Relazione a S.M. il Re*, R. D. 29 novembre 1894.

211

Friedrich Wilhelm August Fröbel, (Oberweissbach, Turingia, 1782 - Marienthal 1852) è stato definito il *Pedagogista del Romanticismo*. Educatore e pedagogista tedesco, noto universalmente per la creazione e messa in pratica del concetto di Kindergarten (*Giardino d’infanzia*), la quale introduce un nuovo modo di concepire la natura infantile e di conseguenza i rapporti educativi; Opere importanti: 1973 - *L’educazione dell’uomo e altri scritti*, Firenze La nuova Italia.

212

Programmi, *Relazione a S.M. il Re*, R. D. 29 novembre 1894.

con ogni aspetto della natura. Attraverso la conoscenza di ricondurle all'unità, fuori di sé e dentro di sé, questo è il fine cui l'educazione deve condurre il soggetto attraverso la sua interiorità. Froebel individua nel bambino l'impulso di esprimere il proprio mondo interiore attraverso la forza creativa che insita in lui. Il suo desiderio di esprimersi si realizza, per mezzo del linguaggio ma soprattutto mediante il gioco e le attività espressive, come aveva già notato Schiller, il quale stimola la capacità di immaginazione e fantasia, che occupano un ruolo importante nella crescita e l'espressione del sé, che forma la propria conoscenza della natura e dall'ambiente circostante attraverso esperienze che permettono l'interiorizzazione e l'esteriorizzazione di vari momenti che si manifestano nella sua vita.

Maggiore importanza riprende il bisogno nella formazione dei alunni, nel poter connettere il territorio e la vera natura circostante con l'istruzione dando maggiore libertà e fiducia al maestro, come si nota nel testo: "Le scuole nostre pertanto, in virtù di quel minimo di profitto obbligatorio per tutte, avranno il pregio fondamentale dell'unità; ma nel tempo stesso si presenteranno varie secondo i bisogni dei luoghi, gli atteggiamenti speciali delle industrie paesane, il grado di civiltà delle diverse province, vale a dire in conformità dell'ambiente e, direi quasi, del clima speciale di ciascun istituto di educazione."²¹³

Nella maggior fiducia espressa nei confronti dei maestri, come si nota nel testo: "ho liberamente commesso al maestro, l'ufficio di determinare, sotto certe condizioni, i modi e l'estensione di quell'insegnamento che fu detto oggettivo, per significare il metodo sperimentale applicato all'educazione giovanile."²¹⁴, si richiama la loro attenzione per una adeguata cura per l'avviamento nei alunni delle rappresentazioni grafiche attraverso la vera osservazione dei oggetti o la realtà, nel far sì che essi creano una conoscenza del mondo esteriore, in rispetto alla loro crescita ma determinante per lo sviluppo intellettuale.

Si afferma la necessità di poter creare una scuola ringiovanita nelle diverse regioni d'Italia, traendo ispirazione dalla vita reale e nella sua espressione multiforme in tutti aspetti della natura e del lavoro.

213

Programmi, *Relazione a S.M. il Re*, R. D. 29 novembre 1894.

214

Ibidem.

L'attenzione non manca anche per la formazione del senso estetico, attraverso le riflessioni, nel conoscere le molteplici forme non solo attraverso il disegno, ma anche nella costruzione, riproduzione, di materie diverse.

Il disegno nei programmi si presenta come parte integrante della materia di aritmetica e geometria come parte importante nella concezione della totalità, ma si nota che in una prima visione, leggendo le "istruzioni speciali" si sviluppa il pensiero sulle modalità d'insegnato ma anche sulle finalità di questa materia. Nel raffrontarsi con le istruzioni appartenenti alla materia di aritmetica e geometria, notiamo che il testo ci propone un disegno di linee, superfici, volumi, come parte integrante di questa materia, si richiede e si necessita della formazione di una coscienza della realtà attraverso l'osservazione diretta, in questo caso, del cubo, della sfera, del cilindro, ecc. L'alunno non deve più apprendere queste nozioni solo attraverso le definizioni e figure disegnate sulla lavagna, ma egli deve avere la possibilità di creare la giusta idea osservando gli oggetti nel particolare, come in questo caso gli spigoli, le facce, la grandezza dei corpi. È riconosciuta, anche se in un contesto ristretto, importanza nel percorso formativo, del segno, rappresentativo e derivante dell'idea che l'alunno associa all'oggetto osservato. "Nell'insegnamento geometrico si ha più che in altri la riprova di questa verità: alla sensazione e alla percezione si associa l'idea dell'oggetto; il segno rappresentativo dell'idea, cioè la parola, vien dopo per determinarla e renderla manifesta."²¹⁵.

Si avverte istantaneamente che oltre a un concetto più ampio, il disegno si avvale solo della facoltà, di sviluppare le capacità di un'attenta osservazione e di riprodurre l'ambiente circostante, non potendo diventare libera espressione degli alunni. "L'osservazione sarà poi rinfrancata dal disegno e questo acuirà l'ingegno e renderà abile la mano a ciò possano riprodurre con mezzi diversi le figure ed i corpi che furono attentamente esaminati."²¹⁶.

Troviamo scorrendo i programmi nella parte riferente alle Istruzioni speciali sul disegno, canto, ginnastica e lavoro, che si allude al disegno come un metodo, che anche se comporta fatiche per l'insegnante, appaga essi, nel poter educare l'intuizione

215

Programmi, *III. Aritmetica Pratica*, R. D. 29 novembre 1894.

216

Ibidem.

della “verità nello spazio, alla rispondenza proporzionale tra l’oggetto e la sua figura, a quella recondita armonia di linee e di forme, onde nasce e si rivela il buon gusto.”²¹⁷. Una concezione assai contrastante con l’idea di vari studi che saranno effettuati in psicologia sul disegno infantile, che ci affermano che attraverso il disegno si concepiscono i vari stati di percezione psichica e spaziale del bambino, poiché il disegno è la prima espressione dell’interpretazione interiore emotiva, istintiva, sensitiva che essi porta della percezione del mondo e dello spazio in relazione con se stesso e gli altri dove risiede l’originalità e la libertà di ognuno.

Menzioniamo che i lavori sul disegno infantile di Loquet influenzarono il pensiero di Piaget, ipotizzando che i vari stadi di crescita del pensiero infantile sono accompagnati anche dall’evoluzione grafica, le quali divengono come conseguenza, influenzati dal processo di crescita relazionata all’età cronologica. Questo pensiero si sviluppa ulteriormente a partire dalle ricerche svolte da A. Binet, che indica il grafismo infantile come un mezzo per misurare la crescita intellettuale del bambino, e ci dimostra come il disegno di forme geometriche, nel passaggio del bambino da un’età a un’altra, è accompagnato da cambiamenti gradualmente sia nell’organizzazione della vita intellettuale che nelle sue manifestazioni, le quali non portano a un semplice cambiamento quantitativo. Questo percorso ha aperto le strade per ulteriori ricerche tracciano il disegno infantile come mezzo che si può utilizzare con diverse chiavi di lettura, ricordando anche il test della figura umana correlate all’età evolutiva di Goodenough (1926).

Notiamo che il disegno in questi anni penetra nella scuola tra le altre discipline come la calligrafia, la geometria, nel circoscrivere attraverso linee semplici, sulla carta, dai paeselli fino ai paesi più grandi per una ben intesa educazione, non rappresentando i programmi in se l’intenzione di formare piccoli artisti. Questo pensiero può portare a una lettura, che ci mostra un aspetto molto importante, forse accidentale per questo contesto o dovuto a una non compiuta idea del binomio (disegno-bambino). Mediante quest’affermazione si attribuisce al disegno, che in seguito prenderà il nome di educazione artistica, un’idea d’interdisciplinarietà. Il quale non comporta

²¹⁷

1894.

Programmi, VII. *Disegno, Canto, Ginnastica, Lavoro*, R. D. 29 novembre

come finalità la formazione degli artisti ma che sia in parte integrante della formazione dell'uomo. Questo concetto anche se, in verità, appartenente all'avvenire, crolla nel momento che perde le sue attitudini che lo differenziano e s'integra solo in materie che necessitano di riproduzione di immagini o lettere, e viene descritto come mezzo per la rappresentazione delle immagini che vengono impresse nella mente dalla osservazione. Il pensiero proposto ci dimostra che ciò che ancora una volta rappresenta il disegno nella scuola è solo un mezzo per imitare attraverso l'immagine, il mondo.

“In Italia, la cui storia è prima nel mondo per le glorie dell'arte, l'insegnamento del disegno deve penetrare beneficio e fruttuoso tra le altre discipline; prendere, più spesso che ora non fa, le veci del linguaggio per rappresentare le immagini che furono impresse nella mente dalle cose osservate.”²¹⁸.

Effettivamente questa scelta conduce il bambino allo sviluppo motorio, alla formazione tecnica e all'addestramento dell'attenzione visiva.

Nell'osservare ulteriormente i programmi relativi a ciascuna materia, si nota che l'incontro con il disegno appare nelle materie di calligrafia e geometria, richiedendo, “Disegno a mano libera e definizione dei solidi: cubo, prisma, cilindro, piramide, cono, sfera; regole pratiche per misurarli.”²¹⁹, che conferma che dovranno passare molti anni prima che il disegno entri a fare parte dei programmi con un proprio status. Ammettendo però, che in questi anni si è dato maggior spazio alle attività artistiche in generale e a rappresentazioni grafiche meno schematiche.

La scuola vista attraverso i programmi ministeriali 1905 si presenta con maggiore responsabilità per la preparazione dell'avvenire “morale e intellettuale del popolo”. Inoltre, volendo mettere l'accento sull'insegnamento del disegno, notiamo che in tali programmi quest'ultimo sapere, unito alla calligrafia, diviene un'unica materia, quindi essi non si presenta più come un sapere insito negli altri saperi, ma come una materia a se *Calligrafie e Disegno* che si attua nella terza classe.

L'esperienza acquisita negli anni, gli approfondimenti sulla concezione della scuola e

²¹⁸ Programmi, VII. *Disegno, Canto, Ginnastica, Lavoro*, R. D. 29 novembre 1894.

²¹⁹ Programmi, II. *Aritmetica Pratica*, Classe III, IV, V, R. D. 29 novembre 1894.

del progresso pedagogico, ha portato sempre di più l'attenzione sulle relazioni che connettono varie materie con le proprietà e le differenze territoriali che comportano un relazionarsi differente con l'ambiente. "rendere meno vaga e incerta la materia dell'istruzione, pur ammettendo, anzi prescrivendo che essa debba differenziarsi opportunamente da luogo a luogo."²²⁰. Questo pensiero lo incontriamo in vari passaggi del testo, volendo dare importanza al pensiero e alle sfumature territoriali, che incidono nella formazione dell'alunno, come possiamo leggere: "è necessario tener conto dell'ambiente nel quale l'alunno vive, per non persistere nell'errore di trattare con lo stesso criterio il fanciullo delle montagne e quello delle marine, il fanciullo del piccolo borgo rurale o marittimo e quello della grande città."²²¹. Si vorrebbe raggiungere, nel contesto dei nuovi programmi, un'unificazione nel proporre un metodo pedagogico generale, e contemporaneamente nelle applicazioni concrete, si richiede un relazionarsi differente. L'alunno nelle sue indagini dovrà approfondire le impressioni che riceve dal mondo che lo circonda; occorre perciò condurlo all'osservazione diretta e alla riflessione. L'alunno è immedesimato in status conoscitivo in cui le cose nuove sono poste in relazione con quelle già apprese, con una maggiore continuità costruttiva esperienziale. "Il fanciullo deve dunque vedere il suo mondo, analizzarlo, sperimentare coi suoi sensi e col suo intelletto, arricchire la sua conoscenza sempre con metodo positivo, acquistare rappresentazioni vive e concrete della realtà, e non esser condotto all'ignoto se non per via di ciò che gli è noto, se non quando abbia dei fermi punti di appoggio per le sue illazioni analogiche."²²².

Nello sviluppo dell'alunno con costante parallelismo, si manifesta l'intenzione di proporzionare l'insegnamento oggettivo delle cose in generale e di varie nozioni, con dovuti argomenti di lettura, di componimenti, di conversazioni, di calcoli aritmetici, di disegno, proporzionando l'oggetto delle appercezioni al suo sviluppo psico-intellettuale.

"Il criterio generale, cui il programma s'informa, consiste nel seguire lo sviluppo

220

Programmi delle scuole elementari, *Istruzioni*, R. D. n. 45 del 29 gennaio

1905.

221

Ibidem.

222

Ibidem.

della psiche del fanciullo dell'indeterminato al determinato, dal semplice al complesso, dal generico allo specifico, dall'empirico al razionale, e nel proporzionare di conseguenza ogni volta, il precetto alla cognizione che il fanciullo ha di sé e del mondo in cui vive.²²³

Notiamo che il testo ministeriale risente dell'influenza del pensiero herbartiano, come un apprendere inteso come appercezione. Un processo dove le nuove esperienze, le nuove rappresentazioni, le nuove nozioni si adattano alle esperienze, alle rappresentazioni e alle nozioni acquisite nel passato per poter creare delle nuove nozioni.

Nel pensiero di Herbart l'attenzione è rivolta all'osservare ogni singolo alunno e le caratteristiche che lo accompagnano, poiché ognuno porta con sé il proprio vissuto; secondo Herbart, il maestro deve dialogare con il singolo, attraverso tutte le materie e la vita nella totalità, per far sì che l'alunno sappia reagire, per atto della sua volontà, e scegliere il bene. Di fronte all'alunno gli educatori devono mettere da parte la visione creata da loro gradualmente e creare una visione generale in merito a che cos'è l'educazione.

Importante nell'educare l'alunno è il poter fondere lo sviluppo dell'intelletto e del sentimento attraverso tutte le discipline. Herbart critica la posizione di Locke e Rousseau. Vede il primo come volto a promuovere un'educazione al conformismo e alla convenzionalità, mentre nel secondo una mancanza di rapporto tra l'educazione naturale e la necessità dell'uomo di integrarsi socialmente.

Secondo Herbart l'educazione ha un fine etico poiché infonde dei valori, ma fornisce quelle competenze richieste dall'ambito lavorativo. Egli punta sull'etica, di conseguenza, cerca nella moralità il collegamento tra natura e società. L'istruzione, secondo lui si basa sul presupposto che i veri valori etici sono rintracciabili nella storia culturale dell'umanità. Questa importanza attribuita all'etica porta l'autore a rintracciare lo spazio che lui definisce scienza dell'educazione, collocato tra l'etica e la psicologia; il legame tra entrambe sarà dato essenzialmente dai contenuti stessi dell'istruzione visti come risultato di tutte le precedenti esperienze dell'umanità.

223

Ibidem.

E. Herbart richiede una mediazione tra chi apprende e chi insegna. L'insegnante deve far sì che il contenuto della lezione sia appreso da tutti, tenendo presente che l'insegnamento deve catturare l'attenzione dell'allievo.

Nei programmi troviamo la distinzione tra gli insegnamenti speciali, costituiti da nozioni di storia, geografia, e nozioni varie e l'istruzione formale che "s'intende quella diretta a disciplinare e sviluppare le facoltà mentali dell'alunno: ragionamento, osservazione, riflessione, memoria, fantasia, potere d'espressione" costituita dall'insegnamento di lingua, aritmetica, geometria, calligrafia e disegno.

Notevole è anche l'importanza formale degli esercizi "di calligrafia, i quali hanno un nesso innegabile colle tendenze del gusto, dell'ordine, della chiarezza, della precisione e il disegno, che sviluppa il potere di osservazione e di analisi e abitua a farsi intuizioni chiare e distinte delle forme delle cose."²²⁴ Passando da un motivo generico formale, e si riesce a fini pratici e professionali. Si danno direttive sul metodo e si esprime la preoccupazione che il copiare dalla lavagna o dal libro non si deve ridurre in una semplice imitazione grafica, perciò essa dovrà essere accompagnata con l'esercizio del leggere.

Ci si accorge che i test dei programmi, come abbiamo già accennato, sono ispirati dalla pedagogia herbartiana, che si presenta come una teoria degli interessi. L'aspetto della didattica herbartiana che ebbe più larga affermazione riguardo ai "gradi formali" dell'istruzione, cioè una gradualità nell'apprendimento da uno studio di "penetrazione" a uno di "riflessione".²²⁵

B. Bellerate si esprime a proposito della pedagogia dalla pratica, intesa nel suo senso più autentico, e cioè non come cieca ripetizione di atti, ma come insieme di osservazione, tentativi ed esercizio, illuminato da principi ben chiari, cui dovrà far seguito la riflessione per organizzarne i risultati e confrontarli con la teoria.²²⁶

Nei consigli sul metodo d'insegnamento nei programmi è prescritto che l'insegnamento deve essere nelle prime classi pratico e non teorico "nella prima e seconda classe solamente con metodo indiretto, nella terza e quarta classe con

224

Ibidem.

225

B. M. Bellerate, *I. F. Herbart*, Brescia, La Scuola editrice, 1964, p. 140-

158.

226

Ivi, p. 85

metodo diretto e indiretto”.²²⁷, sottolineando il fatto che il metodo indiretto fa uso di tutti i mezzi che offrono gli studi e anzitutto della lettura, della conversazione, del calcolo.

Se analizziamo l'estetica nel contesto pedagogico di Herbart, ci accorgiamo che tale concezione esprime la capacità di pensiero che avvicina a una formazione unitaria dell'uomo. Secondo lui si dovrebbe sviluppare la conoscenza intuitiva, con strumenti idonei che aiutano una corretta educazione del vedere, accrescendo l'attenzione dell'alunno, attraverso esercizi elementari i quali portano a individuare le strutture elementari negli oggetti reali (la forma elementare a priori, in questa situazione per herbart era il triangolo). La conoscenza delle cose si acquisisce nel sapere percepire le forme più elementari per avere la possibilità, attraverso queste forme semplici, arrivare a distinguerle la varietà delle forme una dall'altra. Creando così la possibilità di proporre strutture elementari tipiche capaci di divenire normativi del pensiero, di un pensiero che si formula attraverso nuove relazioni intuitive per una totalità dell'esperienza interna. Esempio di metodi, da cui prende vita il suo pensiero: ai bambini già nei primi anni, quando essi porta attenzione agli oggetti gli si dovrebbe proporre, sopra a un pannello scuro tre chiodi gialli, poste in distanza l'una con l'altra, variando giornalmente la posizione, per far sì che il bambino si familiarizza con figure sempre nuove triangolari. Esercizi d'intuizione attraverso i quali vogliono determinare le norme per rendere accessibili ai bambini concetti elementari della trigonometria sferica e quindi della comprensione delle forme. Un esempio che ci rende chiaro l'idea di Herbart nel concepire l'uomo attraverso un processo di formazione spirituale alimentandolo tramite rappresentazioni. In questa situazione il compito della formazione non è solo di orientarlo nell'osservare-sorvegliare e nello stare attenti nel considerare tutte le condizioni che lo possono danneggiare. L'uomo necessita di un'arte che lo elevi, lo costruisca per ricevere una forma appropriata nell'assumere diversi comportamenti. Educare a vedere attraverso il suo pensiero diventa guidare l'occhio e lo spirito a percepire la forma, i rapporti e la totalità delle cose osservate, a percepire e conservare il dato, formando il suo conoscere, e

²²⁷

del 29 gennaio 1905

Programmi delle scuole elementari, *Metodo di insegnamento*, R. D. n. 45

sviluppando ulteriormente le opinioni future.²²⁸.

Vediamo che sia le istruzioni per la materia di aritmetica e geometria che le indicazioni per il disegno richiamano questo pensiero, anche se a mio avviso attraverso una traduzione del pensiero herbartiano in schemi che non riflettono la profondità delle sue riflessioni, ma risentono solo di un richiamo ideologico.

Nelle indicazioni dell'insegnamento del disegno geometrico che inizia nella classe terza e accompagna l'alunno in tutte le altre classi, si fa riferimento a un insegnamento che deve essere intuitivo e non dimostrativo. Si spiega che le ragioni per cui la geometria è accompagnata dall'insegnamento del disegno sono, come il testo ci spiega: "Il disegno sta alla nozione geometrica, come la scrittura sta alla parola e al numero."²²⁹, e in un secondo passo, aiuta l'alunno, quando avrà la capacità di costruire la figura, a penetrare in queste nozioni per un miglio ricordo. "E' poi noto che spesse volte una proprietà geometrica si richiama alla memoria tracciando la figura ed esaminando i rapporti dei suoi elementi."²³⁰.

Il modello di disegno che è descritto, in questo contesto, nasce attraverso nozioni intuitive e si elabora con un disegno, delle figure geometriche piane, tracciando un apprendimento che riprende quello della parola scritta, perciò una codificazione della linea in forme, "(s'intende, in quanto è possibile): linee rette, curve, miste, regolari, irregolari, angoli, triangoli, parallelogrammi, quadrati, rettangoli, trapezio, circolo."²³¹, nelle classi successive si passerà al "dei principali solidi geometrici (prismi, coni, cilindro, e per quanto si può sfera) e delle loro parti"²³², svolto a mano libera, tralasciando le nozioni nelle prime classi, "Le definizioni debbono tralasciarsi. Sarà abbastanza se l'alunno saprà distinguere prontamente l'una dall'altra figura e disegnarla a memoria."²³³. L'attenzione per un disegno a mano libera, il testo è chiaro quando specifica che non vuole formare degli "alunni che siano dei Giotti", perciò

228

I. Volpicelli, *La rappresentazione estetica del mondo considerata come compito fondamentale dell'educazione Johann F. Hebart*, Roma, Armando Editore, 1996, pp.26-40.

229

Programmi delle scuole elementari, *Aritmetica e Geometria*, R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905.

230

Ibidem.

231

Ibidem.

232

Ibidem.

233

Ibidem.

non vuole intendere la formazione di artisti, e si raccomanda ai maestri che l'alunno usi il foglio con i quadretti per il disegno delle figure a mano libera, considerando quest'ultima affermazione diviene difficile delineare un disegno libero che sia eseguita attraverso carta a quadretti. Un ulteriore aspetto importante che troviamo in questa parte dei programmi è il chiaro legame di pensiero sull'insegnamento della scrittura e del disegno, l'applicazione della scrittura si compie con la congiunzione di tante piccole curve in carta rigata mentre il disegno delle figure geometriche con carta a quadretti, come ci dimostra il testo per la scrittura, "Il maestro adoperi la carta stilografica che è un notevole sussidio per la regolarità delle figure. Quanto al circolo, che certo non si può tracciare esattamente a mano libera, si cominci a farlo costruire mediante la congiunzione di tante piccole curve successive equidistanti da un punto centrale. Se l'alunno avrà adoperato in prima classe la tavoletta di ardesia per apprendere a scrivere, potrà adoperare per il disegno la stessa tavoletta, la quale nel rovescio ha di solito un tracciato a quadrelli."²³⁴. Anche se fa richiamo alla libertà del gesto grafico, si adopera con la precisione nel metodo, e dimostrando così che molte limitazioni di pensiero espresse nei programmi, riflettono le eredità di un pensiero sbagliato dell'insegnamento del gesto grafico. È ben inteso che il gesto grafico rientra come parte essenziale non solo della libera espressione ma anche delle rappresentazioni del proprio gusto estetico.

Se lo confrontiamo questo pensiero in linea generale con il pensiero di herbartiano, si nota l'influenza del suo pensiero, però anche quelle sfumature che notevolmente differenziano tutto il contesto. In primo luogo, Herbart richiama l'attenzione su un'analisi psicologica che conduce a un giudizio estetico (in un'ampia lettura contesto), come derivante da una conoscenza relazionale, in un "saper vedere" attraverso concetti elementari geometrici per una maggiore comprensione delle forme e non memorizzazione della forma. Riportando uno degli aspetti più importanti dell'approccio herbartiano all'estetica in generale che costituisce una stretta relazione tra la psicologia e l'estetica, nella ricerca delle connessioni armoniche rappresentative che costituisce la formazione del giudizio estetico non solo a livello relazionale ma anche a livello della valutazione, analizzate

234

Ibidem.

psicologicamente. I due piani della considerazione dell'oggetto convivono nell'approccio estetico, dando luogo ad un giudizio che unifica la rappresentazione teoretica dell'oggetto e la sua valutazione estetica.

Il testo traccia in modo molto chiaro le finalità del disegno, facendo assumere al disegno una maggiore libertà d'espressione, però il disegno dal vero diventa solo un'esercitazione imposta la quale porta ad acquisire regole di ripresentazione e non a osservare l'oggetto e creare una propria idea e gusto su di essi. Anche se si faceva riferimento a un disegno che doveva condurre alla percezione della forma, come abbiamo visto con metodi ben decisi, che conducono a un disegno riprodotto a ricordare le forme ed è finalizzato agli scopi professionali, differenziandosi anche le sue finalità nelle scuole maschili da quelli femminili, con maggior restrizione nell'insegnamento pratico portando l'alluno ad usare il foglio a quadretti. "L'insegnamento della geometria e del disegno geometrico non va e non deve andare nella scuola elementare oltre questi rudimenti. Le applicazioni di queste prime nozioni hanno luogo principalmente nello studio del disegno libero, il quale, nelle due ultime classi, come vedremo, prende anch'esso un indirizzo pratico professionale, con opportuna diversità di scopi per le scuole maschili e le femminili."²³⁵

Possiamo dire che questo modo di concepire il disegno dal vero sembra più un'influenza di Rousseau, il quale così si esprime: "Mi guarderò bene perciò da affidarlo a un maestro di disegno che gli darebbe solo da imitare imitazioni, che lo farebbe disegnare sugli altrui disegni: voglio che non abbia altro maestro che la natura, ne altro modello che gli oggetti. Voglio che abbia dinanzi agli occhi l'originale e non il pezzo di carta su cui è riprodotto, che disegni dal vero una casa, un albero, un uomo, perché si abitui a osservare bene i corpi e le loro apparenze e a non prendere le imitazioni false e convenzioni per vere imitazioni. Anche se il testo continua distogliendo il fanciullo dalla riproduzione a memoria di oggetti non presenti nella vista però attraverso osservazioni dal vero. Lo distolgo anche a riprodurre a memoria oggetti non presenti alla vista, finché, grazie alla frequenti osservazioni, le forme

esatte non si imprimono bene nella sua immaginazione”²³⁶ per non perdere la propria nozione delle proporzioni del gusto e della natura.

Le istruzioni appartenenti alla materia del disegno, spiegano che questo insegnamento, nella terza e quarta classe, ha uno scopo formale nell’esercitare l’occhio a vedere giusto nelle forme dei corpi e a rappresentare con mezzi semplici e con sicurezza mentre nella quinta e nella sesta prende un senso pratico differenziandosi se la scuola è femminile o maschile. Altrettanto il testo spiega come il disegno libero, “Gli esercizi di disegno libero, di cui il programma fa speciale menzione, non sono da confondersi con quelli di disegno geometrico, sebbene con questi debbano stare in relazione e possano anche combinarsi.” si restringe nella riproduzione di linee e superficie piane, e si comincerà a ritrarre oggetti nelle tre dimensioni solo quando l’alunno saprà disegnare i solidi geometrici, e l’alunno si deve creare una ragione del perché, e il maestro lo guiderà attraverso queste indicazioni: “dopo aver tracciato una forma sulla lavagna, ne faccia l’osservazione analitica, e che, ove la forma tracciata riproduca oggetti presenti, l’osservazione analitica preceda sempre l’atto del disegnarla.”²³⁷, mentre nelle classi successive “si potrà disegnare in prospettiva, prendendo a modello oggetti di uso comune e abituando a rilevarne le linee caratteristiche e necessarie: il tavolino, la sedia, la cornice di un quadro, la finestra, delle frutta, dei vasi, ecc.”²³⁸, sempre disegnando i contorni e senza chiaroscuro.

Ci accorgiamo che in questa prima parte si allude all’esempio di metodo sopra citato proposto da Herbart, consistente nell’abituare il bambino a relazionarsi con le forme, attraverso il gioco delle dimensioni. Ciò, a mio parere, vuol dire abituare la vista al continuo cambiamento di forma per poter percepire meglio il movimento dinamico della forma in sé e delle sue rappresentazioni. Al contrario nel testo è portato come uno sviluppo della memoria e come uno stato puro di riconoscimento della forma. “Eseguito bene un esercizio, sarà utile farlo ripetere, ingrandendo e diminuendo la figura, mantenendo naturalmente la esatta proporzione tra le parti. E anche buon

236

J. J. Rousseau, *Emilio*, Firenze, Editrice La Nuova Italia, 1948, p. 148

237

Programmi delle scuole elementari, *Disegno*, R. D. n. 45 del 29 gennaio

1905.

238

Ibidem.

metodo quello di tracciare una sola parte di una figura simmetrica, e richiedere che gli alunni la completino. Nei gradi più avanzati converrà che il maestro, fatto osservare un disegno tracciato sulla lavagna, lo ricopra, e inviti gli alunni a riprodurlo a memoria.”²³⁹. Nella lettura della riproduzione a memoria, si può alludere a un forte legame con gli studi di Alexander Bain²⁴⁰, sull’importanza che assumeva la memoria nell’educazione, nel libro “*Educazion as a Science*”, come è indicato anche dallo studioso Carlo Piantoni.

Il nostro bagaglio di memoria o conoscenza si costruisce come conseguenza d’impressioni intellettuali. Le impressioni ricevute, se sufficienti a destare la conoscenza sul momento, hanno una certa permanenza; può persistere dopo che la situazione originale è cessata; può essere richiamata. L’accensione di una fiamma desta attenzione, da una forte impressione visiva e diventa un’idea o elemento di memoria; ci si ripensa dopo, senza che la vediamo.²⁴¹ Questa illustrazione del pensiero di Bain può rendere più leggibile e comprensibile determinanti punti di pensiero che vengono espressi nelle istruzioni riguardanti al disegno nei programmi ministeriali e l’idea che essi volevano trasmettere, “Questo utilissimo tirocinio non riuscirà bene che dopo molti pazienti tentativi, ma avrà effetti benefici sulla psiche dell’alunno, il quale si abituerà non soltanto a veder bene, ma a ritenere le immagini di cose viste; nella vita pratica gli occorrerà poi non poche volte di dover riprodurre un oggetto, senza averlo presente”²⁴², ho anche quando viene consigliato all’insegnante di far osservare all’alunno attentamente il disegno svolto alla lavagna, di ricoprirlo e proporre all’alunno di riprodurlo a memoria. Le direttive, come

²³⁹

Ibidem.

²⁴⁰

Alexander Bain nasce nel 1818 ad Aberdeen, in Scozia, e muore ad Aberdeen nel 1903. Dal 1836 al 1840, studia “Humanities and Natural Sciences” al Marischal College and University. Nello stesso College insegna “Mental an Moral Philosophy” dal 1841 al ‘44, in questo periodo conoscerà e collaborerà anche con John Stuart Mill. Nel ‘45 diviene professore di ‘Natural Philosophy’ presso la Andersonian University di Glasgow, Dal 1860 al 1880 condurrà la cattedra di Logica all’Università di Aberdeen, dal 1881 all’84, è Rettore della stessa Università. Nel nel ‘55 pubblica il celebre *The Senses and the Intellect*, e nel 1879 *The Science of Education*, consegue una ampia esposizione del suo pensiero attraverso ricerche e pubblicazioni nel corso degli anni.

²⁴¹

A. Bain, *Education as Science*, Mind, citato in: Antonella Lucarelli, *Psicologia dello sviluppo: le origini, Tra scienza e filosofia*, Firenze, Giunti gruppo Editoriale, 1993, pp. 35-36.

²⁴²

Programmi delle scuole elementari, *Disegno*, R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905.

possiamo notare, sono una chiara dimostrazione di una formazione che voleva costruire mappe di modelli memorizzati le quali nel percorso della vita possono essere usate nella creazione della conoscenza. Dando così priorità alla componente motoria del sistema nervoso rispetto a qualsiasi forma di sviluppo psichico.

Si noti che negli anni successivi si propone un disegno a mano libera: “Nella terza e quarta classe il disegno sarà eseguito a mano libera, senza righe, compassi, squadre, ecc.; potrà il maestro da principio servirsi di carte stimmografiche, come per il disegno geometrico, facendo gradatamente aumentare la grandezza dei quadrelli, per poi abbandonarli del tutto e servirsi di carta bianca netta. Utile è cominciare colle lavagnette e lo stilo, ma bisogna poi sempre pervenire all’uso della carta e della matita”²⁴³, queste indicazioni non offrono l’idea di un disegno a mano libera che conduca alla libera espressione del bambino e della sua esteriorizzazione interiore psichica e emotiva.

Nelle ultime classi si farà la differenza, come espressione del pensiero del tempo, tra l’insegnamento del disegno nelle classi femminili e in quelle maschili. Il disegno si metterà naturalmente in relazione con il lavoro manuale, essi si svolgono per maturare le capacità di ricoprire le mansioni lavorative dei diversi ruoli per la famiglia e per la società. Come dimostrano anche i programmi: (scuole maschili), disegno a mano libera e con strumenti su modelli reali e applicati al lavoro; (scuole femminili), disegno applicato al taglio ed a facili ricami.

In grande linee si mostra un disegno, con metodo scientifico e metodo intuitivo, impostazione molto coerente, se correlata all’idea generale della finalità che la scuola vuole adempiere. Il metodo scientifico trasforma il disegno in un gesto grafico di precisione, e il disegno a mano libera “intuitivo” a funzione dell’osservazione della natura. Il metodo che è esercitato dalle istruzioni degli specifici programmi, come ci spiega lo studioso Carlo Piantoni²⁴⁴ nel suo saggio, all’inizio dell’900, nel congresso dei insegnanti di disegno, si approfondisce il problema del metodo d’insegnamento nelle scuole secondarie e elementari, sostenendo la tesi di un disegno inteso a sostegno di altre materie di insegnamento, parallelamente si espone anche l’idea di un

²⁴³

Ibidem.

²⁴⁴

C. Piantoni, *Dal disegno all’immagine. Metodi ed accorgimenti didattici dal 1888 a oggi*, in «I Problemi della Pedagogia», pp. 112-113.

disegno che raffigurava scenette famigliari con figure schematiche, ed altre idee proponevano un disegno che oltre all'apparenza della forma, diventasse anche espressione dei sentimenti. Però come risultante dei vari pensieri, ci si ritrova a utilizzare metodi che non affermano un'idea didattica chiara, o come si pronuncia anche Piantoni: "La metodologia che nei primi anni del secolo, è proposta all'insegnante è dunque una metodologia eclettica e rapsodica, costruita soprattutto con l'intento di accontentare gli insegnanti"²⁴⁵.

Giungiamo ai programmi contenuti nella riforma gentiliana del 1923, redatti dallo studioso Giuseppe Lombardo Radice e influenzati dal pensiero neoidealistico tedesco hegeliano, nonché dalla pedagogia di Giovanni Gentile. Quest'ultimo nel suo libro "*Lezione di didattica*" esprime pienamente l'idea di un'unità educativa alla conquista della propria maturazione umana, che avvolge l'intera personalità. Egli esprime il pensiero di vivo rapporto e collaborazione tra il maestro e il fanciullo, per un incontro con l'anima del fanciullo, il quale porta nella scuola la sua esperienza di vita. Distaccandosi dalle concezioni pedagogiche che hanno accompagnato i programmi nel percorso storico, ridimensionando la figura dell'insegnante, il quale comunica attraverso metodi meno rigidi, dando importanza all'aspetto formativo della persona umana. La scuola si percepisce come arte di insegnare, attraverso un ingegno di conoscenza che si attua contemporaneamente nel maestro e nell'alunno alla ricerca e conquista di un'autoeducazione. "Giacché educazione è compenetrazione di anime, cioè uno stato di coscienza nel quale il maestro scompare come individualità distinta dagli scolari e si adegua al loro momento spirituale, vivendolo come suo e sviluppandolo, per sospingerlo per posizioni più alte da lui raggiunte indipendentemente dai suoi scolari, nella formazione della propria cultura; e nelle quali deve ritornare, riconquistandole con loro."²⁴⁶

Referendoci al nuovo concetto "dell'educazione è compenetrazione di anime", della trasformazione e continuo passaggio dall'autoeducazione all'educazione dei altri, che ci offre Lombardo Radice, notiamo che prende forma come conquista della verità e della vita conforme ad essa, la quale si realizza con l'educazione, che non può non

²⁴⁵

Ivi, p.113

²⁴⁶

G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, S. A. Edizioni Remo Sandron, 1946, pp. 164-165.

tradursi in uno sforzo verso gli altri per ottenere il medesimo risultato, che implica purificazione morale, ed non si può negare, che la dove esiste purificazione morale essa non può non “tradursi in dedizione di se agli altri”. Incontriamo nel pensiero di Lombardo Radice una circolarità fra aspetto soggettivo ed oggettivo, fra educazione di sé e dei altri, che risponde pienamente a una comune esperienza di una naturale circolare, quando si sente che “educando gli altri si educa anche sé stesso e che tanto più educa se stesso quanto più educa gli altri.”²⁴⁷

In questa visione nuova della scuola, con un forte respiro neoidealistico dell'educazione, si rende più intenso il binomio spirituale ed intellettuale, con cadenze dirette sulla vita, nell'amalgamare differenti forme che essa si esprime, dalla economia dell'etica, all'arte e filosofia, con un principio basilare quello del pensiero puro come creatore di ogni realtà nella congiunzione del soggetto con l'oggetto, in cui quest'ultimo ritrova come parte integrante del soggetto. Conducendo a una conoscenza con ampi riguardi spirituali, la cui espressione è il sentimento, che unendosi al sapere pratico si traduce in atto. L'espressione del sentimento in atto comporta ciò che nel pensiero hegeliano ritroviamo come “forma sensibile”, che è parte dell'espressione estetica, la quale richiama il bello, che in questo contesto diviene forma nella più ampia visione di tutte le forme che animano la vita e la creazione umana. Essa diventa esperienza, la quale diventa immagine creando un nuovo status indipendente (come figura, come poesia, come suono, etc.).

Da questa concezione possiamo dedurre che l'infanzia è vissuta come età creativa e attiva, e il fanciullo dovrebbe essere libero nelle sue manifestazioni più vere e complete della fantasia. Perciò nei programmi di Lombardo Radice è valorizzato di più il disegno, attraverso il quale si elabora un linguaggio del gesto grafico, lasciando libera la fantasia, nell'esprimere i sentimenti. Ciò è possibile grazie all'esperienza artistica e la collaborazione “spirituale” tra maestro e l'alunno. Espressione di questo pensiero sono state delle esperienze realizzate in diverse scuole in Italia come quello del Canton Ticino a Milano, le quali presero il nome di “scuola serena”. L'idea che

²⁴⁷

A. Saloni, *Problemi che sorgono dall'interpretazione filosofica dell'educare: l'autocoscienza l'autoeducazione, l'eteroeducazione*, diretta da Luigi Volpicelli, La Pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento, Le forme dell'educazione 1, Milano, Società Editrice Libreria, 1975, pp. 11-13.

voleva trasmettere Lombardo Radice agli insegnanti era che l'istruzione del disegno doveva diventare più naturale, più spontanea; si spostava l'interesse sullo stretto rapporto tra scuola e la cultura artistica popolare.

La premessa dei programmi conferma il cambiamento che avviene nella didattica per la scuola; essa inizia non più con indicazioni per l'insegnante ma con "*prescrizioni didattiche per le scuole elementari*". Si richiede che l'alunno sia condotto alla schietta poesia, all'ingenua ricerca del vero, all'indagare dello spirito popolare. Al maestro, criticando la scuola e i metodi del passato, si chiede di non ricadere in schematismi di nozioni, limitandosi agli interrogatori schematici, letture inespressive, alle solite arti in parte meccaniche. Se egli non si ridimensiona, ma cade nell'errore delle ripetizioni, "sarà pedante ripetitore, la vita spirituale rifuggirà da lui e si manifesterà in quelle forme inconsapevolmente ma irrimediabilmente difensive, proprie del bambino, che sono l'irrequietezza e la turbolenza."²⁴⁸.

Leggendo i programmi, che valorizzano la materia di disegno e la bella scrittura, s'intuisce immediatamente il netto stacco sulla considerazione del disegno nei confronti del passato, dovuto alla filosofia neoidealista che vedeva nell'arte una manifestazione dello spirito. Inoltre, si nota che nella premessa incontriamo la delineazione di *Insegnamenti artistici*, parte di quest'ultima diviene a) il canto; b) disegno e bella scrittura; c) Lettura espressiva e recitazione.

Si evince l'importanza del disegno nella scuola e dell'arte in generale; si prendono in considerazione le varie fasi dello sviluppo del bambino, l'importanza del disegno come mezzo che porta all'evoluzione delle capacità espressive, intuitive, sensoriali, psichiche e intellettive.

Maggiore spazio, in questi programmi, si offre al disegno e alla libera espressione del bambino nei suoi primi passi di formazione nella scuola; solo in seguito ci si preoccupa di migliorare la sua espressione con cautela per non correggere prematuramente, per non annientare le sue prime intuizioni.

In seguito, dopo le prime manifestazioni delle espressioni grafiche si chiede al maestro di interagire attraverso correzioni fatte con schizzi alla lavagna. Esercizi di

²⁴⁸

Premessa, *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari*, R. D. 1 ottobre 1923, n. 2185.

osservazione che concepiscono la correzione delle imprecisioni, anche orali del bambino, compiendo o realizzando sia immagini sia testi scritti, in cui la parola è corretta dal disegno e il disegno dalla parola che ha portato anche l'inserimento nella scuola il quaderno nel quale ogni pagina rigata ne corrispondeva una bianca. Questo pensiero dimostra che al linguaggio scritto è data la stessa importanza che è data al linguaggio iconografico, il disegno si veste della stessa dignità che appartiene alla parola, perciò non solo una valutazione del disegno ma alla dimensione artistica in generale, come la lettura espressiva, la recitazione, ecc.. I suoi primi disegni sono considerati ideogrammi, intuizioni visive imperfettamente espresse, scrittura inventate da lui più che veri e propri disegni, riportando il pensiero che accompagnava questa materia in questi anni, viene chiarita che imperfetta espressione, è dovuta all'insufficienza dell'osservazione e non tanto a mancanza di esercizio o difficoltà manuali. L'insegnamento del disegno nella scuola nasce in una forma di rapporto con tutti gli altri insegnamenti fino ad acquisire un carattere professionale nelle ultime classi. "Il programma che segue distingue tre gradi di insegnamento del disegno nella scuola elementare: 1) accertamenti del maestro e primi esercizi spontanei dello scolaro; 2) disegno a memoria e primo controllo del sentimento della proporzione, della forma, del colore; 3) disegno spontaneo dal vero, e acquisto della prima consapevolezza tecnica del disegnare. (...) all'ottava, nelle quali il disegno può acquistare un carattere preprofessionale."²⁴⁹.

Notiamo che il disegno, oltrepassando il pensiero espresso in linee generali e valutando tutte le sfumature che quest'ultimo porta con sé, l'identità che assume nei programmi sono: del disegno a memoria; disegno dal vero con continua osservazione; disegno riportato dal maestro sulla lavagna; disegno come copia dal vero; disegno schematico (la geometria riporta in sé ancora il disegno delle forme geometriche); disegno a colori (la quale riporta una novità per la formazione nella scuola elementare che si ispira al metodo Montessori); disegno narrativo e descrittivo.

Nelle prime classi, nell'insegnamento del disegno, si invita il maestro ad una

²⁴⁹

Programmi, Avvertenze Generali, II. *Insegnamenti Artistici, B) Disegno e Bella Scrittura*, R. D. 1 ottobre 1923, n. 2185.

continua osservazione del mondo di espressione dell'alunno, con accertamenti riportati da continui esercizi appartenenti alla capacità d'intuizione, osservazione e dell'intelligenza, dimostrazioni che testano le capacità riconoscitive dei colori sia oggettivamente sia nella natura e nel mondo circostante, come risultante della valutazione, la classificazione degli scolari in gruppi per adattare opportunamente gli esercizi ai singoli gruppi.

Gli esercizi graduati che accompagnano questa materia in corrispondenza con l'età evolutiva dell'alunno, hanno caratteristiche e portano una visione ampia del disegno. L'esercitazione si accompagna con l'intento di dare una multidimensionalità, si parte con il riconoscere di un oggetto attraverso l'osservazione, per portare un ulteriore sviluppo della dimensione oggettiva nella multiforme percezione umana. Esponendo essa con descrizioni di forma orale, nella dimensione visiva ma anche attraverso ritagli con forbici, ricavando piccoli disegni di carta bianca o colorata. La mancanza che si scorge in quest'ultimo è il riportare la visione "visiva" dell'oggetto, tradotto in segno grafico, attraverso il disegno a memoria, di conseguenza mancanza della libera espressione delle percezioni, intuizioni, emozioni e anche dello stimolo di fantasia dell'alunno, richiedendo esposti che rafforzano la memoria dell'oggetto, luogo, ecc., perciò non un'elaborazione di pensiero di tutto un insieme di fattori che portano a una concezione unitaria, ed alla fusione costruttiva del sapere. Un altro fattore che dimostra la delineazione e l'influenza del maestro, sull'oggetto osservato, è la rappresentazione dell'oggetto alla lavagna dall'insegnante e riprodotto dal alunno, o anche gli disegni svolti dopo varie narrazioni riportati dai alunni o dal maestro, si limitano a riprodurli non accentuando la fantasia ma per i medesimi mezzi di memoria. Ciò non porta a considerare la memoria come facoltà con un ruolo significativo nella formazione, ma solo a considerare le esagerazioni di valutazione in questo contesto. "Accertamenti del maestro sul possesso del senso del rapporto, della forma, della posizione, del colorito degli oggetti da riprodurre e distinzione degli scolari in gruppi diversi di capacità. Disegni, a grandi linee, fatti dal maestro sulla lavagna e riprodotti a mano libera dall'alunno, con esercizi di autocorrezione dell'alunno medesimo. Semplici disegni dalla memoria e dal vero, col sussidio di

modelli interessanti, ma semplicissimi.”²⁵⁰.

Contemporaneamente si consiglia al maestro di spiegare le regole che accompagnano il disegno, dalla postura del corpo, maneggio della matita, trattamento del quaderno, movimento della mano, regole di tracciare e costruire linee, ecc. Presupponendo che si esprime una tecnica di acquisizione del segno grafico (del disegno) con precise coordinate rappresentative. “Prima riflessione sulle operazioni del disegnare (come si calcolano i rapporti traguardando a braccio steso, con uno stecco, e riportando sulla carta i rapporti; osservazioni sulla posizione dell’oggetto e delle sue linee, osservazioni sulla forma fondamentale dell’abbozzo). Piccoli schizzi a mano libera (piante di case e ambienti vari, cartine geografiche), sull’esempio del disegno fatto dal maestro alla lavagna; riscontro rudimentale della scala e delle distanze fra gli enti geografici annotati sulla cartina.”²⁵¹.

Nelle classi successive oltre alla conoscenza dei colori in particolare e in natura si consiglia di svolgere: “Esperimenti di composizione dei colori, con provini di acqua colorata, (bleu più giallo in parti uguali per il verde; tre quarti di giallo e un quarto di blu per il giallo; altre mescolanze: verde bleu; rosso e bleu; giallo e rosso; aranciato e violetto, ecc.)”²⁵².

Nelle ultime considerazioni si allude all’insegnamento del disegno per formare futuri disegnatori o pittori, essa come formazione non si espande in conoscenza con una base tale conoscitiva che permetta al maestro di conoscere in profondità il mondo infantile per poter relazionarsi in modo più veritiero, e in secondo luogo all’alunno di spaziare ed esprimersi il sé cercando di formare un pensiero elaborato e multi - visionario. Il disegno, in quanto manifestazione della libera espressione del bambino, racconta la realtà psicologica del bambino in vari momenti della sua crescita. Si può alludere che queste deviazioni di metodo siano dovute anche alle influenze dei modelli usati per l’istruzione del disegno nelle accademie dell’arte.

D’Agostino nel libro “*Valore del disegno nella scuola elementare*”, prende in esame diversi aspetti dei programmi del 1923, ci fa ragionare sull’importanza che

²⁵⁰ Programmi, Avvertenze Generali, *II. Insegnamenti Artistici, B) Disegno e Bella Scrittura*, nelle classi 3a e 4°, R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185.

²⁵¹ *Ibidem.*

²⁵² *Ibidem.*

dovremmo attribuire al disegno infantile, come libera espressione, come espressione della “magica legge della fantasia creatrice che aleggia suprema nella spiritualità del piccolo scolaro”²⁵³, la quale non può sottostare a schemi e a regole rigide. Mettendo l’accento in continuo sugli sbagli fatti per quanto riguarda l’insegnamento di questa materia nella scuola elementare, considerandolo come parte di procedure di “copiare soltanto le linee, esercitare soltanto le dita, esigere esattezza e ficcarli in testa un ordine che dovrebbe essere sviluppato lentamente, senza un barlume di gioiosa invenzione e senza stimolanti scoperte”²⁵⁴. Egli esprime il suo pensiero dichiarando che lo sbaglio che viene fatto in questi anni consiste nel chiedere ai bambini copie monotone, piante senza movimento, morte, dimenticando che il bambino necessita di colori, immaginazione, movimento e vitalità per poter dare vita e potenziare le facoltà naturali. Potenzialità che possono prendere vita nella giusta via attraverso il perfezionamento graduale dello spirito per mezzo ed in relazione con l’ambiente (ambientale, umano, sociale).

In questo contesto dobbiamo riconoscere che il disegno viene valorizzato per la prima volta nella scuola grazie al pensiero di Lombardo Radice, assumendo via via un importante ruolo nella formazione dei fanciulli, rientrando attraverso questi programmi in un grado superiore della concezione dell’espressione libera e del disegno.

Lo studioso Carlo Piantoni anni dopo, ci ricorderà l’importanza che ebbe per la scuola la libertà di espressione che si è potuta manifestare attraverso Radice. “E fu proprio in nome del diritto alla spontaneità che il Lombardo Radice combatté la sua battaglia contro i vecchi metodi di insegnamento del disegno e del modellamento. Grazie a questa battaglia, i pupazzi della testa enorme, dai capelli a chiodo, dalle mani a forchetta, contrabbandati per tanto tempo sulle strade, ebbero diritto d’ingresso nelle aule scolastiche.”²⁵⁵.

In questi anni assistiamo all’ingresso nella scuola dello studio delle opere d’arte

²⁵³ D. D’Agostino, *Valore del disegno nella scuola elementare*, Reggio Calabria, Tipografia editrice “Corriere di Reggio”, 1962, p. 6.

²⁵⁴ *Ivi*, pp. 7-8.

²⁵⁵ C. Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III Edizione, 1974, p. 50.

relazionate con le tecniche e con il pensiero critico, quest'ultimo si sviluppava anche attraverso brevi scritti, ecc.. "Contemplazione di opere d'arte, offerte in riproduzione a colori o con proiezioni luminose. (...) Contemplazione di opere d'arte, seguita da facili esercizi di composizione scritta sulla traccia di domande dell'insegnante. Componenti descrittivi di quadri luminosi o di altri quadri." Altrettanto si raccomandava che anche fuori dalla scuola, in ambienti familiari, si stimolassero i fanciulli a disegnare, "Incoraggi le famiglie a far disegnare i bambini quando appaiono inquieti e irritabili, o non possano giocare all'aperto per il cattivo tempo."²⁵⁶. In contempo si chiedeva anche l'organizzazione di: gare di memoria visiva, su oggetti rapidamente presentati e sottratti.

Per le classi superiori gli esercizi che accompagnano l'insegnamento, come viene citato nei programmi, sono: "Esercizi di disegno comuni a tutte le classi superiori alla seconda. (Calendario della Montesca)"²⁵⁷ ed anche degli esercizi differenti per le classi femminili "Per le classi femminili le maestre accompagneranno ogni progresso delle scolare con esercizi di ornati semplicissimi, su motivi dati o spontaneamente scelti."²⁵⁸. Vengono consigliate gare di disegno tra gli alunni stimolando questa materia, però attirando l'attenzione del maestro non verso una valutazione della bravura dell'alunno ma del disegno rappresentato, creando col passare del tempo una documentazione dello sviluppo dei alunni in questa materia ma anche delle osservazioni e della varietà che gli alunni incontrano nella natura. "Ogni disegnatore daterà e firmerà il suo lavoro. La raccolta di questi grandi fogli, contenendo la raffigurazione del variare della natura circostante, formerà una specie di calendario delle osservazioni fatte dai fanciulli durante tutto l'anno scolastico. Il maestro conserverà la collezione, per farla figurare eventualmente nella esposizione dei lavori della scuola, alla fine dell'anno scolastico."²⁵⁹

In sintonia con il pensiero illuminato di Lombardo Radice la scuola elementare non è più rivolta verso le ripetizioni stereotipate ma verso una chiara ottica di mutamento

²⁵⁶ Programmi, Avvertenze Generali, II. *Insegnamenti Artistici, B) Disegno e Bella Scrittura*, R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185.

²⁵⁷ *Ibidem.*

²⁵⁸ *Ibidem.*

²⁵⁹ *Ibidem.*

dalle tradizioni pedagogiche positiviste per un idealismo pedagogico in cui notiamo una particolare attenzione nel rilanciare i rapporti con il popolo folclorico volendo che essi diventi più attivo e protagonista nella vita scolastica. Un incontro che assume un ulteriore rafforzamento dello spirito inserito in un ambiente rurale, che interagisce nel creare nuovi modelli sociali tra alunno e natura, (non possiamo tralasciare in questo contesto, il forte bisogno di creare un'identità nazionale). In complesso si esprime l'idea del giovane esploratore di tradizioni, di folclore e di arte popolare pero non molto rivolto a un ambiente di sviluppo industriale, "Le antiche canzoni, come si sono spente! i focolari del novellare! Bisogna andare nelle campagne meno contagiate dalla città per ritrovare l'antica letteratura del popolo, che era la più adatta all'infanzia. Come l'industria ha fatto scomparire i bei lavori manuali d'arte regionale e locale ecc."²⁶⁰. Nel suo discorso nel contesto del dialetto, non espone e prende in considerazione solo il fattore linguistico, rientrando in una dimensione molto più ampia quello del valore artistico del dialetto e del folclore, come perdita delle belle canzoni, delle leggende e delle ninna nanne dei nonni, che attraverso i tratti dell'arte popolare esprimono la viva cultura tradizionale. Tratti di lettura ci accompagnano in un sforzo di poter avvicinare e creare dei fili connettori tra la vita che si svolge nella città e il terreno fertile folcloristico che offrono i borghi o la vita rurale per la difesa dello spirito del fanciullo delle città urbane nella speranza di un'infanzia creativa, "il folclore è uno dei mezzi di cui disponiamo per la difesa spirituale del fanciullo urbano (...) perché mai il sentimento ingenuo e l'immagine fanciullesca non dovrebbero arrivare alla bellezza dell'arte? Questo fanciullo che è il popolo (...) è tale artista etc."²⁶¹. Il richiamo alla natura, all'arte popolare si rispecchia nei programmi con il desiderio di poter risvegliare lo spirito artistico dell'alunno con le forti note di richiamo artistico e l'importanza che viene presentata nella didattica della scuola elementare. Le materie in questo contesto si vestono di comunicabilità e connettività che richiamano il carattere artistico immaginativo per la ricerca del vero spirito nazionale.

²⁶⁰

G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folclore nella scuola*, discorso al "Congresso dei dialetti", Milano, con aggiunte nella rivista mensile "L'Educazione Nazionale", 1925, n.8, p.21.

²⁶¹

Ivi, p.20.

Per riprendere il tema del disegno, questi penetra ed influisce nei vari apprendimenti, come lingua, scrittura, aritmetica ecc.; si richiama l'attenzione anche su i mezzi didattici in classe per adoperare come la presenza di una ampia lavagna per consentire agli alunni lo svago legato all'attività del disegno. Tuttavia, le indicazioni richiamano molto uno svolgimento di manualità; si afferma, infatti, che facili disegni aiutano a maneggiare il gessetto, la matita e la penna (esercizi di strumenti). Ritenendo visibile lo sforzo per un avanzarsi dell'arte nella scuola elementare e valutando il pensiero della sua connessione con le altre materie per una formazione unitaria, non possiamo non accorgerci della mancata o minima riflessione a proposito disegno infantile come specchio dell'interiorità.

Ritornando alle indicazioni sul metodo di insegnamento del disegno a colori, questi per la prima volta rientra nei programmi della scuola elementare e si ispira al "metodo Montessori". Questo metodo è il contributo delle riflessioni pedagogiche di Maria Montessori, elaborate in virtù delle sue esperienze nella "Casa dei Bambini". Il suo pensiero costruisce l'idea di un "bambino libero" che è assistito dall'adulto o dall'insegnante. "Con i nostri metodi la maestra insegna poco, osserva molto, e, soprattutto, ha la funzione di dirigere le attività psichiche dei bambini e il loro sviluppo fisiologico"²⁶², ponendo maggior fiducia nei confronti dell'alunno: "Le insegnanti che vengono nelle nostre scuole devono avere una specie di fede che il bambino si rivela attraverso il lavoro"²⁶³, e assistendolo indirettamente usando dei materiali idonei e opportuni per essi. Lei vorrebbe espandere l'anima inconscia del bambino rimasta in ombra, come conseguenza dell'inconscio egoismo adulto, che diventa un ostacolo per l'espressione del bambino "diventando invece il più possente ostacolo allo svolgimento della sua vita (...) questo aiuto inutile dato al bambino, è la prima radice di tutte le repressioni e perciò dei danni più pericolosi che l'individuo adulto può arrecare al bambino"²⁶⁴. Si dovrebbe lasciare libero il bambino di agire e si dovrebbe intervenire solo in caso di estrema esigenza. Spesso l'agire dei adulti ostacola la loro crescita non permettendo che essi compiano le loro azioni di piena volontà rendendolo incapace a imparare senza il nostro aiuto. Mettendo in pratica le

262

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1987, p.179.

263

M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, p.275.

264

M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1989, p.119.

sue intuizioni, che spiegano la relazione tra l'insegnante e l'alunno, chiarendo che l'adulto assiste il bambino a fare da sé tutto ciò che gli è possibile a svolgere, la Montessori crea una netta rottura con le vecchie tradizioni e concezioni scolastiche. In seguito, nel suo metodo, si aboliscono i banchi e anche le lezioni in gruppo, per un approccio individuale con l'alunno. La formazione dei gruppi, secondo il suo metodo, si organizza in base all'espressione dei loro interessi relativi a materie differenti, e si ritrovano insieme bambini di varie età che comunicano e si aiutano reciprocamente. Queste trasformazioni di diverso approccio con l'alunno, divengono libertà per l'alunno nelle sue aspirazioni naturali. L'ambiente e l'arredamento delle classi comporterà una attenta scelta innanzitutto per facilitare il bambino nel compiere da solo le sue attività giornaliere, venendogli in contro nell'arredare con oggetti a misura di bambino, (piccole sedie, gli attaccapanni posti in basso, il lavabo minuscolo, tappeti piccini e facili a rimuovere, piattini da lavare, vasetti dove disporre dei fiori), e in secondo luogo nel trasmettere la bellezza e l'ordine per far sì che si educi il buon gusto in essi. Con il suo metodo è il bambino che sceglie un oggetto e lo usa, una scelta che è ispirata dall'istinto naturale che risiede in essi, e la maestra a differenza del vecchio metodo non guida il bambino a usare delle cose determinate, ma impara una nuova arte, quella di corrispondere a dei bisogni interni che riflettono il rispetto della personalità del bambino e nel lasciarne libera la sua attività spontanea.

Considerando in complesso le attività dell'alunno, a mio avviso, può nascere il dubbio di una forma di isolamento del bambino, siccome la realtà che egli incontra non è la vera realtà offerta dalla società, perciò nella sua formazione egli crea un pensiero illusorio dalla mancanza del vero incontro con le varie dimensioni e sfumature del pensiero umano, perciò non riporta vere riflessioni. Il pensiero di Montessori è valutato positivamente da Lombardo Radice relativamente al tema della spontaneità, però le sue riflessioni con un forte sapore positivista e il suo metodo scientifico non rientrano nella sua concezione neo-idealistica.

Nel pensiero della Montessori ritroviamo un "bambino attivo"; gli oggetti e le varie attività didattiche diventano nell'insegnamento lo stimolo a unire l'insegnante e l'alunno. Le sue riflessioni sul disegno escludono il disegno libero e spontaneo

poiché lo considera al di fuori della portata del bambino ed definisce l'espressione libera come "sgorbio dell'anima". Il disegno è considerato come acquisizione attraverso gli esercizi adeguati delle abilità psicomotorie e come preparazione alla scrittura. Solo in alcuni soggetti dotati non sarà più espressione di precisione ma diventerà disegno libero.

Negli esercizi che si eseguiranno per l'insegnamento della scrittura, il disegno ricoprirà un ruolo decisivo nel vincere le difficoltà esecutive meccaniche, come maneggiare una penna, tracciare segni fini che diventeranno lettere dell'alfabeto. La componente intellettuale viene richiamata per riconoscere i vari segni grafici. Lo scopo principale del disegno nel contesto della scrittura è di rendere agile la mano nel condurre i vari strumenti di scrittura ed a delimitare i movimenti negli spazi prescrittivi. "la mano (...) permette all'intelligenza non solo di manifestarsi, ma di entrare in rapporti speciali con l'ambiente: l'uomo si può dire prende possesso del suo ambiente con la sua mano e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza"²⁶⁵. I metodi raccomandati, per eseguire la preparazione alla scrittura, alle forme geometriche e anche alla conoscenza cromatica dei colori si tracciano in esercizi schematici e di formazione motoria. Questi esercizi propongono al bambino incastri (piastrelle) di figure geometriche, foglio bianco di carta e matite colorate, lui sceglie la forma geometri a suo piacere e lo poggia sul foglio bianco e tenendola con una mano con l'altra segue attraverso una matita colorata e ne descrive i contorni, e successivamente rimuovendo la questa cornice geometrica, trova sulla carta disegnato una forma geometrica, un triangolo, un circolo, un esagono, ecc. Questo esercizio si può ripetere con un altro colore, (in cui, il risultato, se il bambino ha scelto i colori con buon gusto, è piacevole). Eseguendo questo movimento per mezzo della matita essi lasciano una traccia del movimento della mano.

La varietà delle forme percepita dall'alunno, stimola il desiderio che i disegni formino una molteplice varietà di colori, creando così un'infinita di esercizi che permettono anche lo sviluppo e la memorizzazione della gamma cromatica dei colori. Per preparare la mano alla scrittura si dovrebbero tracciare delle linee parallele dall'alto verso il basso, perciò per rendere più piacevole questo esercizio ed per

265

Ivi, p. 108

sviluppare ulteriormente il riconoscimento dei colori, si richiede che il bambino riempia con linee di diversi colori le figure geometriche senza oltrepassare la delineazione della figura disegnata. La scelta dei colori, con molto gusto, incoraggia il bambino a ripetere l'esercizio con forme di varie dimensioni e in seguito con disegni di fiori, dettagli di paesaggi, animali ecc. Conducendo a un'educazione cromatica, nel pensiero di Montessori, che rianima il movimento della mano (nell'eseguire azioni in generale, ma anche a definire il movimento), e si manifesta come un raffinamento sensoriale.²⁶⁶

Gli esercizi che conducono al riconoscimento e alla memorizzazione dei colori si svolgono attraverso la presenza di oggetti colorati nel campo visivo dell'alunno il quale sceglie i colori che gli piacciono ed attraverso l'osservazione creerà una memoria dei colori che lo aiuterà a riconoscere i vari colori nei vari oggetti.

Il pensiero di Montessori esprime una crescita intellettuale dell'alunno attraverso il disegno, nei vari esercizi, che raffigura nel disegno solo la proprietà della linea e del colore ed anche essa come acquisizione mnemonica-motoria.

I disegni infantili esprimono l'interiorità del bambino, attraverso di essi possiamo decifrare aspetti psicologici, riferendoci a vari studi che si conducevano in quel periodo su questo tema ed arrivando ad una quotidianità che testimonia, attraverso vari test dei colori della casa, dell'albero, della figura umana, che testimoniano la conoscenza interiore e dell'inconscio del bambino, per mezzo del disegno. Gli scarabocchi spontanei, i segni lasciati con la matita nel foglio, comportano forti significati che aiutano, attraverso l'analisi, a leggere ed a capire lati del loro vissuto e del loro carattere, le quali suggeriscono, in questo caso, all'insegnante la via con cui interagire ed comunicare. Temporaneamente il disegno è la dimostrazione della personalità, dimostrazione dei nostri pensieri di ciò che ci circonda, sentimenti ed interessi che riflettono sulla creazione della nostra personalità. Il disegno come la lettura, la scrittura e tutte le altre materie è un mezzo valido di ricerca, utile per il mondo dei bambini, un concetto che va oltre alle rappresentazioni artistiche dei bambini, si estende come pensiero in traguardi di osservazione, di creatività, intelligenza e personalità del bambino.

²⁶⁶

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., pp. 227-230.

In seguito Carlo Piantoni mette l'accento sul valore espressivo che hanno gli scarabocchi dei bambini, che sono di gran lunga più importanti che il semplice capire. Gli scarabocchi seguono nel tempo una linea evolutiva che accompagna il processo di maturazione psicologica del bambino, "Lo scarabocchio costituisce quindi il punto di partenza per qualsiasi discorso educativo da portare avanti in chiave di creatività."²⁶⁷. Egli considera il bambino come un essere molto recettivo, perciò delinea il ruolo decisivo che l'ambiente occupa nel processo espressivo del bambino. In cui la lettura dell'ambiente si deve intendere nel suo complesso di oggetti, persone eventi, in conformità a queste relazioni, il bambino, sarà in grado di ricevere messaggi da questo ambiente circostante ma anche a sua volta trasmetterli, che comporta il sapersi esprimere e comunicare. Egli ricorda che spesso e volentieri nella scuola si compie lo sbaglio di obbligare gli alunni a svolgere dei temi attraverso la loro libera espressione, però la maggior parte di questi temi non fanno parte della vita del fanciullo, ciò comporta in loro blocchi comunicativi. Poiché l'ambiente è un tessuto sociale, appartenente alla viva realtà dell'alunno, che essi tocca e interagisce, come si esprime anch'egli, "quel che mi preme sottolineare è che in un programma di scoperta e di esplorazione dell'ambiente, mediante le attività espressive, il punto di partenza non può essere costruito dagli elementi statici di una realtà scelta dall'insegnante, bensì dagli aspetti dinamici di una realtà scelta dal bambino."²⁶⁸.

Il disegno infantile è un linguaggio visivo comunicativo, che per mezzo della scuola, dovrebbe condurre l'alunno ad un messaggio consapevole. L'alunno deve divenire capace di codificare, modificare, ideare e costruire immagini e non essere un visitatore passivo di se stesso e dell'arte della vita. Più strumenti di molteplici varietà si offrono all'alunno nel percorso formativo, più si arriva alla chiarezza di ruoli che assume nella sua crescita l'immaginazione, la fantasia e la creatività per giungere in esperienze di ricerca che portino a originali novità.

Facendo un passo indietro e ritornando agli anni in cui sono ideati i programmi, ci accorgiamo che vari ricercatori hanno compiuto raccolte, descrizioni ed hanno catalogato i disegni spontanei e la rappresentazione del mondo interiore del bambino.

²⁶⁷

Edizione, 1974, p. 42.

²⁶⁸

Carlo Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III

Ibidem.

Si esprime l'idea che il disegno sia una finestra per rappresentare i suoi pensieri e sentimenti, perciò i bambini, in varie fasi della loro crescita, producono disegni che sono le copie delle immagini presenti nella mente, arrivando in seguito, in tappe della crescita a produrre visioni unitarie. I vari aspetti del disegno infantile, divengono argomenti di notevole interesse per molti studiosi, i quali hanno dato il loro contributo in merito al tema del disegno e delle varie fasi di sviluppo intellettuale.

Possiamo citare Georg Kerschensteiner, il quale, nel suo libro *“Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung: Neue ergebnisse auf grund neuer untersuchungen”* (1905), evidenzia il carattere biologico dell'intelligenza. Sulla scorta di studi approfonditi, egli classifica i disegni dei bambini in base alla loro età evolutiva in tre stesse categorie, disegni puramente schematici, disegni che il bambino vuole rappresentare lo spazio tridimensionale e disegni sulla base dell'immaginazione visiva. Nel suo libro, egli ci illustra queste tre categorie in tabelle organizzate per l'età e il sesso.

In seguito, G. Rouma nel 1913, nel suo libro *“Le langage graphique de l'enfant”*, pubblicato a Parigi, si interessa dello studio della figura umana nello sviluppo del bambino, ed individua dieci stadi. Nella fase preliminare osserva come il bambino, all'inizio, adatti la sua mano allo strumento; come poi offra una definizione delle linee incoerenti che ha tracciato, e successivamente come annunci in anticipo ciò che vuole rappresentare; sviluppando le sue capacità ulteriormente riconosce delle somiglianze tra linee tracciate per caso ed alcuni oggetti. Una seconda fase dei suoi studi è l'evoluzione e la rappresentazione della figura umana, dove vediamo altri cinque fasi, in cui: la prima fase tende a rappresentazioni che richiamano le fasi preliminari, il secondo sarebbe lo stadio “tadpole” (girino), la terza di questa categoria è la fase di transizione ed la prima di esse è la rappresentazione dell'uomo attraverso la faccia, la seconda è la fase della rappresentazione della figura umana completa, la terza fase è della transizione dalla figura frontale a quella laterale e per ultimo il profilo. Durante gli anni 1913-1927 lo studioso G. Luquet esaminerà, nel libro *“Il disegno infantile”*, l'evoluzione del disegno in cui: evidenzia le forme che testimoniano le tappe dell'evoluzione intellettuale che ordina con la rappresentazione grafica, come esito elabora le classificazioni in stadi che

corrispondono a quattro tipi di realismo. L'intenzione del disegno infantile è di riprodurre oggetti reali partendo dalle rappresentazioni reali. Nel secondo anno di età il bambino inizia con la matita in mano a tracciare segni sul foglio; egli si avvicina al disegno per osservare i segni lasciati sul foglio per via della sua mano. Questi segni sono casuali, poiché non si sono sviluppate ancora la coordinazione tra occhio e mano, questi primi segni, riconosciuti da tutti come gli "scarabocchi", giacché forme ottenute attraverso movimenti casuali della mano o per via di ripetizioni di semplici movimenti, che richiamano il pensiero di un realismo infantile in cui gli oggetti raffigurati hanno un punto di vista unico, quello del fanciullo, spesso impercettibile dall'adulto, viene delineato come il *realismo fortuito*. Quando il bambino ha tra i tre e quattro anni, acquisisce consapevolezza del fatto che attraverso il disegno può rappresentare qualcosa, essi non conduce ancora processi che portano a una visione unitaria. Giunge poi ad un passo successivo, che l'autore descrive come *realismo mancato* e che raffigura la contraddizione tra l'intenzionalità del bambino nel voler rappresentare e tracciare immagini che raffigurano la realtà, e gli ostacoli che divengono come condizionamento correlato con il suo sviluppo delle capacità fisiche, in cui interagisce anche la discontinua attenzione che caratterizza questo momento della crescita. Perciò, poiché egli non padroneggia perfettamente i movimenti della sua mano e manca d'attenzione per portare le dovute proporzioni di un determinato oggetto, la sua intenzionalità non trova un'applicazione pratica. Una volta acquisita dal bambino questa capacità, si manifesta la fase del *realismo intellettuale*, nell'arco di tempo dai 4 ai 12 anni, essi rappresenta la realtà per come è conosciuta da lui, in modo significativo. Ci offre rappresentazioni attraverso le spiegazioni delle proprietà dell'oggetto che gli sono intellettualmente note sostituendo l'evidenza visiva; un esempio può essere il fatto che egli non tiene conto della prospettiva, le figure possono essere trasparenti per cui un oggetto nascosto dietro un altro è disegnato come interamente visibile, esprimendo il suo modo di pensare e di sentire. L'ultima di queste fasi è il "*Realismo visivo*" che si manifesta all'età di 12 anni, notiamo la rinuncia a rappresentare ciò che sa a vantaggio di ciò che vede, in contrapposizione al "realismo intellettuale" dell'età precedente. Questo stadio dove si disegnano le proprietà visibili dell'oggetto è il punto di arrivo

dell'evoluzione del grafismo e il distacco dal disegno infantile.

Nel 1926 Florence L. Goodenough, nel suo libro "*Children's Drawings as Measures of Intellectual*", approfondisce gli studi sul disegno infantile prendendo come mezzo di misurazione di quest'ultimo lo sviluppo delle capacità intellettive. Elabora un metodo molto rigoroso di analisi sul disegno infantile, valutando la rappresentazione della figura umana in tutti i suoi aspetti, valutando non solo le varie parti del corpo ma anche le tendenze per rappresentare le forme. Le sue ricerche consentono ulteriori sviluppi in merito alle teorie proposte in questo periodo. La maturazione del suo pensiero porta a valutare i disegni dei fanciulli non come rappresentazioni di ciò che "sa", ma di ciò che "sente". Sostenendo, in seguito, che il bambino attraverso il disegno dell'uomo non esprime quanto conosce della realtà, ma l'esperienza che vive nel rapporto con il reale²⁶⁹.

La prospettiva evolutiva è al centro di molte indagini, tra cui Lowenfeld nel 1947 ha definito una sequenza di stadi nei quali, la crescita intellettuale del bambino è collegata allo sviluppo creativo infantile. Il primo stadio individuato è lo stadio dello *scarabocchio* (2-4 anni), si tracciano a caso le prime linee senza che egli abbia acquisito il controllo visivo dei segni tracciati, (scarabocchio disorientato). Man mano che cresce il bambino scopre il rapporto tra segno e movimento, che comporta una presa di coscienza, da parte del bambino, di un possibile controllo visivo su ciò che produce, (scarabocchio controllato). Il secondo stadio è quello *preschematico* (4-7 anni), che è caratterizzato dalla creazione e dalla rappresentazione consapevole della forma, le quali stabiliscono un significativo rapporto con il proprio mondo, non dà importanza alla qualità del disegno. I disegni si presentano anche a colori; la scelta di questi ultimi varia a seconda del significato emozionale che egli gli dà (rapporto disegno-oggetto non oggetto-colore). Il terzo è lo *stadio schematico* (7-9 anni), si nota che in base allo sviluppo intellettuale del bambino compaiono schemi grafici ben definiti per ciascun oggetto che in certi casi è il colore che simboleggia le cose (appare il rapporto colore-oggetto). Si intende che a tal stadio il bambino ha preso consapevolezza dei suoi rapporti con l'ambiente, anche se in questa fase si accorge

²⁶⁹

D. Darling Kelly, *Uncovering the history of children's drawing and art*; Greenwood, Publishing Group; U.S.A. 2004, pp. 94-101.

che essi rappresenta oggetti che in realtà non sono visibili. Il quarto stadio è lo stadio del *realismo nascente* (9-11 anni): si nota che il bambino nelle sue rappresentazioni grafiche sono più naturalistiche dove anche i colori vengono scelti in rapporto all'oggetto, (rigido rapporto colore-oggetto). Il bambino esterna con consapevolezza e sensibilità accompagnato anche da una visione critica, le sue rappresentazioni grafiche, nei confronti dell'ambiente circostante. L'ultima fase è quella pseudorealista, che va dagli 11 ai 13 anni, in cui il bambino dà importanza alla modalità di rappresentazione dell'oggetto (al prodotto finale), che è caratterizzata da due elementi molto importanti, uno è l'ispirazione dagli stimoli visuali mentre la seconda è basata su esigenze soggettive, diventando portatore di interpretazioni soggettive che enfatizzano relazioni affettive con il mondo esterno (stile cognitivo). Il colore diviene uno strumento da utilizzare per riflettere anche le sue reazioni emotive²⁷⁰.

I lavori figurativi realizzati da bambini sono stati oggetto di studio di diversi studiosi. Tra questi figura una tra le maggiori esperte di disegno infantile, Rhoda Kellog (1969), la quale osserva la comparsa nelle rappresentazioni grafiche dei bambini, in diversi paesi, notevoli somiglianze di specifiche configurazioni figurative, risultando universali, perché presentano forme simili. Osserva che le capacità del bambino di esprimersi per mezzo dei segni grafici divengono una naturale competenza crescente nel rappresentare forme sempre più complesse. Queste forme sono arricchite in maniera costante da lui seguendo anche la sua crescita creativa. Da quest'affermazione della Kellog si evince l'importanza che assume la libera espressione grafica nel bambino e i danni che porterebbero le correzioni compiute dagli adulti, sintomo del declino del naturale progresso di essi. Considerando, come ci testimoniano i suoi studi, che i segni grafici tracciate sul foglio dal bambino, non sono disposti a caso, ma che seguono modelli di collocazione. Dopo la fase degli scarabocchi, a partire dai tre anni i bambini disegnano forme mediante i contorni cerchio (e ovali), quadrati (e rettangoli), triangolo, ecc. Successivamente nei loro disegni compaiono soggetti umani, che nelle primi fasi sono raffigurazioni primitive

²⁷⁰

V. Lowenfeld, W. Lambert Brittain, *Creatività e sviluppo mentale*, traduzione di Mauro Bonacci, Firenze, Giunti Barbera, 1984.

per mezzo di contorni dove le figure sono tonde (ovali), non preoccupandosi di disegnare figure che assomiglino agli esseri umani. In seguito, essi producono raffigurazioni sempre più assomiglianti e corrette della figura dell'uomo.²⁷¹

Continuando il percorso nei programmi per scuola elementare, incontriamo un'ulteriore riforma quella del 1934, dove negli Insegnamenti artistici, incontriamo: a) canto; b) disegno; c) bella scrittura; d) recitazione. Quindi di primo impatto, si mostra il disegno come una materia a sé, non delineando insieme alla bella scrittura. Incontriamo nel testo aderente al disegno, la persistenza di carenze storiche: come lo sviluppo della memoria visiva: "Esercizi di memoria visiva su oggetti presentati e, dopo brevissimo tempo, sottratti alla vista."²⁷²; del disegno come imitazione dalla lavagna: "Disegni, a grandi linee, fatti dal maestro sulla lavagna e riprodotta mano libera dall'alunno, con esercizi di autocorrezione dell'alunno medesimo"²⁷³. Chiaramente, è evidente anche la maggiore consapevolezza legata al disegno dei alunni, sia a riguardo delle correzioni, in cui si richiama l'insegnante di riportare attenzione alle correzioni che riporta sugli alunni, come segue: "si corregga cioè, la parola con il disegno, il disegno con la parola; altrimenti la correzione non sarà che molesta interruzione, che intimiderà e scoraggerà l'alunno."²⁷⁴.

Il programma che precede distingue tre gradi di insegnamento del disegno nella scuola elementare:

il primo grado che corrisponde alle classi prima e seconda elementare, si delinea i primi accertamenti del maestro e i primi esercizi spontanei dello scolaro; al secondo grado, quindi le classi terza e quarta, si sviluppa il disegno a memoria e il primo controllo del senso della proporzione, della forma, del colore; al terzo, per cui la classe quinta, il disegno spontaneo del vero e acquisto della prima consapevolezza tecnica del disegnare. Ricchiadendo, inoltre, che in ognuno dei tre gradi suddetti, il disegno venga messo in rapporto con tutti gli insegnamenti.

²⁷¹

R. Kellogg, *Analisi dell'arte infantile: una fondamentale ricerca sugli scarabocchi e i disegni dei bambini dai due agli otto anni*, Milano, Emme, 1979.

²⁷²

Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti d'Italia, *Programmi, Avvertenze Disegno*, a. 1934

²⁷³

Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti d'Italia, *Programmi, Avvertenze Disegno*, a. 1934

²⁷⁴

Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti d'Italia, *Programmi, Avvertenze Disegno*, a. 1934

La riforma nel 1945, influenzata dalle pedagogie americane, testimonianza di ciò diviene la figura del pedagogista statunitense Carleton Washburne, allievo di John Dewey²⁷⁵. Con la sua guida i programmi, esprimono la necessità dell'innovazione e l'esigenza di defascistizzazione della scuola. Si consideri che ci troviamo in un momento storico dell'Italia dopoguerra che necessita di una epurazione ideologica rivolta verso il nuovo, il moderno, la riconciliazione e l'unità nazionale, liberata dai residui del fascismo, (considerando anche la depurazione dei libri di testo nella scuola), stabilendo un pensiero democratico e impegnato a trovare una propria via allo sviluppo economico e sociale.

Incontriamo nelle linee guide della Premessa il pensiero che esprime la formazione del futuro cittadino che fonde il pensiero con l'azione in cui la potenza della cultura s'intreccia con quello del lavoro. Notiamo che l'approccio con il metodo dell'insegnamento diviene espressione di un pensiero che non comporta un apprendimento sterile di nozioni, ma una fusione tra azione e pensiero, com'è espresso anche nel testo: "Questo principio, d'altra parte, si ricollega alla tradizione del nostro primo Risorgimento, quando pensiero e azione, fusi insieme, divennero simbolo e mezzo di educazione nazionale."²⁷⁶. Diviene ancora più chiara la posizione di pensiero espressa per la scuola elementare nella Premessa, "(...) pertanto, non dovrà limitarsi a combattere solo l'analfabetismo strumentale", ma si dovrebbe combattere anche "l'analfabetismo spirituale" per una crescita spirituale e del sentimento di fraternità umana che si rispecchia nell'espressione e maturazione etica ed estetica della società, educando nel fanciullo, l'uomo e il cittadino senza limiti di nazionalismi. Valutando "l'analfabetismo spirituale" come manifestazione di "immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere.". Si presenta una scuola

²⁷⁵

John Dewey (1859-1952) è stato un filosofo e pedagogista statunitense nasce a Burlington, nello Stato americano del Vermont, nel 1879 si diploma alla Vermont University e nel 1884 si laurea alla John Hopkins University di Baltimora, con una tesi sulla psicologia di Immanuel Kant (1724-1804). Conseguito il diploma insegna per due anni in un liceo e già da questo periodo si orienta alla filosofia di Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), di Kant e di Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Insegna filosofia nelle università del Minnesota e del Michigan dal 1884 al 1894, matura un profondo interesse per i problemi educativi, costituiranno da allora i principi ispiratori del movimento della scuola attiva.

²⁷⁶

Programmi, *Premessa*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

attivista democratica nel “rifare la coscienza e l’anima delle nuove generazioni”, attraverso l’unione della cultura e del lavoro per formare una comunità competitiva che riconosce le responsabilità individuali e collettive. Prendendo vita dal principio della collaborazione, come notiamo anche nella Premessa: “con una chiara visione dei problemi etici, che trova sviluppo in ciascuna delle materie di studio, ma specialmente nella religione, nell’educazione morale, civile e fisica, nel lavoro, nella storia e geografia.”²⁷⁷. Il piano educativo messo in atto è accompagnato innanzitutto dal pensiero della preparazione per la “vita civile”. Esprimendosi, discordante nei riguardi delle scelte precedenti su una preparazione professionale degli insegnanti, accentuando l’importanza del metodo didattico in continua evoluzione attraverso riflessioni che prendono il via dalla propria esperienza e si raffrontano con i risultati ottenuti relazionandosi in modo attivo con il pensiero pedagogico italiano e straniero, permettendo all’insegnante maggiore libertà nel metodo d’insegnamento.

Questa affermazione contenuta nella Premessa risulta come un nuovo concetto per la scuola accompagnata dall’autogoverno didattico della scuola, richiamando anche la spontaneità e alla collaborazione, su cui si dovrebbe basare ogni attività di studio. Manca la fusione di tutte le materie per uno schieramento più multidisciplinare, sforzo appartenente ai programmi degli anni 1923, si richiama di interagire con l’ambiente però offrendo una visione più unitaria, sui problemi educativi, in scala nazionale. Come si deduce anche nel testo: “E’ anche da tenere presente la superata distinzione tra scuola urbana e scuola rurale, determinata dal fatto che i problemi educativi e sociali non possono sostanzialmente distinguersi in relazione all’ambiente in cui l’alunno vive. Ogni scuola deve trarre dal suo ambiente i motivi culturali e pratici di cui si alimenta”²⁷⁸.

I programmi del 1945 rilevano la necessità di aiutare il bambino ad ottenere le sue conquiste morali, attraverso l’espressione chiara ed ordinata con aggiunta di scambi di impressione, attività di gruppo. La vita, che è in continuo cambiamento, è valorizzata nelle sue trasformazioni e la costante sperimentazioni e prove, da parte dei bambini, ed altrettanto mediante le loro osservazioni con lavori svolti in gruppo o

²⁷⁷

Programmi, *Premessa*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

²⁷⁸

Programmi, *Premessa*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

individualmente. Dimostrando così l'ingresso nella scuola di un nuovo pensiero nei riguardi dell'alunno, nel quale possiamo riconoscere l'influenza dell'educazione nuova; così si esprime Dewey: "Con l'educazione nuova si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. E' un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione. Esso è il centro intorno al quale essi sono organizzati."²⁷⁹, esaltando l'educazione democratica in cui si aiutano le attitudini differenziate, "Quando i ragazzi agiscono, si individualizzano, cessano di essere una massa e diventano esseri nettamente distinti come gli abbiamo conosciuti fuori dalla scuola."²⁸⁰.

Notiamo che i programmi tendono a un sapere ciclico che garantisce un'unità e continuità di materie e anche delle classi. Il disegno e la bella scrittura affrontano il tema del disegno spontaneo come un irresistibile forma di espressione propria del fanciullo, però in un contesto più ampio si mette in rilevanza l'educazione sociale e pragmatica. Le varie attività che compie il bambino nella scuola, attraverso le testimonianze dei programmi del 1945, si alimentano dalla fantasia, dalla vita, sollecitando nuove attività di gioco, indirizzata verso l'organizzazione il controllo, e verso un risultato che si esprime in lavoro, il bambino si raffigura nel contesto delle attività pragmatiche e sociali perché l'individuo è parte della società, l'educazione è necessaria della vita, e la vita è necessaria di rapporto, di relazione e di interazione.²⁸¹.

Una riforma scolastica educativa che esprime il desiderio diventare la manifestazione esplicita della democrazia sociale, lasciando alle spalle il brutto ricordo del fascismo. La scuola italiana ha presentato sempre un carattere sociale, sempre in stretto ed esplicito rapporto con lo Stato, ed ha tradito il suo compito originario, ossia quello di servire in primis la società, nella strutturazione economica statale, giuridica, culturale. Il problema consiste nel mettere alla base una forma di leva sociale dando

279

John Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. 27.

280

John Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. 24.

281

Luigi Volpicelli, *La Pedagogia, Storia e Problemi Maestri e Metodi, Sociologia e Psicologia Dell' Educazione e Dell'Insegnamento*, Teoria e Problemi della Scuola Moderna, n. 9, Milano, Società Editrice Libreria, 1975, pp.227-232.

priorità all'emancipazione sociale e alla formazione, all'acquisizione del sapere. Con l'ingresso nella scuola e nei programmi del 1945 del pensiero di Dewey, premettendo che l'espansione di tal pensiero è solo parziale, si afferma l'idea di un'educazione come strumento fondamentale per il progresso e dell'azione sociale attraverso la partecipazione attiva dell'individuo nel mutare la propria coscienza ed nella produzione-trasformazione sociale. Esaminando il pensiero riportato nei programmi con la pratica scolastica, si può presumere un disorientamento degli insegnanti, appena usciti da un'impostazione del sapere nel contesto fascista, ed inoltre la società doveva ricostruire un paese distrutto dalla guerra.

Il pensiero di Dewey rientra nella corrente dell'"educazione progressiva", che si può avvicinare anche alle riflessioni del filosofo Nicola Abbagnano (1901-1990) e del pedagogista Aldo Visalberghi. Quest'ultimo è considerato tra i principali studiosi del pensiero deweyano presenti in Italia. La sua pedagogia è valutata fra i più efficaci strumenti di trasformazione sociale: "Nessun filosofo contemporaneo esercitò un'azione così vasta sul pensiero, sulla cultura, sul costume politico e soprattutto sulla prassi educativa dell'intero mondo civile"²⁸².

Una concezione comunitaria e democratica con un diverso valore, come nucleo dell'emancipazione sociale della ricostruzione etica e dello sviluppo civile del Paese, perdendo il ruolo di riproduzione delle differenze di classe e portando all'opera una pedagogia attiva²⁸³, un disegno democratico della società industriale, della socializzazione e della lotta all'analfabetismo culturale. Negli anni quaranta si registrarono molte traduzioni delle opere di Dewey; molta attenzione si presta all'indagine condotta per la duplice chiave di lettura dell'intelligenza e dell'esperienza proprie dell'uomo. Le "scuole attive" hanno condotto a una nuova autonoma scienza dell'educazione, abbattendo le rigide strutture amministrative. Correnti contrapposte a questo modello di pensiero sono quelle cattoliche e marxiste, per le quali si tratta di un modello incompatibile alle loro idee rivoluzionarie. I programmi vivono nel compito di formare l'uomo e il cittadino allineato alla concezione della psicologia, dello sviluppo e della politica di Dewey della

²⁸²

Per maggiori approfondimenti sulla pedagogia attiva: Francesco De Bartolomeis, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, Firenze, La nuova Italia, 1953.

²⁸³

esperienza, interazione, transazione che si intrecciano con quella della libertà, cooperazione, creatività alla interno della formazione intellettuale e di democrazia.²⁸⁴.

Nelle Avvertenze appartenenti al disegno e alla bella scrittura, si scorge immediatamente il valore che è attribuito all'espressione libera come forma di conoscenza, non solo del mondo interiore come conseguenza delle manifestazioni di alcuni tratti della sua natura, pero anche come un ulteriore opportunità offerta all'insegnante per la scelta di un metodo più opportuno per formare l'alunno. "Con questa irresistibile forma di espressione grafica il fanciullo manifesta alcuni tratti della sua natura e facilita all'insegnante la scelta del modo più opportuno per educarlo."²⁸⁵. Questa idea è accompagnata da una considerazione del disegno come libero e spontaneo, che comporta la manifestazione delle tendenze del bambino di esprimersi riproducendo figure e specialmente oggetti in movimento, "tracciando sui muri, su carte, sulle foderine dei libri e dei quaderni"²⁸⁶. L'espressione spontanea, nell'ambito del disegno, rientra in un primo passo, con richiami al maestro di lasciare libero l'alunno nella scelta "di disegnare ciò che loro più aggrada"²⁸⁷, incoraggiando i tentativi informali siccome diventano il vero ecco del loro pensiero. Le prime concezioni delineate si rendono più esplicite più in la, incrociando il metodo di disciplinare varie tendenze, che il test riporta, disciplinando le espressioni grafiche sulle lavagne e sui grandi fogli di carta e non in qualsiasi spazio, continuando si con un approccio di esercizi del disegno dal vero e spontaneo, come una possibile espressione del pensiero dell'alunno, pero suggerendo al maestro di "modificare le storture più gravi dei primi abbozzi". Insegnando e mostrandoli praticamente all'alunno le proporzioni della forma e del colore, "come si ottiene uno scorcio, una gamma di colori, un oggetto in movimento, ecc.", contemporaneamente, anche se si

²⁸⁴ Roberto Garaventa, Luigi Gentile, Claudio Tuozzolo, *Logica Ontologia ed Etica*, Studi in onore di Raffaele Ciardone, a cura di Domenico Bosco, Gaetano Bonetta, *Il credo deweyano nella scuola italiana del secondo Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 86-92.

²⁸⁵ Programmi, *Avvertenze*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

²⁸⁶ Programmi, *Avvertenze*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

²⁸⁷ Programmi, *Avvertenze*, Disegno e Bella Scrittura, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

richiama l'attenzione del maestro per correggere il disegno e per far sì che si crea un gesto grafico che raffigura la forma, gli si chiede di lasciare libera le aspirazioni espressive del alunno. La tecnica è considerata come il mezzo per far sì che l'alunno possa esprimersi nella "migliore realizzazione di quanto l'alunno desidera disegnare"²⁸⁸. Anche se in un primo momento si può alludere a una "tecnica" che vuole essere in sintonia con la fantasia e la libera espressione, in modo fugace questo pensiero decade, chiedendo di "stabilire le proporzioni del disegno (altezza e larghezza dell'insieme e dei principali particolari)"²⁸⁹ e ad abituarlo nello sviluppo motorio "lo si abitui a far uso del braccio teso e della matita in posizione a questo normale a guisa di naturale pantografo"²⁹⁰, ed inoltre a disegnare un percorso preciso di raffigurazione schematico delle forme osservate, "Fissati, poi, i punti principali del modello, si faccia tracciare l'abbozzo d'insieme con linee schematiche e leggere."²⁹¹, che decade nel pensiero di un insegnamento che comporta la formazione professionale - tecnica, invece che la possibilità di libera espressione e dell'esposizione dei pensieri dell'alunno, quest'ultimo dovrebbe migliorare anche l'insegnamento nella migliore collaborazione ed scoperta delle esigenze e dello spirito del fanciullo. Ma, come dimostrano anche il programma, assume importanza l'osservazione del contesto fisico oggettistico del modello, con la produzione di animazione motoria che sfuma sulla manualità memonica: "Lo stesso oggetto può essere disegnato successivamente in posizioni diverse; ciò, oltre ad affinare il senso della proporzione e a sviluppare lo spirito di osservazione, dà sicurezza al tratto. Si faccia copiare dal vero, sullo stesso foglio, due o più oggetti di differenti dimensioni, per lo studio delle proporzioni relative."²⁹².

In un quadro generale, oltrepassando le trasmissioni didattiche, ci imbattiamo in un

²⁸⁸ Programmi, *Avvertenze, Disegno e Bella Scrittura*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

²⁸⁹ Programmi, *Avvertenze, Disegno e Bella Scrittura*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

²⁹⁰ Programmi, *Avvertenze, Disegno e Bella Scrittura*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

²⁹¹ Programmi, *Avvertenze, Disegno e Bella Scrittura*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

²⁹² Programmi, *Avvertenze, Disegno e Bella Scrittura I, II e III Classe*, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

disegno libero come copia dal vero, come tecnica della riproduzione della forma, come espressione dello spirito e dei pensieri dell'alunno, come sviluppo di fantasia, come disegno a colori (che diventa metodo di riconoscimento dei colori), come disegno geometrico, come applicazione nei vari lavori. Riportando quest'ampia visione dell'insegnamento del disegno, ci si accorge di una delineazione del contesto espressivo, naturale dell'alunno, attraverso la precisione della forma e la copia dal vero. Fermandoci nel disegno a colori, dove non possiamo non enunciare il fondamentale ruolo che comporta il colore, come libera scelta dell'alunno, nel poter riconoscere i suoi pensieri (e il contesto psicologico) che creano ponti vivi tra vissuto nel mondo della scuola e fuori da essa. Come conseguenza un'ulteriore possibilità di comunicazione che ha il maestro con il suo mondo per poter interagire e formare il futuro cittadino della società democratica.

Il disegno a colori si presenta: "Quanto al colore, dopo gli indispensabili esercizi preparatori, si educi il fanciullo a vedere nella massa il colore fondamentale, perché egli è piuttosto portato a rivolgere la sua attenzione sui particolari cromatici."²⁹³, come richiamo della diversità grafica del colore in sé, uguale al riconoscimento di forme e misure differenti, ribadendo anche nei programmi per la classe I, II, III, un disegno dal vero per la distinzione dei colori e delle dimensioni principali (altezza e larghezza) degli oggetti.

Come ho già accennato, il disegno geometrico è parte integrante di questo insegnamento, tratto da modelli della viva realtà, trovandolo "utilissimo sia per le applicazioni alle lezioni di geometria, sia per le esercitazioni di lavoro."²⁹⁴. Un momento molto importante nella lettura delle Avvertenze è il considerare il disegno, al di là della espressione di fantasia, nella visione di un sapere applicato ai altri sapere. "Disegno spontaneo (di fantasia e dal vero) a matita, a penna, a pastelli, acquerelli, gessi colorati."²⁹⁵, nella fermezza dall'uso di particolari tecniche, un insegnamento connesso ed utile a quasi tutte altre materie, dell'aritmetica e la

²⁹³

100 del 21 agosto 1945.

²⁹⁴

100 del 21 agosto 1945.

²⁹⁵

100 del 21 agosto 1945.

Programmi, *Avvertenze, Disegno I, II e III Classe, Gazzetta Ufficiale n.*

Programmi, *Avvertenze, Disegno I, II e III Classe, Gazzetta Ufficiale n.*

Programmi, *Avvertenze, Disegno I, II e III Classe, Gazzetta Ufficiale n.*

geometria, alla storia e la geografia, alle scienze fisiche e naturali, “possono, anzi devono servirsi del disegno quale prezioso sussidio didattico. E’ superfluo aggiungere che il disegno trova varie applicazioni anche nei lavori femminili.”²⁹⁶, “disegni di facili piante topografiche (le vie d’un quartiere, le stanze d’un appartamento, le aiuole d’un giardino, ecc.), (...) l’impasto dei colori e la spontanea ricerca di motivi suggeriti dall’osservazione della natura e dalle altre materie di insegnamento (es. disegno di oggetti da costruire e loro parti nelle esercitazioni di lavoro; disegno di paesaggi per sussidio della geografia; disegno di natura morta e di animali per sussidio delle scienze, ecc.)”²⁹⁷. Si riconosce, nei programmi, il valore del disegno nella formazione del buon gusto, “La contemplazione, nell’originale o in buone riproduzioni, di opere d’arte di riconosciuto valore, se nulla aggiunge all’utilità pratica del disegnatore, contribuisce però a formare il gusto degli scolari.”, ed la bella scrittura come disegno (gesto grafico), regolato da forme ordinate ed acutezza per produrre un scritto leggibile, “La bella scrittura, che è pure un disegno regolato da norme fisse, deve essere curata nella scuola elementare per ragioni di urbanità e come elemento d’ordine e di accuratezza.”, per mezzo di esercizi che permettono di affinare le caratteristiche personali, senza perderle, e “dare alle singole lettere dell’alfabeto la forma loro attribuita dalla convenzione calligrafica”²⁹⁸, educando il buon gusto. Si ispira uno spiritualismo pragmatico, in cui la base psico-scientifica si vela e si illumina il valore del metodo, la collaborazione nella formazione dell’alunno come riflesso didattico del principio democratico.

In un contesto più ampio e in vari studi, si richiama, pertanto, l’attenzione di una presa di coscienza da parte dell’ambiente scolastico e non, sullo sforzo che si dovrebbe compiere nel capire le idee che il bambino realizza, come derivante della sua relazione con il mondo circostante. Questo tema è stato affrontato da vari studiosi di psicologia: tra cui Piaget, il quale, nel 1926, propone il suo libro *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, e in seguito, nel 1932, il libro: *Il giudizio*

²⁹⁶ Programmi, *Avvertenze*, Disegno I, II e III Classe, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

²⁹⁷ Programmi, *Avvertenze*, Disegno I, II e III Classe, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

²⁹⁸ Programmi, *Avvertenze*, Disegno I, II e III Classe, Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

morale nel fanciullo, conducendo una ricerca che ha portato a raffigurare per la prima volta le caratteristiche del pensare e dell'agire del mondo infantile, in relazione alla società. Piaget traccia la concezione e la crescita della sua capacità di giudizio nel rispetto dell'età, constatando che il bambino è predisposto anche all'accettazione sotto forma di regole delle osservazioni che divengono dai adulti, senza compiere una distinzione sulle condizione dove le regole devono essere attuate. Nelle prime fasi il bambino trova queste regole estranee da sé, poiché ancora non ha la capacità di costruire il pensiero a partire dal proprio ragionamento. Queste conclusioni, riportate da questa ricerca, derivano della messa al fuoco delle linee che intrecciano il mondo del bambino nel: valutare i criteri che lo conducono a essi, nella valutazione del mondo circostante, come buono o cattivo, giusto o ingiusto, nell'individuare la provenienza di tali atti, rispetto alla sua età. Che comportano l'interagire in modo sempre più cauto con l'ambiente come conseguenza delle valutazioni che accompagna il suo senso dell'obbligo nelle decisioni di compiere un buon atto o di evitare il male. Per poter condurre un analisi dei fattori che interagiscono nella crescita e che compiono un atto di continuo cambiamento di giudizio e atteggiamento nei bambini.

Piaget, nell'ambito dell'educazione artistica, porta l'attenzione su due fattori fondamentali, e anche il paradosso che li accompagna. Egli nota che nell'ambito del disegno come espressione simbolica, molto spesso il bambino piccolo sembra che sia più dotato di quello grande. Un percorso, che riguarda l'espressione artistica che non è continua, al contrario, se consideriamo lo sviluppo quasi continuo, delle altre funzioni intellettuali o sociali. In un secondo passo, considerando questa discontinuità, si pone l'accento anche la difficoltà che accompagna questo sapere nel definire stadi regolari di sviluppo, considerando le altre funzioni mentali.

Osservando questi fattori, diviene semplice porsi fundamentalmente il "perché" il bambino, in varie età della sua crescita, non sviluppa una dovuta espressione artistica?

Piaget osserva che l'una o l'altra di queste osservazioni conducono alla conclusione evidente: "quella che il bambino piccolo arriva spontaneamente a esteriorizzare la sua personalità e le sue esperienze interpersonali grazie ai diversi mezzi

d'espressione che sono a sua disposizione: il disegno e il modellare, il simbolismo del gioco, la rappresentazione teatrale (...), il canto ecc."²⁹⁹. Perciò per poter sviluppare in modo appropriato e nel rispetto dell'età del bambino dobbiamo concepire un dovuto insegnamento dell'educazione artistica, tenendo presente come abbiamo già accennato, l'azione dell'adulto e dell'ambiente familiare e scolastico, "arrivando a in genere a frenare o a contrastare tali tendenze invece di arricchirle."³⁰⁰. Conseguenza di ciò diviene la necessità di comprendere le manifestazioni iniziali dell'espressione estetica del bambino e di non ostacolare il corso normale di questa evoluzione. Tenendo presente la realtà materiale e sociale la quale impone le sue regole nel quale il bambino si deve adattare, l'approccio che essi ha con questo adattamento a queste regole, comporta anche un raffronto con l'io incidendo sulla sua realtà individuale. La realtà individuale nel suo complesso è "sempre inesprimibile col solo mezzo degli strumenti collettivi di comunicazione, che richiedono un mezzo d'espressione particolare"³⁰¹, che lo troviamo nella conciliazione delle manifestazioni spontanee (l'arte infantile) e le varie attività che permettono una sintesi tra l'espressione dell'io e la sottomissione al reale, usando diversi mezzi sia il disegno che le costruzioni o le rappresentazioni teatrali, ecc. per soddisfare i bisogni del bambino nell'adattarsi e arrivare a costruire la conciliazione espressione, i propri pensieri, i sentimenti correlati alla realtà. Piaget ci ricorda che a rendere sterile il processo di ricerca ed espressione del bambino, è l'imporsi della scuola frequentemente conoscenze precostituite, portando l'alunno a ripetere ciò che gli è stato insegnato per fornire rendimenti positivi, in cui queste ultimi non prendono in considerazione le attività spontanee o le curiosità feconde, perciò si conduce a soffocare la continua ricerca.

Nella dimensione dei programmi scolastici aderenti all'insegnamento del disegno e del gusto estetico, possiamo notare le restrizioni e le deviazioni che conducono nella falsità, che come primo approccio pone lo stato valutativo del bello come bravura di ripetere perfettamente un'immagine e non l'idea del bello e del saper osservare. La quale porta alla creazione di un pensiero che non stimola un'interpretazione del gusto

299

Jean Piaget, *Cos'è la pedagogia*, Roma, Newton & Compton, 1999, p.166.

300

Idem.

301

Jean Piaget, *Cos'è la pedagogia*, Roma, Newton & Compton, 1999, p.167

nel giudizio estetico, e neanche come vissuto interiore del bambino, ma riflette delle condizioni e regole che l'alunno deve adempiere per eseguire con bravura un bel disegno. Questa distorsione, che si manifesta attraverso la comunità scolastica, influenza vari processi della creazione di nozioni. Perciò in questo periodo incisivo della crescita del fanciullo, e la creazione del giudizio morale, si dovrebbe portare anche nella materia del disegno maggiore attenzione verso l'età, le intime espressioni delle proprie idee, interagendo con ciò che rappresenta il vissuto nella scuola, nella famiglia e anche nella società. Piaget ci ricorda nel suo libro, "*Giudizio morale del fanciullo*", l'attenzione si dovrebbe dislocare dai comportamenti e sentimenti morali verso l'analisi delle forme che conducono alla formazione del giudizio morale, ed nel nostro caso di un giudizio estetico. Chiarendo in seguito il ruolo che deve assumere essa: "l'educazione artistica dev'essere prima di tutto, l'educazione della spontaneità estetica e delle capacità creative, di cui il bambino piccolo manifesta già la presenza; e non può, meno ancora di qualsiasi altra forma di educazione, contentarsi della trasmissione e dell'accettazione passiva d'una verità o d'un ideale già elaborato: la bellezza come la verità, non vale che in quanto ricreata dal soggetto che lo conquista."³⁰²

Come ricorda anche Carlo Piantoni "Per secoli abbiamo creduto che la parola parlata e la parola scritta fossero gli unici mezzi espressivi. Erano, infatti, linguaggi privilegiati perché si riteneva che fossero più intimamente legati al pensiero. Non per niente erano e sono i veicoli ideali della filosofia e della letteratura. Ma la psicologia e la pedagogia hanno posto l'attenzione anche sui linguaggi non verbali. Si è finalmente compreso che l'individuo è in grado di stabilire un rapporto con il proprio ambiente utilizzando linguaggi fatti di immagini, di colori, di suoni, di ritmi, di gesti."³⁰³

Volendo canalizzare nella multi-dimensionalità di letture, che ci offrono i linguaggi che utilizzano le immagini, come forme di comunicazione in linea generale, e senza considerare lo scopo che è insito in loro, vorrei citare il pensiero di Freud, che mette in stretta connessione l'arte, i simboli, il disegno spontaneo, con le immagini

³⁰²

Jean Piaget, *Cos'è la pedagogia*, Roma, Newton & Compton, 1999, p.168.

³⁰³

Carlo Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III

Edizione, 1974, p.15-16.

concepite dai ricordi dimenticati o repressi, relazionando con ciò fattori significanti della personalità. Riconoscendo nel disegno spontaneo (nell'espressioni artistiche) come nei sogni un mezzo che la possibilità di riemergere ricordi, divenendo così una via privilegiata alla conoscenza dell'inconscio.³⁰⁴ Collegandosi anche al pensiero di Jung che riconosce nelle immagini un significato universale, e attraverso i suoi studi, pose le basi sugli significati simbolici dell'immaginario psichico le quali si relazionano con archetipi nell'arte visiva.

Avanzando in questo percorso, analizziamo il pensiero di Dewey relativamente all'espressione artistica, per verificare se il suo pensiero si riflette nei nuovi programmi. Egli ci offre le sue riflessioni nel libro *"Art as Experience"*, dove descrive il tentativo di un eterno legame tra la vita comune e l'arte che è condivisa da tutti gli esseri viventi. Invitandoci alla rivisitazione della continuità fra esperienza estetica e vita quotidiana non solo attraverso l'oggetto finito, ma mettendo l'accento sull'importanza del processo di produzione senza limitarsi a una fruizione esclusivamente visiva. Inoltre, egli si propone di offrire un'esperienza unica, attribuendo importanza a quest'ultima non come meta da raggiungere, ma come percorso costruttivo di fusione che accompagna l'esperienza. Permettendo l'unione tra corpo, sensi e la vita in tutti i contesti, oltrepassando le definizioni, "corrette" o le influenze storiche, sociali e morali che hanno prodotto il disprezzo del corpo ed a un stato di paura dei sensi, contrapponendo carne e spirito (quest'ultima dissociata dalla chiave di lettura religiosa). "Un'esperienza è un prodotto, si potrebbe quasi dire un sottoprodotto dell'interazione continua e progressiva di un sé organico con il mondo."

Secondo Dewey, la vita istituzionale è caratterizzata da una disorganizzazione, che si maschera assumendo la forma di "classificazione in classi" per scopi pratici, rendendo possibile, un ordine accettato dall'essere che comporta una classifica senza un raffronto aperto. Gli "scompartimenti" di questa divisione istituzionale si classificano in alti e bassi, i valori in sacri e profani, materiali e spirituali. In questa divisione ogni attività umana fa parte di uno specifico scompartimento, e anche l'arte

³⁰⁴

2011.

Freud Sigmund, *L'interpretazione dei sogni*, Milano, Editore Boringhieri,

deve avere il proprio “scompartimento”. Ciò è portatore di un pensiero pratico che si riferisce a un determinato scompartimento che porta in grembo le proprie regole, e ha un particolare e privato ruolo per la società. “Non favorisce la percezione; non dice cosa cercare, né cosa vedere, ascoltare e fruire. Ha inoltre un difetto serio e proprio. Come si è rilevato in precedenza, nega ritmo a strutture architettoniche, statue e dipinti, e simmetria a canto, poesia ed eloquenza. E l’implicazione di tali negazioni è il rifiuto di riconoscere all’esperienza estetica la cosa più fondamentale- di essere percettiva. La divisione viene fatta sulla base di tratti dei prodotti artistici in quanto esistenze fisiche ed esterne.”³⁰⁵

Questa classificazione non può essere esauriente, poiché “L’esperienza è troppo ricca e complessa per permettere una delimitazione precisa di tal genere. Le tendenze mettono capo a fasce e non a linee, e le qualità che le caratterizzano formano un spettro anziché prestarsi a essere divise in compartimenti separati.”³⁰⁶ Si suppone un’unione effettiva di esperienze per la completezza nella costruzione della natura umana. Nella società odierna ancora permangono queste divisioni poco sfumate. L’esperienza portata a noi, ci propone un agire dei sensi meccanico e di poco spessore riflessivo, (riflessivo prende una sfumatura, non di un pensiero automatico derivante dell’inganno di staticità e del “già so”), è un’esperienza poco condivisa con le diverse esperienze di vita, non mette in moto meccanismi unificanti, nel percepire sia un semplice oggetto sia le situazioni più complesse, nella loro completezza dei sensi.

La società odierna vede senza sentire: ode racconti incompleti, poiché non sono rafforzati dalla visione e non si instaura una vera relazione con l’oggetto. Tra le cause di queste deviazioni subentra la classificazione; così si esprime Dewey “(...) invece di osservare il contenuto da trattare, osserva le regole. Così la classificazione pone limiti alla percezione. Se la teoria che si trova alla base è influente, limita l’opera creativa. In fatti le opere nuove sono tanto più nuove quanto meno si adeguano a caselle già predisposte. Esse sono nelle arti ciò che in teologia sono le

³⁰⁵

p.219.

³⁰⁶

p.223.

John Dewey, *L’arte come esperienza*, Palermo, Aesthetica edizioni, 2007,

John Dewey, *L’arte come esperienza*, Palermo, Aesthetica edizioni, 2007,

eresie. Ci sono sufficienti ostacoli comunque sulla via dell'espressione genuina.”³⁰⁷

Un operare, com'è espresso anche da Dewey, sulla superficie dei sensi che soddisfa ed è generatrice di esperienze con una forte mancanza di profondità che obbliga i sensi a rimanere in un'eccitazione superficiale (la quale conduce a un'esperienza velata). Tutto ciò è dovuto a chi fa uso dell'intelletto senza la partecipazione del corpo nel suo complesso. In tali condizioni i sensi e la carne acquistano una cattiva reputazione. Si deve fare sempre attenzione a non considerare le sensazioni come meri elementi della conoscenza.

La parola “senso”, comprende ogni scossa fisica ed emotiva del senso, al significato degli oggetti presenti all'esperienza immediata, e l'unico significato che esprime la funzione degli organi sensori quando essi arrivano alla piena realizzazione.

I sensi sono organi attraverso i quali la creatura viva partecipa direttamente al procedere del mondo attorno a lei. I sensi relazionati con la natura diventano partecipanti attraverso l'intelligenza, il risultato di questo processo è l'esperienza, la quale diventa piena in questa interazione tra l'organismo con l'ambiente quando è portata alla sua pienezza. Per pienezza dell'esperienza si vuole intendere un possibile processo di partecipazione, la quale diviene derivante di un'esperienza che rende possibile la connessione degli organi sensoriali con l'apparato motorio. Se questo processo di partecipazione ha un qualsiasi deviazione, pratica o teorica, diviene subito un'esperienza vitale ridotta o smussata.

Le riflessioni di Dewey, contenute nel libro “*Arte come Esperienza*”, propongono significative considerazioni sul bisogno di assumere un'estesa e ridimensionata esperienza estetica, che sviluppa tratti di una stretta connessione tra le belle arti, la natura e la vita quotidiana. Leggendo nell'esperienza estetica ciò che intensifica il senso della vita divenendo parte di ogni esperienza quotidiana. Un'esperienza completa, si può avere in un'unità di sensi e impulsi, di cervello e occhio e orecchio, che si esemplifica nella vita animale. Ciò significa che l'uomo deve avanzare facendo propria la sua complessa esperienza per tracciare nuovi percorsi di esperienza.

³⁰⁷

p.223.

John Dewey, *L'arte come esperienza*, Palermo, Aesthetica edizioni, 2007,

Il disegno si presenta nei programmi redatti nel 1945 con varie sfumature, le quali teoricamente si sforzano di creare una rete di collaborazione tra questa materia e le altre, valutando in essa le potenziali proprietà della libera espressione e dello sviluppo della fantasia e della spontaneità e dello spirito, però con la mancata considerazione di un sapere che influisce nettamente nella formazione completa dell'esperienza. Quell'esperienza estetica che viene considerata da Dewey come parte essenziale nella formazione e nella creazione di nuovi spazi ed esperienze per ulteriori vie di sviluppo della società. Si allude nelle definizioni dei programmi un disegno che collabora con le altre materie per le sue qualità tecniche (saper disegnare forme, lettere, vari oggetti) che si trasformano come mezzi utili, nel trasmettere altri saperi e non che essa trasmetta la propria conoscenza della filosofia dell'esperienza estetica.

“*L'Arte come Esperienza*” di Dewey indica la promozione e la fruizione estetica come una presenza continuativa che è parte integrante della nostra vita. L'arte si dovrebbe inserire nel quotidiano, che ci porta all'armonia, all'equilibrio, fra ideali e sentimenti, seguendo questa strada ci raffrontiamo con un “io” il quale non è spettatore ma è costruttore di processi di conoscenza. In un contesto che concepisce un'intelligenza plurima, che è in linea con le ricerche del cognitivismo moderno come nella teoria delle intelligenze multiple offerta da H.Gardner³⁰⁸. Attraverso questi sviluppi si può dedurre che la mente concepita come rete di interconnessione di idee produca transazione circolare bidirezionale fra natura ed esperienza, sempre in contesti innovativi.

Riconosciamo la presenza del pensiero di Dewey nella scuola che coincide con l'attivismo pedagogico Italiano e si pone come un modello antigentiliano. Tale pensiero penetra nel panorama Italiano attraverso l'interesse di Lombardo Radice per l'attivismo pedagogico, *promuovendo la traduzione* in italiano di due opere molto importanti: *Il credo pedagogico*, nel (1913), ed anche *Scuola e società*, nel (1915). Le ispirazioni deweyane si riflettono nel panorama pedagogico italiano anche attraverso la rivista “Scuola e Città”, il cui direttore era A. Visalberghi ed il fondatore

³⁰⁸

Per approfondimenti sul tema: L'idea dell'intelligenze multiple, si prenda in considerazione: Howard Gardner, *Formae mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli Editore, 2007, p.23-90.

fu Ernesto Codignola, che, come abbiamo accennato, figurano tra gli esponenti più importanti della scuola attiva, a favore di una scuola pubblica, moderna e laica.

Il pensiero di Dewey, in Italia, rappresenta un punto di riferimento per i sostenitori della cultura pedagogica di orientamento laico, creando così la possibilità di un confronto con la cultura pedagogica con forti sfumature cattoliche, presente nella scuola italiana.

Però, come espresso nel suo libro da G. Spadafora: “I testi pedagogici deweyani (...) diventano nel caso della riflessione pedagogica nella scuola elementare uno dei modelli culturali di riferimento per determinare quelle forme di rinnovamento della pedagogia italiana.”³⁰⁹. Essi ci avverte dell’esigenza di un rivisitazione critica dell’opera di Dewey, ed sulle interpretazioni che nel passato ci siano offerte sul suo pensiero.

In questo contesto, ispirato da un’innovazione didattica, dal progressismo e dall’attivismo, i programmi didattici per la scuola elementare del 1955 si allontanano da queste prospettive. Perciò è da notare che ogni insegnamento, disciplina o metodo introdotto, doveva ispirarsi alla tradizione umanistica e cristiana, presupponendo una valutazione etica del fanciullo, con una chiave di lettura dualistico, spiritualistico - cattolica ed umanistica, come si nota anche nella Premessa: “educa le capacità fondamentali dell’uomo: essa ha per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l’insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica.”³¹⁰.

Nel 1955 si creò la consulta didattica per redigere i nuovi programmi d’insegnamento per la scuola elementare, coordinata dal pedagogista Giovanni Calò. Si nota, nell’architettura dei programmi, una formazione in tre cicli, concepita come un accompagnare nell’apprendimento l’alunno, nei tempi e nei modi, rendendo l’insegnamento più vicino alle sue esigenze. Troviamo nel profilo metodologico il principio di “far aderire il piano didattico alle strutture psicologiche del fanciullo”. Il primo ciclo comprende la classe prima e seconda; il secondo ciclo comprende le

³⁰⁹

Giuseppe Spadafora, *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, Catania, Università di Catania, 1997, p.151.

³¹⁰

Programmi didattici per la scuola primaria, *Premessa*, in D.P.R. 14 giugno 1955, n.503.

classi terza, quarta e quinta; il terzo ciclo per ragazzi dai 11-14 anni che non proseguono gli studi della scuola media o complementari. In tutte e tre i cicli di studio è presente l'insegnamento del disegno.

Nei nuovi programmi è tracciata la formazione dell'intelligenza e del carattere con concezioni umanistiche del cristianesimo, con l'intento di portare alla dovuta partecipazione nella vita sociale e dello Stato. Contemporaneamente si vuole portare l'istruzione a misura dell'alunno, riconoscendo i suoi bisogni nelle diverse tappe della crescita. Perciò si procede per cicli, il che comporta un intervento didattico adatto allo sviluppo psicologico dell'alunno. Quindi si richiama il pensiero della pedagogia attivistica, che si esprime anche nella premessa: "Tali cicli rispettano per la loro durata le fasi dello sviluppo dell'alunno e rendono meglio possibile un insegnamento individualizzato in relazione alle capacità di ciascuno, così che in un periodo di tempo a più largo respiro ogni alunno possa giungere, maturando secondo le proprie possibilità, al comune traguardo."³¹¹, alleggerendo in scala progressiva alla sua crescita, "il carico delle nozioni rispetto ai programmi quinquennali precedenti e sono stati elaborati programmi graduati per cicli didattici"³¹².

Ponendo l'attenzione sull'influenza di dottrine e aspirazioni di carattere cristiano all'interno del testo ministeriale, si nota che esse influenzano un'istruzione dell'essere umano, in una chiave di lettura di conoscenza scientifica e di ricerca dello spirituale, che, in un contesto generico dei programmi, affronta l'educazione dell'uomo nella sua totalità, riconoscendo la dignità della persona umana e rispettando i valori che la fondano: spiritualità e libertà, mirando a una formazione integrale. Tuttavia, immediatamente si può riflettere sulla spiritualità e la totalità dell'uomo come segno di un percorso di formazione e crescita che si costruisce attraverso il riconoscimento di dio e delle dottrine cattoliche; si legge un richiamo a una sorta di "attivismo cristiano".

Nel costruire un percorso più delineato, sottolineammo l'approccio pedagogico che

³¹¹
giugno 1955, n.503.

Programmi didattici per la scuola primaria, *Premessa*, in D.P.R. 14

³¹²
giugno 1955, n.503.

Programmi didattici per la scuola primaria, *Premessa*, in D.P.R. 14

appare nel pensiero di G. Calò. Nel suo libro, *Momenti di storia dell'educazione*³¹³, richiama l'importanza nel rispettare le varie tappe della crescita del bambino, per un dovuto approccio psicologico che concilia il grado di sviluppo dell'educatore e dell'educando (l'età effettiva con i vari concetti da insegnare), in tal modo che si possa giungere a un'obbedienza come espressione crescente della libera e naturale volontà d'animo che si riflette nel disciplinare la volontà nella conquista della verità e realizzazione della propria essenza spirituale.

Nei suoi scritti Calò riconosce l'importanza della libera espressione del bambino in modo "indisturbato e rispettato dall'adulto, si trova poi in accordo con lui e giunge alla fiducia e all'obbedienza, perché l'atto da prima spontaneo, una volta consolidato in abilità, diventa disponibile alla volontà e da esso la volontà cresce nutrendosene e diventa capace di rispondere davvero, comprendendola, a una volontà superiore"³¹⁴, per un dovuto sviluppo dei processi di conoscenza.

La figura dell'alunno è raffigurata nella necessità di poter esprimere in modo spontaneo il suo mondo interiore spirituale. L'espressione in modo spontaneo della spiritualità è considerata parte di un bagaglio innato di ogni essere, che necessita di essere guidato ad osservare, riflettere, esprimersi attraverso "la partecipazione quanto più possibile spontanea e impegnativa alla ricerca e alla conquista individuale di quelle esperienze, cognizioni, abilità, che nel loro complesso concorrono appunto alla formazione integrale della personalità"³¹⁵, ma anche nella conquista dell'ambiente circostante. Inspirazione spiritualistica che affronta i programmi con note decise che s'ispirano dalla religione cattolica, ci conduce a un'educazione di libera espressione dello spirito e del disciplinarsi nella vita terrena "sociale".

Leggendo queste prime tracce, rimanendo in un periodo di forte respiro attivistico, appare in modo chiaro che i programmi del 1955 mescolavano diverse correnti di pensiero tra spiritualismo, idealismo e attivismo pedagogico. Si individuano le sfumature del linguaggio idealistico nella visione dell'unità dello spirito ed unità del

³¹³

Giovanni Calò, *Momenti di storia dell'educazione*, Firenze, G. C.

Sansoni, 1955.

³¹⁴

Giovanni Calò, *Momenti di storia dell'educazione*, Firenze, G. C.

Sansoni, , 1955, p.263.

³¹⁵

Programmi didattici per la scuola primaria, *Premessa per la prima e seconda classe*, in D.P.R. 14 giugno 1955, n.503.

sapere, nella chiave di lettura dell'unità tra scienza e psicologia.

Nella lettura della Premessa, s'incontrano temi importanti come la libera espressione dello spirito, il tema del gioco e il dialogo tra insegnante e l'alunno, riguardanti la classe prima e seconda (con continuità nelle classi successive).

In una prima lettura, nel contesto dell'insegnamento del disegno, si deduce che l'idea trasmessa nei programmi è che questo insegnamento cattura la libera espressione dello spirito (in un contesto religioso), e aiuta a conoscere meglio esso per poi costruire le basi per un percorso formativo con aspetti delineati. Per inquadrare e offrire una visione più chiara su questo aspetto dei programmi, riportiamo il contributo di Giovanni Rossi nel Convegno riguardante l'Educazione Artistica nelle scuole elementari nel 1965. Quest'ultimo, ispirandosi dalla Premessa dei programmi 1955, ci ricorda ulteriormente che la libera espressione dello spirito del fanciullo dovrà essere inquadrato, in una chiave di lettura dei principi cristiani, "Il bello e sinonimo di bene; e il bene è il risultato di determinati principi, cioè di un'etica che per noi è etica di natura è contenuto cristiano."³¹⁶

Mentre in un contesto più generico le libere attività creative vengono descritte come un importante mezzo educativo per la conquista della lettura e della scrittura. Il disegno spontaneo, parte integrante delle attività creative, è riconosciuto come naturale forma di scrittura per immagine.

Nella Premessa si fa un accenno al tema del gioco, descrivendolo come un importante mezzo educativo, sia individuale che di gruppo. Questo pensiero concorda con l'idea che il gioco stimola la libera espressione del bambino e il rapportarsi con gli altri, producendo una continua comunicazione e ricerca di sé. Come si esprime anche Winnicott: "E nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé. Legato a questo è il fatto che solo nel giocare è possibile la comunicazione."³¹⁷

Il tema del continuo dialogo tra l'alunno e l'insegnante si può tradurre come riflesso

³¹⁶

Atti di Convegno Nazionale sul tema *L'arte nella scuola elementare*, Roma 25-29 Ottobre, 1965, Roma, Bimospa, 1966, p. 3.

³¹⁷

Donald W. Winnicott, *Gioco e Realtà*, Fabri Editori, milano, 2010, pp. 102-103.

della corrente attivistica e del pensiero di Dewey ma non solo. Esso traccia sia il pensiero di Winnikott nel raccomandare all'insegnante che le varie forme di espressione che il bambino manifesta in forma di gioco siano osservate e lasciate libere nelle loro manifestazioni, per poi in un secondo momento ad interagire con essi attraverso le chiarificazioni parlate o scritte o eventuali correzioni dei disegni.

Ma sicuramente riconosciamo in vari passaggi anche l'eco di Rousseau, il quale, nel suo libro *Emile*, afferma che l'insegnante deve accompagnare, osservare e rispettare l'infanzia dell'alunno. Più specificamente nell'insegnamento del disegno consiglia il maestro di compiere progressi accanto all'alunno e di sorpassarlo a piccoli passi, in modo tale che l'alunno lo raggiunga e delle volte anche lo sorpassi. Consigliando di cercare di imitare colori e oggetti in tutte le forme e in tutti gli aspetti, senza cesare mai di disegnare la natura. L'imitare la natura, per Rousseau, in coerenza con il pensiero settecentesco caratterizzato da un ritorno alla natura, assume un significato differente dal copiare la natura, dichiarandosi contrario alle copiatore, e considerando queste ultime come un mezzo educativo sbagliato, poiché copiando si adotterebbero opinioni altrui. Disegnare la natura "incontaminata", nel pensiero di Rousseau, conduce il bambino a imparare a osservare le leggi naturali che accompagnano la vita.

Ad assumere molta importanza è il dialogo tra insegnante e alunno. Il primo compito dell'insegnante è soddisfare il bisogno essenziale dell'alunno di esprimersi per immagini; il secondo compito è aiutarlo a farsi capire attraverso di esse.

Nel contesto dei programmi, è descritta l'importanza del relazionarsi con l'ambiente circostante in cui il bambino in via di sviluppo si trova, con tutte le sfumature che accompagnano la sua vita. Perciò collegandosi al bisogno dell'alunno di esprimersi, il disegno diviene indicatore dei loro pensieri. Nei loro disegni, si notano dettagli che si esaltano poiché essi li reputano importanti, i quali in diversi casi, guidati anche dalla loro immaginazione, non prestano attenzione alle osservazioni delle proporzioni. Questi dettagli divengono chiavi di lettura dell'ambiente sociale in cui loro vivono, altrettanto dell'influenza che quest'ultimo porta su essi. Si esprime, come ho già accennato, nel testo ministeriale, il bisogno di un interagire bilaterale tra l'insegnante e l'alunno, di conseguenza di essere attento a non "scoraggiare il piccolo

disegnatore” ma a guidarlo verso l’auto-correzione, e ad evitare il soffocamento della spontaneità infantile attraverso ricalchi e copie, che danneggiano il suo buon gusto.

Come afferma anche Rousseau, bisogna lasciare sbagliare l’alunno, e se ciò non avviene, non si impara mai bene. “Non correggere i suoi errori, ma aspettare che sia egli in grado di vederli e di correggerli da sé o, tutt’al più, alla buona occasione fate in maniera che abbia ad accorgersene.”³¹⁸.

Volendo approfondire un argomento incisivo riguardante l’insegnamento delle attività espressive, come il problema delle correzioni, riportiamo anche il contributo offerto nell’1964 da Riccardo Dal Piaz³¹⁹. Essi esprime la necessità di una correzione che non danneggi l’alunno ma che siano proficue, mettendo l’accento sulle forme non dovute di correzione, “Nel giudicare e valutare le forme espressive tipiche dell’età infantile, bisogna invece porsi spiritualmente su un’altra strada. Bisogna esaminare e giudicare con mente più aperta e preparata: vederle e valutarle, non dal nostro punto di vista, ma da quello del fanciullo nelle varie fasi del suo sviluppo naturale.”³²⁰. Poiché ogni espressione quando si realizza rispecchia per il fanciullo tutto il suo mondo interiore così come lui lo vede, lo sente, lo immagina, “ossia tutta la sua verità nel quale egli crede con fede cieca, anche se agli occhi nostri l’espressione potrà apparire ingenua, oscura, imperfetta, brutta, falsa, o anche zeppa di errori per noi inconcepibili e intollerabili”³²¹. Ci ricorda anche che una precoce correzione è controproducente, conducendo il bambino alla paura di sbagliare, che comporterebbe il soffocamento della spontanea espressione dei pensieri e dei sentimenti, perciò anche perdita della fiducia in sé. L’autore ricorda anche che le attività espressive impegnano gli insegnanti a esaminare, con spirito autocritico, i loro orientamenti pedagogici e psicologici individuali, ad aggiornare la loro cultura professionale, per offrire un’attività educativa e didattica più consapevole e responsabile.

³¹⁸ G.G.Rousseau, *Emilio*, Firenze, Editrice La Nuova Italia, 1948, p. 201.

³¹⁹ Riccardo Dal Piaz, *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*, Brescia, La scuola, 1965.

³²⁰ Riccardo Dal Piaz, *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*, Brescia, La scuola, 1965, p.44.

³²¹ Riccardo Dal Piaz, *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*, Brescia, La scuola, 1965, p.44.

Nel contesto delle correzioni dobbiamo dirigere la dovuta attenzione ai fattori ulteriori che interagiscono: le correzioni che divengono dall'ambiente familiare, contribuendo ad addestrare il bambino, a non esporre forme grafiche che richiamano i "scarabocchi" (poiché si tiene presente solo dell'aspetto esterno dell'immagine), ma di comporre disegni precisi che sono privi di spontaneità e creatività negando così il fattore spontaneità e la psicologia infantile. Scoraggiando il bambino nelle sue libere espressioni e portando alla chiusura in se stesso come condizione di non saper disegnare.

Nella Premessa si esprime, la preoccupazione per l'intensa espressione del mondo interiore dell'alunno ed altrettanto il percorso che egli deve compiere nella "chiarificazione interiore". Con una chiave di lettura che allontana da schematismi, i quali considerano il disegno come mezzo semplicemente meccanico. In quest'ultima ottica rientra anche l'insegnamento della scrittura, la quale anche se talvolta è adeguamento al modello e deve essere chiara, semplice e ordinata, alla fine deve divenire anche espressione della personalità.

Le linee guida espresse nella Premessa affrontano il tema dell'insegnamento della lettura con maggiore attenzione rispetto alle caratteristiche della personalità di ogni alunno, mentre quando si leggono le direttive riportate per la materia di Disegno e Scrittura, viene consigliato l'insegnamento di una scrittura non inclinata ma dritta, con chiare caratteristiche che contraddistinguono ogni "buona grafia", per un'espressione del gusto estetico che si esprime anche nel vissuto quotidiano come nelle "intestazione di fogli, di quaderni, di registri, di cartelli indicatori, di avvisi, di inviti, di manifesti, ecc., al fine di promuovere negli alunni l'abitudine alla regolarità delle forme grafiche, alle proporzioni, all'ordine, alla simmetria, al buongusto."³²². L'attitudine decorativa la ritroviamo anche nel disegno ornamentale, con qualche accenno spirito inventivo del fanciullo, però come finalità pratiche dell'insegnamento saranno per motivi decorativi: "decorazione dei quaderni, del giornalino scolastico, di avvisi, di inviti, di manifesti, di fasce ornamentali, di oggetti, ecc. con particolare

322

14 giugno 1955, n.503.

Programmi didattici per la scuola primaria, *Disegno e Scrittura*, in D.P.R.

riguardo soprattutto alle tradizioni artistiche dell'ambiente locale.”³²³.

È semplice tradurre un senso di buon gusto derivante dal bello come fruizione visiva e non come esperienza del buon gusto. Conducendo, attraverso l'ampio contenitore esperienziale, l'alunno a una ricerca estetica come espressione critica del suo pensiero con un'inquadratura visionaria globale. Il fanciullo viene delineato, in questa fase della crescita, nell'insegnamento del Disegno e Scrittura, con tre aspetti principali e tendenziali di espressione del disegno: disegno spontaneo, disegno dal vero, disegno ornamentale i quali si considerati sia nel “disegno a matita, a penna, ad acquarello, a tempera, a strappo e a ritaglio di carte colorate, ecc.

Si dirige l'attenzione verso il disegno spontaneo, inteso soprattutto come mezzo di espressione grafica o pittorica dei pensieri e dei sentimenti dell'alunno, con espansione della sua funzione nell'interagire con tutte le materie di studio mettendo l'accento sull'insegnamento della lingua italiana in particolare. Da quest'ultima notazione diviene l'interazione del disegno con la scrittura delle lettere, il disegno delle forme geometriche ecc..

Il disegno spontaneo è una forma di espressione che permette al bambino di riconoscere se stesso e l'ambiente circostante, guidandolo all'autocorrezione di sé. L'approccio con il disegno spontaneo, ricordando la libertà e la fiducia attribuite agli insegnanti nell'approccio di questo insegnamento, delinea un alunno che esprime il proprio sé.

Proseguendo nella lettura dei programmi, si definiscono le attitudini di conoscenza del disegno dal vero, considerandolo come un mezzo che aiuta l'osservazione e la riflessione del mondo circostante. Si traccia un percorso, dove il disegno dal vero non solo sviluppa le osservazioni ma aiuta anche a correggere le deviazioni del disegno spontaneo, specificano l'importanza che assume l'insegnante nel guidare l'alunno. Come si può osservare: “avrà come fine non solo di esprimere con linee e colori le personali impressioni, ma anche di guidare l'alunno a correggere, al momento opportuno, attraverso l'addestramento all'osservazione dei particolari gli

³²³

14 giugno 1955, n.503.

Programmi didattici per la scuola primaria, *Disegno e Scrittura*, in D.P.R.

errori più caratteristici del disegno spontaneo.”³²⁴.

Intrecciando il respiro generale della riforma con i vari passaggi della premessa e con le direttive riportate per l’insegnamento del disegno, ci si accorge che il disegno spontaneo viene considerato come espressione dello spirito, il quale attraverso il disegno dal vero viene tradotto ed educato per dare forma e vita a convenzioni sociali di comunicazione, che ben si traduce in applicazioni pratiche ornamentali attraverso il disegno ornamentale.

Leggendo le linee guida del disegno dal vero, ci si accorge immediatamente che esso diventa il mezzo che porta alla raffigurazione esatta della realtà, lasciando poco spazio all’interpretazione che porta l’impronta del pensiero dell’alunno. Gli alunni sono addestrati, attraverso le dovute correzioni, a riprodurre perfettamente e correttamente la realtà. Prima di apportare varie correzioni, l’insegnante è chiamato ad osservare le spontanee espressioni dell’alunno, e solo in un secondo momento per mezzo dell’osservazione, è chiamato a correggere le caratteristiche del disegno spontaneo non appartenenti al reale.

Sarebbe mai possibile che ogni alunno, attraverso l’osservazione, con un proprio pensiero critico e con una propria creatività produca la stessa “fotocopia” della realtà?

Si cerca di insegnare l’astrattezza del pensiero di perfezione, che conduce, in questo contesto, ad alunni che riportano disegni uguali come se fosse un unico autore. Le conseguenze di tale insegnamento danneggiano l’idea di un’educazione attiva attenta al singolo e la libera espressione di sé. Osservare la realtà attraverso il segno grafico non significa imitare il colore, la forma, la prospettiva, le luce-ombra di un oggetto ma anche prendere spunto dall’oggetto per portare il tuo pensiero della realtà, di conseguenza un “disegno dal vero interiore”. In questa situazione dobbiamo tenere presente il forte disturbo dovuto ai concetti ereditati e non ben compresi, dando valore alla fruizione del bello come perfetta imitazione della realtà, legata all’uso della tecnica non come mezzo che dà vita alla creatività, ma a una perfezione tecnica-motoria che porta al falsare il sé. Analizzando ulteriormente i programmi, si

³²⁴

14 giugno 1955, n.503.

Programmi didattici per la scuola primaria, *Disegno e Scrittura*, in D.P.R.

nota che il disegno dal vero considerato come “raffigurazione del vero” non è un linguaggio espressivo e non è creazione, ma è un istruire attraverso l’addestramento di forme meccaniche che non aiutano l’alunno a pensare su ciò che vede ed a sviluppare le sue piene capacità. Perciò l’osservazione dei particolari senza riportare un complessità di agenti che agiscono nella lettura dell’immagine circostante in ogni individuo, conduce alla meccanicità di disegnare e ripetere forme che porta all’oppressione della creatività.³²⁵

Carlo Piantoni si esprime, riferendosi anche al pensiero di Stern e Duquet, a proposito del disegno dal vero riconoscendolo come un mezzo che risolve i problemi espressivi del bambino, attraverso l’adeguamento delle forme al livello delle loro conoscenze; nel disegno dal vero si nota la progressiva maturazione in sincronia con la maturazione dei poteri critici. Essi aggiunge che: “è indispensabile che il disegno dal vero si manifesti come una necessita in modo da poter recare un effettivo contributo all’espressione. Quando invece l’offerta del modello e gli esercizi di copia dal vero si configurano in una forma di addestramento per condurre l’alunno a correggere i cosiddetti errori si preclude la via a ogni forma di manifestazione originale.”³²⁶

C. Piantoni suggerisce, per favorire la formazione delle attività espressive, nella loro moltitudine di forme, nella concezione dei laboratori, ispirandosi agli atelier di pittura infantile di Arno Stern.

Considerando questi laboratori, con tratti positivi che accompagnano la crescita e lo sviluppo dell’individualità come coesistenza sociale. Perciò i laboratori divengono ambienti formativi che, permettono di non dare eccessiva importanza, a obblighi che limitano lo slancio della personalità, ma promuovono il processo di conquista e integrazione nell’alunno.

C. Piantoni aggiunge che, per sviluppare le attività espressive, si dovranno disporre davanti ai bambini un’infinità di mezzi, poiché ogni mezzo ha una particolare natura e porta a un sviluppo positivo delle capacità intellettive e affettive nella prospettiva

³²⁵

La nuova Italia, 1952.

³²⁶

Edizione, 1974, p.65.

Per approfondimenti sul tema: Viola Wilhelm, *L' arte infantile*, Firenze,

Carlo Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III

evolutiva, che con mezzi piu vari si può esprimere pienamente. “Lo sfruttamento prolungato di un unico mezzo a volte sembra cristallizzare il suo potere creativo. In realtà dopo aver sfruttato ogni possibilità, dopo aver scoperto ogni smaglizatura, il fanciullo (entro i limiti del suo linguaggio) diviene una sorta di accademico. Realizza forme prive di contenuto, oppure finisce con l’esaurire la sua attività in una sorta di gioco grafico al di fuori di qualsiasi intenzione espressiva.”³²⁷

Continuando la lettura dei programmi, emerge un altro punto importante in questo insegnamento, ossia il disegno ornamentale, il quale viene definito come un insegnamento che tenderà a favorire e a sviluppare le spontanee espressioni ritmiche dei fanciulli, sia grafiche che pittoriche, orientandole verso la composizione individuale decorativa. “Questa attività asseconderà lo spirito inventivo del fanciullo educherà il suo gusto estetico e sarà utilizzata anche a fini pratici: decorazione dei quaderni, del giornalino scolastico, di avvisi, di inviti, di manifesti, di fasce ornamentali, di oggetti, ecc. con particolare riguardo soprattutto alle tradizioni artistiche dell’ambiente locale. I motivi decorativi saranno offerti anche dalla geometria e da oggetti del mondo circostante.”³²⁸ Anche in questo ciclo di percorso saranno evitate dalle raccomandazioni dei programmi poiché considerate contrarie alla naturale spontaneità del fanciullo, le copie di illustrazioni da libri, da album, da modelli e simili, pero come abbiamo accennato, si rimane a una fruizione della perfezione della forma del bello e non, per esempio, di un disegno ornamentale che diventa simbolo esperienziale dei ornamenti culturali ereditati del luogo intrecciandosi con la libera espressione dell’alunno, per favorire e perfezionare il gusto estetico. Al bambino è riconosciuta la capacità di esprimersi per immagini prima che inizi a esprimersi con le parole; il ruolo dell’educazione, qui configurato, è di guidare l’alunno partendo dai suoi disegni e condurlo a segni grafici come la scrittura che si interpreta in lettura, perciò non si giunge all’uso del disegno come un continuo stimolo della fantasia e della creatività che si relaziona con l’ambiente circostante.

³²⁷

Edizione, 1974, p.57.

³²⁸

14 giugno 1955, n.503.

Carlo Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III

Programmi didattici per la scuola primaria, *Disegno e Scrittura*, in D.P.R.

Il bambino in realtà ha attuato l'espressione del disegno spontaneo in forme di "simbolismo primitivo", con una propria estetica, prima che entrasse in scuola. Come abbiamo accennato, ai bambini risulta più facile esprimersi per immagini che con le parole scritte. Diventa inevitabile collegare a questo pensiero il fatto che l'uomo primitivo, prima di arrivare alla scrittura, ha iniziato il suo percorso scarabocchiando ed esprimendosi per immagini, che con il passare del tempo hanno fornito altri codici convenzionali. Non possiamo negare, inoltre, che le civiltà primitive prima si sono espresse attraverso forme religiose ed estetiche, prevalendo la fantasia sulle altre facoltà, e solo dopo hanno raggiunto l'espressione in forme razionali.

Sicuramente nell'introdurre nella scuola il disegno spontaneo si dovrebbe rispettare la libertà d'espressione dell'alunno, perciò si presume che si elabori un programma che non porti all'insincerità, convenzionalismo e a produzioni meccaniche; quest'ultimi sono derivanti di tecniche che avvicinano alle copiatore e neutralizzano gli stimoli veri dell'alunno per un disegno vivo ed attivo. La formazione del disegno, (proposta nella scuola elementare), manca nell'accompagnare l'alunno, nella reale crescita del pensiero che si sviluppa gradualmente, partendo da un'espressione per immagini disorganizzata e giungendo a una organizzazione che rispetta l'intimo pensiero dell'alunno per condurlo alla creazione di un pensiero sulla vita che stimola la sua libera invenzione creando un'architettura di pensiero con fondamenta di argomenti che divengono esperienze vive. Il disegno spontaneo, diventando manifestazione dello spirito infantile, guida il maestro alla conoscenza del singolo mondo del bambino aiutandolo giorno dopo giorno nella sua opera educativa. Il mancato sviluppo della creatività spontanea comporta l'ignorare un complesso di processi psicologici e pedagogici. Lo stesso Rousseau ci ricorda l'importanza dell'evoluzione spontanea del bambino, in cui rientrano i vari stadi dell'evoluzione dell'espressione grafica, in cui ogni stadio ha una propria maturità.³²⁹

Nei programmi del 1955, possiamo notare maggiore sensibilità legata ai temi sopra indicati; si raccomandano agli insegnanti il rispetto per le varie tappe del linguaggio grafico. Si nota anche che in essi non sono riportate delineazioni della "tecnica" per l'insegnamento del disegno, che parzialmente testimonia l'importanza della propria

329

G.G.Rousseau, *Emilio*, Firenze, Editrice La Nuova Italia, 1948, p. 82-83.

tecnica da parte dell'alunno in continua evoluzione; anche se non espressamente ci imbattiamo in un secondo passo con le delineazioni delle finalità di questa materia. Perciò possiamo notare una maggiore coscienza nei riguardi dell'autocorrezione del disegno da parte dell'alunno sotto la guida dell'insegnante, però non possiamo negare che le conseguenze di questo tipo di approccio, considerando anche le difficoltà che incontrano gli insegnanti nel classificare questo sapere, comportano disorientamento e soggettività nell'interpretare e trasmettere vari pensieri correlati all'insegnamento del disegno. In questo contesto incontriamo insegnanti meritevoli che hanno sviluppato una lunga ricerca riguardante le attività espressive e altri che si trovano in disagio nell'approcciarsi a tali saperi.

Un esempio è l'insegnante Maria Maltoni nella scuola San Gersolè che ha condotto i propri scolari a rappresentare i propri pensieri con il linguaggio grafico dei segni attraverso il disegno più che con le parole o concetti astratti. Nel portare avanti questo pensiero ella adotta alcun metodo specifico, anche se alla base vi è l'osservazione del mondo circostante che i suoi alunni realizzano non con le parole ma con il disegno. Il disegno nella sua scuola diviene fondamento di tutta l'educazione, la guida all'osservazione: studio, aiuto per comprendere le cose, a riconoscere somiglianze e differenze, il disegno deve essere accettato per quello che è senza scoraggiare l'alunno con inutili critiche, senza dare esempi da eseguire e senza correzioni. Secondo la Maltoni attraverso il disegno l'alunno, "scruta, analizza, compara, riflette su forme aspetti che gli interessano, in quanto manifestazioni di quella vita di cui anche in altri momenti egli si sente partecipe e nei cui segreti egli si sforza di penetrare. Si fa insomma più attento, più sensibile e più pronto a cogliere sfumature e a renderle ora con la linea, ora con il colore, ora con le parole che ne penetrano il significato. E quando dovrà riflettere sulla sua condotta sulla forma che ne avrà dato, nel primo impeto ai suoi pensieri, sarà armato pronto, come milite esperto per la nuova battaglia".³³⁰

In aggiunta dell'idea delle varietà di approcci da parte dell'insegnante, una testimonianza ci viene riportata dall'autore Dal Prato, nell'esprimere la propria

³³⁰

Giuseppe Guzzo, *Scuola elementare addio*, Catanzaro, Rubbettino Editore, 2003, pp. 127-129; contemporaneamente anche nel libro di F. Bettini, *La scuola di San Gersolè*, Brescia, La scuola, 1940, p. 76.

preoccupazione riguardante le tecniche di insegnamento che usano gli insegnanti. Secondo l'autore, parte dell'equivoco nasce dai diversi pensieri che si relazionano con il tema dell'arte infantile, non sempre esso viene considerato come risultante delle attività espressive, perciò non si escludono le sue finalità artistiche nella visione professionale. Di conseguenza si riportano nel piano didattico pratico delle cattive interpretazioni ed errori di impostazione di attività e di ciò che rappresenta in disegno in se; "perciò troppo spesso è dato di vedere maestri e scolari intenti a far quadretti, anziché liberamente esprimersi. E non è infrequente vedere riservato l'uso dei pennelli dei colori, ecc., ai più bravi, ed esclusi gli altri, i meno bravi; esclusi proprio coloro che, invece, avrebbero una maggiore necessità di essere educati all'espressione, per essere favoriti nella crescita intellettuale e spirituale."³³¹.

Nel contesto dell'insegnamento del disegno, si può aggiungere che un ulteriore fattore di confusione per gli insegnanti è la mancata chiarezza tra l'apprendimento di tecniche e strumenti del disegno, l'apprendimento del disegno come riproduzione esatta della realtà o di un determinato oggetto (copia dal vero), l'apprendimento del disegno come mezzo educativo e formativo che stimola la libera espressione, (stimolando i ruoli di immaginazione, fantasia, invenzione e creatività), l'apprendimento del disegno come supporto alle altre materie, l'apprendimento del disegno come mezzo di comunicativo e come espressione del sé, l'apprendimento del disegno come attività extrascolastica o di copertura dei momenti passivi della vita scolastica.

L'ampio respiro collegato alle problematiche dell'insegnamento del disegno è stato fonte di ispirazione per molti studiosi, tra cui Betty Edwards. Le sue considerazioni danno vita ad un disegno come: "una capacità globale" o "completa", che richiede soltanto una gamma limitata di componenti basilari."³³². Sottolineando che l'autrice si riferisce alla fase in cui si impara a eseguire un disegno realistico di una data immagine, ricordando anche che esistono molti tipi di disegno come quello astratto, figurativo, creativo, ecc. Perciò, riferendosi al disegno realistico, si può affermare

331

scuola, 1968, p.17.

332

Betty Edwards, *Disegnare con la parte destra del cervello: Guida allo sviluppo della creatività e delle doti artistiche*, Milano, Longanesi & C., 1990, p.16.

che esso è parte di tutte le altre capacità globali, come “per esempio, leggere, guidare, sciare e camminare - il disegno si compone di diverse abilità che si integrano l’un l’altra in un tutto. Una volta appreso questi elementi e dopo averli amalgamati tra loro, si è in grado di disegnare, proprio come si è in grado di leggere o di camminare: si sa farlo a vita, senza dover per forza ripetere costantemente le nozioni di base. Si migliora soltanto con la pratica, con la rifinitura della tecnica, con la capacità di usare correttamente ciò che si è appreso”³³³. Ragionando riguardo a questo contesto possiamo considerare i programmi, come considerazione e preparazione tecnica del saper disegnare in modo realistico, però sarebbe troppo azzardato e innovativo pensare che essi tracciavano la considerazione: che ogni persona può imparare a disegnare in un tempo ragionevolmente breve. Nell’affrontare questa affermazione diviene inevitabile l’incontro con una moltitudine di pensieri. Uno dei punti più discutibili della storia dell’umanità, come abbiamo accennato anche prima, è la classificazione di alunni “dotati”, ovvero in grado di disegnare e altri “non dotati”³³⁴. Collegando questo pensiero all’insegnamento del disegno nella scuola, diviene lecito pensare che il disegno possa essere appreso solo dagli alunni “dotati”, di conseguenza ci poniamo la domanda: in che contesto è stato inserito il disegno nei programmi? In verità, come abbiamo notato in questo percorso, molti illuminati hanno condotto una sensibilizzazione che ha portato a considerare il disegno come un importante mezzo di libera espressione per la formazione dell’alunno, però le direttive ministeriali riguardanti questa disciplina possono divenire oggetto di critica. Poiché abbozzano un disegno che come punto di partenza traccia l’idea della libera espressione, e come punto di arrivo il saper disegnare la realtà, che comporta di produrre un oggetto in modo realistico (considerata anche come una conoscenza utile per i vari lavori ornamentali o manuali), producendo così via, puro insegnamento della tecnica del disegno. Per raffigurare al meglio cosa si vuole intendere con tecnica del disegno, richiamo il testo di Betty Edwards, nel chiarire sia le varie tipologie del disegno sia le cinque capacità

333

Betty Edwards, *Disegnare con la parte destra del cervello: Guida allo sviluppo della creatività e delle doti artistiche*, Milano, Longanesi & C., 1990, p.15.

334

Betty Edwards, *Disegnare con la parte destra del cervello: Guida allo sviluppo della creatività e delle doti artistiche*, Milano, Longanesi & C., 1990, pp.19-22.

fondamentali percettive che si riflettono nel “disegnare”³³⁵ e ci permettono di disegnare. I pilastri del saper disegnare dal vero, come afferma la studiosa, sono: 1. la percezione dei contorni, 2. la percezione degli spazi, 3. la percezione dei rapporti, 4. la percezione delle luci e delle ombre, 5. la percezione del tutto o Gestalt³³⁶, una volta acquisite queste capacità, si intende che nel passare del tempo esse divengono automatiche, si può avanzare nel disegnare per via dell’amalgamare tutte le capacità, considerando anche che la “Gestalt, cioè la percezione del tutto, non può essere né insegnabile né appresa, essa diviene come conseguenza delle altre quattro”³³⁷. Nello stesso pensiero si delinea anche il disegno a colori, come coesistenza di una gamma di conoscenze fondamentali che accompagnano l’apprendimento di esso.

Sicuramente la percezione del tutto non può essere appresa ed è anche un amalgamazione personale. Però possiamo mettere in atto nelle scuole metodi tali che privilegiano la percezione del tutto, nelle fasi iniziali. Perciò, possiamo considerare, la percezione globale, un approccio possibile per l’istruzione nella scuola di questo sapere (educazione artistica), orientando diversamente la direzione vettoriale del pensiero proposto da B. Edward. Dunque, può diventare un passo primario il “metodo globale” che privilegia le attività che sviluppano le prime cognizioni del bambino, portandolo ad esprimere verbalmente e graficamente in maniera globale la percezione della realtà. Ricordando qui l’intuizione di Ovide Decroly, che pone alla base dell’insegnamento della lettura e della scrittura un metodo globale. Egli sostiene l’esistenza di una fase di apprendimento di tipo globale, perciò la percezione del tutto colta nella sua globalità, un metodo “globale” (valido per l’insegnamento di qualunque disciplina). Le sue intuizioni ebbero conferma e aprirono le strade alle ricerche sulla percezione, condotte dagli psicologi dell’Istituto di psicologia dell’Università di Berlino (M. Wertheimer, K. Koffka, W. Kohler), scuola psicologica della Gestalt, cioè la Psicologia della Forma.

³³⁵ Disegnare in questo contesto rientra nella sfera dell’insegnamento tecnico, perciò della capacità globale di produrre un oggetto in maniera realistica non come forma di espressione di disegno creativo.

³³⁶ Betty Edwards, *Disegnare con la parte destra del cervello: Guida allo sviluppo della creatività e delle doti artistiche*, Milano, Longanesi & C., 1990, p.16.

³³⁷ Betty Edwards, *Disegnare con la parte destra del cervello: Guida allo sviluppo della creatività e delle doti artistiche*, Milano, Longanesi & C., 1990, p.17.

Questo approccio “percettivo totalitario” si propone di partire dall’insieme come configurazione unitaria di rappresentazione, nel globale, per favorire solo successivamente la ricerca di dettagli o sfumature nel particolare. Come derivante di questo pensiero Decroly suggerisce che si sviluppino nell’alunno le tre capacità principali, ossia: l’osservazione, l’associazione e l’espressione, che saranno alla base dell’insegnamento della scrittura, lettura, ecc. Perciò, possiamo leggere nel suo pensiero l’insegnamento del disegno come un mediatore nella costruzione delle funzioni simboliche. Il disegno è anch’esso, dapprima, disegno spontaneo o schizzo, poi gradualmente si ricercano i dettagli, le proporzioni, le prospettive. Egli consiglia anche che in tale metodo si susciti l’interesse vivo e spontaneo nel bambino, con una maggiore attenzione per le attività ludiche.

Il principio globale come principio didattico, in senso più generale e complessivo, abbraccia l’attività didattica nella sua interezza.³³⁸

Ritornando ai programmi, possiamo affermare che nelle scuole si delinea un percorso che pende sull’apprendimento tecnico del disegno, che tende a riportare in modo realistico sulla carta contorni, rapporti e dimensioni spaziali, e anche luci e ombre. Arrivati a questa considerazione, ci troviamo in un bivio conflittuale di ragione: da un lato, i programmi ministeriali, conducono l’alunno verso un apprendimento tecnico di saper disegnare, perciò a un sapere che diviene automatico per tutti, affianco a questa considerazione riportata nei programmi, si incontrano maestri che considerano questo sapere (il disegno) come una “dote”, la quale non appartiene a tutti, quindi non tutti lo possono apprendere, di conseguenza si può insegnare solo ai pochi “dotati”. Perciò il percorso dell’insegnamento del disegno, si delinea in due differenti tipologie di approccio, in questi anni nella scuola, le quali entrano in contraddizione tra di loro.

Un altro punto su cui soffermarci, nel contesto dei programmi, è il percorso di apprendimento che conduce a una traiettoria contrastante, che comporta non una crescita della libera espressione per mezzo del disegno, ma una discesa della libera espressione relazionata alla crescita effettiva del bambino. In breve, se nei primi anni

338

Ovide Decroly e Eugenie Monchamp, *Avviamento all’attività intellettuale e motrice mediante i giuochi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.

di vita essi sono capaci di esprimersi liberamente per via di segni e di immagini, nella crescita e nell'avanzare nel percorso scolastico, si nota un regressione delle capacità dell'alunno per una libera espressione. Fattori che influenzano la decadenza di questo sapere possono essere anche le mancanze di un chiaro "perché" il disegno è presente in tutto il percorso scolastico. Testimonianza di quest'ultima affermazione è il fatto che nei primi passi dell'insegnamento del disegno si ammette che: esso è un mezzo che sviluppa ulteriormente la libera espressione dell'alunno, perciò l'alunno è capace di esprimersi per mezzo del disegno (ricordando che le sue prime espressioni avvengono attraverso gli scarabocchi). Con l'avanzare della crescita, si nota che l'alunno presenta disegni che divengono rappresentazione tecnica della realtà, perciò mancano della libera espressione e l'insegnamento è orientato verso un apprendimento tecnico. (Inoltre, gli insegnanti considerano che non tutti sono in grado di apprendere questo mezzo.) Perciò dall'affermazione che il disegno (come libera espressione) è insito nel bambino, si passa a un giudizio nella scuola che esso non può essere appreso da tutti. Quest'affermazione che nega se stessa traccia un percorso di conoscenza che porta a un insegnamento e a un apprendimento tecnico. Non negando gli sforzi condotti per avvicinare il disegno a metodi di insegnamento che stimolano la conoscenza attraverso l'osservazione, appare chiaro, quando esaminiamo le finalità dei programmi che definiscono un apprendimento di precisione e tecnica adeguata nel riportare attraverso il disegno in modo realistico la realtà, non più un percorso di osservazione, ma l'uso della "vista" separata dalle varie percezioni. Più che osservazione, possiamo parlare di "guardare" in modo passivo la realtà. Concludendo, si nota che l'approccio iniziale, nei programmi ministeriali, riconosce il disegno come forma di comunicazione, che emerge mediante l'osservazione, la riflessione e la libera di espressione, però in seguito si ha poca chiarezza in merito al percorso che si deve seguire per far sbocciare queste facoltà nell'apprendimento di questo sapere e al ruolo che questi deve assumere in un contesto produttivo che aiuta la percezione del tutto nella formazione del pensiero.

Analizzando i possibili contesti formativi che si possono raffigurare nei programmi come un percorso formativo logico o un percorso di esperienza artistica, si dovrebbe considerare con maggiore attenzione un dovuto approccio al disegno come uno dei

mezzi espressivi che stimola la creatività. Ocorre richiamare l'attenzione sulla creatività e la sua importanza nella formazione come espressione dei processi visivi e percettivi del cervello, che permette di stimolare e fornire accessi, appunto, in tali processi che stimolano l'espressione creativa.

Ricordiamo che il cervello umano è composto dall'emisfero sinistro, il quale risponde alle funzioni verbali e razionali, traducendo e decifrando i pensieri in numeri, lettere, parole, ecc., perciò risponde alla produzione di componenti fonologiche, morfologiche, sintattiche e lessicali. L'emisfero destro è specializzato ed elabora le funzioni non verbali ed intuitive, risponde ai stimoli visivi, musicali, pensa per via di figure che compongono il "tutto" attraverso rappresentazioni mentali dello spazio e del tempo, risponde anche alle espressioni emotive. In questa situazione, possiamo leggere il disegno (disegno interpretato come espressione creativa), come un dei mezzi che conduce allo sviluppo delle funzioni appartenenti alla parte destra del cervello, perciò attraverso i risvolti didattici, si può stimolare la parte destra del cervello. Sicuramente apprendendo i modi di accesso ai vari passaggi cognitivi, come rappresentazione della parte destra del cervello, possiamo ambire a un pensiero-immagine più totalitario che non è oscurata dal linguaggio razionale. Come si esprime anche B. Edwards: "imparando a accedere alla funzione D (destro) a livello conscio, esse intuiscono istintivamente il legame con altre attività e la possibilità di scoprire cose nuove."³³⁹

Quest'approccio conduce anche a un modo di pensare che va al di là dei modelli, producendo una moltitudine di soluzioni con originalità poiché sempre si aggiunge qualcosa di nuovo.

A tal riguardo, Carlo Piantoni richiama la nostra attenzione verso una dovuta valutazione della creatività nella scuola, chiamando in causa quest'ultima per le mancanze che riporta nella formazione, non dando la legittima applicazione al *pensiero divergente*³⁴⁰, uno degli aspetti principali della creatività. Per *pensiero*

³³⁹

Betty Edwards, *Disegnare con la parte destra del cervello: Guida allo sviluppo della creatività e delle doti artistiche*, Milano, Longanesi & C., 1990, p.18.

³⁴⁰

Joy Paul Guilford, a partire dagli anni '50 e '60, introdusse il concetto di "pensiero divergente", nel libro: *The nature of human intelligence*. Negli anni '60, Edward de Bono, parla del "pensiero laterale", nel libro: *Creatività e pensiero laterale: manuale di pratica della fantasia*.

divergente egli intende la capacità di produrre risposte multiple e originali a un unico stimolo comparandolo con il *pensiero convergente* il quale risponde alla capacità di scegliere la risposta corretta come derivante di una serie di alternative o di deduzioni di stimoli molteplici.

Sicuramente per rendere più leggibile il suo pensiero dobbiamo fare riferimento a J.P. Guilford, che intorno agli anni 50 pubblica un articolo dal titolo "Creativity" in *American Psychologist*. È stato il primo che dal punto di vista psicologico ad usare la parola *creatività*, attraverso la quale, si mettono a fuoco i tratti di una personalità autentica, distinguendo in questo processo il pensiero convergente da quello divergente.

"Il pensiero convergente opera entro schemi stabiliti e pertanto affronta il problema con un determinato metodo, trovando l'unica soluzione possibile con quel metodo, che è poi una soluzione convenzionale; il pensiero divergente, invece, opera fuori dagli schemi stabiliti e, pertanto, affronta il problema con un'impostazione nuova pervenendo a soluzioni originali."³⁴¹

Questo pensiero è stato sviluppato ulteriormente da De Bono, il quale attraverso le sue ricerche porta il discorso verso ciò che è definito *Pensiero laterale*, che è caratterizzato dalla capacità di cambiare schemi ammettendo che la visione nostra delle cose è una possibilità simile a tante altre, perciò abbandonare schemi per trovare soluzioni continue che migliorano all'infinita delle analisi, esponendo il pensiero laterale come contro faccia del pensiero logico.³⁴²

Pensando a queste considerazioni e trasportando esse nell'insegnamento delle arti nella scuola, diviene chiaro che tutte le attività espressive creano la possibilità di proporre percezioni personali del tutto aiutando l'originalità del pensiero. Nel nostro caso, nei programmi ministeriali, ancora ci si sofferma all'insegnamento non appropriato inibendo lo sviluppo totale e creativo della persona. Richiamando in questo contesto l'insegnamento del disegno, diviene più chiaro capire che esso è uno dei mezzi che aiuta l'accesso a un pensiero divergente, o, come verrà sviluppato nei

³⁴¹

Rosati Di Lanfranco, Nicola Serio, *Le Dimensioni della creatività*, Roma, Armando Editore, 2004, p.17.

³⁴²

Edward de Bono, *Creatività e pensiero laterale*, traduzione di Francesco Brunelli, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 2001.

anni successivi, pensiero laterale, sottolineando che esso corrisponde ed ha accesso diretto all'emisfero destro (sfera non-verbale, sintetica, analogica e intuitiva), perciò una dovuta considerazione per questo sapere e un'adeguata formazione nella scuola non comporterebbe solo la conoscenza del mondo dell'alunno e la sua libera espressione, ma produrrebbe un futuro membro della società che può amalgamare la conoscenza per produrre un pensiero creativo, quindi una persona originale, innovativa, dotata di inventiva e di fantasia, che emerge nelle prestazioni intellettuali sia artistiche, sia letterarie o scientifiche.

L'etimologia del termine creatività rimanda al verbo latino *creare*, dotato di una radice (kar) che ritroviamo anche nella forma kar-oti (creare, fare) e kar-tr (colui che fa *da niente*, creatore), nel greco kraino (creo, produco, compio), kreion (dominare quello che fa, che crea), Kronos (nome del figlio di Urano e di Gea, padre di Giove, il creatore, il tempo).

Però nell'antica Grecia l'aurea che raffigurava questo atto apparteneva agli *dei*, e se un umano aveva l'ispirazione che portava alla creazione e all'originalità, ciò era dovuto all'ispirazione che era donata a loro dagli *dei* o dalle Muse ispiratrici. Questo contesto si amplifica nella società attraverso le religioni le quali riconoscono solo Dio come creatore, perciò l'unico in grado di donarti l'ispirazione della creatività. L'uomo creativo nel pensiero e nell'azione veniva considerato blasfemo fino a qualche secolo fa. Questa definizione della creatività, anche se è considerata sempre come una dote, era rappresentata dagli artisti e dagli individui geniali; di qui la figura dell'artista paragonato a un essere divino nell'epoca rinascimentale. Sicuramente ciò si collegava anche con il fatto che la creatività è indicazione e sinonimo di fantasia e di immaginazione, perciò espressione attraverso l'immagine; dunque facoltà di formare immagini mentali, di trasformarle, svilupparle e deformatle; di qui arte come forma di espressione attraverso l'immagine.

Prima degli studi sul pensiero creativo, come accennato anche prima, si credeva che questa facoltà appartenesse maggiormente alle arti in generale, non tralasciando la ricerca antropologica filosofica sulla persona, la quale riconosce la creatività come facoltà esistenziali e critica. Derivante di ciò diviene è il suo legame con la pedagogia, accentuandosi e migliorandosi negli aspetti educativi e didattici di nuovo

respiro che ha preso vita attraverso il movimento dell'attivismo e la scuola nuova, legato anche all'importanza che viene attribuito alle attività espressive libere.

Ricollegandosi al tema del disegno nelle scuole, diviene più lineare il perché, per certi tratti, il disegno si considerasse come un *dono* divino, perciò esso non era una facoltà che apparteneva a tutti, e possiamo focalizzare maggiormente, l'inibizione che s'incontra in tal insegnamento da parte degli insegnati. In seguito possiamo anche chiamare in causa l'approccio non dovuto a questo sapere e insistere nel considerare l'educazione alle attività espressive nelle scuole come un fattore che permette la formazione dell'uomo dell'avvenire nella sua totalità. Ricordiamo che la ricerca pedagogica ha come obiettivo di stimolare la creatività come agente che produce stimoli che non permettono il conformismo che diviene condizionamento dell'azione educativa è didattica. Perciò l'insegnante può promuovere la creatività nell'alunno, per via delle idee originali e creative, suscitando in generale nella didattica la creatività infantile, facendo sì che essa si possa sviluppare liberamente, indipendentemente da quale sia la materia, incoraggiando il *pensiero laterale* per non portare ad una "chiusura psichica".

L'espressione libera, afferma C. Piantoni, risponde allo sviluppo della creatività, riconoscendolo in sé, come atto creativo il quale va favorito in un clima di libertà. Una volta accettato questo pensiero, nei contesti della didattica scolastica la copia dei modelli o tutto ciò che stimola strumenti meccanici non possono più trovare spazio nella scuola. Egli ci ricorda che "Alla base di vecchi metodi c'è la massima (educare occhio e mano) che ha mortificato generazioni e generazioni di scolari"³⁴³, una realtà che non si dovrebbe più eseguire, perché una copia eseguita unicamente per queste ultime ragioni non porta con sé reali contenuti di esperienza, in questo contesto il bambino viene vincolato dall'esperienza imposta dell'adulto. Si dovrebbe negare ogni forma di disegno che si riduce e diventa portatore di questi principi, poiché l'insegnamento diviene un semplice mezzo "trasmissivo di contenuti e di forme prefabbricati e non favorisce l'espressione."³⁴⁴. Tenendo presente che il bambino si

³⁴³

Edizione, 1974, p.49

³⁴⁴

Edizione, 1974, p.50

Carlo Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III

Carlo Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III

esprime in modo spontaneo con produzioni d'immagini o di forma, visualizzando attraverso quest'ultime i contenuti delle proprie esperienze.

In questi anni, come abbiamo detto, notiamo che cresce l'attenzione verso le modalità con cui si approcciano gli insegnanti all'insegnamento del disegno. I programmi ministeriali del 1955, portano fiducia nelle capacità dell'insegnante nel rapportarsi all'alunno, ponendo attenzione ad effettuare le adeguate correzioni, con adeguate maniere per suscitare una presa di coscienza da parte dell'alunno. A tal riguardo anche Carlo Piantoni richiama l'attenzione sulla presenza attiva dell'insegnante, prendendo coscienza dei compiti che gli vengono affidati nell'insegnare le attività espressive, chiarendo che l'educatore deve essere perfettamente consapevole del valore che l'espressione plastica ed espressiva comporta nei bambini e anche salvaguardare il loro diritto incondizionato di manifestarsi liberamente, e non considerando questi saperi come utili nei momenti di ricreazione o nei ritagli di tempo. Un altro punto di elevato spessore è la relazione che l'insegnante ha con l'alunno. Nel relazionarsi con l'alunno egli deve tener presente che ogni bambino segue la propria linea evolutiva, di conseguenza procedere con l'insegnamento a seconda delle sue naturali predisposizioni, accogliendo esse senza nessuna discriminazione di stili e modi, perciò dovrebbe essere attento a esprimere giudizi sulle loro espressioni, e per di più nel caso quest'ultimi abbiano basi puramente estetiche o realistiche. "In definitiva, grazie all'opera dell'insegnante il bambino diviene libero di manifestarsi, adeguando il suo linguaggio a dei contenuti che si fanno via via più complessi."³⁴⁵.

è naturale che nasca il dubbio se gli insegnanti abbiano o no la dovuta preparazione per poter attivare nel migliore dei modi queste direttive e poter formare alla libera espressione nel contesto dell'insegnamento del disegno, nella vita scolastica. Per analizzare questo punto prendiamo in considerazione i vari atti del Convegno Nazionale tenuto a Roma dal 25 al 29 ottobre del 1965³⁴⁶.

³⁴⁵

Carlo Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III Edizione, 1974, p.53.

³⁴⁶

Atti di Convegno Nazionale sul tema, *L'arte nella scuola elementare*, Roma 25-29, ottobre 1965, Roma, Bimospa, 1966. Nel convegno disposto dal Ministero della Pubblica Istruzione partecipavano 147 insegnanti da tutta Italia e da tutte le province.

In questo Convegno si richiama l'attenzione sulla conoscenza e sulla pratica dell'Arte; innanzitutto essa non dovrebbe svolgersi solo nelle scuole delle grandi città ma anche nelle campagne e montagne. Cogliamo in modo chiaro la presenza di dislivelli legati all'ambiente territoriale e sviluppo territoriale, nei confronti dell'insegnamento dell'arte nelle scuole elementari.

In un secondo momento, nel discorso di Giovanni Rossi, l'attenzione cade sul binomio dei programmi di studio e insegnante, ma anche sui problemi che limitano molti insegnanti a svolgere i loro lavori. Come la loro paura di non poter svolgere il tradizionale programma, ma anche, come è espresso da lui, "mal intese esigenze" di seguire un ordine nozionistico. Per far fronte a questa situazione egli ricorda che la scuola non si deve basare solo su nozioni ma essa deve abbracciare il campo dello spirito creando così "nel ragazzo di oggi l'uomo e il galantuomo di domani."³⁴⁷

Essi porta le sue preoccupazioni per quanto riguarda la formazione degli insegnanti che devono attuare i programmi di studio. Dove mette l'accento sulla non preparazione degli insegnanti come conseguenza di una non dovuta attenzione per questa materia nelle scuole, perciò non rendendo possibile le varie partecipazioni nei corsi di aggiornamento offerti dal Centro di Educazione Artistica, considerando ciò un grave problema per la scuola italiana; si esprime anche in merito alla poca importanza che è data all'educazione artistica negli Istituti magistrali. Contemporaneamente riconosce i meriti degli insegnanti, i quali contribuiscono a potenziare questo sapere a vantaggio dell'alunno, anche se questi insegnanti sono considerati come aventi "palesi e o latenti qualità e tendenze artistiche"³⁴⁸.

Avanzando nella lettura degli atti del convegno, nel saluto riportato dal direttore generale per l'istituzione elementare prof. Salvatore Accardo, leggiamo che essi mette l'accento sullo scopo degli programmi di insegnamento, i quali sottolineano lo scopo di "comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé"³⁴⁹, ricordandoci che ciò è valido anche per quanto riguarda l'insegnamento di

³⁴⁷ Atti del Convegno nazionale sul tema L'arte nella scuola elementare: Roma 25-29 ottobre 1965, p.7.

³⁴⁸ Atti del Convegno nazionale sul tema L'arte nella scuola elementare: Roma 25-29 ottobre 1965, p.24.

³⁴⁹ Atti del Convegno nazionale sul tema L'arte nella scuola elementare: Roma 25-29 ottobre 1965, pp.9-10.

educazione artistica. Inoltre specifica che le indicazioni per la scuola elementare riflettono l'idea di un superamento della tradizionale scuola e il passaggio in una scuola, del saper leggere (nel contesto di un'educazione a saper leggere ed esprimersi). Perciò non più un'educazione in cui il saper leggere la parola scritta ma, un'educazione a saper leggere e parlare quelle altre forme che si chiamano plastiche, o grafiche, o canore, che significano maturare l'alunno nella socialità ed educarli al gusto del bello. Egli invita i maestri a considerare più largamente questo sapere in relazione agli altri saperi come l'espressione linguistica, il calcolo e la geometria che vengono considerati più utili per il ragazzo.³⁵⁰ In questo passaggio, ci accorgiamo che è chiesto all'insegnante di non leggere e offrire i programmi in forma rigida, ma di intrecciare i saperi, riconoscendo l'importanza dell'educazione artistica, però contemporaneamente questo discorso lascia il dubbio, che essa sia vista come un sapere aggiuntivo ai saperi principali, perciò si ripete la gerarchia del sapere.

Dalla lettura degli atti di questo convegno emerge l'esigenza per una formazione più incisiva dei maestri negli istituti magistrali. Questo pensiero diviene più incisivo se prendiamo in considerazione che il convegno conclude con delibere e l'appello che trascrive con urgenza una preparazione più adeguata per gli insegnanti nei riguardi dell'educazione artistica. Gli "Istituti magistrali provvedono a realizzare per gli aspiranti maestri, una preparazione che tenga conto della necessità d'ordine spirituale e artistico, richiesta non soltanto dai Programmi che essi dovranno svolgere, ma anche e soprattutto, delle esigenze nuove e molteplici di una scuola veramente moderna".³⁵¹

Sicuramente un'altra chiave di lettura di quest'ultimo passaggio è anche il cambiamento sociale e l'esigenza sia di un'adeguata preparazione che diviene l'eco dei cambiamenti ma anche l'esigenza dei nuovi Programmi che leggano maggiormente il contemporaneo.

A tal proposito, nel convegno si accentua l'ampiezza che accompagnava l'educazione artistica in quel determinato momento storico, tra editoria, stampa, la cinematografia,

³⁵⁰

Atti del Convegno nazionale sul tema L'arte nella scuola elementare: Roma 25-29 ottobre 1965, p.11.

³⁵¹

Atti del Convegno nazionale sul tema L'arte nella scuola elementare: Roma 25-29 ottobre 1965, p.74.

la televisione, e viene riconosciuta l'influenza di queste forme di comunicazione, sulla formazione del bambino, con una forte coscienza del ruolo che coprivano i mezzi multimediali nella formazione. Come si può leggere: "Insegna la scuola ed insegna la famiglia; ma insegna anche la strada, la radio, il cinema, la televisione".³⁵² Possiamo notare nei Programmi del 1955 una mancata attenzione nei confronti di questo sapere, che occupa un determinato ruolo e un determinato tempo nella vita odierna dell'alunno, ed interagisce con la sua formazione. Perciò il percorso che abbiamo condotto è una testimonianza della presa di coscienza delle svariate mancanze nella formazione artistica e un chiaro movimento in atto per cambiare e migliorare la vita scolastica in tutti i suoi aspetti.

Nel volere intensificare questo pensiero e i problemi riguardanti le attività espressive nella scuola, riporto alcune significative problematiche che Dal Plaz ha sottolineato nel suo libro: l'impreparazione del personale insegnante, la suddivisione delle materie di studio in principali e secondarie; la mancanza di tempo per svolgere tutto il programma; il preconcetto di dover fare degli artisti; l'idea che l'insegnante debba essere un artista; la sfiducia nel valore didattico ed educativo delle attività espressive.³⁵³

Per quando riguarda la prima voce, egli fa appello all'Istituto magistrale che non prevede nella sua programmazione la preparazione per le attività espressive. La seconda voce è attribuita a orientamenti culturali e a dottrine e principi predominanti nei secoli che diventato impostazione tradizionalista nel pensiero della scuola. La terza è un delineamento della scuola nel limitare le sue attività nel saper leggere scrivere a far di conto e poco agli altri saperi riflettendosi anche nelle poche ore a disposizione per queste materie. Ciò comporta automaticamente al non dare peso alle attività espressive e al bisogno del fanciullo di esprimersi. La quarta, oltrepassando le varie opinioni se essere artista è un dono del genio o no, questo pensiero si propone come se la scuola deve preparare i futuri artisti, e non che essa deve formare la persona nella sua interezza, "La scuola si serve e si deve servire di tali attività,

³⁵²

Atti del Convegno nazionale sul tema L'arte nella scuola elementare: Roma 25-29 ottobre 1965, p.21.

³⁵³

Riccardo Dal Plaz, *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*, Brescia, La scuola, 1965, p.56.

perché rispondono a un'esigenza naturale e insopprimibile dell'anima umana, necessarie per esercitare e rinvigorire le facoltà ed energie intellettuali, morali e fisiche del fanciullo, per promuovere, con il suo sviluppo completo, una formazione armonica e integrale della sua personalità e del suo carattere".³⁵⁴

Come ci spiega ulteriormente Dal Piaz, non bisogna essere artisti per insegnare le materie espressive, per di più egli reputa il maestro un artista, e può essere nocivo in quanto porta il maestro ad imporre il proprio stile alla propria tecnica, "non è affatto necessario che il maestro sia un artista o che abbia un'esperienza artistica specifica per ottenere buoni risultati educativi e didattici nelle attività espressive."³⁵⁵ Questo contributo diviene anche portavoce delle paure degli insegnanti di disegno di non saper disegnare; anche se si tratta di paure non pienamente fondate, sicuramente è capibile la loro preoccupazione considerando l'aurea che accompagnava il disegno come sapere.

Un altro contributo significativo su questo pensiero apporta nel Convegno sull'educazione artistica per le scuole elementari Angelo Baiocchi, quando afferma che agli insegnamenti artistici gli si dovrebbe dedicare tutto il tempo necessario, riflettendo sull'esempio del canto ed affermando: "a chi dice che non insegna canto nella scuola perché è stonato, possiamo rispondere che non lo insegna perché esiste il diapason. Se esistesse un diapason non solo per la musica ma per la grammatica, l'aritmetica, la religione, per tutte le cose che dobbiamo insegnare ai bambini, saremo proprio sicuri che il nostro "la" sia il "la" del diapason?"³⁵⁶.

Studiando la storia dei programmi ministeriali sulla formazione del disegno, è naturale accorgersi che con lo sviluppo della società, in vari passaggi, da una formazione contro l'analfabetismo a una formazione contro l'analfabetismo

³⁵⁴ Riccardo Dal Piaz, *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*, Brescia, La scuola, 1965, p.60.

³⁵⁵ Riccardo Dal Piaz, *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*, Brescia, La scuola, 1965, p.62. Lo stesso pensiero lo possiamo approfondire anche nel libro di: M. L. Bigiaretti, S. Campagnoli Golgi, *Didattica del disegno come espressione grafica dei bambini*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1955, cap. I, p.3. "La disposizione naturale (per il disegno) non solo non è necessaria, ma può essere nociva in quanto porta il maestro ad imporre il proprio stile e la propria tecnica."

³⁵⁶ Atti del Convegno nazionale sul tema L'arte nella scuola elementare : Roma 25-29 ottobre 1965, p.74.

culturale, divenga esplicito una diversa presa di coscienza nei riguardi di tutti i saperi. Non negando l'attenzione crescente negli anni riguardo alla formazione del disegno, non possiamo non notare che nell'arco di tempo presso in considerazione si giunge alla libera espressione e alla fruizione del bello in un ampio contesto solo attraverso l'insegnamento del disegno nelle sue diverse sfumature. Perciò il programma offre una formazione dimezzata e non prende in considerazione le varie problematiche legate al periodo in cui si vive, come lo sviluppo delle nuove tecnologie che hanno portato a ulteriori forme di comunicazione le quali hanno a sua volta portato a forme di fruizione e comunicazione attraverso le immagini che oltrepassano i contesti dell'insegnamento del disegno. Bisogna considerare la necessità non solo di un diverso approccio con l'insegnamento all'immagine, ma anche la formazione del buon gusto come derivante della fruizione estetica in contesti nuovi, come gli cambiamenti della percezione dell'ambiente divenuti conseguenza anche dei contesti multimediale, virtuali, ecc.

Il contesto multimediale e i vari cambiamenti in atto nell'esperienza che conduciamo nel mondo assumono un ruolo importante in questo momento storico, anche nel pensiero di Carlo Piantoni. In questo passaggio tutto ciò che percepiamo ed arriva a noi, attraverso i mezzi di comunicazione di massa, è da considerarsi come un inondazione globale di suoni e di immagini. Però anche la presenza di un ambiente relazionale diverso con il quale dobbiamo interagire ulteriormente senza ignorare questi cambiamenti, che, al contrario, dovranno diventare generatori di azione didattica derivante dei cambiamenti netti della percezione dell'ambiente. I mezzi audiovisivi, come la televisione, non solo cambiano la percezione dell'ambiente, ma rappresentano un potente mezzo di insegnamento. Successivamente, prendendo spunto dalla sua viva esperienza, egli ci ricorda il distacco che si incontra, in quegli anni, tra la scuola e le nuove realtà multimediale: "I ragazzi, quando arrivano a scuola, recano con se i fantasmi Rischiatutto, di Carosello, dell'uomo western, di Gigi Rivera di Paperino, di Linus. E bene noi li costringiamo a depositarli nell'armadio. Tuttavia se ci prendessimo la briga di discorrere un po' con loro, come è capitato a me, mettendo a confronto le conoscenze intorno a Garibaldi e Mazzini con quello intorno a Massimo Ranieri o ad Angelo Cilo, il campione di rischiatutto,

avremo modo di scoprire che questi due ultimi personaggi sono in grado, come popolarità, di battere i primi di diverse lunghezze.”³⁵⁷ Egli reputa molto importante che nella scuola gli si dia spazio a questi personaggi, come lui gli chiama “fantasmi”, attraverso le attività espressive poiché ciò comporta l’occasione di tradurre le forme, i colori di queste figure e di riconsiderare essi in forma critica. “Si favorisce quindi un processo di liberalizzazione, di decantamento da tutte quelle cariche psicologiche che, inevitabilmente, accompagnano certi spettacoli”³⁵⁸. Con i programmi del 1955 si conclude un lungo capitolo, dove il disegno (in tutte le sue espressioni) diviene il mezzo principale per la formazione della fruizione estetica e della formazione artistica. Il disegno in un primo periodo venne considerato come integrativo e illustrativo in funzione della scrittura e della lettura, assumendo il ruolo di un sapere secondario che appoggia sui saperi principali (come saper leggere, scrivere e far di conto), ripetendo sempre una struttura gerarchica a piramide del sapere con una mancata democrazia delle discipline. Nell’ultimo periodo esso viene collegato a un pensiero più aperto in direzione della fruizione estetica, del buon gusto, divenendo espressione del mondo infantile e della sua intimità. Come si può osservare dall’analisi riportata in questo capitolo, è difficile che i vari contributi di pensiero dell’epoca, riguardanti questo campo prendano vita attraverso i programmi ministeriali per la scuola elementare. È evidente che fino al 1985 l’attenzione nei programmi si rivolge al disegno spontaneo, dal vero e ornamentale. Senza negare l’importanza del disegno infantile, ma nello stesso tempo, riconoscendo anche lo sviluppo tecnologico della società correlato parallelamente anche ai cambiamenti della fruizione estetica e di nuove forme di comunicazione, si può affermare che l’insegnamento di questo sapere risulta molto arretrato (senza dimenticare il ruolo che copre la televisione, mass media ecc.). Perciò le nuove forme tecnologiche di comunicazione e commercializzazione hanno marcato maggiormente (l’importante ruolo che prende per la società) la codificazione delle varie immagini, le quali divengono parte insita del vivere quotidiano nella società. In questo contesto la

357

Edizione, 1974, p.45.

358

Edizione, 1974, p.46.

Carlo Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III

Carlo Piantoni, *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III

scuola si ritrova disarmata nell'individuare il suo ruolo specifico all'interno del progetto educativo e nel cercare di formare un cittadino capace di comunicare e di creare una propria identità nella società. È evidente quindi un'arretratezza che non fornisce accesso alla multidimensionalità della cultura contemporanea e una mancata attenzione per l'alfabetizzazione iconica.

Come riflesso del continuo cambiamento, sincronizzato con la necessità di formare nella sua totalità l'uomo, si pone attenzione a vari aspetti del sapere che fino a questo momento non si sono sviluppati nella vita scolastica. In un'atmosfera di novità, si definiscono i Nuovi Programmi del 1985 per la scuola elementare. In questo contesto, la Commissione³⁵⁹ di studiosi attribuisce un ruolo totalmente nuovo alla concezione di questa materia, il cui nome passerà da Disegno e Scrittura a Educazione all'Immagine. Se ci soffermiamo sulla nuova denominazione, si coglie il superamento del periodo del disegno e la volontà di trasmettere strategie di formazione per la comunicazione umana. Ora le materie scolastiche appaiono come "organismi vivi", poiché esse modificano i loro contenuti con dinamicità. Perciò esse, nel nostro caso, non testimoniano solo un diverso modo di nominare una materia, ma sono indicatori che aiutano a comprendere lo sviluppo e le necessità della società.³⁶⁰

Nei Programmi, l'Educazione all'Immagine, mira e vuole dedurre il carattere dell'immagine, considerando essa un modo per leggere la realtà, "un messaggio, cioè una sequenza di segni, suoni, forme, ecc., con la quale si intende comunicare qualcosa."³⁶¹ Una realtà che prende vita attraverso l'elaborazione di rappresentazioni, tentando di superare le varie problematiche che derivano dal disegno come copia.

³⁵⁹

Si è costituita con D.M. 14/5/1981, la Commissione di studiosi, per la revisione dei programmi della scuola elementare, la quale venne presieduta da Giuseppe Fassino. Il 26 marzo 1982, al termine della prima fase dei lavori, si presentò una relazione sulle linee generali che dovevano seguire i nuovi programmi del 1985. (La Commissione ha proposto riflessioni e l'analisi riguardanti temi come: l'alfabetizzazione culturale, le relazioni tra le attività scolastiche ed extrascolastiche, la necessità di una formazione continua degli insegnanti, orario scolastico, ecc.).

³⁶⁰

Riccardo Dal Piaz, *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*, Brescia, La scuola, 1965.

³⁶¹

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

I Programmi tracciano un'esperienza di conoscere, dinamica e multiforme, di vari sistemi non solo di segni, ma anche di forme, raffigurazioni, colori, movimento ecc., appartenenti al proprio ambiente culturale in cui vive. Peraltro, si cerca di fare in modo che essa sia affiancata "all'educazione linguistica, all'educazione musicale, all'educazione motoria, ecc., in quanto l'immagine, come la lingua verbale, il suono musicale, il gesto, ecc., appartiene all'universo del linguaggio, inteso come opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione."³⁶². L'educazione all'immagine è una formazione di una pluralità di segni che non possono essere riducibili a un solo codice, quindi l'immagine è un messaggio (espressivo e comunicativo) che si dovrebbe rendere comprensibile in tutte le sue espressioni, intesa anche come comunicazione umana, (personale sociale e internazionale). Com'è espresso anche nel testo ministeriale: "Per rendere comprensibile l'immagine e, quindi, assumerla in funzione educativa, si deve essere in grado sia di decodificare i codici utilizzati (parola, suono, movimento, forma, colore, ecc.), sia di interpretarne il contesto comunicativo."³⁶³.

Come abbiamo notato, il linguaggio visivo è una forma di comunicazione che è costituita da una serie d'immagini, le quali sono anche segni, perciò nel binomio visivo - grafico diventano codici iconici. Un processo segnico è percezione visiva dell'oggetto presentato, ma contemporaneamente possiede delle caratteristiche dell'oggetto rappresentato, perciò la percezione visiva e grafica diviene una lettura di codici iconici. Come si esprime anche M. Gennari, "L'icona altro non è, quindi, che una possibile immagine di un oggettualità medesima. Il significato iconico dell'immagine è riposto nel suo significante, la cui fruizione è resa tale a livello percettivo da quelli che abbiamo definito gli apparati strutturali dell'individuo. Sia sul piano dell'emissione, sia su quello della recensione, la prima elaborazione del significante avviene secondo gli schemi d'accesso forniti dagli apparati strutturali; altre codifiche o decodifiche del "testo" iconico nella duplice dimensione di significante/significato sono riconducibili ad assunzioni e funzioni "strutturali" o

³⁶²

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

³⁶³

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

“letturali” le più varie.”³⁶⁴. In questo contesto non si tratta di una distinzione tra prodotto grafico e prodotto iconico, bensì di considerare le “espressioni grafiche e visive del bambino come modi di produzione segnica attivati anche da una codicità iconica.”³⁶⁵. Specifichiamo il bisogno a tal punto, di decodificazione visiva, che viene richiesto dalla odierna società, non solo un’attenzione per il disegno infantile, ma per la costruzione di abilità che si trasformano in acquisizione di codici che permettono la costruzione di un processo segnico. Ricordandoci che le fotografie, i ritratti, le carte geografiche, le indicazioni stradali, l’etichetta e i marchi di fabbrica³⁶⁶, mostrano una grande iconicità, ma inoltre sono iconici, anche se con un diverso grado d’iconicità, i sogni, le pitture, le composizioni musicali, i cartoni animati, i riti, il teatro, la danza, il gioco, l’architettura.³⁶⁷

Nel visionare i programmi, dobbiamo porre attenzione alla moltitudine di forme di lettura che esse possono stimolare. In questo senso, focalizziamo in primis il vivo intervento di alfabetizzazione critica dei linguaggi iconici, finalizzata all’acquisizione di tali codici per l’espressione e la comunicazione, perciò conduce a un processo di decodificazione, interpretazione, comunicazione per poi “potenzializzare” la creatività espressiva.

Pertanto tale insegnamento, considerando anche la possibilità di un regresso, può condurre a un saper leggere l’immagine nei contesti che assumono il significato di decifrare a memoria testi o lettere, richiamando una lettura univoca mentre l’immagine consente diverse interpretazioni di lettura.

In questo contesto diviene rischioso un non dovuto approccio a questo sapere, poiché può isolare una direzione didattica, che richiama in continuo (ricordando anche la critica posta all’insegnamento del disegno dal 1888) l’insegnamento della lettura e della scrittura, senza la concreta responsabilizzazione per le nette differenze che

³⁶⁴ Mario Gennari, *Lo sguardo iconico, per un educazione all’immagine*, Brescia, La Scuola, 1986, p.47

³⁶⁵ Mario Gennari, *Lo sguardo iconico, per un educazione all’immagine*, Brescia, La Scuola, 1986, p.47

³⁶⁶ Per sviluppare ulteriormente argomento del ruolo dell’immagine nelle etichette e nei marchi di fabbrica, si veda: Carlo Piantoni, *La memoria e l’immagine, 16 percorsi didattici*, Roma, Armando Editori, 1997, pp.43-55.

³⁶⁷ Per sviluppare questo argomento si veda: CH. Moris, *Segno, Linguaggio e comportamento*, Milano, Longanesi, 1949.

valorizzano nella loro diversità questi linguaggi. Perciò oltre a una maggiore attenzione a tal riguardo, si dovrà considerare il nuovo progetto educativo che sta fiorendo nella scuola elementare. “Oltre a attrezzare le future generazioni a gestire i profondi cambiamenti prodotti dall’accelerazione elettronica, bisogna individuare il ruolo specifico della scuola, in particolare della scuola elementare, all’interno di un progetto di educazione al “poliglottismo culturale”.”³⁶⁸

Ritroviamo nel testo ministeriale il richiamo alla creatività espressiva in contesti paralleli come la poesia e il fumetto. La poesia richiama non il saper riconoscere o leggere le lettere, le parole, ecc., ma il poter vivere con tutta l’intensità umana, la creatività del pensiero espressa in parole; lo stesso richiama il fumetto che si esprime per immagini. La poesia e il fumetto sono accomunati dall’universo dell’espressione e della comunicazione, dalla creatività umana, anche se i mezzi che usano sono differenti. Inoltre, possiamo affermare le note della creatività, nella dimostrazione di possibili linguaggi interconnessi, che si esprimono nell’incrocio di diversi linguaggi con l’educazione all’immagine; di qui la nascita del fumetto, del cinema, del teatro, della performance, della danza, ecc..

Il contesto sociale richiede il superamento del concetto di formazione del bambino della ragione, per giungere a formare un bambino che sa ragionare, in cui il linguaggio grafico-visivo e il mondo dell’immagine assumono, ancora una volta, ruoli aggiuntivi che si intrecciano tra psicologia, pedagogia, tecnologia e semiotica. L’educazione all’immagine mira a una formazione tecnologica e semiotica, basata sulla comunicazione, sull’estetica, sulla fruizione dell’opera d’arte, dando così al bambino la possibilità e i mezzi per una corretta lettura e scrittura dei vari codici visivi. Perciò possiamo leggere questo sapere non solo come dimostrazione del fenomeno del saper vedere, ma correlata a processi cognitivi, i quali sono parte della complessità dell’immagine per una sua lettura critica e la sua produzione attraverso lo sguardo associato all’emotività. Riconoscendo in questo passaggio l’importanza e lo stretto legame tra l’impatto visivo e quello ambientale ed emotivo. “Il rapporto di interazione tra il fanciullo e l’ambiente è fondamentale per qualsiasi attività

³⁶⁸

Piera Bua, *Da Lascoux al cyberspazio. Educazione e tecnologie multimediali nella società complessa*, Trento, Editrice UNI Servis, 2010, p.174.

espressiva e comunicativa che, in ogni caso, deve scaturire dall'esigenza di manifestare i contenuti dell'esperienza razionale e affettiva.”³⁶⁹.

In questo contesto, i programmi ricordano l'importanza che assume il linguaggio iconico, in tutte le forme di espressione, nella formazione del fanciullo e nella proiezione della sua identità. Maggiore importanza assume questo linguaggio, se consideriamo anche la precoce età in cui essi si avvicinano al mondo delle immagini, progettando e realizzando, con differenti mezzi, sequenze di immagini. “I linguaggi iconici devono servire a cogliere tutte le esperienze e gli elementi di natura percettiva, tattile, visiva, cinestetica, che in altre forme di comunicazione sarebbero destinati a perdere gran parte della loro identità. Un processo d'integrazione attuato dall'interno può configurarsi in una molteplicità di rapporti interdisciplinari. Mediante l'incontro di più linguaggi si possono realizzare prodotti espressivi autonomi come il fumetto, la foto storia, la diapositiva sonorizzata, la sequenza di trasparenti per la lavagna luminosa, la storia e il reportage televisivo, il film, nonché molte forme di rappresentazione teatrale (mimo dramma, teatro-danza, teatro delle ombre, teatro delle marionette e dei burattini). Il teatro dei burattini, in particolare, costituisce una delle migliori occasioni per rendere vivo e operante il principio della integrazione.”³⁷⁰ Traspare, nel raffronto immediato con tutte le discipline, un nuovo progetto culturale, con attenzione all'architettura strutturale della scuola e dei gradi scolastici che mirano alla continuità, integralità e unitarietà. Questa proposta innovativa pedagogica, didattica, si può notare già nei primi passi, dai Documenti redatti dalla Commissione³⁷¹, (riferendoci sia alla Relazione preliminare ai programmi, sia alla Lettera di accompagnamento del Ministro), fino al redarre i nuovi programmi. In questi ultimi si costruisce un'organizzazione curricolare che si sviluppa con l'introduzione dei nuovi saperi, con un ulteriore richiamo alla rivisitazione periodica dei programmi, e l'articolazione di essi per ambiti disciplinari,

³⁶⁹ Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine, Obiettivi e Contenuti*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

³⁷⁰ Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

³⁷¹ Relazione della commissione Ministeriale, per la riforma dei programmi per la scuola elementare (Relazione Fassino), costituita nel 14 maggio 1981 e presentato al Ministro nel 1982.

come testimonianza della logica di trasversalità disciplinare. La continuità educativa si considera come continuità istituzionale, metodologica, pedagogica, didattica e curricolare. L'organizzazione curricolare nella visione progettistica si propone come apertura e rielaborazione del sapere nell'interagire con l'informazione, la ricerca e la creatività, con un'attenzione primaria verso la conoscenza dell'alunno, in cui l'insegnamento si indirizza sulle singole capacità cognitive.

Le Indicazioni didattiche, nell'ottica della continua ricerca, descrivono un itinerario che deve percorrere l'alunno dalla "formulazione di domande, al reperimento di fonti pertinenti, all'analisi e discussione della documentazione al confronto critico fra le diverse risposte"³⁷².

Notiamo che si raffigura un alunno che può raggiungere la comprensione di un argomento in multiforme, con radici di un programma considerato basilare sviluppandosi ulteriormente con la condotta di continui approfondimenti: tra analisi di documenti che si basino su fonti storiche attendibili, documenti che sono fruibili da documentazioni che sono derivanti da altri fonti storiche come le fotografie storiche o i quadri nei musei, da letture, visite a monumenti, analisi del contenuto geografico, ecc.. Si intende che, per compiere ciò, l'alunno deve essere capace di interpretare determinati saperi relativi a diverse discipline in una visione più ampia. Le indicazioni tracciano un apprendimento che propone, a tale riguardo, una maggiore comunicazione tra le discipline, per un pensiero critico in contesti globali, ampliando così via l'ambito disciplinare, dalla storia, alla geografia, alla matematica, alla fisica, all'educazione all'immagine, percorrendo quindi, presentazioni più significative e interpretazioni complesse. Si afferma, nella Premessa Generale, l'intenzione di portare un progetto culturale ed educativo che si esprime ed è concepito come un passaggio continuo di impostazione unitaria interdisciplinare: anche se emergono ambiti disciplinari progressivamente differenziati essi non sono separati ma integrati uno con l'altro. Inoltre nel contesto dell'interdisciplinarietà, emerge nella lettura della Premessa il desiderio di far partecipare, nella realizzazione, la realtà storica, territoriale e sociale che circonda l'alunno. Perciò, si esprime la

³⁷²

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

possibilità di connettere alle discipline le rappresentazioni dello spazio, nelle varie dimensioni che esso si presenta, dagli oggetti che animano la strada, ai percorsi abituali che l'alunno conduce, in un contesto che richiama lo spazio dell'aula, lo spazio della scuola, lo spazio del quartiere. Quest'approccio alla realtà, ammettendo però che i richiami per un tale interdisciplinarietà sono presenti nella storia dei programmi già nelle riforme precedenti, aspira al superamento della settorialità e parzialità attribuita alle discipline, e al raggiungimento di una tale collaborazione della interdisciplinarietà che mira alla chiarificazione dello stesso problema. Nell'ambito dell'interdisciplinarietà, si dovrà riflettere maggiormente sul ruolo e sul contributo che può offrire un giusto approccio all'educazione all'immagine relazionata alle altre discipline, "Le capacità immaginativo - fantastiche come punto di vista euristico di una disciplina. Si identifica con il potenziale cognitivo eversivo di una materia, con i suoi dispositivi di rottura e di corto circuito mentale che conducono l'intelligenza infantile negli affascinanti abissi della trasgressione logica e della confutazione metodologica. Tale approccio mira quindi all'utilizzo strumentale della condotta monocognitiva e della competenza metacognitiva come trampolini di lancio per tuffarsi nel mare dell'inesausta scoperta di mondi esistenziali, scientifici assiologici inaccessibili alla logica al ragionamento alla congetture formali."³⁷³.

Nelle attività di ricerca il metodo interdisciplinare tende, attraverso l'intervento parallelo e articolato delle diverse discipline, a ricostruire l'unità e l'organicità della realtà e della sua conoscenza. Nella scuola elementare, si preferisce parlare di multidisciplinarietà, come presenza simultanea di più prospettive disciplinare, e solo a livelli superiori di studio si giunge a realizzare attività interdisciplinare. In un contesto più ampio, invece, la pluridisciplinarietà si propone come connessione relazionale di più discipline per un unico progetto pratico, perciò essa si pone come risposta a un problema la cui soluzione non si scova in un unico ambito disciplinare, poiché essa richiede interpretazioni da più punti di vista. L'approccio pluridisciplinare, trae informazioni da differenti contesti, teorie, pratiche e modelli differenti, tutti competenti per la loro parte.

³⁷³

Franco Frabboni, Luigi Guerra, Cesare Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Edizione Bruno Mondadori, 1999, p.77.

Ritornando al nostro ambito d'indagine, incontriamo non più il disegno, ma l'educazione all'immagine, che si presenta come un sapere sviluppato con un attento sguardo sia nei confronti dei linguaggi visuali, grafici e iconici, sia dei mezzi di comunicazione di massa, e che traccia un relazionarsi; un sapere che si misura con la dimensione multipla tra luogo di appartenenza, il paese e il mondo, perciò un ridimensionamento del sapere e dell'approccio con l'immagine, che favorisce un'analisi che richiama l'ambiente globale di comunicazione e di interazione (sinonimo anche della molteplicità dei luoghi dell'educare, con forte relazione alle attività extrascolastiche e ai linguaggi sociali appartenenti a una scuola aperta).

Inoltre, questo pensiero, richiamando la pratica curricolare, riporta l'operare e il coinvolgimento attivo della famiglia nelle attività didattiche, aiutando la scuola nella programmazione delle discipline. Nei programmi si attribuisce maggiore importanza al fatto che gli insegnanti svolgano un lavoro collegiale per migliorare la programmazione educativa. Dalle indicazioni riportate nei programmi, si evince una crescente valutazione del giudizio professionale degli insegnanti, assegnando dei compiti concreti al collegio dei docenti che opera nella scuola (come la traduzione delle Indicazioni in programmazione didattica). In seguito, riallacciandoci al curricolo e alla partecipazione attiva di vari fattori nella loro costruzione, l'insegnante si vede impegnato a svolgere, in un certo senso, il ruolo di mediatore tra vari tessuti dell'intervento educativo: globale, statale e del tessuto reale territoriale, dove è tenuto ad articolare i vari contenuti che si necessitano per la dovuta formazione dell'alunno. Come ci rileva C. Scurati, questi contenuti, per la creazione di un modello formativo adeguato ed equilibrato, richiedono la partecipazione attiva di tutti gli interlocutori, "La scelta tra questo e quel contenuto sarà previsto a vari livelli: provinciale comunale, distrettuale, di circolo, di plesso, ma potrà anche essere di variamente articolata e combinata a seconda delle maggiore e minore partecipazione delle persone interessate alle riunioni degli organi collegiali (...)".³⁷⁴. Inoltre, questa articolazione dei contenuti, richiede che la preparazione degli insegnanti sia adeguata per far fronte alle richieste poste dal Ministero, nel saper

³⁷⁴

Cesare Scurati (a cura di), *La nuova scuola elementare. Commento ai Programmi 1985*, Brescia, La scuola, 1986, p. 130.

cogliere ed esprimere le varie necessità nella programmazione didattica, che si espande a 360°. Un successivo punto di riflessione sarebbe l'effettiva partecipazione degli interessati alla vita scolastica, come un indicatore labile che non sempre rende possibile la lettura delle esigenze, territoriali o non, dell'alunno.

Nella lettura delle indicazioni, constatiamo l'importante ruolo che viene assunto dalla tecnologia nella progettazione curricolare, la quale richiede una dovuta conoscenza e applicazione di questo sapere dal corpo dei docenti, per poter realizzare un reale intervento di progetto didattico, che richiama l'attualità e l'alunno. Quindi, le non dovute assimilazioni, da parte dei docenti, di tale conoscenza, riporta a una mancata progettazione del curricolo.

La Premessa mira alla formazione dell'alunno, che è capace di un'autonomia intellettuale, alla formazione del saper ragionare del bambino e dei bisogni autentici della persona. Perciò, si conduce l'alunno verso un apprendimento che sia tracciato dalla continua indagine e riformulazione del sapere per un'autonomia intellettuale, favorendo così la costruzione di un pensiero autonomo e critico nei confronti della realtà, ma anche dei nuovi linguaggi informatici e telematici e delle varie conseguenze etico - sociali di cui essi divengono portatori. "Nella scuola, infatti, andava gradualmente affermandosi l'idea che per promuovere lo sviluppo della potenzialità di ciascuno fosse necessario progettare una pluralità di percorsi adeguati a diversi soggetti e alle diverse situazioni che le nuove condizioni di vita e della società richiedono. Per il conseguimento di tali fini risultava essenziale che l'insegnamento assumesse un nuovo aspetto che fosse direttamente collegato ai nuovi contenuti, a diverse strategie didattiche, a metodologie di insegnamento-apprendimento adeguate ai singoli soggetti da formare e al sapiente uso della tecnologia mediale."³⁷⁵

Di conseguenza, il curricolo risponde a queste necessità, come percorso formativo che interagisce con i programmi e la programmazione didattica, con il lavoro collegiale dei docenti ma anche individuale. Il compito primario della scuola diventa quello di insegnare a saper apprendere, per un futuro membro della società che legge-

³⁷⁵

Maria Bianco, *Il curricolo storia, teorie e modelli applicativi*, Milano, Franco Angeli, 2006, p.55.

elabora e valuta la realtà, con un pensiero autonomo, in un contesto nuovo telemiatico che diffonde informazione e conoscenze a livello mondiale.

Nei programmi prima della riforma del 1985, la disciplina del disegno, costituiva un ruolo fondamentale, riconosciuto come l'unico linguaggio, nella formazione dell'alunno, che portava alla costruzione e comunicazione per mezzo delle immagini. Senza negare l'importanza di quest'ultimo, però con una diversa presa di coscienza, possiamo affermare che l'espressione attraverso le immagini non avviene solo per via del disegno (in tutte le sue tecniche); infatti, sono molteplici i mezzi che usano l'immagine come forma di espressione. Queste immagini, oggi giorno, attraverso concrete stimolazioni delle fruizioni, dei significati, delle concezioni dell'immagine, diventano portatori di messaggi specifici. Inoltre, queste ultime vengono interpretate in base al proprio bagaglio e componenti culturali. Perciò, se prendiamo in considerazione il disegno infantile, esso veramente comunica l'interiorità del bambino, attraverso la forma del gioco; le sue creazioni aiutano, in un contesto educativo, l'insegnante a capire meglio la singola identità e le sue relazioni con il mondo che lo circonda, però il disegno infantile non ha un fine e non viene prodotto per un ricevente o un interlocutore. Mentre le immagini offerte dalla quotidianità attraverso diverse tecniche, riflettono la necessità di acquisizione dei mezzi necessari per la traduzione del messaggio come primo passo ma anche per non creare "letture"³⁷⁶ equivoche nella mente di chi lo guarda. Una dovuta lettura dell'immagine richiede una formazione che conduce alla lettura critica e alla necessità di cercare oltre alle apparenze e di penetrare nel significato.³⁷⁷

Di conseguenza diviene fondamentale, un educare all'esperienza "di saper costruire" immagini con lo sguardo e "di saper guardare", perciò attuare processi di elaborazione mentale delle immagini e rappresentazioni secondo modalità visive. Tenendo presente che il significato di un segno grafico o visivo varia da una persona

³⁷⁶

L'approccio che instaurò con questa parola, per non creare equivoci di lettura, anche se intesa come lettura dell'immagine visiva, non vuole prendere il significato di "decifrare testi scritti", come l'alfabeto che ogni lettera che impariamo, richiamata dalla memoria, crea un sistema di scrittura o lettura convenzionale. Poiché la lettura di un testo scritto ha una direzione obbligatoria, mentre l'immagine consente allo sguardo diverse sfumature di lettura.

³⁷⁷

Gianfranco Spiazzi, Silvia Blezza, Silvano Pezzetta, *Storia, geografia, studi sociali nella nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1987, p.37.

all'altra, anche la lettura di un disegno varia da un bambino all'altro. Inoltre, una dovuta educazione al linguaggio visivo, consiste nel padroneggiare i processi per la lettura, sia del disegno sia del linguaggio visivo, che si realizza con l'esperienza visiva, la quale si costruisce non solo dalla percezione ma anche dai vari codici di lettura. Quest'ultimi non funzionano separatamente, ma si manifestano come una somma di organizzazioni che portano a sviluppare un pensiero. La società richiede futuri membri che sappiano padroneggiare questi processi, per interpretarle e fare uso dei codici iconici che appartengono alla nostra società, sempre con la dovuta attenzione critica.

Ritornando al testo ministeriale, notiamo che nella formazione si reputano importanti tutte le forme che si esprimono per immagini, "le immagini che derivano dalle attività del disegnare, dipingere, modellare, incidere, dalle immagini che rimandano alle tecnologie dei mezzi di comunicazione di massa, quali telecamera, cinepresa, macchina fotografica, ecc."³⁷⁸, per potenziare nell'alunno le capacità comunicative, in processi possibili ideativo - creativi in rapporto con l'ambiente. "Nell'ambito di questo rapporto con l'ambiente occorre, pertanto, potenziare tutti i canali espressivi legati alle esperienze cinestetiche, tattili e visive, in modo da offrire all'alunno l'occasione di fondere elementi diversi e di tradurli in forme nuove e significanti. Queste attività mirano a educare nell'alunno la capacità di rappresentare in modo personale i contenuti dell'esperienza."³⁷⁹.

Perciò, dobbiamo aiutare, attraverso l'educazione, il bambino a sviluppare le capacità di saper guardare, di sapere esprimere, di sapere osservare lo spazio reale e virtuale e di saper riconoscere i contenuti visivi che non sono espliciti. Per apprendere è importante che il bambino possa svolgere molteplici esperienze espressive, in cui produrre immagini attraverso la stampa, la fotografia, la pittura, il cinema, il televisore, il computer, ecc.. Questi processi-attivi multiformi, sviluppano la facoltà, non di una lettura schematica dell'immagine, ma della creazione di un pensiero, che diventa un medium nella dovuta combinazione della fantasia, dell'immaginazione e

³⁷⁸

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

³⁷⁹

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

della creatività, che comporta la creazione di codici di lettura differenti dell'immagine nel quotidiano, sia reale che virtuale.

I temi affrontati nei programmi ministeriali del 1985 sull'importanza di una dovuta formazione all'immagine relazionata anche con i mass-media, li affrontiamo ancora prima negli Atti del Convegno Nazionale sul tema *L'arte nella scuola elementare*, nel 1965. Nei discorsi riportati nel Convegno, si nota l'importanza che assume il movimento come forma di espressione, la quale è legata alle idee, ai pensieri, ai sentimenti, alle emozioni, dai quali essa riceve vita generatrice. Partendo da questo pensiero, prende vita la riflessione sul movimento del corpo e la sua traduzione in immagine, come un fattore importante nella vita quotidiana. Il movimento del corpo è composto di una moltitudine di immagini, la cui percezione diviene movimento; tuttavia, affinché il movimento si verifichi, esso deve passare nell'espressione del corpo psichico attraverso pensieri che diventano espressione. Espressione che attraverso atti veri, spinti anche dalla volontà, divengono movimento. Perciò, l'espressione attraverso schemi di immagini configura un'intenzione che prende vita da un pensiero. La formazione nei riguardi dell'immagine diviene importante nella lettura anche dei diversi pensieri che si attuano in azioni quotidiane. Partendo dal fatto che la televisione riprende questo modello attraverso le riprese della vita quotidiana, e tale riprese offerte da essa sono composte da una moltitudine di immagini che nel linguaggio tecnico vengono denominate "frame"³⁸⁰, comporta il ripetersi di schemi uguali alla lettura del movimento in natura. Pertanto, si esprime la necessità, nel Convegno, di formare alunni che abbiano i mezzi per una visione critica del movimento, per riflettere e saper leggere non solo l'immagine in senso stretto ma anche il pensiero che si nasconde dietro di essa come fenomeni sensibili.³⁸¹ Le preoccupazioni riportate in questo Convegno rendono chiaro il continuo impegno nel rivalutare l'importanza dell'immagine nel contesto della scuola elementare.

I programmi del 12 febbraio 1985 n. 104, portano in grembo una innovazione nell'ambito dell'Educazione all'Immagine nella scuola elementare. M. Gennari ci

380

Tradotto in italiano *Fotogrammi*.

381

P. Pietro, Atti di Convegno Nazionale sul tema *L'arte nella scuola elementare*, Roma 25-29 Ottobre, Roma, Bimospa, 1966.

ricorda che non erano molti gli studi che affrontavano l'educazione all'immagine in quel periodo: "(...) il legislatore ha aperto un ambito di ricerca poco frequentato negli studi pedagogici. Infatti, nella data di 10 novembre 1983 - giorno della consegna al Ministero della Pubblica Istruzione del testo provvisorio dei Nuovi Programmi preparato dalla Commissione Ministeriale appositamente costituita, - se si eccettuano gli studi di Maria Teresa Gentile³⁸², ben poche risultano le analisi pedagogiche sul tema dell'educazione all'immagine."³⁸³, si dovrà aggiungere a questa testimonianza, la presenza dello studioso Carlo Piantoni³⁸⁴, nella Commissione Ministeriale. Nelle Indicazioni Generali, *Obiettivi e Contenuti*, si presenta la disciplina dell'Educazione all'Immagine, con un attento sguardo alla sua dimensione creativa, alle prospettive interculturali e interdisciplinari ed anche agli aspetti che appartengono all'espressione culturale, considerando quest'ultima, come produttrice di senso d'appartenenza a una comunità, a livello identitario personale e sociale.

Come si esprime il testo a tal riguardo: "Le esperienze effettuate con vari mezzi espressivi dovranno sollecitare l'alunno a decodificare i dati acquisiti, a dissociarli, a elaborarli prima di ricostituire in modi e forme nuovi. Ogni materiale sfruttato in chiave espressiva diventa un medium ricco di possibilità diverse. (...) I mezzi di espressione visuale possono essere reinventati e gestiti dal fanciullo e offrono, quindi, un positivo contributo allo sviluppo del pensiero creativo. Le attività legate all'immagine consentono di promuovere anche le prime esperienze di educazione estetica, abbiano esse sia carattere espressivo - creativo che fruitivo - critico."³⁸⁵.

³⁸² Maria Teresa Gentile, in un dibattito teorico e culturale italiano, i suoi scritti tracciano l'importanza eguagliante tra l'educazione linguistica e dell'immagine nella formazione dell'uomo. Possiamo citare: *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Roma, Armando, 1965; *Responsabilità dell'immagine. Formazione dell'identità umana*, Roma, Studium, 1981.

³⁸³ Mario Gennari, *Lo sguardo iconico per un'educazione all'immagine*, Brescia, Editrice La Scuola, 1986, p.75.

³⁸⁴ Giuseppe Guzzo, *Scuola elementare addio*, Catanzaro, Rubbettino, 2003, p. 176, ci afferma che Carlo Piantoni è "chiamato a fare parte della Commissione per la revisione dei programmi per la Scuola Elementare del 1985, si distingue per il ruolo determinante svolto nella stesura del testo dedicato all'educazione all'immagine."

³⁸⁵ Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

L'Educazione all'Immagine come fattore principale dell'asse culturale, che dovrebbe diventare una delle mete più ambite dell'educazione, viene tradotta anche come processo, in cui l'uomo non solo interagisce con l'ambiente e lo assorbe; in questo senso, l'acquisizione culturale diviene sinonimo della complessità dell'atto di acquisizione e trasfusione delle conoscenze e delle capacità.

L'asse culturale ci conduce a una lettura che riguarda una formazione ai beni culturali non solo come fruizione di essi, ma come un approccio a questo contesto, come trasmissione culturale che richiama la valutazione simbolica, la valutazione storica, ma anche le relazioni umane come indicatori di comportamenti e valori condivisi, stili di vita e le svariate tecniche sviluppate in essa. Com'è sottoscritto anche nel testo ministeriale: "accostare alla varietà dei beni culturali, con particolare riferimento a quelli presenti nell'ambiente e, in particolare, alle opere di scultura e pittura, di arte decorativa, del teatro, del cinema, ecc., incentivare la maturazione del gusto estetico, in modo da rendere sempre più ricca la comprensione del "messaggio" dell'opera d'arte."³⁸⁶

Riconosciamo all'arte la sua forma espressiva nel singolo e nel gruppo, perciò nell'approccio all'educazione all'immagine, diviene costruzione dell'identità; tale atteggiamento non può essere chiuso o sistematico, poiché è chiaro che la libera espressione del singolo e del gruppo non può ridursi alla schematicità e alla chiusura. Contemporaneamente essa diventa espressione del luogo, dello spazio della diversità etnico - culturale, che comporta svariati fattori che determinano l'espressione identitaria, la quale si propone nel continuo cambiamento, come richiesta e bisogno di relazionarsi ed esprimersi nel tempo, perciò è comprensibile la continua relazione con lo spazio e la società che prende vita come espressioni professionali, affettive, sociali, ecc. Perciò l'educazione all'immagine prende le vesti non solo di portatrice d'identità culturale territoriale, ma a essa si attribuisce, con il giusto approccio a tal sapere, il compito di rendere dinamica e serena la continua ricerca del sé in tutte le dimensioni, anche per padroneggiare questo continuo cambiamento sia in età evolutiva sia in età adulta.

³⁸⁶

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine, Obiettivi e Contenuti*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

Si dovrà condurre una ricerca sull'analisi dell'esperienza artistica e le riflessioni sui valori che le sono attribuiti. Si tratta di una continua apertura di esperienza in questa situazione che diviene sinonimo del tempo.

Inoltre, possiamo leggere l'Educazione all'Immagine in tutte le forme che essa si mostra, nel contesto del giudizio estetico e delle riflessioni sull'espressione artistica, nonché come rivelatrice del bello nelle varie tappe di creazione, fruizione e relazione tra oggetto, soggetto e pensiero dell'artista. Perciò, per via dell'educazione all'immagine nelle scuole, si conduce a un'esperienza che richiede flessibilità di analisi, disorientando e guidando verso il ritrovamento dell'equilibrio e del senso del bello, in cui si viva un'esperienza alla continua relazione e alla continua ricerca del nuovo; in cui le nostre funzioni intuitive, percettive, concettuali, valutative si conformino sempre a processi nuovi e creativi.

Il terreno di libera traduzione didattica in cui si introducono i programmi del 1985 si vuole presentare come un linguaggio flessibile e di adattamento nella dimensione sociale, esigenza scolastica e richiesta personalizzata dell'alunno, nel rispetto dei macro e micro - sistemi della pratica pedagogica. Un passo fondamentale come progetto di cambiamento della scuola che si incontra con le prime espressioni curricolari, che lasciano alle spalle il semplice "programma" con contenuti di indicazioni e prescrizioni con vesti obbligatorie per tutti i destinatari, il passaggio al curricolo traccia un percorso didattico che si avvicina sempre di più alla realtà. Una realtà che attraverso il curricolo cerca di ridimensionare il profilo dell'insegnante per poi inseguire tre livelli fondamentali: programmazione nazionale, costruzione dalle singole scuole del curricolo, partecipazione nell'ulteriore sviluppo del curricolo degli soggetti esterni o agenzie, che si esprimono nell'intervento educativo e didattico di ricerca, sperimentazione, e aggiornamento.

Il contesto descritto per una dovuta attuazione del curricolo per la scuola conduce a riflettere sulle sfide che si pongono, per la crescita professionale del collegio docenti, come sinonimo di orientamento e ricerca curricolare, che accoglie l'autenticità della persona, tracciando così anche un percorso con prospettive psicologiche.

L'indagine riguardante l'educazione all'immagine nell'innovazione educativa prende le vesti di continua comunicazione per mezzo dell'immagine, ricordando che

l'immagine mostra un portato culturale, traendo spunto anche dal contesto globale che si traccia nell'innovazione educativa. L'educazione all'immagine può diventare un dovuto approccio alla ricerca del dialogo e all'interazione e penetrare fra le differenti culture per una crescita globale della persona umana. Si presenta la necessità di interrogare criticamente la realtà in tutti i suoi aspetti, nelle varie forme di espressione sociale. In quest'ottica è riconosciuto il ruolo che occupa il linguaggio dell'immagine come elemento appartenente alla quotidianità. Si richiede, inoltre, che si conduca l'alunno all'apprendimento dell'educazione all'immagine, a un'esperienza grafico-visiva, estetica, creativa, attraverso i processi di decodificazione e codificazione, che aiutano la comunicazione tra immagine e società.

L'Educazione all'Immagine nella scuola elementare rischia delle deviazioni non costruttive, che si incontrano nella lettura del testo ministeriale. Essa si forma nell'inganno di poter leggere un'immagine come derivante di un sistema di segni (codificati), non prendendo in considerazione che questo sapere anche se parte del linguaggio segnico, comunica anche attraverso forme, raffigurazioni e colori, che creano nella loro totalità l'espressione attraverso l'immagine. Questo passaggio diviene più semplice attraverso la lettura di M. Gennari, "viene operata del tutto arbitrariamente una distinzione fra "sistemi di segni", da un lato, e "mondo delle forme delle raffigurazioni, dei colori, del movimento", dall'altro, trascurando il dato semiologico fondamentale secondo cui forme, raffigurazioni, colori, ecc. Non possono che essere assunti proprio come sistemi di segni."³⁸⁷.

Nel testo nascono i dubbi per una tale deviazione, quando si legge che l'immagine appartiene all'universo del linguaggio, però con uno sguardo che porta al linguaggio verbale, affermando in seguito che l'educazione all'immagine accompagna l'educazione linguistica.

Negli obiettivi e contenuti appartenenti all'educazione all'immagine si intende, innanzitutto, la flessibilità che pone le basi sul sistema curricolare, (però si delineano i obiettivi da raggiungere attraverso le indicazioni.). Perciò si esprime un

³⁸⁷

Mario Gennari, *Lo sguardo iconico per un'educazione all'immagine*, Brescia, Editrice La Scuola, 1986, p.77.

educazione all'immagine che diviene mezzo per la lotta contro l'analfabetismo del linguaggio iconico, e approcciandosi per vie critiche a esso. Notiamo che, per certi aspetti, il percorso dell'acquisizione delle competenze d'interpretazione e comunicazione per mezzo dell'immagine, diviene indicazione che avvicina per certi aspetti all'apprendimento della lettura, come abbiamo già accennato. Tracciando un percorso somigliante alla lettura, anche quando si affronta l'immagine come suono e movimento, si riconosce così la multidimensionalità dell'educazione alla lettura, composta dalla leggibilità del segno (lettere, senza considerare che esse traccino un vero e proprio sistema codificato di segni, disciplinato in conformità a regole precise), la lettura del segno che richiama il suono prodotto nella lettura, e anche la mimica corporea che accompagna essa. Però, l'educazione all'immagine non richiama la leggibilità di codici segnici riconosciuti a livello universale, considerando essa sia nel rapporto con i mass-media sia nel contesto culturale, ma anche espressioni per mezzo dei dipinti, sculture, e produzioni tecnologiche.

Si dovrà ancora riconoscere a questo sapere un contesto ampio e multiforme che diviene sinonimo di saper osservare, saper relazionarsi con l'emotività, fantasia, intuizione, creatività, ecc., e di esperienza percettiva, tattile, visiva cinestetica, divenendo così lettura personale dell'ambiente in cui si interpreta, si comunica e si forma la propria identità. Quest'atto multidimensionale richiede l'approccio critico che come fine costruisce il saper guardare la realtà, il saper interagire con essa e agire su di essa, ma anche il saper svolgere una relazione con le altre discipline.

Rimanendo nel contesto delle Indicazioni appartenenti all'Educazione all'Immagine notiamo che si esprime la necessità di sviluppare la creatività, delineando così un messaggio molto importante per il contesto scolastico, in cui si considera la creatività non più come una dono, in quanto essa è parte di ogni individuo ed è sviluppabile, ma è fondamentale "potenziare la creatività espressiva che è carattere comune a tutti gli individui ed è educabile."³⁸⁸

Si giunge così a una rottura definitiva tra educazione e credenze; non esistono alunni con capacità innate o doti particolari, quindi è compito degli insegnanti potenziare la

³⁸⁸

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine, Obiettivi e Contenuti*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

creatività che è insita in ogni alunno.

Sottolineo un approccio alla creatività in cui: “L’individuo creativo, educato alla creatività, e quindi in continua evoluzione e le sue possibilità creative nascono dal continuo aggiornamento e dall’allargamento della conoscenza in ogni campo.”³⁸⁹.

Le indicazioni sottolineano l’importanza dell’educazione all’immagine, del guidare l’alunno in quest’apprendimento, non abbandonandolo a sé stesso, ma aiutandolo attraverso la continua conoscenza e dialogo, un dialogo aperto e non basato su modelli o convinzioni, per far sì che ogni alunno conduca le proprie esperienze percorrendo esse con un approccio critico all’esperienza visiva. Non viene consigliato all’insegnante un intervento che richiami le correzioni, considerando esse come controproducenti, poiché non rispettano le varie modalità di espressione e le differenti idee che l’alunno vuole esprimere e comunicare. Notiamo, inoltre, la necessità che l’alunno sia posto al centro dell’educazione. Contemporaneamente si richiede che l’insegnante sia “in possesso di un’informazione di base intorno alla fenomenologia della rappresentazione plastica, grafica e pittorica per arrivare a una più attenta e comprensiva valutazione dei prodotti infantili.”³⁹⁰. Ricordando, inoltre di adeguare e organizzare l’aula in mancanza degli appositi locali, per dare la possibilità all’alunno di svolgere un lavoro singolo o di gruppo, facendo notare che essi: “uscendo dal momento egocentrico, comincia ad aprirsi agli interessi di gruppo, si possono proporre realizzazioni collettive (dipinti, collage, lavori teatrali, audiovisivi)”, che lo portano, con l’aiuto dell’insegnante a un’educazione sociale.”³⁹¹. Un ruolo importante in questo contesto assumono le attività extrascolastiche; le indicazioni consigliano che: “si dovranno prevedere contatti con gli enti pubblici territoriali e altre istituzioni e forme di collaborazione con gli esperti delle sezioni didattiche dei musei, delle biblioteche, delle cineteche.”³⁹², le quali relazionate

389

Piera Bua, *Da Lascoux al cyberspazio. Educazione e tecnologie multimediali nella società complessa*, Trento, Editrice UNI Servis, 2010, p. 183.

390

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all’Immagine, Indicazioni Didattiche*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

391

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all’Immagine, Indicazioni Didattiche*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

392

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all’Immagine, Indicazioni Didattiche*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

all'educazione all'immagine, si delineano come una ricerca dei valori culturali e ricerca storica dell'immagine, e la conoscenza multidimensionale dei beni culturali, come teatro, musei, biblioteche ecc., relazionate al territorio o non, con lo sguardo della maturazione della sensibilità estetica, della ricerca dei sensi e allo scambio continuo tra realtà storica e la realtà circostante, in cui si dovrebbe accentuare il multi - significato esistente in un'opera d'arte che conduce alla ricerca e all'amalgamazione dei sensi per una nuova ricostruzione di pensiero che porta in grembo lo sviluppo dell'identità unica dell'alunno e dà spazio alla creatività del pensiero. Tuttavia, diviene lecito chiedersi: in che modo l'alunno si approccia alle attività extrascolastiche? Tali attività richiamano le gite scolastiche o una lettura critica costruttiva del contesto artistico culturale?

Dobbiamo scorgere nell'educazione all'immagine anche le valenze che assume l'educazione estetica e l'espressione figurativa, attraverso il disegno e la pittura, o, come ci ricorda Carlo Piantoni³⁹³ o M. Gennari, attraverso l'educazione plastica (modellaggio), le astrazioni grafiche, considerando la presenza di tecnologie e media, l'arte decorativa nella sue svariate forme, incisione e collage, immagine e parola, che prendono vita nella dimensione di fumetto, o altre espressioni che richiamano il suono o il gesto o la dimensione audio-visiva, la fotografia, il cinema, la televisione, ma anche pubblicità e l'animazione e il video registrazione. Connettendo esse, come parte essenziale della formazione dell'uomo, rivisitando questi linguaggi espressivi nell'aspirazione alla lettura visiva critica della realtà, considerando anche le note dello sviluppo dell'immaginazione e sperimentazione.

La storiografia pone l'incontro negli anni successivi con le varie dinamiche che accompagneranno le ulteriori riforme della scuola primaria e secondaria di primo grado. Naturalmente si viaggia in un spazio-tempo che pone alla base il tema della programmazione del curriculum, quindi seguendo il loro percorso dell'evoluzione, notiamo che la riforma Berlinguer, emette a disposizione per la quota nazionale per l'ambito linguistico-espressivo nei primi due anni 832 ore, di seguito il monte ore triennale dell'ambito linguistico-espressivo è di 1056 ore, ed infine il monte ore

³⁹³

1977.

Carlo Piantoni, *72 tecniche per le attività espressive*, Brescia, La scuola,

biennale degli ultimi due anni dove troviamo la disciplina Arte ed Immagine è di 106 ore. L'ambito linguistico-espressivo comprende: italiano, prima lingua europea moderna, arte e musica, scienze motorie. Richiedendo di seguito nei primi due anni della scuola di base, una maggiore integrazione per un approccio globale delle esperienze e le elaborazioni conoscitive che consentono l'elaborazione e la produzione nuovi significati dei linguaggi espressivi. È importante notare che nella riforma Berlinguer la quale è stata abrogata dalla riforma Moratti, attua un ulteriore sviluppo di ciò che nei programmi del 1985 è l'educazione all'immagine, quindi essa parte nei primi anni della scuola base dell'ambito espressivo-linguistico, si delinea nella disciplina di Arte e Immagine, raffrontando così un ulteriore mutamento del pensiero espresso nei confronti di tale disciplina. Obiettivi specifici di ogni disciplina era: vedere e osservare; leggere e comprendere immagini; produrre e rielaborare; progettare e applicare.

Successivamente la riforma Moratti con le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, portando avanti il senso del globale nell'esperienza personale e l'integralità di ogni processo educativo, a rigore del singolo punto di vista disciplinare, per condurre all' *Unità di Apprendimento e Piani di Studio personalizzati*. Specificando nel testo che: "L'orario annuale obbligatorio delle lezioni, comprensivo della quota riservata alle Regioni, alle istituzioni scolastiche e all'insegnamento della Religione cattolica, è di 891 ore in prima classe (990 nel caso della formula «a tempo pieno») e di 990 ore nel primo e nel secondo biennio. L'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui al Dpr. 275/99 si esercita fino al limite del 15% di tutti i vincoli dettati nelle Indicazioni Nazionali."³⁹⁴

Nei obiettivi specifici di apprendimento per ogni disciplina (Riforma Moratti), notiamo che la disciplina Arte ed Immagine, come anche le altre discipline, si attua con gradualità nell'apprendimento in base all'organizzazione dei cicli.

In seguò dobbiamo accentuare che fattore rilevante diviene l'inclino della distinzione di origine gentiliana tra discipline forti e altre più deboli, parte di quest'ultime divenivano le discipline artistiche. Inoltre, le attività artistiche fino alla riforma del 1985, si racchiudevano principalmente nell'insegnamento del disegno, sempre

394

nell'ottica che esse servivano ad altre materie e come materia che era velata dal divertimento come attività che si traduceva nel lasciare libero la spontaneità e lo spirito inventivo dell'alunno. In cui attraverso l'attuazione di meccanismi meccanici nella semplice osservazione si sviluppava il gusto estetico.

La visione che accompagna l'istruzione al disegno dagli anni 1905 fino ai 1955, è fortemente mutata come riflesso anche del sistema scolastico italiano. La novità legata agli *Ambiti* disciplinari (in uso dalla riforma Berlinguer e Moratti) e evolvendosi successivamente nella riforma Fioroni del 2007 alle *Aree disciplinari*, richiama come fattore principale la comunicazione tra le discipline. "primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari; promuove inoltre la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree indica una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area, sia fra tutte le discipline) che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative."³⁹⁵

Nella riforma Moratti nell'ambito Linguistico-espressivo si delineava la disciplina di *Arte ed immagine* mentre successivamente essa, nella riforma Fioroni, si raffigura nell'area linguistico-artistico-espressiva. Nel specifico la disciplina *Arte ed Immagine* si delinea nella conoscenza attiva e nell'acquisizione di linguaggi e tecniche per maturare uno sviluppo percettivo-visivo e produrre messaggi visivi. Naturalmente diviene capibile che tali cambiamenti si accompagnano come abbiamo già citato, ai cambiamenti dei contesti socio-culturali e allo sviluppo delle ricerche teoriche che richiamano tale insegnamento nell'apprendimento dei elementi del linguaggio visuale. Nella ricerca educativa, partendo dagli anni '70, si sono avviate riflessioni sulle questioni che sviluppavano innanzitutto i processi di costruzione del segno grafico ed solo successivamente tali riflessioni hanno preso atto delle differenze di connotazione tra l'immagine grafica e visiva.

L'esplicita differenza che affrontiamo in paragone al passato, nel pensiero espresso nelle indicazioni per la scuola, si evince nella richiesta persistente di operare con una

395

Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curriculum*, 2007.

dovuta analisi consapevole dei processi nella produzione e rielaborazione delle tecniche di espressione ed in contempo degli elementi del linguaggio visuale. Inoltre, un altro passaggio che diviene fondamentale (sviluppandosi dalla riforma del 1985) è il superamento dell'idea che tale insegnamento poneva un'aura di attitudine artistica come dote naturale. Quindi essa non si delinea più come una dote innata nel bambino che si verifica nella sua spontaneità, ma come un potenziale presente in ogni alunno la quale è sviluppabile ed porta alla luce la creatività. Volendo delineare anche la evoluzione nominalistica di questo sapere, notiamo che nel 1955 si nomina "disegno e scrittura"; nel 1985 "educazione all'immagine"; nella riforma Moratti, l'ambito disciplinate si nomina "Linguistico-espressivo", e la disciplina "Arte e Immagine"; mente successivamente nel 2007 essa diviene area Linguistico – artistico – espressivo, mentre la disciplina eredita la nomina "Arte e Immagine" (per la prima volta tale termine lo incontriamo nella riforma Berlinguer, abrogata dalla riforma Moratti), tale disciplina si presenta con la stessa nomina anche nei giorni odierni. Quindi da notare che la definizione che accompagna tale ambito disciplinare nel 2004, linguistico-espressivo, richiamando anche le indicazioni del 1985, si rischia di divenire un'espressione di un percorso didattico che si basa sull'azione segno-parola come contrapposizione del pensiero disegno-scrittura, allude tuttavia a una lettura dell'immagine come segno iconico regolato da regole universali (come la scrittura); di seguito nel 2007 (riforma Fioroni), precedentemente citato, quest'area diviene linguistico-artistico-espressiva, ove porta l'attenzione sulla multidimensionalità dei linguaggi e più specificamente dei linguaggi artistici in generale, compiendo naturalmente un atto di differenziazione tra il linguaggio verbale e quello artistico, anche se, ambedue appartengono ai linguaggi espressivi. Ricordando a tal punto che il *linguaggio verbale* utilizza codici che si riferiscono a una comunità che riconoscono e attuano la stessa lingua con una chiave di lettura sequenziale quindi diversamente dal *linguaggio artistico o dell'immagine*, il quale si presenta con componenti che si mostrano simultaneamente. Inoltre come abbiamo in precedenza accentuato, in questo percorso ma anche con lo sostegno del pensiero di Gennari, l'educazione artistica come anche all'immagine non essendo un linguaggio convenzionale, non appartiene a codici segnici universali di lettura, osservando essa

sia nel rapporto con i mass-media sia nel contesto culturale, ma anche nelle espressioni per mezzo dei dipinti, sculture, e produzioni tecnologiche. Quindi, sono linguaggi con sistemi comunicativi differenti tra di loro, per struttura, modalità, logica, implicazioni.

Nel linguaggio verbale, la parola suscita una lettura che serve per trasmettere un'idea universale, anche quando si vuole delineare un concetto astratto sempre si dovrà valersi ad altre parole per delineare il concetto, a differenza del linguaggio iconico, affermando in quest'ultimo i tratti o più precisamente immagini uniche che costituiscono significati convenzionali, dobbiamo specificare la natura di quest'ultimo che si attua e prende vita nella considerazione dell'insieme, quindi nella complessità dei dati.

Capibile che l'icona tematizza l'immagine, ma l'immagine nella sua interezza non può divenire un linguaggio codificato in segni unici "convenzionali", poiché la fruizione dell'immagine oltre a una considerazione di condizione storica consiste anche nella sua forma esperienziale quindi una percezione che va oltre alla percezione della semplice forma. La percezione intuitiva della forma in una chiave di "lettura" esperienziale personale, quindi tenendo presente anche il bagaglio culturale di colui che lo percepisce e lo vive, può divenire una "lettura" con un significato unico personale. Tale delineazione diviene ancora più complessa se ragioniamo attraverso ciò che per Dewey rappresenta l'esperienza, la quale è sempre generatrice di nuovi percorsi attivi creativi. L'approccio delineato non diviene lettura di mancato attenzione per l'insegnamento iconico nella scuola, ma propone una visione del linguaggio all'immagine che non può essere delineata come insegnamento-apprendimento di tale sapere in chiave di lettura iconico, poiché si rischierebbe di insegnare un tale linguaggio ed anche produrre quest'ultima, con carenze nell'espressione della personalità dell'immaginazione e della creatività dell'alunno. Inoltre tale approccio porterebbe alla lettura delle immagini in base ai codici predefiniti quindi una chiusura nella percezione del mondo.

Naturalmente dobbiamo porre la nostra attenzione sul fatto che non si vuole suscitare una differenza tra immagine e parola con note qualitative, ma tali osservazioni vogliono accentuare il carattere quantitativo, poiché le immagini contengono un

maggior numero di informazioni. Quindi l'immagine presenta i caratteri di un soggetto in modo globale, ponendo esse simultaneamente allo stesso piano.

Quindi si necessita di maggior attenzione all'inevitabile conseguenza di una nuova alfabetizzazione all'immagine, la quale favorisce infatti lo sviluppo di nuove modalità di pensiero.

In contempo dobbiamo tener presente che esistiamo in un contesto globale che richiama "una società dell'immagine" ed anche una civiltà dell'accelerazione dell'informazione e della comunicazione. Riferendoci anche allo sviluppo della fotografia, del cinema, televisione e delle nuove tecnologie di comunicazione, si rende indispensabile l'analfabetizzazione al linguaggio all'immagine.

Capendo chiaramente che una unione del linguaggio verbale e all'immagine nell'apprendimento condurrebbe all'integrazione e l'unione di tali sapere per lo sviluppo di nuovi percorsi esperienziali che aiutano alla riformulazione "continua" critica del sapere. Quindi non solo collegamenti che richiamano unità formative, e come montaggio di parole, di immagini, di suoni ecc., ma si dovrebbe generare un'esperienza attiva del pensiero in tutti i linguaggi per l'unità di apprendimento con piena consapevolezza sulle scelte che possano effettuare, scelte didattiche equilibrate.

Ritornando alla scuola primaria e secondaria di primo grado, delineiamo un cambio dell'asse vettoriale nell'insegnamento dell'Arte ed Immagine. Poiché fino agli programmi '55, gli si attribuiva importanza primaria al segno grafico come mezzo espressivo attraverso cui dell'alunno esteriorizza il suo mondo, "Nei programmi Ermini per la scuola primaria del 1955, l'attività artistiche si risolveva nel disegno, che veniva vista come momento di svago al servizio delle altre discipline col compito di illustrare il contenuto di un testo. Veniva considerata anche come attività da lasciare libera la spontaneità. Per sviluppare il gusto estetico si proponeva la semplice contemplazione delle opere d'arte."³⁹⁶ Naturalmente è capibile che tale segno o immagine, prodotta da essi non era oggetto di divulgazione e comunicazione di massa. Si deferenzia a tal punto l'insegnamento all'immagine, perché essi viene

³⁹⁶

Luciano Lelli, Nicola Serio (a cura di), *Progettazione e curricolare e didattica delle discipline*, Roma, Armando Editore, 2012, p. 167.

creato per la comunicazione di massa, quindi diviene mezzo essenziale e centrale nella comunicazione. Tale affermazione nell'ottica scolastica richiede l'attuazione di percorsi di apprendimento che attuano la riflessione critica sull'immagine e la comunicazione.

Secondo B. Munari dobbiamo distinguere un insieme di elementi che compongono un messaggio visivo, quindi che rendono visibile una coerenza tra supporto e informazione. Il supporto di un messaggio visivo viene costruito da diverse parti che sono: la Texture; la Forma; la Struttura; il Modulo il Movimento.³⁹⁷ Quindi parlando di immagini si prende in considerazione che quest'ultima la incontriamo sia nella forma statica come: quadri, illustrazioni, fotografie, cartelli, ecc., e sia nella forma di immagini in movimento, come: cinema, televisione. Diviene capibile che anche i messaggi visivi che esse trasmettono si possono delineare di carattere casuale, capendo dalla parola stessa che quest'ultima richiama una libera interpretazione da chi lo riceve o diversamente la comunicazione visiva intenzionale, la quale si dovrà interpretare in base all'interpretazione di chi lo ha prodotto. Gli obiettivi di apprendimento della disciplina *Arte ed Immagine* (riforma Fioroni), divengono punti di riferimento per la costruzione del curriculum verticale, in contempo si delinea che essi dovranno guidare sia il docente nel suo percorso costruttivo e sia l'alunno nella sua crescita personale. In quest'ultimo, si espongono due punti primari: la fruizione e la produzione. Si nota che la prima delinea l'osservazione, lettura, descrizione di immagini, ma anche la comprensione, l'apprezzamento dei beni culturali (territoriali, nazionali ed internazionali) e delle opere d'arte; mentre la produzione, raffigura l'espressione dell'alunno, delle sue sensazioni ed emozioni, attraverso il segno grafico e le immagini richiedendo l'attuazione di tecniche e materiali differenti. In seguito sia nella scuola primaria sia in quella secondaria di primo grado, notiamo che i obiettivi da raggiungere della disciplina *Arte ed Immagine* si categorizzano in tre gruppi: esprimersi e comunicare; osservare e leggere l'immagine; comprendere e apprezzare le opere d'arte. Ed inoltre nelle Indicazioni Nazionali si mette l'accento nella realizzazione di cinque nuclei della disciplina, i quali sono i seguenti: sensoriale, linguistico-comunicativo, storico culturale, espressivo-comunicativo,

397

Bruno Munari, *Design e comunicazione visiva*, Bari, Latenza, 1985, p. 87.

patrimoniale.

Chiaramente e leggibile nel testo della riforma che la disciplina *Arte ed Immagine*, aprono nuove visioni che diversamente dalla disciplina educazione all'immagine nel 1985, non porta frammentazioni e si presenta nelle vesti sia di un insegnamento che richiama le arti ma anche l'immagine come insita in essa, ed inoltre delinea anche un formazione alla multiculturalità e all'identità culturale.

Indicazioni nazionali della Riforma Moratti con i relativi decreti applicativi che mettono in relazione il curriculum nazionale e il curriculum locale e tentano un intersezione tra la disciplina ora definitivamente denominata "Arte ed Immagine" è le attività aggiunte che nel curriculum locale spesso riguardano il Patrimonio artistico e/o l'espressività e il "giocare con l'arte".³⁹⁸

Dalle Indicazioni nazionali per il curriculum 2007 ed ulteriormente nella riforma Gelmini si delinea un percorso di continuità dalla scuola d'infanzia alla scuola primaria e quella di primo grado, notevole sia nei obiettivi e sia nel contenuto della disciplina in se. Ricordando che quest'ultima riforma (riforma Gelmini) attua le linee guida delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio, riportati dalla riforma Moratti, e le nuove Indicazioni per il curriculum del ministro Fioroni, quindi tale disciplina rimane invariata.

Risultante di tale percorso può divenire il "fattore tecnica", quindi con tecnica si vuole delineare le varie carenze storiche che hanno comportato la decadenza del disegno nella scuola elementare, il quale fu accompagnato nei test didattici dei programmi come insegnamento e apprendimento motorio, per cui l'attenzione si dovrà porre nel capire che la tecnica qualsiasi essa sia è un mezzo come un altro, la differenza conduce nel come usiamo i mezzi a nostra disposizione mettendo l'accento sulla diversità che comporta differenza nella percezione ed espressione di tutto ciò che ci circonda. Sorge il dubbio che l'atteggiamento che si verifica nei confronti dell'educazione all'immagine nel '85 sia nei anni successivi nella disciplina Arte ed Immagine, capendo chiaramente che in una dimensione più ampia le varie riforme hanno sviluppato e accresciuto il pensiero che accompagna questo

³⁹⁸

Angeli, 2007, p. 17.

Mario Calidoni, *Insegnare con i concetti Arte e Immagine*, Roma, Franco

sapere, possiamo affermare che comunque nasce il dubbio che permangono gli stessi problemi storici. Quindi un delineamento di questo sapere come un

Capitolo III

L'istruzione in Albania, riforme contro riforme. L'intimidazione dell'istruzione scolastica, influenze inter-culturali e l'istituzionalizzazione dei programmi.

3.1. L'istruzione in Albania dal VI sec. fino alla dichiarazione dell'Indipendenza

➤ Prime tracce della lingua scritta, il sistema scolastico popolare e il ruolo delle istituzioni religiose nell'educazione

In questo lavoro incontreremo diverse ipotesi e affermazioni formulate nell'ambito dello studio della lingua scritta albanese da vari pensatori e anche la costruzione storica dell'istruzione in Albania dalle forme popolari di istruzione alle prime scuole e così via, fino alla formazione di un vero e proprio sistema istituzionale di istruzione.

Tra i più antichi documenti creati nelle terre albanesi, conservato e parte del patrimonio dell'Archivio Centrale di Stato della Repubblica d'Albania³⁹⁹, è il "Codex Purpureus Beratinus" o diversamente noto come Beratinus I, scritto solo un secolo e mezzo dopo "La Vulgata", "Codex Purpureus Beratinus". Si tratta di un manoscritto di una grande rilevanza storica nella letteratura biblica non antecedente al VI secolo dopo Cristo. Il Codice è stato scritto in greco antico, la lingua della cultura dell'epoca. Dal fatto che negli archivi albanesi si trova una collana di 100 codici realizzati ipoteticamente in un arco di tempo di 12 secoli, i ricercatori hanno dedotto che sono stati scritti dai nativi nello spazio biblico illirico-albanese⁴⁰⁰.

Questa eredità è un importante fattore indicativo dello sviluppo della storia della

³⁹⁹ Nel testo troveremo l'Archivio Centrale dello Stato della Repubblica di Albania (in al. Arkivi Qendror Shteteror i Republikes se Shqiperise) con l'abbreviazione A.Q.SH e R.SH., inoltre nella forma abbreviata incontreremo anche "in lingua albanese" lo incontreremo nel testo nella forma abbreviata "in al."; La parola che in al. è Fondi trad. in it. Fondo, lo troveremo nel testo nella forma abbreviata F.; viti trad. in it. (forma abbreviata di traduzione in italiano) è anno, nel testo lo troveremo nella forma abbreviata v.; inoltre anche Dosja trad. in it. Cartella, nel testo lo incontreremo nella forma abbreviata D.

⁴⁰⁰ Shaban Sinani, Eduard Zaloshnja, *The Codices of Albania, Church Archives & Libraries*, Kotor, 2004, p. 165, 167-168.

lingua scritta portatore di valori calligrafici; rappresenta un monumento del patrimonio universale del sapere, come oggetto scientifico della paleografia, linguistica, storia delle religioni, ecc.

Solo nei periodi successivi, come vedremmo, appaiono i primi documenti, arrivati a noi, scritti in lingua albanese. Al di fuori di esse è difficile parlare della storia e dell'evoluzione della lingua scritta albanese. I fattori principali di questa impossibilità vanno ricercati innanzitutto nella mancanza, quasi totale, di fonti storiche documentate arrivate a noi.

Anche se è riconosciuto che l'albanese rientra tra le lingue indoeuropee e deriva dalla lingua illirica, ereditaria della antichissima lingua pelasgica, si dovrà aspettare il XV secolo per poter trovare documenti scritti in lingua albanese.

È bene menzionare il lavoro di ricerca di Mario Roques, uno studioso con una certa rilevanza in questo campo di studio, che ha liberato dalla polvere dell'oblio i manoscritti in lingua albanese e che li ha esposti in ordine organico e cronologico, fin dalle sue origini.⁴⁰¹ Tra questi rientra una formula di battesimo ritrovata tra gli scritti dell'arcivescovo di Durazzo "Pal Engjëlli", scritto in "gegërisht"⁴⁰² con lettere latine, composto da ventotto parole (manoscritto). Un ulteriore documento è rintracciabile nella sintesi di un piccolo vocabolario (1496) del cavaliere fiammingo-tedesco Arnold von Harff da Cöln (manoscritto) e, in un "Pericope"⁴⁰³ evangelico nel dialetto "toskë"⁴⁰⁴ con lettere greche. Novantatre anni dopo il reperimento della formula di battesimo, ritroviamo il libro in lingua albanese più antico di cui si abbia traccia: "Meshari" di Don Gjon Buzuku⁴⁰⁵ (1554-1555), e poi il catechismo del Padre Ledesma tradotto per opera di Leke Matrenga (Leke Matrengne) e stampato nel

⁴⁰¹ Mario Roques, *Gjurmime mbi tekstet e vjetra Shqipe e shkrime te tjera*, Shkoder, botimime Francescane, 2011

⁴⁰² Dialetto della lingua albanese del nord dell'Albania.

⁴⁰³ Pericope (traslitterazione del greco περικοπή, *pericopê*, "ritaglio") è, in retorica, un gruppo di versi estratti da un testo che formano un'unità o un filo di pensiero coerente e che quindi ben si presta alla lettura in pubblico. Dal XVI secolo viene usato poi per indicare brani scelti della Bibbia letti nel culto pubblico. In particolare, il termine viene traslato agli evangelisti contenenti solo i passi usati durante le Celebrazioni Eucaristiche.

⁴⁰⁴ Dialetto della lingua albanese del sud dell'Albania.

⁴⁰⁵ Don Gjon Buzuku (XV secolo), sacerdote cattolico albanese, studioso della lingua albanese, autore della prima opera in lingua albanese.

1592.

Nel XVII secolo troviamo scritture a Piana dei Greci [oggi: Piana degli Albanesi]; una successiva opera di Pieter Budi, il rituale romano con rubriche in albanese e spiegazioni della messa romana, stampato a Roma, *Speculum Confessionis* tradotto da Padre Emerio de Bonis (Roma 1621); Vocabolario etimologico di Pjeter Mazreku (Pietro Maserech), Manoscritti 1632, “*Dictionarium Latino-Epirotikum*” di Frang Bardhi⁴⁰⁶, Roma 1635, Vocabolario italiano-albanese di Padre Giuseppe Iccaran O.F.M. (Manoscritto 1644); Bernardo da Quinzano o da Verona, traduzione di *Dottrina Cristiana* di Bellarmini (1675); *Cuneus prophetarum de Christo Salvatore Mundi* di Pjeter Bogdanit⁴⁰⁷ (1685); Glossario albanese-italiano e italiano-albanese di Nilo Catalano (Manoscritto 1694). Nel XVIII secolo possiamo menzionare il glossario albanese di Padre Francesco Maria da Lecce (Manoscritto 1702); Glossario italiano-albanese di Grottaferrata (manoscritto 1710).⁴⁰⁸

A partire da questo momento numerosi sono gli scritti in lingua albanese. Alcuni sacerdoti cattolici, come Kazazi⁴⁰⁹ ed altri, ispirati da motivi religiosi ed anche dalle loro constatazioni e preoccupazioni per una lingua che rischiava di scomparire e di essere volgarizzata, hanno tentato di rendere la lingua albanese in forma scritta. Sebbene in maniera inconsapevole, essi sono stati i primi ad aprire le vie a una letteratura albanese, anche se non molto articolata. Questi lavori sono di importanza rilevante, non solo in quanto costituiscono indicatori storici della lingua albanese, ma anche perché rappresentano una prima importante testimonianza della antica lingua albanese. Il primo alfabeto albanese con lettere latine arrivato a noi è quello creato dai sacerdoti cattolici e diffuso nel nord dell’Albania. Per inquadrare meglio questi

⁴⁰⁶ Frang Bardhi, *Kallmet* (1606-1643) è stato un vescovo cattolico albanese, autore del primo dizionario della lingua albanese.

⁴⁰⁷ Don Pjetër Bogdani (1626-1689), sacerdote cattolico albanese, filosofo e teologo, le cui ricerche hanno spaziato nell’ambito della lingua e del pensiero Albanese. Egli è l’autore dell’opera “*Çeta e profetëve*” (1685 pubblicazione in albanese). Per una lettura più approfondita: Shefik Osmani, *Shpalime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar, Vellimi 2*, Tirane, Kristalina-KH, 2008, p. 34-41.

⁴⁰⁸ Mario Roques, *Gjurmime mbi tekstet e vjetra Shqipe e shkrime te tjera*, Shkoder, Botimime Francescane, 2011, p. 15-71

⁴⁰⁹ Gjon Nikollë Kazazi (1702-1752), sacerdote gesuita albanese di Gjakova, Kosovo, è stato il primo ricercatore che ha svolto ricerche presso l’Archivio Segreto Vaticano negli anni ‘1744.

percorsi storici, oltre alle testimonianze linguistiche sopra descritte, possiamo affermare che nel Medioevo la chiesa ha avuto un ruolo principale nello sviluppo dell'istruzione nelle terre albanesi.

Si osserva che esistono delle differenze in diverse regioni dei territori albanesi, in merito alla fede religiosa. Al nord presiedeva la chiesa cattolica e la lingua scritta usata nelle scuole era quella latina, invece al sud del paese la chiesa ortodossa usava lo scritto nella lingua greca e slava. Nelle dette scuole religiose dello XVI-XVII secolo, per via della necessità di un insegnamento delle lingue straniere (suddette) e degli interessi dei Clerici, la lettura e la scrittura della lingua albanese si insegnava con alfabeto straniero.⁴¹⁰

È in questo quadro storico che prende forma un alfabeto albanese con lettere latine. Anche se, tale alfabeto non ha avuto la dovuta diffusione nel territorio albanese. In questo periodo si assiste alla nascita di tre alfabeti della lingua albanese.

Successivo all'alfabeto con lettere latine creato dai sacerdoti cattolici, come abbiamo già accennato, è quello usato nell'Accademia di Voskopja del XVIII secolo nel sud dell'Albania e divulgato da due sacerdoti ortodossi, Theodhor Kavalioti⁴¹¹ e Dhanili⁴¹², i quali hanno usato, nelle opere a noi giunte, l'alfabeto albanese con lettere greche e cirilliche. Un ulteriore alfabeto si sviluppa presso la popolazione musulmana albanese del sud, la cui peculiarità è l'uso nella scrittura delle lettere dell'alfabeto arabo e turco.

Il merito di aver unificato, disegnato e creato il primo alfabeto albanese è riconosciuto al maestro Naum Veqilharxhi⁴¹³. L'unificazione della lingua scritta, sia nel territorio albanese sia all'estero, è attribuita all'opera di movimenti indipendentisti e patriottici: "La Lega di Istanbul", che ha pubblicato due abbecedari

⁴¹⁰ Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 528

⁴¹¹ Theodhor Kavalioti, (1718-1789) Le sue ricerche si sono svolte nel ambito della lingua e il pensiero Albanese; è l'autore dell'opera "Protopiria".

⁴¹² Dhanil Haxhiu (XVIII secolo), studioso di linguistica, autore dell'opera "Mësime Fillestare, Isagogji".

⁴¹³ Naum Veqilharxhi (1797-1846), ha disegnato l'alfabeto albanese e ha condotto ricerche rivolte al pensiero Albanese. Per una lettura più approfondita: Shefik Osmani, *Shpallime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008 p. 42-51

in lingua albanese; la Lega Luce [Drita], che ha pubblicato diversi testi d'insegnamento della lingua albanese; la Lega Unione [Bashkimi] e la Lega Alba [Agimi], che, sotto l'influenza dei sacerdoti cattolici, hanno elaborato due alfabeti con lettere latine. Tale sviluppo della lingua e cultura albanese, diviene testimonianza e indicatore della necessità di insegnare al popolo, la lingua scritta e parlata, ed creare forme istituzionalizzate per tale formazione.

Prima di incontrare e tracciare il percorso di una istruzione istituzionalizzata, dobbiamo menzionare il ruolo importante che ha avuto per la lingua e la cultura albanese, il sistema dell'educazione popolare, come un sistema di conoscenza/istruzione con radici nella psicologia etnica, culturale e morale di un popolo. Quella che si può nominare "pedagogia popolare" diveniva, nel Medioevo, un fattore importante per l'educazione delle nuove generazioni.

Nella realtà albanese del Medioevo, una forma d'istituzionalizzazione dei rapporti umani, con tratti marcati, psicologiche e pedagogiche dell'epoca la troviamo nel Canone di Lekë Dukagjinit [Kanuni i Lekë Dukagjinit]⁴¹⁴, che "tramite la codificazione delle norme giuridiche e morali e quelle della tradizione popolare, ha guidato la vita sociale ed economica del popolo basandosi sulla tradizione e sulla psicologia locale."⁴¹⁵

Leggendo il Canone, immediatamente ci si accorge che si incontra un supporto istituzionale dell'educazione. Come possiamo notare: "Ai sensi del Canone, la famiglia è la cellula base dell'organizzazione della vita sociale. Nelle circostanze della mancanza della scuola nella lingua materna, la famiglia s'incaricava dal "Procedimento Canònico" anche con la responsabilità di carattere principalmente pedagogico. Inoltre, in sede della definizione della famiglia nel "Procedimento

⁴¹⁴

Procedimento Canònico (Kanuni) di Lekë Dukagjinit, è una sintesi delle disposizioni legislative, regolamentari, e usanze albanesi del Nord Albania, che si presenta come una raccolta nel percorso centenario, prima e dopo che Lekë Dukagjini fosse in vita, essi si presenta sotto forma di un libro. L'essenza del "Procedimento Canònico" di Lekë Dukagjini sono sagge parole trasmesse oralmente di generazione in generazione. Le norme del "Procedimento Canònico" sono servite per più di cinque secoli come un modo che pone le fondamenta nel comportamento sociale e di auto-governanza a livello regionale del nord dell'Albania. Si testimonia che le norme del "Procedimento Canònico", funzionavano anche quando le regioni erano governate dall'Impero Ottomano.

⁴¹⁵

Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, *Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, vëllimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 46

Canònico”, si cita: la famiglia è un insieme di estremità, viventi attorno ad un colmo, lo scopo delle quali è l’aumento della famiglia con il matrimonio del corpo che tende verso lo sviluppo della mente e del senso.”⁴¹⁶ Questa forma dell’educazione popolare, come vedremo in seguito, anche se con tratti differenti, acquisterà valori importanti per la tutela della cultura e della lingua albanese.

3.2 Traiettorie disequilibrate nella scuola tra l’Impero Ottomano e il Rinascimento Albanese per un’identità nazionale

Un nuovo periodo storico, con varie dinamiche, prende vita nei primi del XVI secolo, quando i turchi ottomani si collocano nella maggior parte d’Albania. Dopo aver stabilito il loro dominio, hanno dichiarato la pertinenza etnica dei popoli, basandosi sulla religione, mettendo così in pericolo l’esistenza della nazionalità albanese, nonostante essa portava in grembo la caratteristica di una popolazione pluri-religiosa (musulmana, ortodossa e cattolica). Si ritiene che questo fatto sia stato anche il motivo che, nel periodo successivo alla Sublime Porta⁴¹⁷, ha ostacolato per molto tempo l’apertura delle scuole nella lingua albanese.

Durante il dominio dell’impero ottomano, ed in particolare nei sec. XVII-XVIII, si svilupparono scuole [in alb. Medresete] con carattere islamico, nel quale il posto principale lo occuparono le lezioni della religione islamica (il Curano), però a questi studi si aggiungessero anche conoscenze scientifiche. Le lezioni si svolgevano nella lingua araba, che era conosciuta come lingua della cultura e della religione islamica. Tuttavia, non si può negare che contemporaneamente Clerici ortodossi amanti della cultura organizzavano corsi di insegnamento della lingua scritta albanese nelle case e chiese, dove insegnamenti si svolgevano in lingua greca.

Di rilevante importanza è anche la creazione dell’accademia di Voscopoia (1750), il cui ruolo è stato quello di contribuire fortemente nello sviluppo della cultura e del

⁴¹⁶

Ibidem, p. 47

⁴¹⁷

Sublime Porta, riconosciamo con questa nomina durante l’Impero Ottomano, l’entrata al palazzo del Gran Visir a Istanbul, dove il sultano teneva le cerimonie di benvenuto per gli ambasciatori stranieri. In una lettura più ampia la Sublime Porta rappresenta, per estensione, l’intero Impero Ottomano.

pensiero dell'insegnamento con carattere europeo.

Il pensiero pedagogico nei territori albanesi, fino al XVI secolo, rappresenta e diviene il riflesso della realtà storica in cui si vive, dunque incontriamo gli sforzi, sebbene in forme embrionali, degli intellettuali albanesi dell'epoca, che ponevano resistenza, alla superstruttura statale dell'Impero Ottomano e degli altri interventi provenienti dalle istituzioni religiose le quali sempre di più divenivano un problema che lasciava le sue tracce sulla lingua e la cultura albanese. L'influenza non modesta che si manifestava incontrava un terreno fertile, poiché il paese era ancora nei primi passi e non aveva ancora potuto usare e sviluppare la propria lingua scritta, contemporaneamente pareva lontana la costruzione delle istituzioni dell'educazione e dell'istruzione.

Come abbiamo accennato, le prime istituzioni educative, nell'antico Medioevo, erano religiose, istituite dai Clerici cattolici od ortodossi.

Possiamo affermare che la presenza delle dette scuole e la loro attività in lingua e cultura non locale, costruivano un ponte di collegamento per eventuali o successive influenze dell'ideologia religiosa e della cultura linguistica che rappresentano.

Di conseguenza, fin dall'inizio della lingua scritta incontriamo l'alfabeto albanese scritto con lettere trasmesse e appartenenti a culture differenti da quella albanese; ciò è un'ulteriore testimonianza di una influenza religiosa, linguistica, culturale, dell'ascendenza straniera. In seguito nel XVI secolo, notiamo le influenze della lingua e della cultura araba, quest'ultima è nota come la lingua della religione islamica.

Se si tiene conto di questi fenomeni, si osserva che nello stesso periodo, ma anche dopo, il pensiero pedagogico può essere oggetto di studi assumendo plurilaterali punti di vista.

In primo luogo, ci sono gli sforzi fatti per la conservazione dell'identità nazionale anche nel campo linguistico, che si dimostrano dalla presenza delle forme dell'organizzazione sociale, dunque quello che il popolo conserva con fanatismo nelle mere forme dell'auto-organizzazione sociale, che si trasmettono a noi tramite la consuetudine, la tradizione e la cultura popolare. Questo lo possiamo notare nella forma documentata nel "Procedimento Canonico".

In secondo luogo, consideriamo quelle influenze nel pensiero pedagogico, che erano derivate dalla co-presenza delle diverse culture in Albania, con forme che avvantaggiavano e divenivano portatori della pressione fatta dagli stati o dell'istituzione con deviazioni ideologiche, culturali, religiosi e militari.

Dobbiamo mettere l'accento sull'idea che questi strati insiti nella realtà non si possono leggere, a mio avviso, senza accettare coesistenza vitale tra loro. Quindi, il processo consiste in un punto d'incontro che trae l'originalità nella realtà storica, economica politica, del paese in quell'epoca e che soffre di influenza sostanziale allo sviluppo della cultura di un popolo.

Se un primo approccio richiama il processo dell'evoluzione della lingua nazionale scritta e parlata, mettendo in risalto l'indipendenza della nazione ed evocando le sue antiche origini, in seguito si incontrano con gli sforzi dei filosofi e umanisti albanesi volti a coltivare la cultura nazionale albanese, la quale anche se occultata dalla trasmissione di messaggi dogmatici appartenenti alla storia biblica, traspare nelle opere, nei pensieri filosofici contemporanei espressi in lingua nazionale.

L'evoluzione del pensiero pedagogico, avvantaggiando i tratti del pensiero storico, volendo riconoscere nel contributo prestato dalla religione un valore per la formazione del popolo, diviene contemporaneamente una denuncia delle deviazioni dalla cultura "originaria" locale; infatti (fenomeno che si evidenzierà in seguito) i rappresentanti del pensiero pedagogico nazionale, Clerici umanisti di formazione, richiamano, nei primi tratti della concretizzazione di un tale pensiero, visioni filosofici ispirate dalle ideologie religiose.

Riconosciamo gli sforzi dei filosofi albanesi come portatori del sapere e della conoscenza con accentuate sfumature occidentali. Inoltre richiamano le riflessioni dei progressi economici, delle trasformazioni sociali, che tra l'altro hanno attuato la diffusione delle idee degli illuministi nell'educazione, accolte ormai come, un diritto appartenente a tutti gli uomini e non solo a un determinato strato sociale.

Tra i più noti rappresentati, possiamo menzionare Pjeter Bogdani (1630-1689), le cui idee e valori danno un nuovo respiro alla cultura albanese con tratti che richiamano l'umanesimo europeo.

La sua opera *Cuneus Prophetarum*⁴¹⁸ [Çeta e profetëve], ha arricchito la cultura albanese con uno dei monumenti della cultura mondiale, con la Bibbia. La figura di questo clerico patriota è collegata strettamente con l'organizzazione della resistenza antiottomana ed è inoltre noto come predecessore e ispiratore del Rinascimento.

Pjeter Bogdani con questa opera, ha reso possibile l'apportarsi nella lingua albanese non solo di un'opera religiosa, ma soprattutto ha arricchito la lingua albanese scritta con termini nuovi, di conseguenza non incontriamo una semplice traduzione, quest'opera, come sarà asserito anche da molti studiosi, porrà le radici di ciò che sarà la prosa albanese. Contestualmente nella suddetta opera, Bogdani riporta alcune istruzioni didattiche per leggere correttamente la lingua albanese, che vengono illustrate basandosi ai vari processi astrologici, evocando così un carattere didattico. "Nella storia dell'istruzione albanese P. Bogdani è il primo che ha usato nel libro le illustrazioni come mezzo di concretizzazione, in principio per la conoscenza scientifica."⁴¹⁹

Dunque si considera che si abbia a che fare con definizioni metodiche, sia per la lingua albanese, sia per quanto riguarda le fasi dello sviluppo umano secondo l'età, ma anche per la conoscenza della natura, non incontrate prima nella storia della didattica della lingua albanese.⁴²⁰

In seguito, questa opera, restando nei limiti teologici, ci porta contestualmente con i dogmi religiosi anche conoscenze teologiche - filosofiche, scientifiche e letterarie, dunque presenta contemporaneamente e chiaramente il suo carattere pedagogico. Mantenendo questa visione, si osserva che Bogdani, attraverso le sfumature religiose e amalgamate con il sentimento patriottico, ha contribuito a trasmettere un progresso culturale, dichiarando guerra all'ignoranza, con una visione "semplicistica", la religione e la cultura appartengono a tutti senza eccezioni. Nelle sue idee

⁴¹⁸ *Cuneus Prophetarum* [Çeta e profetëve], la traduzione in italiano, che successivamente nel testo lo troveremo con l'abbreviazione trad. in it., è "La Banda dei Profeti", l'opera principale di Pjetër Bogdanit, composto da 400 pagine ed è stato pubblicato in due volumi, il primo volume prende il tema del Vecchio Testamento, mentre la seconda è dedicata al Nuovo Testamento.

⁴¹⁹ Shefik Osmani, *Shpallime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008 p. 41

⁴²⁰ Shefik Osmani, *Shpallime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008 p. 34-41

umanistiche, si esprime chiaramente che un popolo può comprendere il suo sviluppo se possiede la conoscenza, dunque una grande importanza assume la formazione del popolo e dell'uomo, con un approccio spirituale e sociale, ma oltretutto l'istruzione e la conoscenza appartiene a tutti. Il pensiero appena espresso richiama la nostra attenzione ed evoca per certi aspetti il pensiero di Jan Amos Komenský⁴²¹, per il quale l'educazione rimanda alla formazione dell'uomo, quindi la didattica e la conoscenza appartengono a tutti; ciò raffigura pienamente uno dei fini dell'educazione.

Dunque, il pensiero pedagogico di Bogdani, sebbene religioso, dalla natura dei messaggi che trasmette porta in grembo possibili influenze del pensiero pedagogico di Komenský, il quale, nell'opera *l'Orbis Sensualium Pictus*, che è un testo scolastico, è fra i primi ad usare l'accoppiamento fra immagine e parola nell'apprendimento della lettura e della scrittura. Tratto quest'ultimo che richiama l'opera di P. Bogdani, sopra citata, ricordando che fu il primo testo didattico albanese che era accompagnato dalle illustrazioni; ciò costituisce un'altra testimonianza della conoscenza dell'opera di Komenský da parte dell'autore albanese. È importante evidenziare che le opere e il pensiero pedagogico di Komenský, ma anche di John Locke⁴²², sono stati fonte di ispirazione per gli umanisti dei tempi moderni come Luigj Gurakuqi⁴²³, Gasper Beltoja⁴²⁴, Sali Ceka⁴²⁵,

⁴²¹ Jan Amos Komenský (1592 - 1670) (latinamente detto Comenius e in italiano Comenio), filosofo e pedagogista ceco, pensatore tra i più incisivi e influenti del sec. XVII, a essi gli si attribuisce anche l'invenzione della scuola d'infanzia. Tra le opere di Jean Amos Komenský possiamo ricordare: *Didactica Magna*, *l'Orbis Sensualium Pictus*.

⁴²² John Locke (1632-1704) è stato un importante filosofo britannico della seconda metà del Seicento ed è considerato il padre dell'empirismo moderno e dell'illuminismo critico.

⁴²³ Luigj Gurakuqi (1879-1925) è stato un scrittore (poeta e pubblicitista) e politico albanese. È stato una figura importante del Rinascimento Nazionale Albanese. Nel 1897, partì per l'Italia per studiare al collegio italo-albanese di San Demetrio Corone (Collegio di Sant'Adriano) con Girolamo De Rada, 1901-1906 frequentò l'Università di Napoli dove ha studiato medicina, ma i suoi interessi si sono concentrati di più sulla scienza e le discipline umanistiche. Dopo il 1906 si dedica alla politica, nel 1909 è stato nominato direttore della Scuola Normale di Elbasan, nel 1912 fu nominato Ministro dell' Pubblica Istruzione nel governo di Ismail Qemali. Partecipò alla Rivoluzione del 24 giugno del 1924, successivamente ricoprì la carica di Ministro delle Finanze. Per approfondire: Shefik Osmani, *Shpalime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, 2008, p. 131-144

⁴²⁴ Gasper Beltoja, (1871-1947), svolge l'Università Klagenfurt in Austria

Sotir Papahristo⁴²⁶ e Aleksander Xhuvanit⁴²⁷.

Se si analizza il pensiero di Komenský, pedagogo del periodo Umanistico del

per Pedagogia, è stato: segretario generale del Dipartimento della Pubblica Istruzione (1916-17); direttore della Scuola Normale di Scutari; traduttore presso "Commissione Letteraria Albanese" di Scutari (termine alb. Komisise Letrare Shqipe ne Shkoder); Direttore di Istruzione a Scutari (1918-20), quando questa zona era guidata dalle truppe francesi, essi partecipò nella redazione e progettazione dei programmi per la scuola. Le sue opere: Libri scolastici, *Libro III per le scuole elementari in Albania (Libri i III per shkollat filllore te Shqipnise)*; traduzione: Pedagogia e Teoria per gli insegnanti della scuola elementare di studenti della Scuola Normale (*Pedagogji e Theorike per mesues te shkollave filllore e nxenes te shkollës Normale*); *La Scienza e l'Arte nell'insegnamento (Shkenza dhe arti i mesimdhënies)*. Per approfondimenti si consulti: Shefik Osmani, *Shpalime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, 2008 f. 277-290

⁴²⁵

Sali Cela, (1892-1925), si istruì ne "Idadije" di Ioannina, partecipa al Congresso Lushnja, nella Rivolta di Giugno 1924, nelle attività dell'associazione "Unione" (Bashkimi) a Ioannina. E' stato insegnante alla Scuola Normale di Elbasan, "Nel 1916 lavora come insegnante di lingua inglese a Durazzo e più in là come direttore e ispettore dell'istruzione a Berat", Ha progettato i testi, i programmi e i progetti legge per l'istruzione che riguardava i modi come essa dovrebbe funzionare. Pubblico ad Elbasan il testo "*La lettura rapida ed esplicabile (Këndimi i shpejt i shpjegueshëm)*", per le scuole primarie. Questi dati sono stati tratti da: A.Q.SH. e R.SH., Fondi i Ministrisë së Arsimit, V. 1923, D. 29 dhe V. 1917, D. 4.

⁴²⁶

Sotir Papahrist 1887-1979, svolge gli studi nella Facoltà di Filologia presso l'Università di Atene, è stato: Direttore della Direzione Generale dell'Istruzione Albanese; Direttore amministrativo del Liceo di Korinzia (1927-1933); Professore presso la scuola Pedagogica di Tirana. Alcune delle sue opere sono: *Esercizi linguistici e di scrittura nella scuola elementare (Ushtrime gjuhësore dhe hartimi ne shkollën filllore)*; *Uno dei più grandi riformatori della scuola Decroly, la sua vita di lavoro e l'istruzione (Nje nga reformatoret e medhenj te shkollës Decroly, Jeta dhe vepra e tij edukative)* nel 1936.

⁴²⁷

Aleksander Xhuvani (1880-1961), svolge gli studi nella Facoltà di Filologia presso l'Università di Atene, nel 1909 diventa professore nella Scuola Normale di Elbasan, ha condotto un'intensa attività nel campo della lingua albanese, contribuendo, nel arricchimento di essa. Alcune delle sue opere sono: Per una purezza della lingua albanese (*Për pastërtinë e gjuhës shqipe*) nel 1956. Ha collaborato con il professor Eqerem Çabej, per la realizzazione delle opere: *Prefisso (Parashtesat)* nel 1956 ed anche *Prefisso della lingua albanese (Prapashtesat e gjuhës shqipe)* nel 1962. Studio i trattati fondamentali in materia di lingua e della formazione delle parole nella lingua albanese, elaborando così la seconda edizione del *Dizionario di Lingua Albanese (Fjalorit të gjuhës shqipe)* di Kristoforidhit 1961. Nel campo della lessicologia e lessicografia, oltre agli studi di lessicologia, ha sviluppato una serie di dizionari di lingua albanese e dizionario bilingue, di cui i più importanti sono: "*Dizionario della lingua Albanese*" (1954), "*Dizionario di lingua albanese contemporanea*" (1980), "*Dizionario di ortografia della lingua Albanese*" (1976), Recentemente è emerso "*Dizionario fraseologico dei Balcani*" (1999) anche "*Dizionario fraseologico della lingua Albanese*" (2000); *Fillemet e Pedagogjis. Pjes' e dyte, Didaktike e Edukate* (1926), *Fillimet e pedagogjis. Pjes'e pare, Psikologji e shtime ne pune t'edukates* (1933). Nel suo pensiero un ruolo chiave ebbe la pedagogia prescolastico, la pedagogia familiare, pedagogia speciale, ma anche l'educazione degli adulti. Per ulteriori consultazioni: Shefik Osmani, *Shpalime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008, p. 195-218

Rinascimento, lo scopo dell'educazione è la formazione dell'uomo, nella vita spirituale e quella civile. Egli cerca di promuovere un'educazione la cui formula è "tutto a tutti", esprimendo l'idea di "pansofia/*pan-e-sophia*". In questa prospettiva, le conoscenze appartengono a tutta l'umanità senza differenze di razza, religione, luogo di nascita, classe sociale, genere o età. L'uomo deve formarsi per avere coscienza di se stesso e dell'universo, instaurando con questi un rapporto armonico alla scoperta della ragione. Nel suo pensiero pedagogico si ravvisa la questione del rapporto tra l'educazione e l'ambiente scolare come istituzione educativa, criticando le conoscenze astratte e sottolineando l'importanza della prassi nella conoscenza.

La formazione del bambino viene realizzata per opera della madre, la quale fornisce le basi dell'educazione; la scuola elementare fornisce le conoscenze di base: lettura, scrittura e far di conto. Il pensiero pedagogico trasmette ideali etici, caratteristici del periodo umanistico, i quali si scorgono in tante opere, tra cui "Didattica magna" nel 1631.⁴²⁸

Se si esamina tutta la letteratura scelta e riportata nella lingua scritta albanese dagli umanisti e fondatori del pensiero pedagogico albanese, si coglie facilmente la similarità dei messaggi che trasmettono con quella dei pedagogisti citati, nonostante il loro punto di vista religioso.⁴²⁹

Komenský, Locke, Rousseau vengono considerati come coloro che hanno dato vita alla pedagogia moderna. L'educazione, secondo il pensiero di Locke, non deve essere intellettuale, non deve rimanere sul mero piano della riflessione, bensì deve dare al bambino la capacità di creare il suo pensiero critico fondato sulla ragione. Per Locke l'esperienza è un elemento determinativo per la conoscenza: l'unica conoscenza valida è quella delle cose sensibili, quella che avviene tramite i sensi; a suo avviso, non esistono idee innate, come suppone Cartesio, tutte le idee

⁴²⁸

C. Stroppa (a cura di), *Il pensiero di Jan Amos Komenský nella società contemporanea*, Pavia, Edizione della Fondazione J. A. Comenius, 2005, p. 37-50

⁴²⁹

Per approcciare in modo più dettagliato questo periodo, si consulti: Zija Xholi, *Pesë mendimtarët më të vjetër të kulturës sonë kombëtare: M. Barleti, Gj. Buzuku, P. Budi, F. Bardhi, P. Bogdani*, Tirana, Shkenca, 2003; Shefik Osmani, *Trashëgimi social-pedagogjik, Motrat Qiriaz, Gjergj Zheji* (red.), Prishtinë, Enti i Teksteve dhe i Mjeteve Mësimore i KSA të Kosovës, 1997; Shefik Osmani, *Shpalime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008.

dell'intelletto si formano grazie all'esperienza; egli afferma la necessità dell'applicazione empirica. Locke si esprime contro il pensiero del medioevo, condannando l'abuso degli esercizi della memoria e condannando l'eccesso nell'imitazione dei classici. In seguito, si ravvisa anche l'influenza dell'illuminismo europeo nella pedagogia del Rinascimento Nazionale Albanese. Particolarmente rilevante è il pensiero di Rousseau con le sue riflessioni sull'educazione "naturale", Pestalozzi con le sue idee relative alla didattica e all'educazione professionale, Frobel e la sua didattica del gioco, Herbart e la sua pedagogia come scienza.

Si deve chiarire che la realtà in cui era immersa la scuola albanese in questi periodo era troppo lontana da quello che cercavano di esprimere i filosofi albanesi dell'epoca. Per molte ragioni, ma soprattutto politiche ed economiche, i programmi e i testi scolastici prendono vita come seguito alle improvvisazioni del pensiero dei primi educatori dell'istruzione albanese.

Agli inizi del XIX secolo, l'Albania continuava ad essere sotto la dominazione dell'Impero Ottomano, la quale impediva l'apertura delle scuole e l'educazione nella lingua materna.

Il diritto dell'istruzione si prevedeva in base dell'appartenenza religiosa, i musulmani frequentavano le scuole turche, gli ortodossi le scuole greche o slave e i cattolici le scuole latino-italiane. Con l'ulteriore sviluppo del paese, la nascita delle relazioni capitalisti e l'influenza dell'illuminismo europeo, era aumentata la necessità nel paese di un'educazione laica come ispirazione nazionale che si svolgesse in lingua albanese.

Nella prima metà del XIX secolo, a Scutari esistevano alcuni centri educazionali, che svolgevano la loro attività nella lingua albanese. Si noti che per la prima volta, nel 1862, è stato aperto un centro educazionale in Albanese per le femmine, nella quale, nell'anno 1865, lavoravano due maestre ed era frequentato da 86 alunni. Lo stesso esistevano scuole aperte dai francescani, il collegio Saveriano dei gesuiti e la scuola delle suore per femmine.

Si assiste a questo fenomeno, anche se in dimensioni più moderate, anche in altre zone d'Albania, come: Korcia, Berat, Permet, Agirocastra, ecc. Una grande diffusione ha l'uso dell'abecedario nella lingua albanese, che viene redatto da Naum

Veqilarxhi.

In questi anni un grande aiuto per la diffusione dell'educazione nella lingua albanese, hanno prestato gli *arbëreshë* d'Italia. In Italia, e in particolare nelle regioni abitate da questa comunità, sono stati creati importanti centri di istruzione e culturali. Possiamo menzionare: il collegio *Arbëreshë* di San Mitro Corona e il Collegio *Arbëreshë* di Palermo. Molti patrioti, scrittori e pedagoghi, in particolare Jeronim de Rada⁴³⁰, il quale ha istituito la cattedra della lingua Albanese in Italia, a cui spetta il merito per l'elaborazione del pensiero pedagogico albanese.

Una figura importante nel panorama pedagogico è Hasan Tahsini,⁴³¹ che si distingue per le opinioni di avanguardia nell'educazione psicologica, morale e fisica degli alunni. Quest'ultimo è stato arrestato dal Governo di Istanbul, per la sua attività patriottica.

Non possiamo non menzionare una grande figura quella di Kostandin Kristoforidhi⁴³², le cui opere hanno fondato la pedagogia albanese e di quella che in

⁴³⁰

Jeronim De Rada (Girolamo De Rada), nacque a Macchia Albanese nel 1814 e muore a Scutari al 1903, è stato uno scrittore italiano di origine *arbëreshë*, il quale viene riconosciuto fra le più importanti figure del movimento nazionalista albanese nel XIX secolo in Italia. Frequentò il Collegio di Sant'Adriano a San Demetrio Corone, nell'ottobre 1834, si iscrisse alla Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Napoli che dovette però abbandonare presto, ma il suo principale interesse era il folklore e la letteratura. De Rada fondò il giornale "L'Albanese d'Italia" che comprendeva anche articoli in lingua albanese. Questo giornale fu il primo periodico in lingua albanese in tutto il mondo con una tiratura finale di 3200 copie. Le pubblicazioni: *Poesie albanesi del XV secolo - Canti di Milosao, figlio del despota di Scutari* (1836), *I Numidi* (1846), *Sofonisba, dramma storico* (1892).

⁴³¹

Hasan Tahsini è nato nel 1811 a Saranda e morto nel 1881, ha studiato a Parigi. Era un filosofo, matematico albanese, nome chiave ed all'avanguardia per il Rinascimento Albanese. Dirigente della prima Università statale a Istanbulit, inoltra anche fondatore della Società degli Studiosi Albanese per la Protezione dei Diritti degli Albanesi. Ha scritto il primo libro in lingua turca, libro sull'astronomia moderna, il primo trattato in lingua turca con il titolo: *Psicologia o Scienze dell'anima*, elaboro anche un alfabeto speciale della lingua albanese.

⁴³²

Konstantin Kristoforidhi, nato a Elbasan (1827-1895), nel 1847 ha svolto i studi in Ioannina, nel 1857 si trasferì a Istanbul dove ha redatto un Memorandum per la lingua albanese. Partecipò ed era attivista, del movimento del Rinascimento Nazionale, mettendo l'accento sull'istruzione e la cultura. La sua attività di base era in due settori strettamente connessi: la lingua e la scuola albanese. Ha pubblicato nel 1867 l'alfabeto Gheg, e nel 1868 quello Tosk, inoltre, piccoli libri per gli alunni. Insieme con altri patrioti, partecipò alla commissione per elaborare ulteriormente l'alfabeto e l'istruzione nel 1867 a Istanbul. Le opere principali sono: *Vocabolario della lingua albanesi*; *La grammatica della lingua albanese riferendosi al dialetto Tosk* (1882); *Note sull'Albania, la lingua e la traduzione delle Sacre Scritture* (1860), *I quattro Vangeli e il lavoro degli Apostoli* (1866, Gheg), *Psallmet* (1868 Tosk, 1869 Gheg); *Nuovo Testamento* (Gheg 1869, Tosk 1879); *I*

seguito sarebbe denominata il Rinascimento Nazionale Albanese. L'indipendenza dell'Albania e la propria esistenza come nazione, nel suo pensiero vengono collegate alla velocità che accompagna lo sviluppo, di erogazione e di elaborazione con la quale crescerà la lingua albanese.⁴³³

Di fronte a questa situazione storica, in un terreno fertile, nasce il bisogno di un movimento popolare per la diffusione dell'istruzione e della cultura, la quale porterebbe alla crescita economica e sociale della nazione. Il movimento popolare che aveva preso vita in questi anni in Albania, è divenuto espressione del Rinascimento albanese, il quale ha svolto un ruolo significativo nello sviluppo della formazione facendo in modo che tale movimento non si limitasse a un semplice movimento culturale. Il movimento per la Rinascita Albanese, sia attraverso le opere culturali storiche sia con la diffusione del pensiero di indipendenza, ha assunto carattere politico-culturale. Di seguito a questo momento storico, prende vita "La Lega Albanese di Prizren"⁴³⁴ (1878-1881), al quale hanno partecipato tra le personalità più illuminanti del pensiero pedagogico istituzionale. Essa ha progettato il programma per la certificazione ufficiale della lingua e della scuola albanese. Dando così alla scuola albanese una fisionomia chiaramente nazionale a carattere democratico, la quale era aperta agli ragazzi e alle ragazze di tutti gli strati sociali e provenienze religiose.

Questa piattaforma pedagogica ha comportato: "alcuni mesi dopo il *Memorandum* del novembre 1878, dunque si formulava chiaramente la necessità per l'insegnamento dell'Albanese. Gli ideologi della Lega hanno messo in circolazione

Proverbi di Salomone e Vivla e Isaia (Tosk 1884). Per Una lettura bevuto approfondita: Shefik Osmani, *Shpallime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008 pp. 52-55

⁴³³

1983, p. 347

⁴³⁴

Shefik Osmani, *Fjalor Pedagogjik*, Tirane, Shtepia Botuese 8 Nentori, 1983, p. 347

La "Lega di Prizren" [Lidhja e Prizrenit], è stato il primo movimento che promuoveva la liberazione nazionale, a cui hanno partecipato tutte le regioni dell'Albania e la quale ha contribuito alla coordinazione di tutte le forme di Lotta di Liberazione delle assemblee popolari a prefissi politici. Partendo dalle missioni diplomatiche fino alle ribellioni armate. E 'stato il primo movimento di massa con carattere rivoluzionario, che ha cercato di realizzare il programma principale del Rinascimento Nazionale Albanese (...). Tratto da: Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Institutit i Studimeve Pedagogjike, *Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p.111

20.000 copie Abbecedari (trad. in al. *Alfabetare*).”⁴³⁵

Il Rinascimento Albanese, anche se con marcate caratteristiche nazionali, nel quadro Europeo presenta delle sfumature che richiamano un evento centrale nella storia dell'umanità: la “Rivoluzione francese”. Anche se quest’ultima essenzialmente nasce come una “rivoluzione borghese”, poiché fu un fenomeno sociale che portò alla sostituzione della classe aristocratica e la creazione della borghesia commerciale ed industriale.

Gli obiettivi principali prefissati dagli studiosi del Rinascimento Albanese erano: la diffusione dell’istruzione nella lingua albanese con un unico alfabeto. Essi portarono così il loro contributo anche alla progettazione delle opere scientifiche e letterali e dei testi scolastici in lingua albanese, ispirandosi all’ideologia di liberazione Nazionale. In seguito, gli sforzi del movimento della Rinascita albanese hanno portato, il 7 marzo 1887, alla nascita della prima scuola elementare d’insegnamento albanese a Korça “*Mesonjtoria e pare shqipe*”, la quale viene riconosciuta ufficialmente.

La scuola segno un passo importante poiché mancava una scuola con fisionomia nazionale, i libri scolastici usati in questa scuola furono dei studiosi del Rinascimento Albanese: N. Frasheri, S. Frasheri, Jani Vretos ma anche gli appunti fatti dagli insegnanti stessi.⁴³⁶

Successiva a essa incontriamo la “*Scuola delle ragazze a Korça*”⁴³⁷, nel programma per la scuola femminile si insegna, oltre alle materie sociali e naturali, anche lavori manuali, in funzione dell’educazione al lavoro e quella tecnica. I piani di insegnamento per il primo anno 1891-1892 nella Scuola delle ragazze a Korça, furono elaborati e progettati da Gjerasim Qiriazhi⁴³⁸. In esse si comprendevano: lettura

⁴³⁵ Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, *Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 119

⁴³⁶ Shefik Osmani, *Fjalori i Pedagogjise*, Tirane, 8-Nentori, 1983, p. 430

⁴³⁷ Tra le prime istituzioni femminili dell’istruzione elementare in Albania, si istituì il 23.X.1891 in Korça. Tratto da: Shefik Osmani, *Fjalori i Pedagogjise*, Tirane, 8-Nentori, 1983, p. 646

⁴³⁸ Gerasim Qiriazhi, (1861-1894), tra le figure più importanti del Rinascimento Nazionale Albanese nell’ambito dell’educazione, scrittore di testi per bambini. Egli istituì la Scuola Albanese per Ragazze a Korça nel 23 ottobre 1891, diretta da Sevasti Qiriazhi (sua sorella). Inoltre arricchì la letteratura didattica con scritti e ha trattato temi chiave come: i problemi per

(lingua albanese), storia, geografia, religione, aritmetica, conoscenza delle lettere/scrittura, scrittura religiosa, conoscenze sugli animali, lavori manuali (ogni giorno), elementi di economia domestica. Dunque gli elementi del lavoro si stavano estendendo anche nel pensiero e l'attività di molti pedagogisti albanesi.⁴³⁹ Nel pensiero di Gjerazim Qiriazi, lo scopo e il compito dell'educazione è nell'educazione fisica, mentale e morale. L'educazione morale secondo egli, ha lo scopo di educare al patriottismo, educare i buon propositi ad aiutare il prossimo, educare il rispetto per la dignità umana e l'amore per il lavoro.⁴⁴⁰

Seguendo il percorso nei momenti storici che hanno lasciato tracce nell'educazione albanese, riscontriamo negli anni 1908 la Rivoluzione dei "Giovani Turchi"⁴⁴¹ e la proclamazione della nuova Costituzione dell'Impero Ottomano. In questa costituzione veniva sanzionato l'istruzione obbligatoria nella lingua turca in tutte le scuole dell'Impero. Di fronte ad una tale realtà, dove si mettevano in pericolo anche quelli pochi successi nel campo dei diritti nazionali, si intensificarono gli sforzi per rafforzare il movimento del Riconoscimento Albanese e in modo particolare, l'attività educativa e culturali.

Constatiamo nel suddetto periodo, l'istituzione dei Circoli⁴⁴² [Klubet], dove si eseguivano corsi per l'insegnamento della lingua, trasformandosi in centri per la diffusione della lingua albanese. Gli obiettivi primari dei circoli erano lo sviluppo

progettare i piani di insegnamento; il scopo e i compiti dell'educazione; l'educazione della donna albanese. Un ruolo importante nel suo lavoro occupa il tema sull'istruzione della donna. Tratto da: Shefik Osmani, *Fjalori i Pedagogjise*, Tirane, 8-Nentori, 1983, p. 580

⁴³⁹

Hans Gehrig, Musa Kruja, Shefik Osmani, *J. H. Pestaloci, Reformatori I madh I arsimit*, Tirane, Idromeno, 1997, p. 103; si può consultare anche: Shefik Osmani, *Fjalori i Pedagogjise*, Tirane, 8-Nentori, 1983, p. 580

⁴⁴⁰

Shefik Osmani, *Fjalori i Pedagogjise*, Tirane, 8-Nentori, 1983, p. 580

⁴⁴¹

I Giovani Turchi (in turco: Jön Türk) erano gli appartenenti ad un movimento politico, nazional-borghese che è emerso negli anni 80, dell'inizio del XIX secolo nell'Impero Ottomano, e costituito allo scopo di trasformare l'impero, che si pronunciava contro l'assolutismo del sultano Abdyl Hamit II, quest'ultimo era autocratico e inefficiente. Intento dei Giovani Turchi era il passaggio in un sistema di una monarchia costituzionale.

⁴⁴²

Klubet [Circoli], "I Circoli sono stati Organizzazioni con un ampio respiro democratico. In essi partecipavano i rappresentanti appartenenti a differenti strati sociali, dalla gente comune delle città e dei paesi fino agli proprietari delle terre e anche dipendenti albanesi degli uffici in servizio nella amministrazione albanese." Tratto da: Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, *Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 174

della lingua e cultura albanese, la diffusione delle scuole albanesi e l'unione del popolo albanese. "(...) sono fondati 66 circoli politici e culturali, istituiti in difesa dei diritti e per la propaganda della cultura. Contemporaneamente sono aperte 34 scuole quotidiani con 1850 allievi e 24 scuole di sera con 1759 alunni adulti"⁴⁴³, (in questo numero sono coinvolti anche piccoli gruppi dediti all'insegnamento).

In Albania, in tale periodo, esercitavano la loro attività anche alcune "scuole turche, greca, ecc., che sono state, (poco o meno) diffuse in molti regioni albanesi."⁴⁴⁴, quindi in alcune di loro si imparava agli allievi lo scritto in albanese per alcune ore a settimana.

Questo periodo è caratterizzato dall'intensificazione degli sforzi all'apertura delle scuole elementari albanesi, come quella di Elbasan, Berat, Tirana, Valona, ecc. In queste scuole si imparava "la lingua albanese, la storia albanese, conoscenze sul luogo [Geografia], educazione civica⁴⁴⁵, conoscenze sulla natura⁴⁴⁶, il disegno, canzoni, l'ortografia, religione⁴⁴⁷, e la lingua straniera che di solito era il francese"⁴⁴⁸, dunque questo dato rappresenta un chiaro indice dell'aumento della richiesta per libri albanesi. Un ruolo importante in questo movimento emancipante popolare ha avuto il Circoli di Monastir (oggi città di Bitolje) (1908).

In quella situazione non bastava solo la massività e l'espansione di questo movimento nazionale plurilaterale, ma si richiedeva una migliore organizzazione degli sforzi che si facevano per l'istituzionalizzazione della istruzione e dell'uso di un' alfabeto comune in albanese. La raggiunta di quest'obiettivo comporterebbe in seguito l'unione del popolo.

⁴⁴³ Kristo A. Dako, *Albania the Master Key to the Near East*, Boston, 1919, f. 259, tratto da: Siri Shaplo, *Nga Historiku I Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Instituti I studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975, p. 27

⁴⁴⁴ Siri Shaplo, *Nga Historiku I Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975, p. 28

⁴⁴⁵ In alb. antico, come viene presentata negli documenti: *mirevetia*, (trad. lett. in it. *Le buone caratteristiche*) un adeguamento con le materie odierne Educazione Civica

⁴⁴⁶ In alb. antico, come viene presentata negli documenti: *gjetregonja*, (trad. lett. in it. *Il sapere che ci mostra le cose*) un adeguamento con le materie odierne in Italia è Scienze naturali trad. in alb. Conoscenze sulla Natura.

⁴⁴⁷ In alb. antico, come viene presentata negli documenti: *fetregonja*, (trad. lett. in it. *Il sapere che ci mostra la religione*) un adeguamento con le materie odierne è Religione

⁴⁴⁸ Siri Shaplo, *Historiku I Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975, p. 30

Per questi motivi, il 14 novembre dell'anno 1908, il Congresso Nazionale tenutosi a Monastir ha focalizzato il suo impegno ad esaminare le varie soluzioni legate alle questioni dell'alfabeto, delle scuole albanesi e alle varie problematiche collegate agli interessi della nazione albanese. Il Congresso di Monastir è giunto alla conclusione che l'insegnamento della lingua albanese nelle scuole sarebbe obbligatorio. Come compromesso si accettava l'uso comune degli entrambi alfabeti, l'alfabeto di Istanbul e quello latino, "non sono trascorsi che molti anni e l'alfabeto nuovo latino, essendo più facile nello scritto e nelle pubblicazioni, prevale nell'uso e si diventò l'alfabeto comune e l'unico della lingua Albanese."⁴⁴⁹

Inoltre divengono evidenti gli sforzi per l'introduzione dell'insegnamento della lingua albanese nelle scuole statali turche, nonché nelle altre scuole straniere che svolgono la loro attività nel territorio albanese. In seguito del Congresso si sono diffusi facilmente le scuole e gli insegnamenti in Albanese.

Questa nuova realtà poneva davanti al *Movimento Nazionale Albanese*, una serie di nuovi problemi che necessitavano una soluzione, come: la preparazione dei maestri per le scuole albanesi, la buona organizzazione delle rette scolare, il provvedersi per i mezzi e i testi scolastici ecc. In questo ambito "i patrioti albanesi hanno reso possibile l'apertura di una tipografia nella città di Monastir il 2 luglio 1909, denominata "Unione della nazione" che pubblicherebbe libri scolastici, ma anche altri libri vari. Contemporaneamente ha preso vita la pubblicazione di un quotidiano con lo stesso nome."⁴⁵⁰

Per concretizzare gli obiettivi posti dal Congresso di Monastir, dal 2 - 8 settembre 1909 è stato convocato il Congresso Nazionale di Elbasan, al fine di esaminare più ampiamente gli argomenti dello sviluppo e dell'organizzazione della istruzione nazionale.

Il pensiero che accompagna il come dovevano essere ideate e organizzate le scuole albanesi, viene a noi, attraverso la visione di un degli ideologi del Movimento Nazionale, Luigj Gurakuqi che si esprime così: "Quando si parla delle scuole

⁴⁴⁹

Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, *Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p.185

⁴⁵⁰

Archivio Centrale dello Stato della Repubblica di Albania, *Fondi personal i Sotir Pecit*.

albanesi, non dovremmo prendere in considerazione solo quelle scuole dove si svolge l'insegnamento dell'albanese, ma piuttosto quelli in cui intera insegnamento sia tutto albanese, sia nella forma e sia nello spirito, dove viene svolta una lezione che fluisce dalle nostre abitudini ed rispondere alle esigenze della nostra nazionalità (...)."⁴⁵¹

Tra le questioni principali che si prendono in considerazione, è l'apertura delle Scuole Normali. Il Congresso ha adottato una decisione di 15 capoversi; dunque di grande importanza era l'apertura di una Scuola Normale (pedagogica), che avrebbe preparato maestri per le scuole elementari. Con decisione del Congresso la scuola elementare sarebbe composta da sei classi. Inoltre si è deciso di creare a Korça un nuovo organismo coordinativo, denominato la Società dell'Insegnamento albanese [Shoqëria e Mesonjtoreve Shqiptare] e il Progresso [Perparim], la società prendeva le vesti di un centro che soprattutto si occupava della scuola normale di Elbasan, ma anche per l'andamento delle altre scuole. Questa società ha cominciato a svolgere il suo lavoro nel settembre dell'anno 1909 e tra i lavori più importanti che essa svolse sono: la crescita considerevole delle scuole nazionali nella lingua albanese, adempiendo lo scopo principale nell'intensificare i sforzi per l'apertura della Scuola Normale di Elbasan.

In data 1 dicembre 1909, si apre la prima scuola media per la preparazione dei maestri in Albania La scuola "Normale di Elbasan", la quale fin dall'inizio ha un carattere laico ispirato dalla ideologia della unione nazionale, senza differenze di religione e regione. In questa scuola si dà vita al programma educativo definito dal Congresso di Elbasan, anche se all'inizio sono istituite solo tre classi da sei che aveva determinato il Congresso. Il programma d'insegnamento prevedeva le materie seguenti: "lingua albanese, storia, geografia, aritmetica, geometria, logistica, scienze fisiche, naturali, sanità, disegno, ortografia, ginnastica, canzone, turco, francese e religione musulmano e cristiano."⁴⁵²

La riorganizzazione del sistema educativo, in base alle decisioni del Congresso di Elbasan, negli anni 1909-10, si è scontrato con forti contraddizioni che causando in

⁴⁵¹ Siri Shaplllo, *Nga Historiku I Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975, pp. 34-35

⁴⁵² Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, *Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 207

seguito un guerra aperta contro l'alfabeto della lingua albanese e dell'istruzione da parte del Governo dell'Istanbul. Quest'ultimo ha reagito con una "circolare"⁴⁵³ emesso dal Ministero Turco d'Istruzione, per l'uso del alfabeto arabo nell'insegnamento della lingua albanese. Questa decisione ha dato vita a proteste da parte del popolo, che dal marzo 1909 ha organizzato riunioni per la difesa del alfabeto e della scuola albanese.

Tale situazione evidenziò il bisogno di convocare e congiungere il Congresso II di Monastiro dal 2 fino a 3 aprile 1910. Tra gli argomenti discussi erano; la questione della rinascita della coscienza nazionale, l'uso della lingua materna, l'apertura e diffusione delle scuole e della stampa albanese.

In questa difficile situazione politica, creata dalla superbia del Governo turco, crebbe e prese dimensioni significative il movimento come contro reazione popolare che si espanse in tutti i territori albanesi, risultato di questo fu la ribellione del 1910 in Kosovo, con una grande partecipazione popolare. Il Governo di Istanbul ha provveduto subito ad sopprimerla. Intimidita dalla possibilità della diffusione della rivolta in tutti i territori abitati dagli albanesi, ha ordinato di chiudere i Circoli e le scuole albanesi e ha aumentato le rappresaglie contro i maestri, supportanti dell'alfabeto e della stampa albanese. Questa situazione ha portato ad una difficile dimensione nell'ulteriore sviluppo della istruzione albanese e si è accompagnato con la persecuzione dei maestri e con la chiusura delle scuole albanesi tra le cui anche della Scuola Normale di Elbasan.

Quindi anche se le rivolte del popolo albanese continuavano, le loro richieste per l'educazione nella lingua albanese vennero considerate limitatamente dal Governo di Istanbul. Nell'aprile dell'anno 1911 viene aperta una scuola a Argirocastro.

Si sono fatte poche comprensioni per l'insegnamento in lingua albanese dalle autorità turche miravano alla neutralizzazione e alla soppressione delle rivolte albanesi, in un tale momento storico, dunque quando l'Italia proclamò guerra all'Impero Ottomano, nel 29 settembre 1911.

Per questi ragioni, per via della continua pressione che svolgevano gli attivisti del

⁴⁵³

Circolare, nell'albanese antico lo ritroviamo con la nomina *Qarkore*, nell'albanese contemporaneo essa si presenta con la nomina *Udherese*, i quali sono atti normativi.

Rinascimento albanese, il Governo Turco nel 1911-12, è stato obbligato ad autorizzare l'apertura di alcune scuole albanesi e la riapertura della Scuola Normale di Elbasan, anche se questo si è reso possibile soltanto il 19 marzo del 1912.

“Durante i primi 10 mesi del Governo costituzionale Turco, in Albania e in altri paesi dell'impero turco, come scrive Kristo A. Dako nel 1919, sono stati istituiti 66 *Circoli* politici e culturali, le quali si conoscevano per l'attenzione verso la protezione degli diritti degli albanesi e la propaganda culturale. Allo stesso tempo, si sono aperte 34 scuole attive di giorno con 1.850 alunni e 24 scuole serali con 1.759 studenti grandi d'età.”⁴⁵⁴

Le tolleranze fatte dal Governo di Istanbul continuavano ad essere parziali e non soddisfacevano le richieste ormai in aumento da parte della società albanese. Queste manovre politiche hanno dato incentivo alle rivolte massive del popolo albanese che chiedeva il riconoscimento del nazione e della lingua albanese del Governo di Istanbul. La situazione è aggravata poiché nel 1912 inizia la Prima Guerra Balcanica, che apporterà nuove dinamiche politiche e storiche, in particolare per il futuro del nazione albanese e della protezione dell'intero territorio dove quest'ultimo si trova storicamente.

Se analizziamo il periodo del Rinascimento Nazionale Albanese, emergono le influenze della pedagogia di Rousseau e Pestalozzi nelle opere dei patrioti e filosofi albanesi. Questo viene constatato fin dall'inizio, negli scritti e nella opera di Naim Frasheri⁴⁵⁵ che era in contatto con le idee di quest'ultimi prima che le loro opere fossero tradotte in Albanese. Un altro fatto che ha permesso l'influenza della

⁴⁵⁴

Siri Shaplo, *Nga Historiku I Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975, p. 27, in lingua originaria, al.: “Gjate 10 muajve te pare te Qeverise konstitucionale Turke, ne Shqiperi dhe ne vende te tjera te Perandorise Turke, sikurse shkruan Kristo A. Dako me 1919, u themeluan 66 klube politike e kulturore, qe u norite per mbrojtjen e te drejtave te shqiptareve dhe per propaganden e kulturen. Ne te njejten kohe u hapen 34 shkolla dite me 1850 nxenes dhe 24 shkolla mbremje me 1759 nxenes te rritur.”

⁴⁵⁵

Naim Frashëri (1846-1900) è stato un poeta albanese del ci che viene riconosciuto come il Rinascimento albanese, partecipo e organizzo la Lega Albanese di Prizren (Lidhjes Shqiptare të Prizrenit), era al capo della Società di Istanbul (Shoqërisë së Stambollit). Alcune sue opere: Nel 1890 uscì la raccolta delle liriche *I fiori dell'estate* (Luletë e Vëresë); *Le lezioni* (Mësimet); *Le Parole svolazzanti* (Fjalët fluturake); 1898 *La storia di Skanderbeg* (Historia e Skënderbeut). Per una lettura più approfondita: Shefik Osmani, *Shpallime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008 pp. 108-113.

pedagogia Pestalozzi nel pensiero albanese, ha a che fare con la formazione culturale del Rinascimento che diede la possibilità di accesso ai testi nella lingua francese e tedesca. Molti di loro avevano studiato in Svizzera e Germania e di conseguenza avevano conosciuto la cultura dei detti paesi e l'opera di Pestalozzi.

Nel pensiero delle figure di Rinascimento si trasmette uno spirito profondo democratico, l'amore per la patria e la lingua albanese e il desiderio e la volontà per promuovere l'educazione nazionale, quindi un ruolo importante svolge la famiglia, il maestro, la scuola ecc. Pestalozzi si avvicina alle figure del Rinascimento, poiché lui esprimeva il sentimento profondo umano per una scuola massiva.

Un ruolo importante nello sviluppo del pensiero pedagogico albanese ma contestualmente anche nell'Impero Ottomano, ha avuto Hasan Tahsin, il quale: "rimasto 12 anni a Francia ha conosciuto gli umanisti europei degli anni 1850, dunque conoscendo anche il pensiero di Pestalozzi, che si rifletteva anche nella sua attività pedagogica e psicologica."⁴⁵⁶ Il suo pensiero, di Tahsin, si presume che abbia influenzato molti pensatori albanesi, in quanto essi era attivo sia nei vari circoli ma inoltre insegnava all'università di Istanbul, a molti personaggi di rilievo appartenenti al Rinascimento albanese che vivevano e studiavano a Istanbul. Sami Frasher⁴⁵⁷ era uno di loro, nel suo pensiero si esprimeva il ruolo centrale che occupa l'istruzione del popolo, come viene esposta anche nel testo: "ogni cosa che si necessita per la felicità e benessere di un popolo nasce dall'educazione. Una nazione che vuole la felicità e un futuro sicuro, deve fare l'impossibile per diffondere l'educazione nelle sue persone (...)."⁴⁵⁸

⁴⁵⁶

Hans Gehrig, Musa Kruja, Shefik Osmani, *J. H. Pestaloci, Reformatori I madh I arsimit*, Tirane, Idromeno, 1997, p. 100

⁴⁵⁷

Sami Frasher, 1850-1904, è stato un politikan, filozof, professore. Nel trattato politico, con titolo: *L'albanie Cosa è stata, Cosa è ed Cosa diventera*, (Shqipëra ç'ka qenë, ç'është dhe ç'do të bëhet), (una delle opere tra le più significative, un manifesto politico e ideologico del Rinascimento Albanese, Bucarest nel 1899), ha presentato una piattaforma per lo sviluppo dell'istruzione. La quale prevedeva e progettava l'istruzione obbligatoria appartenente a tutti i bambini di età compresa tra 7-13 anni, indipendentemente dal sesso, la laicizzazione della scuola e la sua appartenenza allo stato, della sua trasformazione in un nido di patriottismo e conoscenza. Alcune opera: *Proverbi in materia di istruzione e di educazione* (Fjale te urta mbi arsimit dhe arsimimin), *Istruire le donne* (Per edukimin e Gruas), *La conoscenza* (Dituria).

⁴⁵⁸

Shefik Osmani, *Shpallime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008, p. 81

La sua opera pubblicata nella lingua turca-ottomana, include conoscenze di pedagogia e diviene testimonianza dell'incontro che l'autore ebbe con le opere di Pestalozzi e di altri autori come Rousseau. Sami Frasheri ha espresso una profonda considerazione per il pensiero umanistico di Pestalozzi, nell'ampio lavoro educativo che questi ha svolto con i bambini in difficoltà o mancata possibilità di istruzione (bambini poveri e orfani). S. Frasheri dedica una grande importanza all'educazione mentale, morale e fisica e al ruolo della madre nell'educazione del bambino, poiché essa ricopre il ruolo dell'educatrice naturale. Considerando che in questo ultimo, si ritrova il pensiero di Komenský e Pestalozzi relativo al ruolo essenziale della madre nell'educazione del bambino. "S. Frasheri sostiene che la donna sia libera, uguale con l'uomo, emancipata, come una possibilità per avere una donna-madre all'altezza della nostra epoca, come una possibile strada e particolare importanza per la prosperità della Nazione."⁴⁵⁹

Anche suo fratello Naim Frasheri fu influenzato dalle idee di Rousseau e Pestalozzi, cercando di mettere in rilievo il pensiero pedagogico albanese, quindi ponendo al centro dell'educazione la formazione di un uomo libero, dove l'educazione coinvolgerebbe tutte le classe sociali ed entrambi i generi. "C'è una grande concordia tra la visione di N. Frasheri e le idee di Pestalozzi. La compiutezza morale, secondo N. Frasheri include in se stessa l'educazione dei valori tali come l'umanesimo, l'amore e l'amicizia, la fede nel Dio, l'amore e il rispetto per i genitori, dei cari, l'abilità di essere pratici nella vita."⁴⁶⁰

Un ruolo importante nello sviluppo del pensiero pedagogico europeo in Albania, hanno anche

le riviste "Luce" [Drita] e "la Sapienza/la Conoscenza" [Dituria] pubblicate nella lingua materna con il supporto e la cura dei membri del Rinascimento.

Negli articoli pubblicati in esse, si elaborano molti temi importanti nel campo psico-pedagogico e letterario. Nelle pubblicazioni dedicate all'educazione e all'istruzione, veniva accentuata l'importanza della "differenziazione dell'età degli alunni,

⁴⁵⁹ Hans Gehrig, Musa Kruja, Shefik Osmani, *J. H. Pestaloci, Reformatori I madh I arsimit*, Tirane, Idromeno, 1997, p. 102

⁴⁶⁰ Hans Gehrig, Musa Kruja, Shefik Osmani, *J. H. Pestaloci, Reformatori I madh I arsimit*, Tirane, Idromeno, 1997, p. 106.

fondandosi sulle basi psico – pedagogiche, sulle presentazioni didattiche della materia, soprattutto per i bambini, dove si dovrà portare attenzione ad una serie di questioni socio-pedagogiche per l'educazione dei bambini.”⁴⁶¹ Pubblicazioni simili, in questo periodo, hanno avuto un ruolo rilevante, in quanto: “sono servite non solo in mancanza dei libri, ma anche in mancanza delle scuole stesse, per l'insegnamento individuale o in gruppi piccoli, per l'acquisizione delle conoscenze nell'istruzione, e soprattutto nella lingua materna albanese.”⁴⁶²

Il movimento Nazionale Albanese fu intensamente sostenuto anche dalla stampa dell'epoca: "*Albania* a Bruxelles, (...) *Albania [Shqiperia]*"⁴⁶³ (...), a Bucarest, *Calendario Nazionale [Kalendari Kombetar]* a Sofia, che accoglievano nelle loro case editoriali molti collaboratori albanesi, tra cui figure conosciute ma anche tra le più meritevoli, che, con i loro scritti hanno svolto un grande lavoro nella diffusione della cultura nazionale (...).”⁴⁶⁴

Il sistema dell'istruzione in Albania, fino alla proclamazione dell'indipendenza, era costretto ad esercitare la sua attività seguendo le regole statali e del sistema dell'istruzione dell'Impero Ottomano.

3.3 Il sistema d'istruzione e i programmi scolastici dello Stato Albanese dal 1912 -1944

Lo Stato indipendente Albanese si proclamò il 28 novembre del 1912, però esso venne riconosciuto dalle Grandi Potenze nella Conferenza degli Ambasciatori a Londra nel 29 luglio 1913. La fondazione dello Stato indipendente albanese fu consacrato con lo stabilimento del Governo provvisorio di Valona in data 28 novembre 1912.

Tra i più importanti doveri del governo era l'educazione del popolo nella lingua

⁴⁶¹ Hans Gehrig, Musa Kruja, Shefik Osmani, *J. H. Pestaloci, Reformatori I madh I arsimit*, Tirane, Idromeno, 1997, p. 109.

⁴⁶² Hans Gehrig, Musa Kruja, Shefik Osmani, *J. H. Pestaloci, Reformatori I madh I arsimit*, Tirane, Idromeno, 1997, p. 109.

⁴⁶³ Ufficialmente riconosciuta come la Repubblica Albanese, in al. "*Shqiperia*", denominazione che lo ritroviamo a livello internazionale ad eccezione di rari casi.

⁴⁶⁴ Siri Shaplo, *Nga Historiku I Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975, p. 8-9.

albanese, ritenendo questo uno dei fattori principali della formazione dell'identità di ogni popolo e della costruzione dello stato moderno.

Il gabinetto del Governo guidato da Ismail Qemali ha nominato a capo del Ministero della Pubblica Istruzione, il 4 dicembre 1912⁴⁶⁵, Luigj Gurakuqi, che è rimasto nella direzione di questo ministero sino al 22 gennaio 1914.

Il Programma di istruzione elaborato dal governo ha cercato di definire i fondamenti giuridici e istituzionali, con particolare attenzione: all'istituzione della lingua albanese come lingua ufficiale, al suo uso obbligatorio nell'amministrazione pubblica, nell'esercito, scuole, ecc. Allo stesso tempo si è cercato di preparare gli insegnanti per le scuole primarie in albanese, attraverso corsi di formazione e per mezzo della Scuola Normale, nonché creando le opportunità che gli studenti albanesi continuassero la loro istruzione superiore all'estero. Essenziale si presentava la necessità di aprire scuole elementari e normali nei villaggi e nelle città. Inoltre, anche se potrebbe essere considerato anticipato, tra gli obiettivi del governo era l'apertura, con possibilità di finanziamento, delle scuole superiori.

Sono stati compiuti sforzi nella creazione di un sistema educativo con spirito nazionale, democratico e laico. Nel mese di dicembre 1912 sono stati aperti le scuole statali albanesi in aree in cui il governo di Valona estendeva la sua giurisdizione.

Il 6 agosto 1913, il Ministero della Pubblica Istruzione nell'organo ufficiale del governo, "Rinascita Albanese" [Perlindja e Shqiperis] ha invitato, il popolo albanese, a sostegno dell'istruzione nazionale. Impegno del governo per garantire una dovuta istruzione in Albania, nelle prefetture di sua giurisdizione, prende vita per via delle decisioni che istituiscono corsi pedagogici per gli insegnanti, ed anche l'apertura della Scuola Normale, per una adeguata formazione professionale degli insegnanti, avviando così via, la preparazione dei piani e programmi per le scuole normali preparatorie.

Nell'ordinanza del Governo provvisorio, nel mese di settembre 1913, si indica che: "le scuole elementari albanesi saranno aperte il 16 del primo autunno e saranno

⁴⁶⁵

AA. VV, *Historia e Shqipërisë dhe e Shqiptarëve*, (red. da) Hysni Myzyrit, Prizren, Siprinti, 2000.

obbligatorie per tutti gli alunni dell'Albania"⁴⁶⁶.

Per la realizzazione di questo programma, il Ministero dell'Istruzione ha ordinato l'apertura uniformata delle scuole elementari in tutto il paese, leggendo quest'ultima ordinanza, chiaramente, come un tentativo di unificare il sistema di istruzione in tutto il territorio albanese.

Il 22 novembre 1913 fu dichiarato "Canonicò momentaneo dell'Amministrazione Civile in Albania" [Kanuni i Pertashem i Administrates Civile te Shqiperise], che era un atto giuridico di carattere costituzionale. Il Ministero della Pubblica Istruzione in virtù del presente documento istituì le Direzioni d'Istruzione in ogni prefettura. Le stesse avevano il dovere dell'organizzazione dell'istruzione e delle scuole nelle loro regioni di autorità. Negli articoli 29, 30, 31 del *Canonicò momentaneo dell'Amministrazione Civile in Albania*, le Direzioni d'Istruzione avevano la competenza di supervisionare sulla costruzione e dell'attrezzatura dei edifici scolastici, istituite e amministrate da parte delle prefetture, comunità o da persone civili. Competeva a quest'ultima, anche: la gestione delle assunzioni per gli insegnanti delle scuole elementari; di emettere certificati relativi al livello di qualifica; di decidere l'introduzione di sistemi avanzati di istruzione, in caso, ed applicarle alle scuole avviate dal governo; di avere l'iniziativa per dare opinioni sulle leggi e le ordinanze per l'istruzione; di attuare le ordinanze e le decisioni del Ministero della Pubblica Istruzione su questi temi, ed incoraggiare le Belle Arti.⁴⁶⁷

A partire dall'anno scolastico 1913-1914 l'istruzione primaria diviene obbligatoria. Il Governo ha determinato anche le condizioni per la creazione e la gestione delle scuole private e, in questo contesto, il Ministero della Pubblica Istruzione in data 2 settembre 1913, ha emesso diverse direttive, dunque si definivano le regole per le scuole straniere, che svolgevano la loro attività nel territorio albanese, e che avrebbero dovuto: "1. Ottenere l'autorizzazione ufficiale da parte del governo, 2. Utilizzare la lingua albanese come lingua di insegnamento; 3. Avere i programmi, i

⁴⁶⁶

A. Q. SH. e R. SH, *F. Prefektures se Elbasanit*, v. 1913, D. 90.

⁴⁶⁷

Shefik Osmani, *Shpalime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008 pp. 226-228; inoltre si trova espressa anche: Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 321.

libri e i diplomi degli insegnanti convalidate dal Ministero della Pubblica Istruzione;
4. Sanzionando questi clausole come obbligatorie per tutti i comuni dello Stato: le altre scuole di ogni genere che siano, non possono essere aperte se i loro amministratori (direttore) non compiono i doveri come definite dal Canonico.”⁴⁶⁸

Nel contesto storico in cui il governo albanese provvisorio di Valona esercitava la sua attività, quest’ultimo non aveva tuttora esteso la propria giurisdizione in tutto il territorio del paese, in tal modo, oltre alle scuole statali, in Albania esistevano anche scuole in lingua straniera, in greco, turco, italiano, ecc., bensì anche diverse scuole religiose. Possiamo inquadrare il panorama dello sviluppo dell'istruzione in questo periodo, tracciando una linea storica per via dei documenti dell'epoca che si trovano negli archivi albanesi, i quali ci consentono sufficientemente lo studio e la chiarificazione delle dinamiche storiche.

Troviamo, tra i documenti dello stesso periodo, un’ordinanza del Direttore della Pubblica Istruzione della Prefettura di Elbasan⁴⁶⁹ risalente al 15.09.1913, quindi viene richiesto da essi, che tutti i cittadini si iscrivono nelle scuole primarie della città, prima della data di inizio dell’anno scolastico. Dopo l’iscrizione era previsto un esame scritto per determinare il livello e la classe relativa all’iscrizione. Si stabiliva che “tutti coloro che vivono nelle terre albanesi devono compiere il sacro dovere di inviare i ragazzi della propria casa in queste scuole.”⁴⁷⁰

Si è reso possibile la costituzione dei gruppi di lavoro per elaborare i programmi e i libri per la scuola primaria, a tal fine a novembre del 1913, il Ministero dell'Istruzione tenta di creare un Centro Scientifico per le questioni riguardanti la lingua albanese, i programmi e i libri scolastici. Per il libro di testo per l’insegnamento della lettura della lingua albanese per le scuole elementari si occupa della stesura personalmente Luigj Gurakuqi, all’epoca Ministro della Pubblica Istruzione.

L’insegnamento nelle scuole elementari, in questo periodo, era di tre, quattro o cinque anni. Le scuole primarie nei villaggi erano di tre o quattro anni. Le materie d’istruzione in queste scuole erano: lingua albanese, lettura, canto e ginnastica. Le

468

A.Q.SH. e R.SH., *F. i Prefektures se Elbasanit*, v. 1913, D.90.

469

Mustafa Asim Kruja, *Direttore dell'Istruzione*, Elbasan 1909-1913.

470

A.Q.SH. e R.SH., *F. i Prefektures se Elbasanit*, v. 1913, D.90.

scuole con quattro o cinque anni erano in città e si nominavano scuole centrali o urbane (*scuole di Città*). Nell'ambito dei programmi di formazione di sudette scuole, le materie erano le seguenti: Lingua albanese, Lettura, Aritmetica, Geometria, Geografia, Storia, Conoscenze sulla vita (cose e oggetti), Educazione civica, Lingua francese, Calligrafia, Disegno, Ginnastica e Canto. Nei programmi di insegnamento si svolgeva anche la materia di religione. Il sistema di valutazione nelle scuole di città era di 10 voti. Il Ministero della Pubblica Istruzione, anche se avviate molte ordinanze, non è riuscito a redarre un programma unico per tutte le scuole primarie.”⁴⁷¹

Questi dati mostrano chiaramente che non sono mancati i continui sforzi per creare un unico sistema d'istruzione in l'Albania. Sono state adottate misure continue per l'apertura delle scuole e per la progettazione dei programmi e dei libri scolastici adeguati per l'epoca. È opportuno evidenziare che questi passi importanti per la riforma del sistema d'istruzione, hanno avuto luogo in un contesto storico, in cui la situazione economica dell'Albania era estremamente grave ed inoltre lo Stato albanese, anche se formalmente indipendente, si pilotava effettivamente sulla base delle decisioni prese dalle “Grandi Potenze”⁴⁷².

3.4 I programmi della scuola albanese rappresentano un ponte di comunicazione nella diversità: austro-ungarico, italiano e francese.

L'inizio della Prima Guerra Mondiale determinò un ulteriore declino della situazione. L'attuazione delle ordinanze del Ministero della Pubblica Istruzione, vale a dire: l'apertura delle scuole, l'inizio dell'anno scolastico, la preparazione degli insegnanti, ecc., ha avuto una vita breve e le scuole albanesi sono di nuovo di fronte a una

⁴⁷¹

Le problematiche rilevanti che si presentò in questi anni era la mancanza di libri di testo scolastici, nei primi anni dell' indipendenza un diffuso uso hanno avuto questi testi: “Alfabetico della lingua albanese” e “La Sapienza” di Sami Frasher, “Letture (“traduzione letteraria” che lo incontreremo nel testo nella forma abbreviata “trad. lett.”, è canti) prime seconde e terze” di Luigj Gurakuqi e Dhionis Harito, ecc.. Tratto da: Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 323

⁴⁷²

Con Grandi Potenze si indicano i paesi che hanno partecipato alla Conferenza degli Ambasciatori a Londra nel 1913, che sono stati: Gran Bretagna, Francia, Germania, Austria - Ungheria, la Russia e l'Italia.

situazione politica instabile e caotica.

Il 7 marzo 1914, per via delle decisioni delle “Grandi Potenze”, in Albania è venuto il principe Wied⁴⁷³. Il nuovo governo instaurato ha nominato come Ministro della Pubblica Istruzione, Mihal Turtulli, dal 14 marzo 1914 al 3 settembre 1914. Si nota che il governo al potere, ha compiuto dei passi indietro per quanto riguarda, la fisionomia nazionale che cominciava a prendere vita, nell’istruzione in Albania. A discapito della scuola albanese incontriamo le decisioni prese dal Governo come: l’ingresso e l’uso per un anno della lingua turca come lingua ufficiale in tutte le sedi amministrative; ha espulso dal lavoro gli insegnanti della lingua albanese; ha favorito la diffusione delle scuole greche nel sud dell’Albania. Contemporaneamente si accorge che l’Italia e l’Austria-Ungheria intensificavano gli sforzi per aprire le scuole nelle loro lingue, ma anche concedendo borse di studio per l’istruzione degli albanesi nei propri stati.

Contrari a questi atti del governo, reagendo anche contro quest’ultimo, si sono mostrati gli intellettuali patrioti albanesi e la stampa dell’epoca. A causa dei disordini interni e della Prima Guerra Mondiale, il principe Wied, fu costretto a lasciare l’Albania.

Nel 1914 quasi tutto il territorio albanese venne invaso dagli eserciti di diversi paesi, che erano coinvolti nella Prima Guerra Mondiale. Per cui si intensificò la presenza e l’impatto con le diverse culture in questo momento storico, questo fatto accompagnerà lo sviluppo istituzionale dell’istruzione in Albania, divenendo per certi aspetti fatto caratterizzante per quelle scuole che rimanevano ancora aperte.

Come possiamo osservare in seguito, si rilevano nelle scuole più volte fenomeni come quelli di divisioni regionali e linguistici, a seconda dell’appartenenza dei stati occupatori che esercitavano la loro influenza. Ad ogni modo, il momento che stiamo analizzando può essere definito in una completa assenza dello Stato Albanese.

L’attività dell’istruzione in Albania, per l’anno accademico 1914-15, è cessata quasi

473

Wilhelm Friedrich Heinrich, Prince zu Wied, conosciuto in Albania anche come Re Wied, fu principe dell’ Albania che regnò per sei mesi, dal 7 marzo 1914 al 3 settembre 1914. La Conferenza degli ambasciatori, tenutasi a Londra dal 17 dicembre 1912 al 15 luglio 1914, per porre fine alle guerre balcaniche, aveva deciso la costituzione dell’Albania in principato autonomo ereditario e sovrano, sottoposto alla protezione delle potenze partecipanti Austria - Ungheria, Francia, Germania, Gran Bretagna, Italia e Russia che, nel 1913, insediarono, al vertice dello Stato albanese, il principe tedesco Guglielmo di Wied.

del tutto e l'istruzione è rimasta nello stato del caos. Mentre in quella parte dell'Albania, che non era ancora occupata, il 17 ottobre 1914, si stabilì il Governo Provvisorio, la cui sede si instaurò a Durazzo. La sua giurisdizione si estendeva solo nell'Albania Centrale. Il Governo Provvisorio ha istituito il "Consiglio dell'Istruzione" come parte della Direzione dei Affari Interni, incaricata all'organizzazione dell'Istruzione.

Il Consiglio dell'Istruzione ha redatto "il Programma analitico della scuola elementare e media" nel 1915, che è stato il primo documento albanese ai fini pedagogici per la scuola elementare e media con tre e cinque classi. Un ruolo primario nel detto programma avevano le materie seguenti: lingua albanese, lettura, spiegazione/ripetizione a memoria, unione delle frasi, nuove parole, grammatica, dettato, analisi e stesura. Si svolgeva nelle ultime due classi la lingua straniera che era il francese. Con tutte le difficoltà, durante l'anno scolastico 1914-1915, le scuole in alcune regioni hanno continuato ad esistere per il supporto del governo locale.⁴⁷⁴ I programmi redatti sono caratterizzati da contraddizioni per la forma, per l'appesantimento e il contenuto, considerati giustamente come segue: "i programmi si distinguono per un compromesso di cognizione, dove incontriamo due direzioni antagoniste: uno laico - scientifico, (...) e l'altro con una visione religiosa (...)"⁴⁷⁵.

Dal programma e le materie presenti in esso e precedentemente illustrati, si comprende che le conoscenze principali che si dovrebbero trasmettere, ritraggono in una innalzata percentuale, l'acquisizione delle conoscenze relative alla lettura e scrittura della lingua albanese, il che è indicativo per la mancanza di integrità, la quale si presenta con deficit nell'insegnamento delle altre conoscenze nella istruzione base.

Emerge al tempo stesso un atteggiamento anti-nazionale del Governo Provvisorio di Durazzo, che "in contraddizione con le decisioni prese dal Consiglio, nei confronti delle scuole straniere, ha fatto concessioni a queste ultime (alle scuole straniere). Permettendo non solo la continuazione dell'attività di quelle già esistenti, ma ha

⁴⁷⁴ Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 325.

⁴⁷⁵ AA. VV., *Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 325.

tollerato anche l'apertura delle nuove scuole straniere. Questo ha danneggiato notevolmente lo sviluppo dell'istruzione nazionale in questa zona.”⁴⁷⁶.

In conclusione, è da sottolineare che la situazione in materia di istruzione nelle zone sotto la giurisdizione e di competenza del Governo Albanese risultava ancora la stessa, con gravi problemi e con attuazioni a suo favore scarsamente importanti, anche se dal punto di vista istituzionale si notano alcuni sforzi, come per esempio la redazione dei programmi didattici, in cui anche quest'ultimi non si potevano attuare per mancanza di un sistema di istruzione stabile.

Durante la Prima Guerra Mondiale l'Albania fu invasa dagli eserciti delle forze avversarie: il Nord d'Albania e l'Albania Centrale fu occupata dall'esercito austro-ungherico, la maggior parte del sud dell'Albania dall'esercito italiano ed il sud-est dell'Albania, Korca e Pogradec fu occupata dalle truppe francesi.

Nelle zone occupate dall'Austria - Ungheria, veniva concessa agli albanesi l'autonomia culturale, ma controllata e gestita da essi (dalle truppe francesi). L'Austria - Ungheria ha avviato una serie di misure anche nel settore dell'istruzione. Tra queste era l'istituirsi della “Direzione Generale della Pubblica Istruzione” con sede a Scutari con direttore Luigj Gurakuqi. Dalla questa Direzione dipendevano le tre nuove *Direzioni di Istruzione* che sono state istituite a Scutari, a Tirana e a Berat. Queste direzioni eseguivano funzioni di gestione e di creazione di reti di comunicazione tra le scuole elementari nelle loro aree.

Durante l'estate del 1916 sono stati adattati e tradotti i programmi scolastici austriaci, quest'ultimi si attiveranno nelle scuole nel corso dell'anno scolastico 1917-18, 1918-19, ricordando che i programmi scolastici non si presentano unificati a livello nazionale, ragione di questa mancanza diviene il fenomeno continuo delle divisioni regionali e linguistiche dalle truppe straniere presenti nel territorio.

Secondo la piattaforma per l'istruzione, “Organizzazione Provvisoria delle Scuole Albanesi” (Regolamento delle scuole albanesi), portante il n. 991/IV, datato 1916/09/20, redatta da Luigj Gurakuqi e approvato con alcune modifiche dal comando militare Austro-Ungarico, l'istruzione obbligatoria per le scuole albanesi si

476

AA. VV., *Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 324.

prevede per i bambini da 7 a 12 anni e l'insegnamento si svolge nella lingua albanese, mentre la lingua tedesca viene insegnata alla seconda elementare.⁴⁷⁷ L'insegnamento della religione viene prevista una volta alla settimana. Inoltre, osserviamo che in una lettera inviata da parte di Luigj Gurakuqi al comando militare Austro-Ungarico, N. 1622/III, si richiede l'apertura delle scuole, in tutta l'Albania, il 15 settembre 1917, le quali dovevano concludere la loro attività il 15 luglio del 1918⁴⁷⁸.

Egli, in una ulteriore lettera, esprime il suo desiderio, che nella scuola albanese si possa diffondere l'istruzione pubblica, dichiarando che per tale questione, si sono svolte diverse riunioni presso la Direzione Generale dell'Istruzione, dove anche altre personalità in materia, esprimono questo opinione.⁴⁷⁹

Queste richieste divennero l'affermazione della continuità e della sostenibilità, di ciò che veniva definita dalle personalità del Rinascimento albanese, la strategia nazionale per l'unificazione del sistema educativo, la cui si caratterizzava per la sua laicità e accessibile a tutti, dove prevaleva la pubblica istruzione.

Questo periodo storico è caratterizzato da continui sforzi compiuti dalle summenzionate personalità storiche, nell'ambito dell'istruzione, e dal loro impegno per portare la stabilità e l'unificazione nel sistema d'istruzione in Albania. Il risultato di questa attività, diviene l'approvazione del documento "Regolamento delle scuole albanesi", si compie anche la categorizzazione degli insegnanti in tre categorie: con scuola normale, senza la scuola normale ma con competenze professionali e senza scuola normale e senza competenze professionali, ecc.⁴⁸⁰

In base a questa piattaforma vengono aperte le scuole elementari, le quali erano di cinque classi nelle città e di tre classi nei villaggio.

Con ordinanza del comando militare austro-ungarico diviene obbligatoria l'Istruzione primaria: nel villaggio per i bambini 7-12 anni, in città per i bambini dai 7 ai 14 anni. Fenomeno di questo periodo diviene un notevole aumento del numero di scuole. Nell'anno scolastico 1916-17, a Tirana risultano 24 le scuole elementari con 1000

⁴⁷⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D. 2.

⁴⁷⁸

Protocollo: N. 1622/III, A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917,

D. 2.

⁴⁷⁹

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D.35, documenti 1, 2.

⁴⁸⁰

Illir Kanini, *Platforma Pedagogjike e Drejtorise se Pergjithshme te Arsimit (1916-1918)*, "Revista Pedagogjike", n-1, Tirane, 1995.

allievi e 39 insegnanti; nella prefettura di Durazzo 40 scuole 1542 allievi e 67 insegnanti; nella prefettura di Elbasan 49 scuole con 1.750 allievi e 61 insegnanti. Alcuni insegnanti avevano conseguiti gli studi nelle scuole austriache. Per la formazione professionale degli insegnanti, la Direzione Generale della Pubblica Istruzione, ha aperto Scuola Normale a Scutari nel 1917, ed ha riaperto la Scuola Normale di Elbasan con direttore Aleksander Xhuvani e ha organizzato corsi brevi per la preparazione del personale d'insegnamento a Scutari.⁴⁸¹

Un documento archiviale dell'anno 1917, nel *Prospetto riassuntivo didattico dell'anno 1916-1917*,⁴⁸² riporta che: il numero totale delle scuole a Berat, Durazzo, Elbasan, Argirocastra, Korca, Kukes, Scutari, Tirana, Valona, in quest'anno risulta di essere 218 (213 maschi e 5 femine), il numero totale dei insegnanti è 257 di cui (253 maschi e 4 femine), il numero totale degli iscritti è 6239 (6060 maschi e 179 femmine). Si prenda in considerazione la Tab. 1916-1917.

Con l'iniziativa di Luigi Gurakuqi e sotto la sua direzione, l'1 settembre 1916 viene fondato a Scutari, "*Commissione Letteraria Albanese*" [Komisia Letrare Shqipe]⁴⁸³. L'attività della stessa istituzione ha illuminato anche in seguito la strada dello sviluppo dell'istruzione albanese.

La *Commissione Letteraria* ha redatto programmi e preso decisioni per l'unificazione della lingua, per la definizione della terminologia scolastica, amministrativa, giudiziaria, ha fondato istituzioni culturali, ha reso possibile la pubblicazione dei periodici e della letteratura artistica, inoltre ha compiuto la progettazione e stesura dei testi scolastici, ecc.

Nel percorso storico, incontriamo proprio in questo passaggio gli inizi di una istituzione scientifica per la lingua e la letteratura albanese, quindi aderente alla "*Commissione letteraria*" albanese, che la potremo considerare la prima istituzione scientifica in materia di lingua albanese. Il lavoro svolto da quest'ultima, la raffigura maggiormente con il ruolo di un Congresso linguistico, anche se storicamente

⁴⁸¹ Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 327.

⁴⁸² A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D. 37, dok. 2.

⁴⁸³ Per una lettura più approfondita sul tema: Shefik Osmani, *Fjalori i Pedagogjise*, Tirane, 8-Nentori, 1983, p. 314.

mancava un tale denominativo.”⁴⁸⁴. Il 16 aprile dell’anno 1917 è stata fondata la biblioteca della *Commissione Letteraria*, “Biblioteca d’Albania”.⁴⁸⁵

In questo contesto è stata istituita una sottocommissione speciale per redarre libri scolastici. Merito di quest’ultima è la redazione e l’emissione di un documento comune di ortografia, “Principi e regole ortografiche della lingua albanese scritta”, quindi è stata determinata principalmente l’ortografia del carattere fonetico basata nel dialetto di Elbasan. La lingua disciplinata in questa disposizione è stata riconosciuta come lingua ufficiale, obbligatoria in tutti gli atti e la corrispondenza statale. Le sue decisioni erano l’espressione di una nuova era nazionale, della tolleranza dei dialetti linguistici nei testi unificati didattici in lingua albanese, con un impatto positivo, soprattutto in termini di unicità dei documenti di base, del processo d’insegnamento nelle scuole, e soprattutto dello spirito nazionale che doveva trasmettere la scuola.

Come abbiamo avuto modo di osservare, il contenuto dei programmi e i metodi di insegnamento nelle scuole albanesi durante la Prima Guerra Mondiale erano diversi, a seconda della giurisdizione degli eserciti occupanti. In particolare, risultati hanno ottenuto i programmi nelle zone della giurisdizione austro-ungarica, dunque è stato reso possibile l’adattamento dei piani e programmi austriaci in base alle esigenze nazionali, dove un ruolo principale aveva l’insegnamento della lingua albanese. Negli anni 1916-17, la lingua straniera che si insegnava in queste scuole era il tedesco.

Attraverso i fonti archivistici incontriamo i Programmi⁴⁸⁶ per la scuola elementare che datano a 18 ottobre 1916 e firmati a Scutari, formulati dal comando austro-ungarico, ricordando che essi fu stabilito in Albania durante la Prima Guerra Mondiale. Questi programmi determinano che la scuola elementare ha una durata di 5-anni, intendendo anche che esse sono redatte per la zona che viene condotta dalle truppe austro-ungariche. Gli programmi per la I, II, III, IV, V annualità della scuola

⁴⁸⁴ Tomor Osmani, *Komisia letrare shqipe në Shkodër 1916-1996*, Shkoder, Studime shqiptare 8, 1997, p. 43.

⁴⁸⁵ Tomor Osmani, *Komisia letrare shqipe në Shkodër 1916-1996*, Shkoder, Studime shqiptare 8, 1997, p. 187.

⁴⁸⁶ A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D.2, dok.1-13.

elementare, comprendono queste materie: “religione, lingua albanese (insegnamento di scrittura; lettura; scrittura e ortografia; esercizi grammaticali, composizione), aritmetica e geometria, disegno, canzoni/musica, storia della natura e scienze naturali, calligrafia, storia e geografia, ginnastica, lavori manuali per le femmine, lingua tedesca”⁴⁸⁷. Si specifica che nelle scuole elementari femminili nelle ore di lavori manuali si svolgono lavori di cucito e ricamato e non si svolgono le ore di ginnastica. Il programma per l’insegnamento della religione, è definito da esponenti religiosi. Un dato su cui riflettere è l’accento sulla pluralità delle religioni, che determina la presenza nella scuola non solo di un’unica religione.

I programmi si presentano: ogni materia è accompagnata da una breve descrizione degli obiettivi che essa intende raggiungere (con una formula semplicistica), in secondo luogo la programmazione della materia in se è tracciata in base agli anni scolastici, rispettando una sorta di linearità nello sviluppo del sapere e dell’età dell’alunno. Si accentua una presentazione del programma basato su una formazione mnemonica, dove si richiede durante lo svolgimento del programma e nel percorso negli anni di una continua ripetizione dei saperi usando il metodo della ripetizione a memoria. Le materie che sono presentate in forma più dettagliata e occupano un posto privilegiato nei programmi di quest’anno sono la lingua albanese; aritmetica e geometria; lingua tedesca. Nella materia di calligrafia si definisce come obiettivo l’acquisizione di una scrittura chiara e piacevole, inoltre che sia relazionato all’insegnamento di lingua e aritmetica, iniziando dagli esercizi più semplici per arrivare a quelli più difficili; insegnando la scrittura delle lettere grandi e quelle piccole. Notiamo per la calligrafia nelle successive annualità III, IV, V si richiede la ripetizione degli esercizi svolti nella I, II annualità per acquisire una bella scrittura. Il disegno si presenta con la definizione Disegno e forme geometriche, in questo documento arrivato a noi, non si presentano gli obiettivi o la programmazione annuari di questa materia, però si può intuire dalla definizione che gli si è attribuita che, essa si presenta come disegno delle forme geometriche e non senza riportare tracce del disegno come libera espressione o arte del bambino. La programmazione didattica e i programmi si considerano dai studiosi adattati dai programmi austriaci,

487

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D.2, dok.1-13.

inserendo nella scuola albanese il pensiero e il metodo della pedagogia herbartiana.

TABELIA 1 Orario di insegnamento per ogni materia per ogni annualità e settimana.⁴⁸⁸

Materie di insegnamento	I annualità	II annualità	III annualità	IV annualità	V annualità
Religione	1	1	1	1	1
Lingua albanese	12	10	8	8	6
Lingua tedesca		2	2	2	2
Aritmetica e geometria	4	4	4	4	4
Storia della natura e scienze naturali			1	1	1
Storia e geografia	-	-	1	2	3
Calligrafia		1	1	1	1
Disegno e tratti delle forme geometriche	-	1	1	1	2
Canto/Musica	1	1	1	1	1
Ginnastica, lavori manuali	1	1	1	2	3

Nel 1917 i documenti archivistici⁴⁸⁹ testimoniano la presenza di altri programmi, non si può definire precisamente la regione e sotto la giurisdizione di quali truppe si sono redatti questi programmi, anche se, si può presumere che esse appartengano alle truppe Italiane o Francesi, poiché troviamo innanzitutto la presenza dell'insegnamento della lingua latina e in seguito in alcune pagine si incontrano traduzioni dei diversi termini in italiano e in francese. Si deduce da questo documento che la scuola elementare ha una durata di 4-anni, a differenza di quella che si svolge nelle zone di giurisdizione austro-ungarica.

⁴⁸⁸

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D. 2.

⁴⁸⁹

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D. 11.

Inoltre, la forma in cui si presentano questi programmi, se confrontata con quella dei programmi austriaci, rende leggibile l'influenza della pedagogia e del metodo herbartiano nel territorio albanese di giurisdizione austriaca. Anche se dobbiamo ammettere la forma semplicistica, che si sviluppa in questi programmi, del pensiero herbartiano, non possiamo non identificare l'entrata nei programmi dell'articolazione esatta, in scale formali, nell'insegnamento delle materie. Esso diviene testimonianza dell'influenza della pedagogia scientifica herbartiana. Si accentua questa affermazione, quando osserviamo che gli altri programmi che appartengono a questo periodo sono tracciati per annualità e divisi per materia d'insegnamento, in cui si legge, solo la voce "programma ufficiale".

Nella prima annualità degli programmi⁴⁹⁰ del 1917 incontriamo queste materie: Lingua albanese, Aritmetica e geometria, Conoscenze generali, Conoscenze sulla storia, Conoscenza sulla geografia; Disegno; Canzoni; Ginnastica. Nella seconda annualità si presentano queste materie: Lingua albanese, Aritmetica e geometria, Scienze fisiche, naturali e della salute; Storia; Geografia; Disegno; Ginnastica; Canzoni. Nella terza annualità cambia il termine della materia di aritmetica e geometria in Matematica, inoltre anche la materia Scienze fisiche, naturali e della salute si intitola Scienza, nella 4-annualità incontriamo che si svolge anche la lingua latina.

La programmazione didattica si presenta senza gli obiettivi delle materie e non si osserva una divisione bilanciata del sapere in base allo sviluppo del bambino, si nota che nella prima annualità si tende a fornire per ogni materia conoscenze generali, rendendo la materia caotica ed appesantendo essa nel contenuto del sapere. Negli anni successivi si tende a sviluppare i saperi basilari. In questi programmi non si insegna la materia di calligrafia. Il disegno si insegna in tutte le 4-annualità.

I programmi appartenenti allo stesso periodo redatti da Gasper Beltoja⁴⁹¹ direttore dell'Istruzione a Scutari, il quale era sotto la giurisdizione delle truppe austro

⁴⁹⁰

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D. 11.

⁴⁹¹

Gasper Beltojes, *Programi i se I e se II klase fillore, Te pjestuemit e tij me disa tema te zhvillueme metodikisht*, Drejtoria e Arsimit te Shkodres, Shkoder, Shtypshkroje e Arsimit, 1919; Gasper Beltojes, *Programi i se III e se IV klase fillore, Te pjestuemit e tij e disa tema te zhvillueme metodikisht*, Drejtoria e Arsimit te Shkodres, Shkoder, Shtypshkroje e Arsimit, 1919.

ungariche, si presentano divisi in tre volumi, la prima appartiene ai programmi della scuola elementare della I e II- annualità le quali vengono pubblicate l'8 maggio del 1919, si presentano divisi per anno scolastico e in seguito definendo temi e metodi da sviluppare. Successivamente troviamo pubblicati nel 1920 i programmi appartenenti alla III, IV, in un secondo volume e la V in un terzo volume. Nella struttura dei programmi incontriamo prima di tutto la Premessa, nella quale si esprime: "La qualificazione degli insegnanti e proporzionata alla condizione culturale di un popolo, sperando che gli esempi sviluppati metodicamente, siano utili a molti insegnanti per migliorare il loro l'insegnamento, ulteriormente si possono usare anche altri temi appartenenti ai programmi proporzionati. Possiamo considerare l'autore, anche se con ulteriori sfumature, molto nuovo per la scuola elementare, in quanto dichiara che i metodi di insegnamento cambiano non solo da una nazione all'altra ma anche a seconda degli insegnanti della stessa nazione, visto che il metodo in se e molto ampio e offre la possibilità di spaziare. L'autore conferma nella premessa che questi programmi sono il frutto della sua esperienza vittoriosa e per questo motivo egli hanno scelto di riportarli come esempio per tutti i suoi colleghi e anche per l'istruzione in Albania. Nella premessa dei programmi per la 5-annualità pubblicato nel 1920, si afferma che il primo volume riguardante la I, II annualità e stato considerato valido, perciò l'autore ha reputato opportuno riportare anche gli altri 2 volumi.

I programmi per le scuole elementari si presentano, inoltre, divisi in base agli obiettivi di ciascuna materia, successivamente si presentano le ore a disposizione per ogni materia; notiamo poi la divisione in specifico di ogni materia per ordine di annualità, in mesi e in settimana, in cui si definiscono i temi da insegnare nei minimi particolari per ogni materia.

Consultando i programmi si nota che alcuni saperi vengono privilegiati maggiormente di altri, in specifico la lettura, la scrittura, ed il far di conto, quest'ultimi si presentano, dedicando intere pagine, con esempi di temi e metodi da accompagnare l'insegnamento. Ogni tema riportato si divide in 5 punti: il contenuto del tema, gli obiettivi, la presentazione delle specificità del tema in questione (con la spiegazione in specifico della processualità del "cosa ci presenta"), il riassunto delle

specificità (con spiegazioni per via di diverse tematiche, su quali siano le specificità, del tema in sé) e per ultimo gli esercizi da svolgere, anche quest'ultimi accompagnati da dimostrazioni. Questo il cui approccio si delinea per tutti i temi riportati nei programmi. Quindi, incontriamo i programmi scanditi in modo sistematico in ogni particolare, dettagliando i temi e il metodo con cui si devono svolgere nelle scuole.

Il Governo italiano nel territorio della sua giurisdizione in Albania (Albania meridionale), ha istituito un'amministrazione militare guidata da specialisti italiani. Anche in questa regione, nel corso degli anni 1918-1919, si è constatato un aumento del numero di scuole. Ogni scuola aveva insegnanti albanesi e insegnanti dell'esercito italiano. L'insegnamento della lingua italiana era obbligatorio. Per la formazione degli insegnanti albanesi a Valona sono stati organizzati brevi corsi pedagogici, e nel 1917 furono mandati in Italia per un corso trimestrale pedagogico, nelle vicinanze del "San Demetrio Corone" [Kolegjit San Demetrio Corone], 25 insegnanti albanesi. Generalmente queste scuole lavoravano sulla base del programma delle scuole italiane.

Nel 1917, l'amministrazione militare italiana ha sviluppato e utilizzato il testo scolastico con brevi lezioni di grammatica albanese, per la seconda classe, in italiano e albanese, e nel 1918 il seguente testo, per la terza classe, l'opera dell'arberesh *Marco la Piana*^{492 493}.

Secondo i dati pubblicati dallo studioso Siri Shaplllo: "(...) in questo anno scolastico, il numero di scuole ha raggiunto 175 in totale. Inoltre, sono stati aperti 166 centri, in cui lavoravano 188—insegnanti italiani, oltre a quelli che lavoravano nelle sedi amministrative di istruzione e nella scuola italiana di Valona, la quale dipendeva direttamente dal Ministero degli Esteri Italiano. Nonostante tutto, osserviamo che il numero degli insegnanti italiani ha raggiunto 212, mentre gli insegnanti albanesi sono stati 128. Il numero degli allievi nelle due prefetture era pari a 9.393, di cui

⁴⁹²

Marco La Piana, nacque a Piana degli Albanesi, studiò presso l'Università di Palermo. Dedicò molta parte della sua attività scientifica, alla linguistica albanese. Le pubblicazioni: *Il catechismo albanese di Luca Matranga*; *Brevi nozioni di grammatica albanese*, 1917; *Lingua albanese, Sillabario*, 1917; *Intorno al riflesso della vocale "o" lunga dall'indeuropeo e dal latino nell'albanese*, Palermo 1937; *Studi linguistici albanesi*, vol. I; *Prolegomeni allo studio della linguistica albanese*, Palermo 1939; *Studi linguistici albanesi*, Palermo, 1949.

⁴⁹³

A.Q.SH. e R.SH., *F. 200*, v. 1943, D. 29.

6.648 erano maschi e 2.745 erano femmine.”⁴⁹⁴

Nello arco temporaneo, il Comando militare francese, per via delle pressioni svolte dal movimento patriottico, nel 10 Dicembre 1916 firma il protocollo dell'autonomia, in favore della regione di Korca (Albania di sud-est). In seguito a questi cambiamenti, si formò il Consiglio per l'amministrazione per gestire il territorio, il quale creò la Direzione della Pubblica Istruzione che, in particolar modo, si occupò della redazione dei libri scolastici in lingua albanese, ulteriori misure prese da essi era la chiusura delle scuole greche, le quali si erano aperte in modo abusivo nella regione di Korca, aprendo successivamente oltre 60 scuole in lingua albanese.

Nella città di Korca gli insegnamenti si svolgevano in francese, mentre nei villaggi, in lingua albanese. Il 25 Ottobre 1917 venne aperto il Liceo di Korca, la prima scuola d'istruzione media generale in lingua albanese.⁴⁹⁵

Le materie principali che si svolgevano nel liceo di Korca erano: Lingua albanese, Lingua francese, Storia e Geografia, Aritmetica, Calligrafia, Musica, nelle classi superiori si aggiungevano anche Scienze naturali, e Lingue classiche (greco e latino). Il sistema di istruzione, nei vari gradi, era di 9 anni. L'obiettivo principale di questo liceo, come si può leggere nel proprio regolamento è: “Il Liceo di Korca si propone di fornire agli studenti una vera cultura umanistica generale e prepararli per i diversi rami da seguire nelle università.”⁴⁹⁶

Questa panoramica dell'istruzione, a quanto sopra descritta, acconsente le riflessioni sulla situazione dell'istruzione in questi anni in Albania, dove persistono le constatazioni, per via della presenza di fratture e rotture sostanziali nella costruzione del pensiero pedagogico e la sua diffusione nelle nuove generazioni. Notabili e continue divengono le influenze negative, che talvolta si presentano come una vera e propria minaccia per l'esistenza della nazionale. Ricordando qui anche la divisione

⁴⁹⁴ Siri Shaplo, *Nga Historiku I Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975, p. 85.

⁴⁹⁵ Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 330.

⁴⁹⁶ Murat Gecaj, *Nëpër udhët e shkollës shqipe, (vatra diturie e atdhetarizmi)*, Tirane, Erik, 2001, pp.174-176.

della scuola in base alla appartenenza religiosa (cattolica, ortodossa e musulmana), le quali si orientarono e ispiravano nell'insegnamento svolto, nelle aree di loro interesse in Albania, da "cerchi/circoli" con orientamento antialbanese, come a Roma, nel Patriarcato greco e la Sublime Porta a Istanbul.

3.5 I programmi scolastici, un tentativo di unificazione nazionale e riforma laica e democratiche (1920-1928).

Nel periodo antecedente alla Prima Guerra Mondiale (1919-1920), l'Albania continua a essere un Stato ancora non unificato nella prospettiva territoriale, istituzionale e amministrativa, le quali ancora continuavano ad essere gestite dai paesi stranieri. I Governi albanesi stabiliti fino al 1919 si sono trovati svantaggiati nel realizzare le speranze e le aspirazioni del popolo albanese, comprese quelle nel campo dell'istruzione.

Le testimonianze archivistiche albanesi per via delle loro risorse classificate degli anni 1919-1921, indicano alla fine del 1919⁴⁹⁷ un documento redatto a Durazzo, il cui presenta la riunione di una commissione speciale per il riadattamento del sistema d'istruzione. Lo stesso documento inizia con un rapporto redatto dall'Ispettore della Delegazione d'Istruzione, Petro Poga⁴⁹⁸, dove si propone il passaggio da un sistema d'istruzione che dura 8-anni a 6-anni. La Commissione non accetta la proposta, ritenendola antipedagogica, affermando che: "Il raggruppamento delle lezioni di otto anni in sei, (...) è antipedagogico, ma prendendo in considerazione, l'intelligenza, la capacità linguistica del bambino, il tempo necessario e il ritmo degli insegnamenti, hanno ritenuto opportuno di concludere il percorso delle lezioni di 8-anni per 7-anni"⁴⁹⁹. Si nota nello stesso rapporto⁵⁰⁰, il quale ha avuto un carattere decisivo, il

⁴⁹⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Delegatesia e Arsimit*, v. 1919, D.1, dok. 1.

⁴⁹⁸

Petro Poga, uno dei firmatari della Dichiarazione d'Indipendenza albanese nel 1912 e tra le figure più importanti del Rinascimento Nazionale Albanese. Si è diplomato in Giurisprudenza nell'Università di Istanbul. Nel 1884 ha fondato e pubblicato il giornale "Luce" [Drita] in Istanbul, è stato Ministro della Giustizia nel Primo Governo albanese, incarico ricoperto da essi fino agli anni '20.

⁴⁹⁹

A.Q.SH. e R.SH., *F. Delegatesia e Arsimit*, v. 1919, D.1, dok. 1.

sistema scolastico cambia da 5 anni scuola elementare e 3 anni quella delle “città”, in 3 anni la scuola elementare e 4 anni le scuole nelle “città”, quindi si avvia il cambiamento in un sistema d’istruzione ormai trasformato in sette anni. Nel testo troviamo la definizione “scuole di città” per le scuole esistenti nel vecchio sistema con una durata di 3 anni, il nome steso di queste scuole è indicativo e ci dimostra che queste scuole sono esistite solo in città, (come si può vedere anche in seguito), esse prenderanno il nome di scuole “plotore”⁵⁰¹ [supplementari]. Il documento afferma che l’impossibilità economica era in realtà la ragione per la trasformazione del sistema d’istruzione ed il passaggio a una scuola elementare della durata di tre anni.

Il rapporto si argomenta ulteriormente che la situazione economica è un fattore determinante e strettamente legato, al numero degli anni di insegnamento e al numero degli insegnanti che insegnano in queste scuole, quindi la riforma si presenta come conseguenza del vincolo economico, quindi si presenta come una manovra economica, però condotta per sostenere lo sviluppo del nuovo sistema d’istruzione, cercando di non danneggiare la formazione: “Così in un tale sistema, non si dovranno aggiungere costi alle scuole “plotore” in quanto quest’ultimi sono rare, senza nuocere l’insegnamento si dovranno ridurre i costi delle scuole elementari, che sono e saranno di più e se risparmiamo da ogni scuola elementare del sistema d’istruzione presente due insegnanti, i loro salari possano essere usati per le nuove scuole che devono essere aggiunte.”⁵⁰² In seguito si chiarisce, nel rapporto, che le scuole elementari che si trovano nelle zone rurali non costituiscono la maggioranza, per cui va stimato che questo cambiamento non influenzerà negativamente sulla formazione degli alunni. Gli stessi requisiti vengono previsti anche per le scuole elementari che si trovavano nelle città, quindi che anche essi adattassero il sistema di tre anni, creando dunque la possibilità di esercitare l’attività sempre più scuole “plotore”

⁵⁰⁰

Rapporto con carattere processuale, il quale regola gli anni di studio nel sistema d’istruzione popolare. Il documento è scritto e datato nel 3. X. 1919 a Durazzo in cui la commissione è composta dal Direttore per le scuole, Professore della Scuola Normale di Elbasan, gli Ispettori di Elbasan, Berat e di Durazzo.

⁵⁰¹

Scuole “Plotore”, sono nominate le scuole che sono collocate nelle città, in questo testo il termine vera riportato nella forma originaria, poiché esistono nell’analisi di questo percorso storico altre scuole, le quali sono nominate scuole di città, per portare la differenza tra le due, si sceglie di portare la nomina in forma originaria.

⁵⁰²

A.Q.SH. e R.SH., *F. Delegatesia e Arsimit*, v. 1919, D.1, dok. 1.

(supplementari). Il rapporto chiarisce inoltre che nelle scuole elementari si poteva assumere solo un unico insegnante per tutti i 3-anni di studio, come si stabilisce nel comma 3 dello stesso:

“noi non abbiamo molte possibilità finanziarie, per poter mantenere più di un insegnanti, il quale non può insegnare più di tre annualità.”⁵⁰³. Inoltre si prevedono altre misure organizzative che permetteranno agli alunni la continuità dell’istruzione a livelli superiori di studio.

Il documento precedente, nella sua forma completa, si presenta come segue:
Rapporto sugli anni dell’istruzione popolare.

La Commissione stabilita per negoziare e decidere sui modi dello sviluppo d’istruzione, decide univocamente che l’istruzione nelle scuole popolari sarà di sette anni, sarà divisa in sette annualità e sarà obbligatorio. Tre saranno chiamati elementari e quattro “plotore” per i ragioni sottoposti nel documento come segue:

1. L’istruzione popolare che si svolge dopo la scuola elementare, ha i sei elementi sostanziali di ogni insegnamento, per cui si ritiene opportuno di chiamarle “plotore”, così come veniva deciso anche nella prima riunione d’Istruzione Arberesh⁵⁰⁴ a Valona, quindi, luogo dove avvenne la proclamazione dell’indipendenza albanese.
2. Il raggruppamento dei insegnamenti dei otto anni in sei, si ritiene sia come prova che di essenza (...) antipedagogico, ma tenendo conto dell’intelligenza, la capacità del bambino, la facilità della lingua, il tempo necessario e la velocità della vita dell’istruzione, abbiamo ritenuto opportuno concludere gli insegnamenti di otto anni in sette classi per sette anni.
3. La scuola elementare diventa triennale, poiché la maggioranza delle scuole elementari si collocano nei villaggi, dunque non risiedono in esse molti bambini, e noi avremmo le possibilità finanziaria, di mantenere più insegnanti, che non potranno insegnare al di fuori delle tre classi (annualità).
4. Sia nelle scuole elementari dei villaggi che non costituiscono la maggioranza, che quelli dei quartieri delle città, durano tre anni, non solo per

503

A.Q.SH. e R.SH., *F. Delegatesia e Arsimit*, v. 1919, D.1, dok. 1.

504

Atto normativo, che si usava in Albania, nel medioevo.

uguaglianza tra la minoranza e la maggioranza, ma anche nell'aumentare le spese della quarta classe, in tre o quattro elementari di ogni città, per poter risparmiare tre o quattro insegnanti e per poter dare un insegnante alle scuole "plotore" per tutte le classi che quest'ultima avrà ed essi saranno, perché le scuole "plotore" anche se avesse tre annualità, basandosi sul tipo di insegnamento, devono avere quattro insegnanti, che possano svolgere l'insegnamento di tutte e quattro le classi, in tal modo, gli allievi di tre o quattro elementari di una città, invece di svolgere gli insegnamenti della quarta classe nel loro quartiere con insegnanti propri, gli possono concluderli insieme nella prima classe della scuola "plotore" di 4-annualità.

5. Le scuole elementari devono essere limitrofe e quindi frequenti in una città, prima di tutto per gli alunni che hanno compiuto sei o sette anni e non possono frequentare una scuola distante, e in secondo luogo perché i genitori non consentono il permesso per mantenere nella stessa classe molti alunni, però nelle "plotore" gli alunni hanno da 11-12 anni e possono arrivare da soli anche a 20 minuti di distanza, e si può insegnare in una classe delle scuole "plotore" di più che nel ciclo elementare, poiché essi apprendono meglio.

Così in un tale sistema, non si dovranno aggiungere costi alle scuole "plotore" in quanto quest'ultime sono rare, e senza riportare danni all'insegnamento, si dovranno ridurre i costi delle scuole elementari, che sono e saranno di più, e se risparmiamo da ogni scuola elementare del sistema d'istruzione presente due insegnanti, i loro salari passano essere usati per le nuove scuole che devono essere aggiunte.

Dopo aver concluso le scuole "plotore", in ogni città in cui si trovi una tale scuola, va istituita una classe preparatoria per la lingua straniera, Italiano ecc., per la formazione degli alunni in modo che possano proseguire le scuole di livello superiore in Italia o altrove. Se non si trovano gli insegnanti per detta classe in Albania, si troveranno in Italia o altrove.⁵⁰⁵

Nell'anno 1920, incontriamo i programmi d'insegnamento⁵⁰⁶ della I, II, III, IV classe che si applicavano nelle scuole "plotore" quadriennali, le materie che si insegnavano erano le seguenti: lingua, aritmetica, scrittura, lettura, musica, calligrafia, disegno,

⁵⁰⁵

A.Q.SH. e R.SH., *F. Delegatesia e Arsimit*, v. 1919, D.1, dok. 1.

⁵⁰⁶

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1920, D.11, dok.11, 35, 38-

46.

conoscenza sugli animali [dituri natyre], (combacia in linee generali con la materia scienze naturali). Notiamo che il programma divide i due sessi in base alle materie da svolgere, in cui vediamo il genere femminile, che svolgevano la materia dei lavori manuali e il genere maschile che svolgevano insegnamenti di ginnastica.⁵⁰⁷

Dopo l'interruzione della vita statale nazionale, avvenuta nel 1914, l'Albania la riprenderà nel 1920. Gli inizi si associano al "Congresso Nazionale di Lushnja", che si è tenuto il 28-31 gennaio 1920. In questo Congresso si stabilì il nuovo governo nazionale, presieduto da Sulejman Delvina e fu approvato lo "Statuto Istituzionale dello Stato Albanese"⁵⁰⁸.

Il nuovo governo prese decisioni importanti che riguardarono l'esistenza dello Stato Albanese, come l'unione di tutti i territori del paese, e la decisione che Tirana diventasse la capitale dell'Albania. Tra i problemi principali a cui doveva far fronte il governo, era l'istruzione, indicativo di ciò diveniva la realtà profondamente difficile con cui si raffrontava l'Albania di quell'epoca.

Capendo inoltre che l'anno scolastico 1919-1920, si conclude riflettendo le condizioni ereditate. Il Numero di scuole era basso e la loro condizione miserabile. Nel paese non esisteva un sistema d'istruzione unificato. Nel territorio albanese, oltre alle scuole albanesi continuavano ad esistere a sufficienza scuole straniere ed in alcuni casi si verificava la ripartizione delle scuole sulle basi religiosi.

Il Governo albanese, rispettivamente il Ministero dell'Istruzione guidato da Sotir Peci⁵⁰⁹, di fronte a una tale situazione, ha determinato come obiettivo immediato la

⁵⁰⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Delegatesia e Arsimmit*, v. 1919, D.1, dok. 1.

⁵⁰⁸

Definizione originaria in albanese antico: *Bazat e Kanunores se Keshillit te Nalt*, trad. in it. *Nozioni base del Canonico dell'alto Consiglio*, nel testo sarà riportato nella forma adattata.

⁵⁰⁹

Sotir Peci, è nato il 13 luglio 1873 e morto l'8 aprile 1932; Ministro della Pubblica Istruzione dal 30 gennaio 1920 al 14 novembre 1920; in seguito dall'11 luglio 1921-16 ottobre 1921, è una delle figure più importanti del periodo della Rinascita Nazionale Albanese e dell'Indipendenza, patriota, pubblicista, professore e autore di vari testi. Con l'istituzione della Scuola Normale di Elbasan è stato nominato docente delle scienze naturali. Nell'anno accademico 1911-1912, quando ancora non si era dichiarato l'indipendenza dell'Albania, nominato direttore della scuola "Mësonjëtorja shqipe në Korçë". In seguito è nominato Direttore dell'istruzione nella Prefettura di Korca (1914). Nel 1916, mentre prestava servizio presso la Direzione Generale della Pubblica Istruzione, è stato eletto membro della *Commissione Letteraria Albanese* [Komisishë Letrare Shqipe] di

riorganizzazione sostanziale del sistema d'istruzione del paese.

Negli anni 1920-1924, al di fuori delle questioni organizzative che si ponevano per la scuola albanese, si ammetteva con maggiore potenza l'esigenza della sua unificazione, laicizzazione e democratizzazione. Risulta avvolta da queste problematiche anche la stampa d'epoca, che diviene luogo di feroci polemiche, in particolar modo ciò avvenne nella "Rivista Pedagogica" (1922-23) e nel giornale "Dove Stiamo Andando" [Gazeta ku Vemi] (1924). Un ruolo significativo, con tratti caratterizzanti, nel rivitalizzare il pensiero pedagogico albanese, hanno avuto i tre Congressi sull'istruzione, organizzati nel corso degli anni 1920, 1922, 1924.

Nel luglio-agosto del 1920, il Ministero Istruzione ha preparato e organizzato il Congresso sull'Istruzione tenutosi a Lushnje ed Elbasan.

Le questioni fondamentali esaminate dal Congresso dell'Istruzione sono stati: il sistema di istruzione, la struttura e il contenuto della scuola, l'organizzazione e gestione della scuola e dell'istruzione, l'elaborazione dei piani, programmi e libri scolastici, l'unificazione della lingua nei libri scolastici, l'accrescimento professionale degli insegnanti, il miglioramento delle condizioni materiali e del loro statuto, ed inoltre la standardizzazione della terminologia pedagogica didattica.

Il Congresso, "prese la decisione di estendere la rete scolastica, prevedendo anche obbligatorietà per l'istruzione scolastica. In questo Congresso si determinò la fisionomia e l'anima dell'istruzione nazionale dello Stato indipendente albanese."⁵¹⁰

Si decise, che il grado più elevato a livello istituzionale della pubblica istruzione fosse il Ministero della Istruzione, prevedendo il Consiglio d'Istruzione, come un organo dipende da essa, però la sua attività si focalizzava nel redigere le strategie per la riforma, le politiche da sviluppare nel campo dell'istruzione. Le Direzioni d'Istruzione, le quali operavano fino a quel momento, vennero sospesi, e il loro lavoro venne eseguito dagli Ispettori della Pubblica Istruzione. Inoltre si decide la chiusura delle scuole con meno di 40 alunni, consacrando un'altra formula per questa

Scutari (1916-1918). Notandosi le intense attività pedagogiche da lui svolte e le competenze nel campo dell'istruzione, il Congresso di Lushnja (1920) venne eletto Ministro dell'Istruzione, divenendo in seguito anche membro del Consiglio Superiore dello Stato (1922-1924). Con il rientro di Ahmet Zogu in Albania, essi emigrò all'estero.

⁵¹⁰

Fjalori Enciklopedik Shqiptar, Tirane, Akademia Shkencave e R.P.S. te Shqiperise, 1985, p. 509.

categoria, ordinando che ogni regione disponga di un insegnante “mobile”, il quale istruiva gli alunni di quei villaggi sprovvisti di una scuola.

Nella lettura dei documenti custoditi negli archivi albanesi, emerge un discorso tenuto al medesimo Congresso⁵¹¹, il quale evidenzia che l’obiettivo principale da affrontare, aderente al periodo storico, e il più importante, è la realizzazione di un nuovo sistema d’istruzione, contemporaneo e che abbia le fondamenta e richiami la cultura e la tradizione scolastica nazionale.

Il Congresso ritiene, tenendo presente anche i cambiamenti avvenuti nell’arco temporaneo di un anno, che ancora si dovrà compiere molto lavoro nel campo dell’istruzione, confermando che essa ancora si trova in condizioni disagiate. La scuola elementare ha una durata di 5 anni nelle città e 3 anni nei villaggi. A tal proposito, si esprime la necessità di aprire scuole dei livelli successivi, reputando giusto che, l’istruzione non si può fermare unicamente alla scuola elementare. Si richiedeva l’apertura di scuole nelle città (urbane) come proseguimento delle scuole elementari quinquennali delle città. Nelle città più popolate questa richiesta costituiva una necessità immediata.

In aggiunta all’apertura delle nuove scuole, il Congresso invita i partecipanti ad accrescere l’impegno nel lavoro che si stava svolgendo per la redazione di nuovi libri di testo per la scuola. Inoltre nell’ambito della progettazione dei nuovi programmi, il Congresso ordinò, che i nuovi programmi fossero sottoposti ad un attento monitoraggio, ma anche comparando essi alle esperienze esistenti. Si chiedeva che fossero redatti gli orari di insegnamento per gli insegnanti delle scuole triennali come primo passo e poi successivamente quelle quinquennali, come si afferma nel testo: “Dovete redigere l’orario per le scuole di villaggio triennali con un insegnante, in cui l’insegnamento viene svolto collettivamente; poi l’orario delle scuole quinquennali, le quali dispongono di uno, due, tre o quattro insegnanti.”⁵¹²

Questo documento rafforza l’idea che le scuole elementari di 3 anni erano in realtà collettive, con un insegnante per tutti i tre anni, invece le scuole quinquennali

⁵¹¹ Tirane, 9 agosto 1920, presentato dal vice dell’Istruzione “Botuer” (il senso, che si presenta in italiano, è di tutta l’Albania, trad. lett. in it. è mondiale), H. Vrioni, N. 694/IV. Tratto da: A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1920, D.9, dok.1-3.

⁵¹² A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1920, D.9, dok.1-3.

potevano avere da uno a quattro insegnanti. Un caratteristica quest'ultima che si noterà anche negli anni successivi nella scuola albanese, che come il testo conferma, il suo affiorare trova le fondamenta in una situazione economica svantaggiata.

Il congresso indica la necessità non solo di redarre i libri scolastici ma anche ad unificarli alla lingua letteraria albanese, ricordando così via, che il precedente Congresso, aveva deciso come base per la lingua letteraria, il dialetto di Elbasan, “come oggi un anno prima nel Congresso degli albanesi, venne deciso e si stabilì che come lingua letteraria si usasse il dialetto di Elbasan.”⁵¹³

Ponendosi di seguito il problema della lingua e del suo insegnamento nella scuola, il Congresso consiglia che i libri di lettura, per il primo anno, si doveva dividere in due parti, la prima parte dedicata all'insegnamento dell'alfabeto accompagnata da esercizi in un dialetto, la seconda parte doveva compiere l'unificazione degli entrambi i dialetti. Allo stesso tempo, si esprimeva la necessità di pubblicare una rivista temporanea pedagogica e didattica. Inoltre, si prevedono misure per stimolare la professione dell'insegnante, decidendo la categorizzazione dei loro salari, in un livello superiore, rispetto a quello di altri dipendenti di Stato.

Per quanto riguarda l'organizzazione dell'istruzione in tutto il paese, si decide che almeno una volta all'anno, gli ispettori d'istruzione, che esercitavano la loro attività in diverse estensioni territoriali e amministrative, dovevano riunirsi nella capitale per affrontare le varie tematiche legate alle dinamiche dell'istruzione. Inoltre, si formarono, per ogni divisione territoriale amministrativa, i consigli dell'istruzione, parte di essi erano: i direttori delle scuole, uno o più insegnanti, sindaci e due o più consulenti del Municipio.⁵¹⁴

Come già accennato, per la prima volta lo Stato albanese compie la categorizzazione degli insegnanti albanesi, e precisamente in cinque categorie, come segue: I- gli insegnanti che hanno completato l'università; II- gli insegnanti con Scuola Normale o con una istruzione più alta di essa; III- gli insegnanti con la Scuola Normale però svolto in un paese Europeo o che abbiano svolto il liceo ma che abbiano esperienza di lavoro in tal ambito; IV- gli insegnanti delle Scuole Normali elementari svolti in

513

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1920, D.9, dok.1-3.

514

Rivista “*Kumtari Arsimit*” n. 3-4, Elbasan, giugno 1921, pp. 34-35.

Turchia, o con mezzo liceo svolto in lingua turca per via di corsi brevi di formazione, o diversamente le scuole di “città” greca con pratica; V – gli insegnanti che hanno finito la scuola di città, in lingua albanese o in lingua turca. Altresì incontriamo delibere sulla documentazione scolastica e la loro unificazione, le quali includevano: il diario, il libretto di immatricolazione, l’almanacco della continuità scolastica, il protocollo delle riunioni, il protocollo dei eventi ufficiali, ecc.

Poiché la lingua letteraria non era ancora consolidata nei libri scolastici, si è deciso di utilizzare nelle scuole i libri scolastici approvati dalla “*Commissione Letteraria*”, le sue decisioni dovevano essere alla guida anche della standardizzazione dei “marginii tecnici” e della terminologia didattica (grammaticale) della lingua albanese.⁵¹⁵

Conformemente alle decisioni del Congresso dell’Istruzione di Lushnja, il Consiglio dei Ministri l’8 settembre 1920, emanò la creazione dell’Ispettorato Generale dell’Istruzione e dell’Alto Consiglio d’Istruzione (Commissione Letteraria), diretto da Aleksander Xhuvani.

Un momento importante per la storia della scuola in Albania, è l’anno 1921⁵¹⁶, poiché in quest’ultima data incontriamo le prime basi legislative riguardo l’istruzione in Albania. Questo quadro legislativo emanato disciplinava l’istruzione in questi settori, come segue:

Legge sull’organizzazione centrale del Ministero della Istruzione;

Legge sull’ammissione, l’uso dei libri scolastici per l’istruzione elementare e secondario;

Legge sull’organizzazione base dell’Istruzione;

Legge per la frequentazione obbligatoria della scuola;

Legge sulla nomina e trasferimento degli insegnanti;

Legge sulla costruzione e manutenzione degli edifici scolastici;

Legge sulle tasse scolastiche.

La legge sull’ammissione e l’uso dei libri di testo per l’istruzione primaria e

⁵¹⁵

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 346.

⁵¹⁶

A.Q.SH e R.SH., *F. Kryeministria*, v. 1921, D. IV-30.

secondaria, in particolare, esse hanno posto le basi della metodologia scientifica ed anche per i libri di testo scolastici. Viene normata per legge che i libri di testo da utilizzare nelle scuole statali sarebbero gli stessi in tutto il paese, approvati dal Ministero della Istruzione e non potevano essere utilizzati diversi libri tranne quelli accettati da quest'ultimo. Il processo di elaborazione e approvazione dei testi si prevedeva di essere strettamente regolato dal Ministero dell' Istruzione. La legge sanciva: "Questo ministero istituisce un concorso per la progettazione dei testi e una commissione per il loro controllo, che dovrebbero essere adattati al programma sintetico e analitico. L'arco temporale dell'utilizzo degli stessi libri scolastici, é definito per un minimo di quattro anni, se si valuta necessario essi possono essere modificati."⁵¹⁷

L'Art. 3 della suddetta legge stabiliva che: il Ministero dell' Istruzione, in mancanza di libri scolastici, sia per le scuole primarie e secondarie in lingua albanese, adeguati per diverse materie, si dovesse compiere una selezione dei testi stranieri ed istituire un concorso per la traduzione e l'adattamento basandosi nella legislatura albanese. La suddetta legge entra in vigore a partire dalla data 26. XI.1921, con l'ordine dell'Alto Consiglio dello Stato Albanese.⁵¹⁸

L'organizzazione principale del Ministero dell' Istruzione si determinava per legge, confermando per via di atti legali che essa è l'unica istituzione statale responsabile per l'istruzione in tutta l'Albania. Riconosciamo in questi passaggi che oramai l'Albania, attraverso questo quadro normativo, crea la base per unificare il sistema d'istruzione scolastica in tutto il paese, vale a dire delle scuole elementari a quelle superiori (medie). Si prevede inoltre che la supervisione delle scuole venga compiuta da organi dipendenti dal ministero, per cui si istituiscono questi organismi: il Consiglio Superiore dell'Istruzione, organo consultivo; il Consiglio scolastico, si prende cura della situazione nelle scuole; gli Ispettori Generali, il loro compito è di verificare che tutte le scuole compiano e mettano in esecuzione i propri obblighi; si istituiscono anche quattro Direzioni di Istruzione: a Scutari, Korca, Argirocastro, Valona i loro compito è di monitorare la reti scolastiche relative alla propria

517

A.Q.SH e R.SH., *F. Kryeministria*, v. 1921, D. IV-30.

518

A.Q.SH e R.SH., *F. Kryeministria*, v. 1921, D. IV-30.

circonvallazione.⁵¹⁹

Si delinea che i compiti principali dell'istruzione in Albania sono: di crescere i giovani con morale, di sviluppare le potenzialità spirituali e fisici, di formare essi con capacità per la vita domestica e civile.

Questa legge prevede l'obbligatorietà della presenza delle scuole biennali nelle zone in cui per motivi economici, non esistono le scuole in base al sistema d'istruzione unificato.

In generale, si comprende che la durata dell'istruzione in Albania era strettamente legata al livello dello sviluppo economico delle regioni in cui la legge veniva applicata. Si vede la presenza di scuole di durata biennale nelle zone con basso livello economico, triennali nelle scuole collocate nei villaggi ed un sistema scolastico quinquennale per le scuole nelle città.

Ricordandoci della situazione svantaggiata economica dello Stato albanese, accompagnato dalla realtà sociale e culturale del paese, ma anche di tutti fattori ereditati da un'evoluzione storica molto difficile, si è ritenuto opportuno che l'organizzazione nazionale dell'istruzione si svolgesse in due livelli, in quello elementare e secondario. L'istruzione elementare comprende due tipologie di scuole elementari: 1. La prima tipologia raffigurava le scuole elementari che avevano una durata di 3 anni, ritenute livello basso d'istruzione; Il secondo raffigurava le scuole elementari con il ciclo completo che comprendeva 5-annualità, quest'ultime si potevano dividere in maschili e femminili o miste. 2. Il livello superiore raffigurava le scuole di "città" (urbane), le quali consentivano l'ingresso e il conseguimento dell'istruzione a livelli più elevati, come nelle scuola normale, scuole pratiche, ecc., prevedendo anche per queste la possibilità della divisione in base al genere femminile o maschile.

Atti normativi determinano che il numero degli insegnanti nelle scuole si definisce in base al numero dei alunni, però si delinea che il numero degli insegnanti può essere anche uno per ogni anno scolastico o un singolo insegnante per tutti i tre anni scolastici. Diviene obbligatorio che gli insegnanti nelle scuole siano muniti del registro scolastico. La suddetta legge prevede che, nelle zone in cui ci stanno 30-40

519

A.Q.SH e R.SH., *F. Kryeministria*, v. 1921, D. IV-30.

bambini in età scolare, si apra una scuola. L'articolo 62, regola le sfumature tra il numero effettivo degli alunni con il numero degli insegnanti. Per cui si stabilì che nelle scuole con tre annualità, le quali superano il numero di 80 alunni, vengono nominati due insegnanti, e nel caso il numero degli alunni è superiore a 160 saranno nominati tre insegnanti. Si delinea l'apertura e la chiusura dell'anno scolastico, quindi iniziava il 1 settembre e durava 10 mesi, quest'ultimo era unificato per tutto il paese, caso eccezioni previsti dalla legge. Si unificava anche il sistema valutativo che per la scuola elementare era da 1 a 5.

Nella continua lotta per unificare la lingua, la cultura albanese e ulteriormente l'analfabetismo per mezzo dell'istruzione, lo Stato emanerà sanzioni per le famiglie e i genitori che non mandavano i loro figli a scuola, in base alle disposizioni che definiscono l'età dell'obbligo scolastico.

I documenti testimoniano che le materie che si svolgevano nelle scuole elementari sono: Religione, Lettura e scrittura, Lingua albanese [Gjuhe shqipe] parte di questa materia era anche la grammatica e la composizione letteraria, Lingua francese, Aritmetica e geometria, Conoscenze sulla storia della natura (scienze naturali), Geografia e storia, Calligrafia, Disegno, Canzoni [Kenge]/Musica, Ginnastica (obbligatoria per i maschi), Lavori manuali (obbligatoria per le femmine). Nelle scuole di "città" si svolgevano queste materie: Religione, Lingua albanese (lettura, grammatica, sintassi linguistica e composizione letteraria), Lingua francese, Aritmetica, Geometria e disegno geometrico, Geografia, Storia, Conoscenze sulla natura (scienze naturali), Storia della natura, Calligrafia, Disegno e lavori manuali, Canzoni/Musica, Ginnastica (obbligatoria per i maschi).⁵²⁰

Il Governo approvò la riapertura della Scuola Normale di Elbasan e anche del Liceo di Korca; quest'ultime erano le uniche scuole secondarie presenti nel paese. Successivamente notiamo l'apertura di scuole secondarie, a Tirana e Elbasan, dalle organizzazioni missionarie americane.

Analizzando in profondità la situazione, vediamo che nel 1921, il Ministero dell'Istruzione dichiara che la situazione che si incontra nelle scuole di molti villaggi e città continua ad essere miserabile e bisognosa, gli edifici scolastici sono quasi

520

A.Q.SH. e R.SH., *F. Kryeministria*, v. 1921, D. IV-30.

inutilizzabili, mancano in essi anche i strumenti didattici più indispensabili. Di fronte a questi dati, si richiede agli uffici responsabili (provinciali), di considerare il loro bilancio e disporre dei fondi per l'anno seguente (1922), per soddisfare queste mancanze e per cambiare lo stato delle scuole.⁵²¹

Per inquadrare maggiormente la situazione scolastica in questi anni, riportiamo un documento, che testimonia che lo Stato decide, di non pagare più l'affitto per quelle scuole che non sono di proprietà dello Stato, anche se in precedenza o ancora queste scuole, eseguivano la funzione di scuole religiose, le quali erano proprietà della comunità religiose.⁵²² Testimonianza quest'ultima che ci aiuta a comprendere le dinamiche in cui si trovava lo Stato, il quale pagava alle comunità religiose l'affitto degli edifici scolastici dove essi svolgevano formazione religiosa.

È comprensibile che siamo di fronte a un grande movimento per l'istituzionalizzazione e la laicizzazione integrale delle scuole ed inoltre riconosciamo politiche che esprimono miglioramento nel livello d'insegnamento, anche se, contemporaneamente incontriamo provvedimenti giurisdizionali, come abbiamo osservato precedentemente, che divengono essi stessi indicatori di problematiche e divergenze che si affrontano in differenti zone e comunità dell'Albania.

Il Consiglio Superiore d'Istruzione per intensificare il processo trasformativo, nell'ambito della formazione professionale degli insegnanti nelle scuole elementari, intraprende numerosi controlli, effettuando dei test, per poter approfondire il loro livello di conoscenza e inoltre organizzo corsi obbligatori di specializzazione pedagogico - didattico, con durata da uno a tre anni.

Il Ministero dell'Istruzione nel 1921, inoltre, tra le misure per migliorare il livello d'insegnamento nelle scuole, mette a disposizione corsi rivolti agli insegnanti nelle città di Korça, Argirocastra, Kavaja, Elbasan. Sfruttando il periodo di chiusura estiva scolastica, si ordina che tali corsi inizino il 25 luglio 1921 e terminano la loro attività

⁵²¹

Raccolta Legislativa, "trad. in it. *Circolare del Ministero degli Affari Interni* (in al. Qarkore e Ministrise se Puneve te Brendshme) (N. 586, 30/I/1921, N. 709-I, 7/II/1921)" v. 1921, Tirane, p. 58.

⁵²²

Raccolta Legislativa, "trad. in it. *Circolare del Ministero degli Affari Interni* (in al. Qarkore e Ministrise se Puneve te Brendshme) (N. 586, 30/I/1921, N. 709-I, 7/II/1921)" v. 1921, Tirane, p. 84.

il mese di ottobre.⁵²³ Inoltre per la riqualificazione del personale pedagogico, con fatti dell'attualità, si realizzava anche attraverso la stampa pedagogica e scolastica, permettendo così l'acquisizione di nuove conoscenze nel campo dell'istruzione scolastica. Il Ministro nell'anno scolastico 1921-22, si focalizzò maggiormente sul funzionamento delle scuole, sulla preparazione dei libri scolastici, sulla formazione professionale degli insegnanti.

Gli sforzi per migliorare il sistema d'istruzione in Albania, dalle statistiche dell'anno scolastico 1921-22, risultano a livello di cifre, come segue: in totale 574 scuole funzionanti, tra cui: 3 scuole medie; 12 scuole di "città"; 519 scuole elementari; 4 scuole materne, 36 scuole della minoranza greca; in queste scuole seguivano gli studi 25.197 alunni, di cui 5.889 erano di sesso femminile e lavoravano 863 insegnanti.

In un'Ordinanza del Ministero dell'Istruzione in data 11.2.1922, con la guida Rexhep Mitrovica⁵²⁴, si chiedeva nuovamente l'organizzazione di Congresso sull'Istruzione nel mese di luglio, nel quale si reputava opportuno confrontare e valutare le varie esigenze che rappresentava la scuola albanese.

Si valutava costruttivo poiché le questioni da raffrontare, sarebbero servite come bassi per conoscere la situazione, ad evidenziare le esigenze della vita scolastica nell'Albania del 1922 e di seguito a costruire un programma di lavoro per l'avvenire. Si indica la necessità nel sistema d'istruzione di modificare i programmi d'insegnamento di tutte le scuole, includendovi in queste modifiche anche i programmi delle Scuole Normali, la revisione dei libri scolastici con l'obbligo che quest'ultime rispecchiassero le direttive e normative sulle pubblicazioni. Costatando poi che per la pubblicazione dei libri scolastici non si dispone di un sistema tipografico, questa situazione richiede provvedimenti che rendano possibile l'apertura di essi nelle grandi città.⁵²⁵

⁵²³ Raccolta Legislativa, "trad. in it. *Circolare del Ministero degli Affari Interni* (in al. Qarkore e Ministrise se Puneve te Brendshme) (N. 2819), Prefettura di Tirana, 20/VII/1921" v. 1921, Tirane, p. 83.

⁵²⁴ Rexhep Mitrovica, è stato uno dei firmatari della Dichiarazione d'Indipendenza albanese nel 1912, deputato di Peja e Gjakova nel Parlamento Albanese, Ministero dell'Istruzione (1922-24), riformatore dell'istruzione nazionale, presidente del Comitato Centrale della Lega di Prizren II, Primo Ministro dell'Albanese.

⁵²⁵ A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1922, D. 73, dok. 1.

Nello stesso periodo vengono intensificate le traduzioni e le pubblicazioni delle opere di autori stranieri, illustri personalità dell'universo della ricerca pedagogica e psicologia. Appartiene a questo periodo la traduzione dell'autore: Gustav Le Bon, *La Psicologia*, tradotta da Lumo Skendo nel 1923, confermando il desiderio di sviluppare l'istruzione e rilevandoci l'intenzione di voler intraprendere nuovi percorsi attraverso l'accrescimento del pensiero pedagogico albanese.

Di conseguenza il 22 luglio 1922, promossa per iniziativa delle personalità che occupavano una posizione di rilievo nel campo della pedagogia albanese, ebbe luogo a Tirana un ulteriore Congresso sull'Istruzione. In questo Congresso si è discusso della realtà in cui si confina l'istruzione in Albania e delle varie vie che quest'ultima dovrà intraprendere. In linea con le esigenze della scuola, si elabora e si approva il programma sintetico per le scuole elementari, quindi si raccomanda di inserire nell'insegnamento discipline come: la morale e conoscenza civiche, conoscenze sull'agricoltura, il lavoro manuale dove si insegnava il lavoro con carta, argilla, sabbia, filo, legno, alle femmine si insegnava solo tagliare e misurare, cucire, ricamare, ecc. Si noti che si aumentano le ore a disposizione delle materie scientifiche, come le conoscenze di zoologia, botanica, anatomia, la fisica, l'agricoltura, la geografia, la storia, riducendo di seguito le ore appartenenti alla materia di religione.⁵²⁶

Il nuovo sistema scolastico è entrato in vigore per l'anno scolastico 1922-1923 quando in Albania si calcolava una popolazione di circa 800.000 abitanti.⁵²⁷

Nel 1923, documenti d'archivio ci testimoniano, attraverso un "Rapporto giustificativo" che accompagna disegno di legge aderente al sistema d'istruzione, testimonia che la legge redatta e attuata nel 1921 dal Consiglio Superiore, nel 1922 è stata migliorata dal Parlamento. I cambiamenti eseguiti riguardano modifiche normative e i programmi scolastici. Si legge in questi cambiamenti, che l'istruzione continuerà ad essere obbligatoria e gratuita per tutti, mettendo le fondamenta di un sistema scolastico unico per tutto lo Stato albanese il quale non viene più diviso sulla

⁵²⁶

Siri Shaplo, *Nga Historiku I Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975, p.16.

⁵²⁷

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Libri shkollor, Prishtine, 2002, pp. 353-354.

base alle regioni. Questi cambiamenti nella legge sono stati compiuti non solo per l'unificazione del sistema d'istruzione, bensì anche per l'esigenza di proporzionare l'insegnamento alle richieste della realtà sociale, ma contemporaneamente i cambiamenti legislativi tenevano conto anche del bisogno di unificare la cultura nazionale, che nel corso degli anni è stata influenzata dalle culture straniere. Inoltre, il rapporto dichiara: "Com'è noto, la nostra nazione vivendo così molti secoli sotto la guida delle forze straniere, è stata costretta ad essere influenzata da diverse culture, le quali hanno creato diverse condizioni di vita, queste disuguaglianze culturali e d'istruzione sono divenuti i fattori dell'impedimento della formazione e della crescita di una coscienza nazionale. Quindi, le nostre scuole devono cercare di risvegliare la coscienza nazionale per dare alla nuova generazione una forte educazione e una cultura adattata alle esigenze della vita odierna."⁵²⁸

Per cui, persiste la necessità dell'unificazione del sistema d'istruzione come compito immediato e basilare educativo, sia nei villaggi sia nelle città. L'obbligo scolastico si estende a tutti i bambini in età scolastica, dunque dall'età di 7 anni, e la scuola dura 6 anni, periodo che viene stimato sufficiente per acquisire le conoscenze basilari che servono per la vita quotidiana sociale, reputando che queste conoscenze possono essere ulteriormente integrate frequentando le scuole secondarie o professionali.

Questo "Rapporto giustificativo" rappresenta di per sé una strategia per la riforma d'istruzione, ove gli obiettivi che gli vengono posti allo Stato albanese, la pianificazione e l'adempimento di questi obiettivi in un periodo stimato di 10 anni. Per conseguire questi obiettivi si riconosce che, la situazione attuale non consente di istituire scuole con una durata di 6 anni nei villaggi, per cui quest'ultime avranno una durata di 4 anni. Questi obiettivi sono progettati per diventare realtà, anche in conformità ad altre misure adottate dallo Stato, come ad esempio, l'aumento del numero delle scuole Normali le quali consentirebbero la preparazione degli insegnanti qualificati. Allo stesso tempo si riducono le differenze tra i villaggi e la città, inoltre, come afferma il Rapporto stesso, nelle condizioni socio-economiche dell'Albania in quel periodo, si notavano differenze rilevanti anche a livello provinciale, urbano e rurale, nonché queste differenze vengono segnate anche dal

528

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1923, D. 62, dok. 20-25.

grado di civilizzazione della popolazione. Da notare che queste differenze erano visibili nel sistema d'istruzione, sia per la deferenza nella durata della scuola nei villaggi e nelle città, sia anche nei programmi aggiornati, poiché si esplicita in essi che nei villaggi si presta maggiore attenzione all'insegnamento di: agricoltura, allevamento e di altri mestieri sviluppati in zona.

Riguardo all'obbligo scolastico, questo diviene obbligatorio dall'età di 6 anni fino all'età di 12 anni. Si noti, inoltre, che in generale lo Stato albanese esige assumere una fisionomia moderna nella riforma del sistema e dell'intera rete dell'istruzione mirando, per quanto permette il tempo, all'inizio della decentralizzazione amministrativa.

Nei documenti dell'epoca, conservati nell'archivio della Repubblica d'Albania, ci si imbatte nei tentativi della decentralizzazione o delle deleghe del potere, incontrando direttive come di seguito: il Ministero della Pubblica Istruzione rispondere alla copertura con fondi finanziari solo per i salari degli insegnanti, per quanto riguarda, la ritrovamento dei materiali didattici e degli edifici, si occuperanno i Comitati Scolastici che hanno l'autorità amministrativa a livello locale. I fondi per rispondere a queste esigenze vano assicurate: "dal 5% delle entrate economiche del Municipio, dalle entrate raccolti dai beni/proprietà dell'istruzione, dalle multe accumulati dall'applicazione delle vari norme di legali relative all'obbligo scolastico."⁵²⁹ Inoltre alle regioni sprovviste di fondi, il Ministero assegna una percentuale del suo bilancio. Si prevede l'apertura delle scuole in quei villaggi che avevano più di 30 bambini in età scolare, nel caso di un numero inferiore, allora si apriva un unica scuola nel villaggio più vicino. Il testo riporta quanto segue: "la scuola si apre nel villaggio più centro e che non disti più di 1 ora dagli altri villaggi, assicurando anche che non esistano ostacoli nella comunicazione tra loro."⁵³⁰ L'esempio proposto in realtà mostra anche i problemi che incontriamo in diverse aree territoriali, dunque in certi casi manca totalmente la comunicazione tra gli villaggi, mentre in altri casi le condizioni climatiche aggravano la comunicazione tra gli villaggi, capendo quest'ultima come mancanze nell'infrastruttura, perciò si denuncia l'impossibilità

529

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1923, D. 62, dok. 20-25.

530

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1923, D. 62, dok. 20-25.

che gli alunni si recavano a frequentare le scuole. Un altro problema in cui si scontra il sistema d'istruzione albanese è l'impossibilità di aprire scuole per un gruppo di aree poiché i quartieri e le case distano uni dagli altri. Per affrontare questa situazione, lo Stato albanese metterà a disposizione dei alunni dormitori nei villaggi centrali, mentre nei luoghi che non si ha la possibilità di aprire le scuole, "per combattere l'analfabetismo, temporaneamente possiamo mantenere gli insegnanti itineranti."⁵³¹

In una delle voci presentate in questo Rapporto, relativa alla preparazione degli insegnanti, si sottolinea che tutti devono aver concluso la Scuola Normale dello Stato. Indicando inoltre che, lo Stato è al corrente del problema che, la maggioranza degli insegnanti in servizio non ha finito le suddette scuole, perciò per far fronte alla situazione istituisce corsi di qualificazione, ma anche per aggiornare e sviluppare le loro conoscenze si distribuiscono di brochure speciali, cercando di stimolare il raggiungimento di una parità tra gli insegnanti in servizio ed i giovani insegnanti appena hanno finito le scuole Normali. "Scuola Normale nel sistema d'istruzione è riconosciuto dallo Stato come scuola media, la quale principalmente prepara gli insegnanti per le scuole primarie. I programmi di questa scuola prevedono di offrire una formazione aderente alle materie in generale e in aggiunta veniva prevista una parte pratica che consentiva progresso nell'esercitare la professione dell'insegnante."⁵³²

Come abbiamo potuto osservare, l'istruzione segue i passi dello sviluppo economico del paese, considerando quest'ultimo chiave dello sviluppo della scuola, ricordando che nel paese incontriamo una totale mancanza dell'industria, lo stato con l'aiuto della croce rossa si penso di considererà la possibilità dell'apertura di una scuola tecnica in grado di contribuire allo sviluppo del paese. Per la costruzione di questo scuola, dai materiali a tutto l'altro necessario, il Ministero della Pubblica Istruzione, nella impossibilità finanziaria, chiese al popolo di contribuire economicamente per la sua realizzazione. Questa testimonianza dell'epoca chiarifica che al di fuori dei sforzi istituzionali, in questo caso, il Ministero della Pubblica Istruzione, si deve far fronte

531

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1923, D. 62, dok. 20-25.

532

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1923, D. 62, dok. 20-25.

alla: “situazione miserabile economica dello Stato albanese.”⁵³³

Sebbene le limitate opportunità, il Governo albanese, convinto della necessità delle profonde riforme da apportare in materia d’istruzione e di formazione, si impegna, come riportato nella Gazzetta Ufficiale⁵³⁴ del mese di settembre 1924, nella concessione dei fondi finanziari dal Ministero delle Finanze che si devono usare per la pubblicazione dei libri scolastici per la scuola-tecnica. Il governo democratico guidato da Fan S. Noli nel mese di giugno 1924, la responsabilità della gestione della sistema d’istruzione in Albania lo assegno, al Ministero delle Finanze, stabilendo, successivamente, una settore per l’Istruzione la quale dopo dipenderà del Ministero della Giustizia.

L’organizzazione del Settore dell’Istruzione si richiedeva che in corso d’intervento si realizzasse con, “basi moderne, nazionali e funzionali, in modo tale che le nostre scuole formino cittadini validi, patriottici e buoni lavoratori.”⁵³⁵

La brevità che accompagna questo periodo, dunque un governo che è stato al potere per solo 6-mesi, non consente di trarre le appropriate conclusioni, riguardanti la natura delle riforme che potevano essere intraprese nel sistema educativo d’istruzione. Tuttavia in questo periodo si evidenziano alcuni eventi, come ad esempio la proposta di convocare un nuovo Congresso d’Istruzione e di acconsentire la formazione della *Lega Generale degli Insegnanti albanesi*, la quale presenta un tratto positivo negli sforzi di costruire una sistema attuale d’istruzione. Gli insegnanti albanesi si organizzano per discutere sulle moltitudini di problematiche legate alla scuola ma anche all’attuazione delle misure adottate dallo Stato nel Congresso sull’Istruzione di Tirana, tenuto nel mese di agosto 1924.

Il Congresso decise la stabilizzazione dei principi democratici nel sistema d’istruzione albanese, di migliorare i programmi d’istruzione, di migliorare la formazione professionale degli insegnanti, la sviluppare la pubblicazione dei libri scolastici e di creare organismi professionali, nel campo dell’istruzione, in Albania.

⁵³³

Raccolta Legislativa, *Circolare del Ministero degli Affari Interni* [Qarkore e Ministrise se Puneve te Brendshme], anno 1922.

⁵³⁴

Gazzetta Ufficiale dello Stato Albanese, anno III, mercoledì 24 settembre 1924, Tirana, N. 36.

⁵³⁵

Gazzetta Ufficiale dello Stato Albanese, anno III, 24 giugno 1924, Tirana, N. 23.

Le decisioni prese dal Congresso, vennero trasmesse come raccomandazioni al Ministero della Pubblica Istruzione, quest'ultimo non si impegnò, come il caso richiedeva per l'attuazione di esse. Questo destino ebbero anche altri settori, il Governo Democratico di Fan Noli si caratterizzò per la mancanza della continuità nel compimento delle promesse fatte, il che era uno dei motivi che ha condotto alla sua caduta.

Tra le decisioni fondamentali prese in questo Congresso figura la creazione della società "Lega Generale degli Insegnanti d'Albania", le cui sedi si estendevano in tutto il paese; era munito di un statuto ufficiale. Gli obiettivi principali che poneva quest'organizzazione è stato la laicizzazione dell'istruzione, la sua democratizzazione, la piena unificazione dell'obbligo scolastico e la formazione piena di un sistema di istruzione statale in Albania.⁵³⁶

La situazione dell'istruzione in Albania, come abbiamo potuto osservare, disponeva di un quadro legale che normalizzava questo campo, si accorge che ancora non possiede una corretta forma legale. Essa si presenta ancora fragile, soprattutto nel non-applicazione delle decisioni giudiziari, come si evidenzia nella Gazzetta Ufficiale n. 39 del 1924: "Secondo la legge in vigore, bambini, maschi e femmine sono obbligati a frequentare le scuole elementari dall'età di 6 anni. Però, purtroppo, in molte regioni le leggi non vengono applicate e il numero di bambini che frequentano le scuole è più basso che il numero di bambini obbligati a frequentare la scuola."⁵³⁷

Per consentire una analisi più reale della situazione dell'istruzione in Albania, in fedeltà ai documenti archivistici, riportiamo alcuni dati statistici, ritenendo che siano di aiuto per confrontare e condurre le relative deduzioni, meglio di qualunque interpretazione.

⁵³⁶

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 356-358, per più dettagli sul Congresso: Siri Shaplo, *Nga Historiku i Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i Studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975, p. 134; Revista Shqiperia e Re, n.193, *Vendimet e Kongresit Arsimor*, Romania, Constanza, settembre 1924, p. 3.

⁵³⁷

Gazzetta Ufficiale dello Stato Albanese, anno III, Martedì 13 ottobre, 1924, Tirana, N. 39, p. 1.

TABELLA 2 Sintesi dell'Istruzione dell'Anno scolastico 1912-1913⁵³⁸

Prefettura	Scuola Elementare								
	Numero di scuole			Numero insegnanti			Numero di studenti		
	M	F	T	M	F	Totale	M	F	Totale
Berat	9	-	9	15	1	16	410	-	410
Elbasan	1	-	1	2	-	2	150	-	150
Argirocastra	8	-	8	-	-	-	-	-	-
Kukes	1	1	1	1	-	1	20	-	20
Tirana	2	-	2	7	-	7	250	-	250
Valona	6	-	6	7	-	7	-	-	-
Totale	27	-	27	32	1	33	830	-	830

TABELLA 3 Sintesi dell'Istruzione dell'Anno scolastico 1916-1917⁵³⁹

Prefettura	Scuola Elementare								
	Numero di scuole			Numero insegnanti			Numero di studenti		
	M	F	Totale	M	F	Totale	M	F	Totale
Berat	23	-	23	25	-	25	1081	-	1081
Durazzo	38	1	39	67	-	67	1480	60	1540
Elbasan	48	-	48	63	-	63	1650	100	1750
Argirocastra	8	-	8	4	-	4	200	-	200
Koriza	1	-	1	1	-	1	-	-	-
Kukes	1	-	1	-	-	-	-	-	-
Scutari	28	2	30	53	13	66	-	-	610
Tirana	23	1	24	-	-	31	922	136	1058
Valona	43	1	44	-	-	-	-	-	-
Totale	213	5	218	253	4	257	6060	179	6239

538

A.Q.SH. e R.SH., Fondi i Ministria e Arsimit, V. 1913, D.3, dok.2.

539

A.Q.SH. e R.SH., Fondi i Ministria e Arsimit, V. 1917, D.37, dok.2.

Materie di insegnamento	I (anno)	II (anno)	III (anno)	IV (anno)	V (anno)
Religione	3	3	3	2	2
Lingua obbligatoria (Albanese)	12	10	8	8	6
Lingua Tedesca		2	4	5	5
Aritmetica e geometria	4	4	4	4	4
Storia naturale delle scienze della natura			1	2	3
Storia e Geografia			1	2	3
Calligrafia		2	2	1	1
Disegno di forme geometriche		1	1	1	2
Musica	1	1	1	1	1
Ginnastica o lavori manuali	1	1	1	2	2

	Scuole medie	Scuola Elementare "qytetese"		Scuola Elementare "5-anni"		Scuola Elementare "2-anni"		Scuola Elementare "nei villaggi con-1 insegnante"		Scuola Elementare "greco"		Totale delle Scuole
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Prefettura												
Korca	1	1		2	3	2	2	8	145			165
Argirocastra			1	1	4	2	7		70	1	33	119
Scutari		1	2	1	3	1	4	1	23			36
Berat			1		3	1	5		42			52
Elbasan	1		1	1	2		2		35			42
Durazzo			2		4	3	2		49			61
Valona				1	1				39			41
Dri									5			5
Totale	2	2	7	6	20	9	22	9	405	1	33	520

540

A.Q.SH. e R.SH., Fondi Ministria e Arsimit, V. 1917, D.2.

Dal 1920 e in poi, si osserva che lo Stato Albanese nell'impegno di costruire un robusto sistema di istruzione, vive in un atmosfera di ambiguità relativa alle riforme. Queste ultime per certi aspetti sposano visioni progressiste e liberal-democratiche, mentre per altri aspetti esse si possono considerare conservatrici. Questo scenario di riforme è accompagnato dall'espressione del pensiero delle personalità più importanti della vita politica, studiosi, autorità di rilievo, cultori del pensiero pedagogico e riformatori dell'istruzione albanese. Citando alcune di essi incontriamo: Sotir Peci, Aleksander Xhuvani, Ahmet Gashi⁵⁴¹, Mirash Ivanaj⁵⁴², Sotir Papahristo, Hil Mosi, ecc.

Volendo analizzare il periodo successivo alla proclamazione dell'indipendenza dal 1912 fino al 1920, vediamo che essa è caratterizzata da un instabilità dell'intero agglomerato del sistema d'istruzione, risultato quest'ultimo vincolato dalle circostanze create dall'inclusione del territorio albanese nella Prima Guerra Mondiale, la quale si manifestò con un stato caotico in tutti i campi vitali del paese, ma soprattutto si sentì la pesantezza nel campo dell'istruzione e formazione scolastica.

Emerge questa situazione anche dalla consultazione dei documenti archivistici come il seguente: "La situazione dell'istruzione, più o meno miserabile, non solo inattiva, ma in una scala crescente negativa, l'Albania precedente all'anno 1912 ha pesato gravemente, nei primi passi dello sviluppo dell'istruzione nel periodo dell'Albania libera, quella situazione anormale, irreversibile, ereditata per circostanze politiche, derivate immediatamente dopo la auto proclamazione dell'indipendenza, e prolungata, attraverso occupazioni e ripartizioni ulteriori del nostro territorio

⁵⁴¹

Ahmet Gashi, è nato a Pristina, ha studiato presso l'Università di Istanbul. In seguito ha lavorato come insegnante nella Scuola Normale di Elbasan, che in seguito è stato eletto il suo direttore. Nel 1933 si trasferisce presso l'Istituto per ragazze "Regina Madre" di Tirana. Negli anni 1943-1944 è stato direttore del Ginnasio "Sami Frashëri" di Pristina. Essi è il primo l'autore di molti libri di testo scolastici di geografia e di storia dell'Albania, della mappa dell'Albania Etnica e delle altre mappe storiche- tematiche con riferimento il movimento nazionale albanese.

⁵⁴²

Mirash Ivanaj (1891-1953) compie gli studi presso l'Università di Roma, dove si è laureato in due rami, in Filosofia-Letteratura e in Diritto. E' stato un politico albanese, i quale vera nominato Direttore della Direzione dell'istruzione a Scutari, inoltre diviene Ministro della Pubblica Istruzione nel 1933. È riconosciuto che la sua figura relazionata all'incarico coperto da essi, ha avuto un ruolo chiave nella riforma del sistema di istruzione in Albania (Governo Ahmet Zogu).

(...).”⁵⁴³. Ricordiamo che questa situazione è derivato anche dalla mancanza di una eredita in questo campo, precedentemente al 1912.

Il 21 gennaio 1925, l'Albania è stata dichiarata Repubblica e in seguito si è approvato lo *Statuto Fondamentale della Repubblica di Albania, il Codice Penale, il Codice Civile e Commerciale*. Durante questo periodo, si superano i conflitti politici nel paese e si creano le condizioni per la costituzione di uno Stato moderno albanese, allineato alle esperienze europee. Tra le prime riforme istituite dallo Stato albanese è risulta la ristrutturazione del Ministero dell'Istruzione. Nei primi tre gabinetti del governo, guidati da Ahmet Zogu, si sopprime il Ministero dell'Istruzione⁵⁴⁴ e si stabilì la Direzione Generale dell'Istruzione la quale dipenderà dal Ministero della Giustizia. Tale scelta riflette le condizioni economiche del paese, dunque l'impossibilità di avere un grande gabinetto governativo.

Nell'anno 1925, la Direzione guidata da Sotir Papahristo (rimasto solo 5 mesi) ha creato e presieduto la *Commissione per l'Istruzione*⁵⁴⁵, parteciparono in questa commissione anche Aleksander Xhuvani e Mirash Ivanaj, i quali hanno curato la progettazione dei Programmi per le scuole elementari di sei classi⁵⁴⁶, quest'ultimo si inserì e si attuò nelle scuole e continuò fino al 1928. Venne emanato, inoltre, il Programma d'insegnamento della Scuola Normale Maschile e Femminile. Per allineare il Programma d'insegnamento alla sua attuazione pratica si prevedeva: "In ogni scuola normale è si trova adiacente una scuola di Praticantato (...), una scuola elementare completa, allo scopo che gli alunni e le alunne siano formati anche praticamente nei loro mestieri.”⁵⁴⁷

543

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1933, D. 62, dok. 18-19.

544

Repubblica Albanese [Republika e Shqiperise], Ministero dei Affari Esteri [Ministria e Puneve te Brendshme], *Libri i Qarkoreve i Vitit 1923-24-25*, N. 6, Tirane, Shtypshkronja Tirana, 1925, p. 94

545

AA. VV., *Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 428.

546

L'uso del termine "Classe" ha una valenza che richiama anche l'anno di studio, perciò quando si usa nel testo prima classe, si intende il primo anno di scuola, e così via per gli altri anni.

547

Drejtoria e Pergjithshme e Arsimit, *Programa e mesimevet te shkollës normale mashkullore e femrore*, Tirane, Kristo Luarasi, 1925, neni 1.

I programmi del 1925⁵⁴⁸, si presentano divisi in due parti centrali: programmi sintetici, programmi analitici. Si comprendono 6-annualità di studio, in cui i programmi vengono articolati in annualità di studio, notando però che i programmi analitici mostrano un'ulteriore divisione, in mensilità. Si raffigurano gli obiettivi e i temi da svolgere per ciascuna materia. Si definiscono le ore da svolgere in ogni annualità di studio, come qua riportato: I-classe 20 ore; II- classe 23 ore; III- classe 25 ore; IV- classe 27 ore; V- classe 28 ore; VI- classe 28 ore. Seguendo un ordine crescente nelle ore da svolgere in base all'annualità, per cui facendo riferimento anche all'età dell'alunno, quest'ultimo è notevole anche nel contenuto delle materie, poiché seguono un ordine crescente dei saperi da insegnare, un tratto quest'ultimo molto importante. Le materie di insegnamento sono: Religione; Educazione morale e civile; Lingua albanese, la quale comprende anche altri saperi come: l'insegnamento dell'osservazione dei oggetti, la lettura, scrittura, esercizi grammaticali, ortografia e dettato, composizione letteraria; Aritmetica e geometria; Storia; Geografia; Storia della Natura; Scienze naturali; Calligrafia; Agricoltura; Disegno e Lavori manuali; Musica; Ginnastica.

Come abbiamo visto si presenta nei programmi, l'istruzione dell'osservazione degli oggetti; il testo dei programmi, ci chiarisce, che con questo sapere si mira a favorire nell'alunno acquisizione delle capacità di guardare e osservare, per guidare essi successivamente conquistati le capacità di espressione per via della parola, perciò spiegando il proprio pensiero in modo chiaro e senza errori. In questa materia si svolgono esercizi di lettura grammaticale, nella V-VI annualità si sviluppa anche il dettato e la composizione letteraria. Diviene chiaro che questo sapere si può incorniciare negli insegnamenti in sostegno dell'insegnamento della lingua albanese. La materia di Aritmetica e geometria ha come scopo, come si presenta nei programmi, quello di sviluppare un sapere affine e di aiuto nelle questioni della vita quotidiana, in famiglia, nella città e anche in economia. Tuttavia un carattere importante assume anche l'acquisizione del sapere misurare e calcolare le superfici,

⁵⁴⁸

Republika shqiptare, Drejtoria e Përgjithshme e Arsimit, *Programet për shkollat fillore gjastë klasësh*, Shtypshkronja "Mbrothësia" e Kristo Luarasi, Tiranë, 1925.

come un sapere utile per la vita quotidiana. Possiamo considerare in un spazio più ampio di pensiero che l'insegnamento della scrittura dei numeri sia solo il primo passo che riflette in sé la necessità di riconoscere e scrivere i numeri, però affinché la scrittura venga acquisita dall'alunno, questi dovrà acquisire anche le capacità manuale motorico. Lo sviluppo delle capacità manuali, dunque un coordinamento meccanico oculo-manuale (occhio-mano) si poteva sviluppare attraverso l'insegnamento del disegno, che permetteva di svolgere durante le ore a disposizione per questa materia esercizi di linee, forme, oggetti, una materia che aiuta la scrittura e la geometria, inquadrandola così con tratti forti del disegno tecnico. Come noteremo successivamente, per la materia di aritmetica e geometria sia nei programmi sintetici che analitici, si richiede il disegno degli oggetti vari, perciò acquisire la capacità di presentare le figure geometriche come la sfera, la piramide ecc., focalizzando l'attenzione sulla misurazione delle loro superfici, conducendo così via, calcoli collegati alla somma e alla divisione delle superfici delle figure geometriche disegnate. I programmi si presentano con una gerarchia piramidale del sapere, dirigendo l'attenzione sugli saperi base, perciò saper leggere, scrivere e far di conto; come si evince dalle ore a disposizione per lo sviluppo di queste materie. Tale problematiche divengono il riflesso anche della necessità sociale legata alle condizioni storiche. In questo percorso, per mezzo dei dati storici, leggeremo l'effettività della messa in pratica dei programmi e il forte distacco tra il desiderio di una scuola robusta nazionale e la mancanza di un terreno fertile su cui si potevano attivare i programmi per la scuola elementare.

Dalle statistiche dell'epoca risulta che in Albania durante l'anno 1925 funzionavano queste scuole, per l'istruzione secondaria: il Liceo in lingua francese a Korça, il Liceo in francese a Argirocastra, il ginnasi albanesi a Scutari, Tirana, Berat, la Scuola commerciale di Valona, la Scuola tecnica della croce rossa americana a Tirana.

Le statistiche dell'istruzione⁵⁴⁹ dell'anno scolastico 1924-1925 testimoniano la presenza di 464 istituzioni diversi d'istruzione statali, di cui 6 scuole secondarie, 447 scuola elementare e "plotore" e 11 dormitori. Il numero degli insegnanti per le scuola elementare era 757 di cui 649 maschi e 108 femmine e il numero degli alunni iscritti

549

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1929, D. 5, dok. 37-47.

in questi anni nelle scuole elementari è stato 25.241, di questi 21.217 maschi e 4.024 femmine. Risulta inoltre che nelle scuole secondarie sono regolarmente iscritti 728 studenti, di cui 663 erano maschi e 65 femmine.

In Albania nell'anno accademico 1924-25, operavano 44 istituzioni private di diverse tipologie le quali, svolgevano la loro attività, di cui: 5 scuole superiori e il 37 Scuole elementari e “plotore” e 2 dormitori. Il numero degli insegnanti delle scuole private, secondo le statistiche di quest'anno, era di 118, di cui 113 maschi e 5 donne, invece nelle scuole secondarie risultano 49 gli insegnanti, di questi 36 uomini e 13 donne. Il numero dei alunni, in generale, nelle scuole elementari private risulta 2102 di cui 2052 maschi e 50 femmine. Le scuole secondarie private sono frequentate regolarmente da 86 studenti, di questi 66 maschi e 20 femmine.

Emerge inoltre che nell'anno scolastico 1925-26 non si sono verificati cambiamenti fondamentali nel campo dell'istruzione e questo periodo è molto somigliante a quello precedente. Le statistiche per questo anno accademico forniscono i seguenti dati: 503 istituzioni statali di istruzione, di cui 8 scuole medie, 7 maschili e 1 femminile. Risultano che esistevano 483 scuole elementari, di cui 446 maschili e 37 femminili, e funzionavano 12 dormitori, di questi 11 maschili e 1 femminile.

Nelle scuole elementari insegnavano 791 insegnanti, di cui 672 maschi e 119 donne, nelle scuole secondarie il numero degli insegnanti era 64 di questi 58 uomini e 6 donne.

Emerge che il numero totale di alunni nella scuola elementare è stato 27.975, di cui 23.480 maschi e 4.495 femmine, mentre nella scuola secondaria il loro numero raggiunge la cifra di 871, quindi 814 sono maschi e 57 femmine.

Il numero delle istituzioni private che svolgono la loro attività in questi anni è 46, di cui 5 scuole secondari, divisi rispettivamente 4 maschili e 1 femminile. Mentre le scuole elementari private risultano: 39 tutte maschili e 2 dormitori (1 maschile e 1 femminile).

Nelle scuole private elementari sono impiegati 130 insegnanti, rispettivamente 125 maschi e 5 femmine, e nelle scuole medie 64, di questi 58 maschi e 6 femmine. Il numero totale degli alunni nella scuola elementare privata è 2.182 di cui 2.132 maschi e 50 femmine, nelle scuole medie era 396 di cui 323 maschi e 73 femmine.

Le differenze tra l'anno scolastico 1925-1926 rispetto all'anno scolastico 1924-1925 sono:

Vennero aggiunti 39 istituzioni d'istruzione pubblica, di cui 34 scuole elementari maschili, 2 scuole elementari femminili, 1 dormitorio appartenente al ginnasio, due scuole secondarie, una scuola commerciale (professionale) e un ginnasio. Il personale delle scuole elementari aumentata con 34 insegnanti in più, di cui 23 maschi e 11 femmine. In questo anno scolastico, aumentò il numero degli alunni iscritti, dunque di concreto 2.734 allievi in più che frequentano le scuole elementari, di cui 2263 maschi e 471 femmine. Nelle scuole secondarie il numero degli alunni è aumentato con 143 in più (alunni maschi).

Dalle statistiche relative all'anno scolastico 1926-1927 si nota che, l'Albania contava 561 istituzioni differenti d'istruzione pubblica, di questi: 10 scuole secondarie (2 femminili e 8 maschili), 536 Scuole elementari (488 maschili, 36 femminili, 12 infantili).

Il numero del personale didattico nelle scuole elementari è 803 (101 femmine e 708 maschi), nei dormitori 25 (maschi), il loro numero nelle scuole secondarie è 101 (88 maschi, 13 femmine). In questo anno scolastico frequentano regolarmente le scuole elementari statali 26.612 allievi (21.520 maschi e 5.092 femmine), nei dormitori 574 (maschili); frequentano le scuole secondarie 1328 (1328 maschi e 117 femmine).

Le istituzioni d'istruzione private in questi anni sono state 54, di questi 50 elementari e 4 scuole secondarie, presso le stesse hanno lavorato 122 insegnanti di cui 89 nelle scuole elementari e 33 nelle scuole secondarie.

I cambiamenti che incontriamo nell'anno scolastico 1926-27, rispetto all'anno scolastico 1925-26 sono: si aggiungono 58 istituti statali differenti, di cui 53 elementari, 2 scuole medie e 3 dormitori. Il numero di personale didattico per le scuole secondarie è aumentato di 37 dipendenti, altrettanto per le scuole primarie.

Nel 1927, nel quarto gabinetto governativo, si ripresenta il Ministero dell'Istruzione, che è rappresentato per un periodo di 2 anni da Xhafer Hypi. Ricordando che solo tre anni prima, il dipartimento dell'istruzione funzionava solo in qualità di *Direzione Generale*.

L'anno scolastico 1927-1928 è caratterizzato dall'intensificazione dell'attività nella

lotta contro l'analfabetismo, la creazione di alcune strutture e agevolazioni per l'istruzione elementare, come ad esempio l'apertura dei dormitori, ecc., e la più importante, l'emanazione della “*Legge Organica d'Istruzione*”.

La legge scandisce il regolamento del sistema d'istruzione, dunque notiamo che la scuola elementare diviene di 5 classi, i ginnasi di 7 classi e le scuole normali 6-classi. Viene redatto e armonizzato il nuovo programma didattico, si aumenta il numero delle scuole professionali e si limita il numero delle scuole secondarie (medie) generali. La legge organica ha disciplina giuridicamente la pubblicazione e la progettazione dei libri di testo scolastici.

Sulla base degli accordi tra lo Stato albanese e lo Stato italiano si apriranno scuole professionali in diverse città dell'Albania.

I programmi per la scuola elementare che si progettano nel 1927 si attuano nel 1928. Inoltre si effettua il passaggio della scuola elementare di 6 annualità a 5 annualità.

3.6 L'istruzione nel Regno dell'Albania, motivate dal desiderio di riforme innovatrici che discendono nell'asse nazionalista (1928-1939).

Il 1 settembre 1928, l'Assemblea Costituzionale dichiarò il Regno l'Albania e Ahmet Zogu Re degli albanesi. Il Parlamento approva lo “Statuto Istituzionale, del Regno di Albania”.

In una delle prime interviste che il re Zog I diede al giornale *Corriere della Sera*, tra l'altro dichiara: “L'obiettivo principale che intendo concretizzare è il miglioramento della cultura, lo sviluppo dell'istruzione scolastica.”⁵⁵⁰, come conferma anche all'ambasciatore albanese a Londra (al suo ministro onnipotente a Londra), “che l'Albania deve affrontare una tendenza millenaria di assenza di sviluppo. Pertanto, come ha affermato anche questi, l'arretratezza non si poteva cambiare tanto presto.”⁵⁵¹

550

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p.363, marre nga: *Gazeta Shekulli i Ri*, Durres, 9 shtator 1928, p.1.

551

AA. VV., *Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 434.

Il quadro legislativo disposto nel 1921 da parte del Consiglio Superiore e poi nel 1922 con alcuni miglioramenti nel regolamento di programmi e dell'organizzazione scolastica, richiede al momento un quadro più dettagliato legislativo che stabilirà una migliore organizzazione e amministrazione delle istituzioni di istruzione.

La *Legge Organica dell'Istruzione* adottata nel 1928⁵⁵², prevedeva l'istruzione elementare obbligatoria e gratuita, adeguata alle "esigenze e alla vita sociale odierna e proporzionata a una educazione meramente nazionale unificata (...)"⁵⁵³, quindi si requisiva l'unificazione dell'istruzione in tutto il territorio nazionale con l'obiettivo di risvegliare la conoscenza nazionale, offrendo al popolo una educazione e cultura nuova. È ben capibile che il regime monarchico appena stabilito richiedeva di costruire gradualmente una nuova superstruttura nell'ottica istituzionale, giuridica, dell'istruzione, ecc., la quale doveva avere una forma e contenuto in conformità al sistema politico stabilito. Il monarca, per credenze politiche ma anche per la creazione della propria figura politica, unifica se stesso con lo Stato e la Nazione; dunque per costruire il nuovo Stato, egli si rivolge al nazionalismo. Il respiro nazionalista si sentirà durante tutto il periodo del regno di Zog I e in particolare modo quest'ultimo caratterizzerà, escludendo i casi imposti dagli interventi esterni, tutta la legislazione e le riforme intraprese nel campo dell'istruzione.

Notiamo, in questo periodo, che la scuola elementare diventa quinquennale, invece nei villaggi rimane quadriennale. Le cause della persistenza di questa differenza vanno ancora ricercate nell'impossibilità economiche, sociali e nella mancanza del personale per l'insegnamento nelle scuole.

La riforma in atto mira a un completo cambiamento nel sistema d'istruzione, si progetta che i cambiamenti siano riportati in un arco temporaneo di 10 anni, quindi progettando un'uguaglianza tra le scuole del villaggio e le scuole di città, ponendosi l'obiettivo che esse avessero i stessi risultati. Assieme a dette modifiche, si osservano anche miglioramenti rilevanti qualitativi nella concezione e progettazione dei programmi, quindi esse si adattano e prendono in considerazione le particolarità e le esigenze della regione in cui cresce l'alunno. Quest'ultimo passaggio si può leggere

⁵⁵²

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 92, dok. 15-22.

⁵⁵³

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 18, dok. 79-86; 89-90.

come un momento importante, nell'ottica dell'accrescimento e dello sviluppo del pensiero pedagogico in Albania, non volendo sostenere un'educazione con toni d'isolamento territoriale, ma semplicemente, riflettendo sulla realtà dove l'alunno cresce e crea la sua personalità, dunque quello spazio vitale (anche se mutevole) per il processo d'insegnamento.

Il programma didattico redatto per essere attuato nei villaggi, pone tra le proprie priorità l'agricoltura e la coltivazione: "dando importanza agli insegnamenti sull'agricoltura, coltivazione e qualche altro mestiere locale, questo principio è necessario per i programmi didattici e per la scuola, poiché il popolo che vive nei campi e nelle montagne è costretto ad abitare nella propria zona confinante, e vivere con i mezzi, che la zona dove essi abita offre."⁵⁵⁴. Possiamo considerare questo passaggio come parte del "concetto del positivismo" nel campo dell'istruzione, nel fattore della concomitanza delle esigenze dell'accrescimento economico, con la pianificazione e preparazione della classe lavoratrice, che si formava per l'utilizzo delle ricchezze regionali. Molteplicità di letture accompagnano il perché di questa scelta, nei programmi per la scuola. Tuttavia, una audace riflessione richiama l'attenzione sui tratti marginali che incorniciano la realtà di questo giovane Stato, dunque si incontra il bisogno di sostenere le risorse economiche territoriali, per garantire un sviluppo graduale del mano d'opera e della produttività regionale, mettendo l'accento anche sull'impossibilità di movimento dei cittadini, dovuta innanzitutto alla mancanza dell'infrastruttura.

Ovviamente nell'Albania dell'epoca diviene difficile l'attuazione di una prospettiva pedagogica europea, in quanto le sue necessità primarie si orientavano nella sopravvivenza della lingua e della cultura ed anche nella riduzione dell'alto numero di analfabeti, in una realtà di spiccata differenza sociale ed economica tra il villaggio e la città. Ricordando che la maggior parte della popolazione era situata nei villaggi. Quindi si vede che, a parte alcune misure amministrative nell'organica e categorizzazione della istruzione, la *Legge Organica dell'Istruzione*, nelle linee generali *nondifferisce* di molto da quella del 1921-22. Il programma d'insegnamento per le scuole elementari di 5 classi è: Conoscenze morali

554

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 18, dok. 79-86; 89-90.

e civili; Lettura e scrittura; Lingua albanese (dettato – composizione e grammatica); Aritmetica e elementi di geografia; Storia della nazione albanese e gli eventi più importanti dalla storia in generale; Geografia; Elementi delle Scienze naturali e fisiche con applicazioni in agricoltura e Igiene; Disegno; Canzone (Musica); Lavoro manuale e Economia domestica; Ginnastica; Lavoro pratico.⁵⁵⁵

Nell'art. 7 della *Legge Organica d'Istruzione*, si chiarisce che i programmi e gli orari didattici vengono approvati con una speciale ordinanza dal Ministero dell'Istruzione, inoltre l'estensione del relativo programma e delle materie scolastiche è connesso strettamente con effettivo numero degli insegnanti nelle scuole.

Si delinea per legge che è compito dei genitori garantire agli alunni i libri scolastici e altri strumenti necessari.

Di seguito, a uno studio sulla situazione del personale insegnante, il Ministero dell'Istruzione nel 1928 in un Rapporto giustificativo⁵⁵⁶, richiede la modifica della legge dell'anno 1926, che categorizzava e determinava le retribuzioni degli insegnanti. Richiedendo di eseguire un intervento alla legge in vigore, in tal modo si attuava una valutazione di merito nell'insegnamento. Ne rapporto sopracitato si delineano i problemi attuali che si presentano nell'ambiente scolastico, evidenziando il fatto che una considerevole percentuale degli insegnanti, anche se provvisti di un diploma che abilitava all'insegnamento nelle scuole, e anche dopo diversi anni di esperienza, lasciano desiderare, presentando un baso livello, in quanto essi, non avviavano nessuna iniziativa per migliorare le conoscenze acquisite.

Per stimolare il mondo degli insegnanti e per rendere quest'ultimo più cosciente delle esigenze della scuola, che si trova continuamente di fronte alla *necessità di ridimensionarsi in un spazio e tempo reale*, si ritiene che la legge debba essere modificata, esprimendo così la necessità, che la scuola offra una formazione dovuta per i futuri membri della società.

Per stimolare questo processo si propongono criteri e incentivi per valutare e ricompensare il lavoro degli insegnanti che pongono le fondamenta per il progresso dell'istruzione. Si propone un aumento del livello di base di retribuzione degli

⁵⁵⁵

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 92, dok. 15-22.

⁵⁵⁶

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 18, foglio 89, (la parola "foglio" in seguito la troviamo con l'abbreviazione fl.).

insegnanti che avevano svolto le scuole normali; le modifiche della retribuzione si effettuano dopo lo svolgimento e i risultati riportati in una prova (test), con obbligo di conseguire questo esame ogni due anni. Dunque un modo quest'ultimo che permette allo Stato di valutare le capacità e degli insegnanti e di incentivare i più *meritevoli*. Il rapporto dichiara: "Tenendo presente che, oltre alla pratica minima che essi svolgono nella scuola normale di praticantato, acquisendo dunque, maggiormente un sapere teorico che gli porta a diventare insegnanti capaci e prudenti, si necessita di mettere in pratica i saperi che hanno appreso nella scuola normale, per un periodo pari a due anni di servizio, divenendo ragionevole di seguito che essi si sottopongano ad una esame nella Normale dello Stato, per dare prova delle loro capacità pedagogica."⁵⁵⁷

In questi anni, l'Albania deve fare i conti con *la presenza* sul proprio territorio di un numero sempre crescente di scuole superiori, dove, come si può comprendere, si richiedevano docenti più qualificati. Questo rapporto testimonia che il Ministero della Pubblica Istruzione ha assunto in queste scuole, eccetto gli insegnanti che aveva svolto gli studi all'estero, anche quegli che "abbiano svolto solo ginnasi o scuole normali e che abbiano dimostrato ottime capacità nell'adempimento del loro incarico"⁵⁵⁸. Dunque, capendo le varie dinamiche causate dal dover far fronte alle necessità primarie, non si può non notare la mancanza nella formazione iniziale degli insegnanti, di un percorso didattico adeguato per i vari gradi scolastici.

Lo studio del detto rapporto è importante, per *evidenziare* i passaggi che segnalano carenze presenti nell'istruzione albanese nei vari segmenti del suo sistema. Soprattutto, ci troviamo di fronte una scuola secondaria che innanzitutto è giovane e che, inoltre, *soffre* della mancanza effettiva degli insegnanti.

Ulteriori fatti presentati da questo documento dimostrano che gli insegnanti dovevano affrontare il problema della mancanza di libri scolastici. I libri scolastici che si utilizzavano nelle scuole medie, per le diverse materie, si recuperavano

⁵⁵⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 18, fl. 89; testo in al. "Por tu qene se pervec praktikes se pake ne shkollen di Praticantato te Normales keta mesojne me shume theori qi te bahen mesues te zote te kujdesshem tue vu ne praktike gjithe c'kane mesue ne Normale asht e aresyshme qi pas dy vjet sherbimi t'i shtrohen nji provimi ne Normalen e shtetit per me tregue aftesine e tyre pedagogjike."

⁵⁵⁸

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 18, fl. 89.

privatamente ed alcuni libri si traducevano dagli insegnanti stessi in albanese. Queste iniziative nel suddetto rapporto vengono considerate come attività che “arricchiscono l'istruzione e la cultura nazionale”. Tuttavia, ancora non si è ottenuta la vera unificazione dei testi scolastici.

Sebbene l'istruzione secondaria non sia oggetto di questo studio, soffermarsi su quanto esposto precedentemente è necessario per conoscere la tipologia di istruzione e formazione culturale dei futuri insegnanti nel sistema scolastico elementare e superiore.

Malgrado i risultati raggiunti, è comprensibile che la scuola albanese era ancora fragile e influenzata dalle culture estere, in molteplici forme; ciò ha impedito il progresso nella formazione di politiche di istruzione che rispettino la tradizione culturale che è insita nel popolo. Inoltre, notiamo che in diversi periodi storici si è trasmesso lo spirito di un pensiero pedagogico non unificato. Le conseguenze di questo, come si è notato in questa analisi, ha origine nella mancanza di tradizione eredità che delineasse la scuola albanese. Inoltre, in determinati contesti storici, si incontrano differenti religioni nelle terre albanesi, le quali sono diventate portatrici, non solo di ideologie religiose, ma anche di valori, nuovi linguaggi e culture degli altri popoli, e allo stesso modo, le occupazioni straniere hanno determinato per alcuni aspetti le sfumature caratterizzanti della divisione demografica, delineando così una nuova mappa temporanea delle influenze culturali e pedagogiche del paese rappresentante. I documenti di questo periodo affermano che i motivi del deterioramento del sistema di istruzione sono: “Com'è noto, la nostra nazione, vivendo per molti secoli sotto la guida e l'orientamento estero, è stato vincolato ad influenzarsi dalle culture differenti; queste differenze nella cultura e nell'educazione hanno reso impossibile la formazione e *l'affondare* delle *radici* della nostra coscienza nazionale.”⁵⁵⁹

Dunque, osservando e analizzando l'istruzione in Albania, dobbiamo comprendere chiaramente, che per molti anni non abbiamo solo un intervento dominante nella prospettiva politico, militare o economico, ma simultaneamente, anche un intervento sociale, educativo e culturale. Questa situazione è aggravata anche dall'inesistenza di

559

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 18, dok. 79-86; 89-90.

strutture integrali dello Stato nei suoi primi passi, e più avanti, dalla mancanza e l'impossibilità economica per investire nell'istruzione.

L'analisi condotta aiuta a capire che a causa della mancanza dell'unificazione nel sistema dell'istruzione si consentiva di avviare una selezione soggettiva riguardanti i sistemi pedagogici, didattici, programmi di istruzione, letteratura didattica e, soprattutto, creava le premesse che le giovani generazioni si formassero, sulla base di selezioni e di ideologie che esprimevano il pensiero personale dell'insegnante o di un gruppo di insegnanti e non preferibilmente in base a una strategia ben pensata e formulata che si fonda sulle caratteristiche storiche dell'istruzione nazionale, certamente senza tralasciare e sottovalutare le linee di pensiero contemporanee che prendevano vita negli altri paesi, nel campo della pedagogia.

Gli eventi *storici che* hanno prodotto questa situazione testimoniano, tra l'altro, che la mancanza di strutture statali specializzate tese a curare la progettazione dei programmi scolastici nazionali, al fine di riflettere l'identità culturale del paese, aveva creato un vuoto istituzionale che minacciava l'esistenza di una futura e chiara fisionomia dell'istruzione didattica con caratteristiche nazionali e progressive.

Si osserva che la *scuola* albanese negli anni 1927-1929 era destinata a *percorrere* un periodo di stagnazione o diversamente *di* forte rallentamento nello sviluppo della sua attività.

Dunque esaminando i dati documentati⁵⁶⁰ conservati nell'Archivio Centrale Statale, si osserva che: nell'anno scolastico 1927-1928 il numero degli impiegati nelle istituzioni statali è stato 955 (853 maschi e 102 femmine), hanno frequentato regolarmente l'istruzione elementare, 27.770 alunni (22.246 maschi e 5.524 femmine), le scuole secondarie, 1.767 alunni (1.591 maschi e 176 femmine).

Costatiamo che in questo anno scolastico erano in meno 20 le scuole elementari in meno rispetto all'anno precedente, ed anche 1.969 alunni in meno. I dati riportati in queste statistiche dimostrano che in questi anni si aggiungono 7 altri dormitori.

Nell'anno scolastico 1928-1929 le statistiche relative mostrano questo panorama relativo all'istruzione: lavoravano 527 diversi istituti statali d'istruzione, di cui 495 scuole elementari, 12 scuole secondarie e 20 dormitori. Il personale di insegnamento

560

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1929, D. 5, dok. 37- 47.

nelle scuole elementari pubbliche era di 807 insegnanti (704 maschi e 103 femmine); nelle scuole secondarie 106 insegnanti (98 maschi e 8 femmine). Nel corso di quest'anno erano funzionanti 51 istituti di istruzione privata (39 elementari, 6 secondarie, 6 dormitori). Il personale docente nelle scuole elementari private, era 104 insegnanti (99 maschi e 5 femmine), nelle scuole secondarie erano 62 insegnanti, di questi (32 maschi e 30 femmine).

Durante l'anno scolastico 1928-29 a differenza dell'anno precedente, risulta una diminuzione delle istituzioni scolastiche, vale a dire: 14 scuole elementari, 2 dormitori e 41 insegnanti in meno. Notiamo che si aggiungono due scuole secondarie in più rispetto all'anno precedente.⁵⁶¹

In un Rapporto giustificativo che esamina il periodo dagli anni 1922 fino al 1928, si afferma che la vita legislativa dell'istruzione in questi anni è caratterizzata dal caos che avvolge le dinamiche scolastiche, rappresentando così una fase pallida e grigia della legislazione albanese. Le modifiche apportate allo Statuto Fondamentale, intendono ricordarci, che la formazione di una nazione libera si costruisce dalla scuola, dalla sua organizzazione, dalle modalità di insegnamento delle conoscenze, dalle modalità di crescita e anche dalle discipline, senza l'istruzione non c'è chiarezza di pensiero, sviluppo morale, sociale ed economico, in cui si afferma l'esistenza e la libertà.⁵⁶²

Nel 1929, il capo del Ministero della Pubblica Istruzione diviene Abdurrahman Dibra⁵⁶³, che incarica come segretario generale Aleksander Xhuvani, una "personalità" nel campo scientifico, il quale diventerà un fattore decisivo per il progresso del sistema di istruzione in Albania.

Lo stesso anno si organizzò a Tirana la Commissione Pedagogica il quale in conformità alla legge aveva il compito di esaminare le varie problematiche legate al sistema d'istruzione. La Commissione iniziò il proprio lavoro focalizzando l'attenzione sul redazione dei nuovi programmi per la scuola elementare.

561

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1929, D. 5, dok. 37- 47.

562

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1933, D. 62, dok. 18-19.

563

Abdurraman Dibra, è stato un politico albanese, Ministro degli Interni di Albania, Deputato della Grande Dibra e Ministro delle Finanze di Albania, il Ministro della Pubblica Istruzione albanese.

Un documento⁵⁶⁴ del A.Q.SH. del R.SH. del 1929, testimonia che le materie che si svolgevano nella scuola *Plotore* della città di Lushnja sono: Lezioni sulla vita; L'insegnamento della lettura e della scrittura; Lingua albanese l'insegnamento della menzione di vari oggetti ecc., grammatica, ortografia, dettato, composizione letteraria; Aritmetica; Geometria; Storia; Geografia; Religione; Educazione allo stato; Musica; Disegno e lavori manuali; Calligrafia; Ginnastica; Educazione pratico agricolo; Educazione storia della natura. Questo documento si presenta con mancanze di pagine, pero si può dedurre che la linea che seguono i programmi è una divisione per annualità, con una programmazione in mensilità in base ai temi da insegnare, e successivamente per settimane. Il disegno si svolge nella I, II, III, IV, V casse 1-ora alla settimana. I programmi del 1929 appartenenti alla scuola di Lushnja, si presentano senza eccessive diversità da quelli precedenti del 1925, quindi si può alludere a una continuità dal 1925 fino al 1929. Nel marzo 1930 sale al potere Pandeli Evangjelit⁵⁶⁵, si nomina come Ministro d'Istruzione Hil Mosi e Segretario Generale Aleksander Xhuvani.

Questo Ministero in una relazione presentata al governo nel 1930, fornisce una piattaforma per le modifiche che dovevano essere attuate nelle disposizioni di legge. Inoltre tra esse si immette la necessità di nuove disposizioni di legge per disciplinare l'esercizio dell'attività delle scuole private e straniere nel territorio albanese, in quanto "circa 30 scuola elementare e private, greche, rumene, serbe, italiane e di diverse comunità religiose"⁵⁶⁶ esercitavano la loro attività in Albania.

La documentazione archivistica arrivata a noi testimonia che, nei primi anni '30, il numero degli asili infantili, in cui il metodo usato è prevalentemente quello froebeliano e montessoriano' è molto limitato.⁵⁶⁷ (Perciò si rende leggibile la presenza di tale metodo negli asili in Albania.)

⁵⁶⁴

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1929, D. 90, dok. 16-32, 39.

⁵⁶⁵

Pandeli Evangjeli (1859 - 1949) è stato un politico albanese, Primo Ministro di Albania per due volte. Egli fu il primo cristiano ortodosso a diventare capo del governo albanese.

⁵⁶⁶

AA. VV., *Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 438.

⁵⁶⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1931, D. 162, p. 2.

Per quanto riguarda gli istituti secondari superiori, il ginnasio è articolato in sette classi.⁵⁶⁸ Nell'istituto di Scutari e di Tirana, gli insegnamenti vengono svolti in lingua nazionale, e come lingua straniera si insegna il francese. Nell'istituto di Korça gli insegnamenti vengono svolti esclusivamente in lingua francese, riprendendo il modello dei licei francesi, gli insegnanti di questo istituto sono di nazionalità francese e, sebbene pagati dallo Stato Albanese, sono tenuti a seguire le direttive ministeriali francesi. In questo istituto, in qualche classe è insegnata la lingua albanese ed anche storia e geografia Nazionale. Nel territorio albanese sono presenti anche due scuole commerciali, quella di Valona, in cui l'insegnamento si svolge sia in lingua albanese sia in lingua italiana, e quella di Coriza, in cui l'insegnamento si svolge in lingua nazionale e si insegna l'italiano come lingua straniera. Nei pressi di Tirana è presente un Istituto secondario superiore, che, sebbene privato, viene sovvenzionato dallo Stato; in esso gli insegnamenti si svolgono in albanese, inglese e francese. Per essere ammessi in questo istituto è richiesto un titolo di licenza elementare.

Nella città di "Kavaja" si incontrano scuole professionali sovvenzionate dalle società americane. Una è la scuola di agricoltura pratica e un'altra è la scuola di economia casalinga; qui gli insegnamenti si svolgono in lingua albanese.

Nella città di Scutari, esistono scuole dirette da congregazioni religiose, tra cui un ginnasio di sette classi, diretto dai PP. Francescani, e una scuola elementare. In tali scuole, gli insegnamenti si svolgono in lingua albanese, mentre le lingue straniere che si insegnano sono l'italiano e il francese. Questi istituti sono sovvenzionati dallo Stato ed i professori laici vengono retribuiti dal Ministero dell'Istruzione. Nella stessa città ritroviamo un ginnasio diretto da PP. Gesuiti, dove tutti gli insegnamenti si svolgono in albanese e in italiano, e una scuola normale, gestita dalle Suore Stigmatine, che abilita gli insegnanti di scuola elementare; qui gli insegnamenti si svolgono in lingua albanese e le spese di questo istituto sono sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione.⁵⁶⁹

Costateremmo, inoltre, che, con l'approvazione della legge per le scuole straniere in

⁵⁶⁸

Si nota che l'Istituto di Tirana non è completo di queste sette classi, a differenza del liceo di Korça.

⁵⁶⁹

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1931, D. 162, p. 2.

Albania, Legge Organica d'Istruzione che si riconosce come la legge di Mirash Ivanaj, viene soppressa l'istruzione privata e converte in istituzioni pubbliche le scuole straniere presenti nel paese.

Al centro della strategia del Ministero dell'Istruzione, ma anche nella visione delle personalità incaricate alla riforma dell'istruzione in Albania, per il periodo che stiamo analizzando, erano la costruzione e il consolidamento della scuola elementare, che giustamente si considerava come il fondamento per la ricostruzione e l'avanzamento del sistema di istruzione che stava prendendo forma nel paese.

Comprendendo bene le difficoltà di espressione della situazione socio-economica, le esigenze che presenta la realtà albanese e anche le possibilità applicative, si prevede la costruzione di un sistema "scalabile" su due livelli in cui la scuola elementare si presenta divisa in due cicli: il primo di 4 anni, che si considerava "ciclo basso" e gli altri 5 anni, che nella lingua dell'epoca si chiamavano "Plotore", raffiguravano un carattere professionale.

Inoltre, conoscendo le esigenze del tempo, i riformatori d'istruzione albanese delineano l'istruzione in quattro indirizzi, parte di un piano a breve e lungo termine, per soddisfare al meglio le esigenze del paese, comprendendo scuole con: indirizzo generale, commerciale, agricolo e professionale tecnico.

Dunque, constatiamo attraverso la documentazione attinente al periodo, che in una visione generale, il periodo degli anni 1928-1933 non conduce l'istruzione a *profondi* processi d'innovazione e cambiamenti realmente attesi, però questo periodo si presenta e si considera come una fase preparatoria per accedere a riforme più profonde che si attuano successivamente.

Ci riferiamo alle dinamiche che accompagnavano lo Stato Albanese, e più in particolare alle intimidazioni e alle minacce che premevano in primo luogo l'identità nazionale, le quali si evidenziavano in particolare modo nelle istituzioni educative gestite da soggetti privati, in cui nella maggioranza dei casi l'attività si estendeva in meandri maliziosi. Tale attività era svolta da vari paesi esteri nel tentativo di espandere i propri interessi. A causa di queste difficoltà, i *gruppi politici* richiesero modifiche costituzionali che concedessero la regolazione dello statuto delle scuole private.

Nel 1933 si presenta al Parlamento un Rapporto giustificativo⁵⁷⁰, quindi si apportano modifiche agli articoli 206 e 207 della Costituzione. Le motivazioni espresse nel Rapporto rimandano al fatto che le scuole private che si trovavano in Albania operavano *sotto* diretto controllo dello Stato, il loro contributo nel sistema di istruzione era stato inesistente. Ci si attendeva che quest'ultimi collaborassero e seguissero le linee guida e gli obiettivi dello Stato per contribuire nell'istruzione delle nuove generazioni, quindi che le loro risorse economiche si utilizzano per l'attuazione delle politiche scolastiche nazionali; che il personale docente non fosse portatore di ideologie che non seguono la stessa traiettoria dello statuto dello Stato; che le scuole fossero aperte in quei luoghi dove lo Stato non poteva aprire, per aiutare lo sviluppo dell'istruzione, ecc.

Si consideri che, oltre a non soddisfare questi requisiti, nelle scuole private si evidenziano tratti di speculazioni finanziarie con sfumature che richiamano ideologie religiose, come si indica nei documenti dell'epoca: "il personale docente in queste scuole, o è ispirato dal guadagno con forma di *speculazione finanziaria*, o è straniero, o è sottomesso"⁵⁷¹ e nella ottica e prospettiva dell'istruzione, sia nel pensiero da trasmettere e sia nella condotta, si sentono influenze che non sono allineate con lo Stato albanese. Inoltre, si accerta che il personale d'insegnamento delle dette scuole non aderiscono pienamente al sistema d'istruzione dello Stato Albanese, esprimendosi nel Rapporto come segue: "principalmente il personale di insegnamento in queste scuole, non si può controllare adeguatamente dallo Stato."⁵⁷². Quindi lo Stato Albanese di fronte a tale realtà, valuta che le scuole private non favoriscano lo sviluppo dell'istruzione.

In linea con le ragioni sopraesposte, lo Stato decide di modificare gli articoli 206 e 207 del Statuto Fondamentale del Regno, sopprimendo le scuole private ed inoltre con l'articolo 207 gli conferisce il diritto ai comitati religiosi di aprire "scuole" (termine in al. Medrese) per la formazione dei clericali religiosi. L'articolo variato dalla legge stabilisce che: "le scuole religiose per la preparazione del clero, istituite

570

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1933, D. 59, fl. 2-5, 18-19.

571

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1933, D. 59, fl. 2-5, 18-19.

572

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1933, D. 59, fl. 2-5, 18-19.

dai Comitati Religiosi Albanesi, sono libere e regolati dalla legge.”⁵⁷³

Questa legge, rispetto a quella del 1928, considerava principalmente i problemi tecnici dell'istruzione, cercando di porre le basi scientifiche sul pensiero pedagogico al quale doveva ispirarsi la scuola, sottolineando il carattere nazionale e laico; essa diviene esclusivamente pubblica. Comprendiamo, tuttavia, parallelamente, che quest'ultima modifica apportata sulla legge si distingue anche per l'espressione di forti toni nazionalisti, considerando l'istruzione e la formazione dei cittadini come esclusivo compito dello Stato, *da intendersi come* obbligatorio e offerto solo dalle istituzioni scolastiche statali in linea con le direttive e le ispirazioni ideologiche dello Stato.

Il pensiero proposto da Mirash Ivanaj riguardo la suddetta legge, che in verità accompagnerà questa riforma in linea generale, è che in Albania si doveva istituzionalizzare l'istruzione per portare a una sua scuola e a un proprio metodo.⁵⁷⁴

Questa legge, innanzitutto, cercava di situare le fondamenta per la creazione di una ideologia e un'istruzione patriottico, ponendo le basi di un'educazione morale, patriottico e sociale per i futuri cittadini: “(...) l'educazione dei giovani con amore per la patria e fedeltà nei confronti delle istituzioni statali, tale educazione si dovrà realizzare in modo integrale, controllato e centralizzato.”⁵⁷⁵

In conformità alla *Legge Organica dell'Istruzione*, il sistema educativo era costruito secondo questa struttura: Scuola d'infanzia, Scuola elementare (di 5 classi), scuola secondaria (ginnasio) la scuola Normale (basata su 4-classi del ginnasio) e la scuola professionale.

La *Legge Organica dell'Istruzione* si presenta così: l'art. 1, delinea l'attività del Ministero dell'Istruzione, stabilendo la struttura e l'attività *amministrativa* pertinente a essa; sanziona che quest'ultima regola e vigila il processo nazionale dell'Istruzione, racchiudendo anche l'istruzione elementare e secondaria. Si specifica, in conformità alla legge, che tutta la rete dell'istruzione si gestisce dal Ministero Istruzione e dal

⁵⁷³

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1933, D. 59, fl. 2-5, 18-19.

⁵⁷⁴

AA. VV., *Ministria e Arsimit dhe e Shkences, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003, p. 443.

⁵⁷⁵

Roberto Morozzo della Rocca, *Kombësia dhe feja në Shqipëri: 1920-1944*, Luan Omari (traduttore), Elena Gjika, Tiranë, 1994, p. 146-147.

Consiglio Centrale dell'Istruzione.

La legge esprime nell'art. 3 il pensiero laico e democratico, quindi dichiara che tutto il personale dell'istruzione è laico ed è retribuito dal Ministero dell'Istruzione. Il Primo Capitolo della stessa legge nell'art. 5, comma e) prevede che il Ministro dell'Istruzione, ricordando che nel territorio albanese esistevano forme di insegnamento che si svolgeva in modo irregolare, “vigila sui privati, qualora le loro attività pubblica, con qualsiasi mezzo si manifestasse, inclusa la morale, l'istruzione, i buoni valori/credenze e anche gli insegnamenti sia individuali che di gruppo.”⁵⁷⁶

Si definiscono i compiti del Consiglio Centrale d'Istruzione (art. 8), che espone il proprio pensiero, su richiesta del Ministro riguardo a: leggi e regolamento dell'istruzione, sul sistema e i programmi scolastici, sul piano finanziario generale del ministero, per suggerire mezzi più appropriati per seguire gli obiettivi del ministero. Nel Titolo 2, capo I, si rafforza l'idea che l'obiettivo dell'istruzione elementare è quello di crescere i giovani con disciplina, morale e animo nazionale, di sviluppare le forze fisiche e spirituali, formando loro con le conoscenze necessarie per la vita pratica e per diventare membri utili per la società e la nazione.

L'istruzione primaria include le scuole dell'infanzia, le scuole elementari e le scuole per gli adulti.

L'articolo 28 prevede che: L'istruzione è obbligatoria per tutti i bambini, maschi e femmine, dai 4 ai 13 anni (l'istruzione elementare inizia all'età di 6 anni). Nei villaggi l'istruzione primaria inizia all'età di 7 anni. Il mancato rispetto di legge sarà inflitto una penale.⁵⁷⁷

Il Capo II, l'art. 17 della stessa legge, stabilisce che il settore aderente all'istruzione nazionale di “*Gjoventù Albanese*” [Djelmenia⁵⁷⁸ Shqiptare], si occupa dell'istruzione

⁵⁷⁶

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.1, fl. 33.

⁵⁷⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.1, fl. 1-8.

⁵⁷⁸

Osservazione: In alcuni documenti in questi anni, troviamo tracciato con il significato di *giovani* o *cittadini del futuro*, la parola “*Djelmenia*” che nella lingua albanese contemporanea coincide con la parola “*Djaleria*” chiave essa, per una possibile lettura che presenta una differenziazione di genere, poiché la parola “*djaleria*” e ha e derivante della parola “*djale*” la quale è usata per definire solo il genere maschile (giovane maschio). Questa traccia può divenire un portavoce del ruolo e della presenza non evidenziata e con gravi mancanze nell'istruzione del genere femminile (giovani ragazze). Per sviluppare ulteriormente questa considerazione ricordiamo l'articolo 68 di questa della *Legge Organica dell'Istruzione* [Ligji Organik i Arsimit], in cui si afferma: Nelle

nazionale, morale, fisico e artistico nelle scuole e fuori di esse, lo stesso ha l'obbligo di supervisionare le attività delle società culturali e letterari.

Il Capitolo IV definisce la durata della scuola elementare di 5 anni, i programmi didattici (analitici, sintetici e istruzioni) sono determinati dal ministero, le materie che si insegnano nella scuola sono i seguenti: Conoscenze morali e civiche; Lingua (lettura, scrittura, ortografia, dettato, composizione letteraria, grammatica); Aritmetica e gli elementi della geometria; Storia nazionale e geografia; Conoscenze di oggetti e elementi delle scienze naturali con applicazioni pratiche, relazionate al luogo di nascita e alla patria; Conoscenze sull'igiene; Disegno; Canzoni/Musica; Lavoro manuale; Giochi ginnastici. Inoltre si specifica che dopo la terza classe, per le ragazze si inserisce l'insegnamento del cucito (lavori manuali con l'ago, artigianato) e l'economia domestica, invece nelle scuole rurali si inserisce per i maschi il lavoro agricolo pratico.⁵⁷⁹

Prendendo in analisi anche altri dati documentati per questo periodo, ma fermandoci anche al contenuto della stessa legge, concludiamo che la messa in atto di tale legge, testimonia il chiaro tentativo di acconsentire la costruzione di un nuovo livello qualitativo nell'insegnamento.

Ritornando alla legge e al rapporto tra il numero degli insegnanti e il numero dei alunni, si definisce che per le scuole elementari con 60 alunni saranno provvisti di un insegnante. Inoltre, si prevede più di un insegnante, se questo numero accresce da 60-120 alunni in classe (art. 63). Si noti che quest'ultimo rapporto è differente per i villaggi: nei villaggi, in caso di necessità, si definisce un insegnante per 100 alunni e ulteriormente si converte l'insegnamento nella scuola in due gruppi, svolgendo le lezioni un gruppo al mattino e l'altro al pomeriggio. Quindi, attuando un sistema con ore di insegnamento ridotte e di conseguenza anche il programmi scolastici adottavano modifiche, prevedendo anche che l'anno scolastico durasse 10 mesi. Dunque, dando spazio a allusioni che queste ultime si adottavano non in base a regolamento legislativo, poiché la legge in questione non lo prevede, ma in base alla

scuole miste con un insegnante, si preferisce che quest'ultimo sia un uomo. Nelle scuole miste con più di un insegnante, solo un'insegnante sarà di genere femminile, la quale insegnerà il lavoro manuale. Il numero degli insegnanti può essere circa 1/3 di tutto il personale.

⁵⁷⁹

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.1, fl. 10, art. 60.

scuola o agli insegnanti. Inoltre, riferendosi anche al fatto che in questo periodo la popolazione in Albania si situava maggiormente nei villaggi, nasce il dubbio se si potevano raggiungere le aspettative di un'unificazione dei programmi scolastici.

Il sistema scolastico era composto da: scuola d'infanzia, scuola elementare, scuole notturne per adulti (che si divideva in due categorie, scuola per gli analfabeti e le scuole supplementari), le scuole secondarie e professionali.

Innovazioni di questa legge, sono i dettagli del protocollo, che comprendono come vincolo legale il giuramento che dovrebbe rendere l'insegnante, dando a questa professione un'altra solennità e anche un carattere nazionale. Si richiedeva che tutti gli insegnanti, in sede della loro nomina in carico, effettuassero il giuramento, come segue: "Giuro in nome di Dio, e del mio onore, che sarò fedele alla "Sua Maesta" [Nalt Madheris se tij] Re degli Albanesi Zog I e che servirò la mia Patria Albania, con fedeltà e pura coscienza, agendo in base allo Statuto, alle Leggi e Regolamenti che sono in vigore nel Regno dell'Albania, compiendo il dovere incaricatomi, con diligenza e disciplina."⁵⁸⁰

La legge definisce che un insegnante deve lavorare fino a 30 ore a settimanali. Si richiede a quest'ultimi di aggiornarsi quotidianamente, consultando libri e riviste pedagogiche per migliorare l'insegnamento a tal proposito si richiama la loro attenzione per partecipare in conferenze pedagogiche, ecc. (art. 156)

Inoltre, la legge esprime in forme molto primitive e non articolata coscientemente, ciò che nella pedagogia moderna successiva sarà riconosciuta come *apprendimento per tutta la vita*, prevedendo l'organizzazione di attività di formazione per gli insegnanti attraverso: 1. I corsi estivi per gli insegnanti che hanno svolto le scuole Normali o altri con studi pedagogici. Questi corsi miravano nell'aggiornare le conoscenze degli insegnanti riguardo i metodi nuovi utilizzati nelle scuole e le applicazioni pratiche delle nuove conoscenze, in particolare per la scuola elementare. 2. Corsi rivolti agli insegnanti con cultura generale, però con carenze nella formazione pedagogica, permetteva quest'ultimi di acquisire conoscenze pedagogiche e migliorare la cultura generale. 3. Corsi rivolti agli insegnanti erano privi di formazione di cultura generale che di quella pedagogica, che erano finalizzati

580

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.1, fl. 18.

alla integrazione della cultura generale e fornire le conoscenze più necessarie pedagogiche.

Dalla tipologia dei corsi estivi si può dedurre anche la categorizzazione e la diversità degli insegnanti, puntando sulla qualità della loro preparazione.⁵⁸¹

I documenti archivistici⁵⁸² testimoniano, attraverso il quaderno di programmazione di un insegnante dell'epoca, che nella scuola di Zaloshnja, la quale si situa nelle vicinanze della città di Skrapar⁵⁸³, notiamo che la programmazione è divisa per classe, ed la scuola dura IV anni. Come specifica anche l'insegnante che ha compilato la programmazione, in concordanza con la legge, che prevede per le *scuole del villaggio*, una durata di 4 anni (come abbiamo già affrontato questa situazione riflette la mancanza delle possibilità statali a sostenerla per più anni.), notiamo che le materie presenti nella programmazione rispettano le direttive legislative, ricordando lo Stato lavorava intensamente per una unificazione dei programmi scolastici. Le materie che si insegnava in questa scuola sono:

Educazione morale; Lingua albanese, la quale comprende anche altri sapere come: l'abecedario solo nella I classe, la lettura, scrittura, esercizi grammaticali, ortografia, composizione letteraria; Aritmetica; Storia; Geografia; Storia della Natura; Insegnamento alla vita; Calligrafia; Dettato (racconti); Disegno; Lavori manuali; Musica; Ginnastica.

Inoltre si nota che nella scuola albanese non si insegnano più le religioni, e le conoscenze raffigurate nelle materie seguono un ordine crescente, in base alla classe. Quindi nella I annualità si insegnano i saperi base (leggere, scrivere, far di conto) ed ulteriormente si insegnano altri saperi. La programmazione si sviluppa in giorni settimanali e in ordine delle ore da svolgere per ciascun insegnamento. Inoltre la materia del disegno, si svolge solo 1 ora alla settimana in tutte le annualità. Nelle note riportate, l'insegnante che ha compilato i programmi specifica: "si è presso in considerazione nella programmazione delle ore, una somma massima delle ore, non

⁵⁸¹

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.1, fl. 9-33.

⁵⁸²

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.163, dok. 24, 49, 105-110.

⁵⁸³

Questa testimonianza arriva a noi dal quaderno personale dell'insegnante *Maksud Milova*, firmato a *Zaloshnja* nel 20. IX. 1933, tratto da: A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.163, dok. 24, 49, 105-110.

riferendosi al programma sintetico e analitico previsto per le scuole dei villaggi con quattro annualità di studio, quindi aggiungendo 2 ore alla ginnastica ed uno al dettato che si svolge ogni settimana, le ore dedicate alla composizione letteraria si inseriscono nelle ore di lettura.⁵⁸⁴ Si può affermare che, anche in altre scuole, è possibile incontrare casi di adeguamento del programma ministeriale in relazione alle necessità che presentava la scuola.

Nello stesso periodo risultano anche tre altri quaderni con le programmazioni nelle scuole. Il primo riguarda una scuola a Durazzo, questa programmazione raffigura solo le materie che si svolgono nella II classe, datata al 4.2.1934. La programmazione si presenta sviluppata per ore settimanali, dove si delinea, per ogni giorno della settimana, i temi centrali da svolgere per ogni materia, le materie sono: Lingua albanese: l'abbecedario solo nella I classe, la lettura, scrittura, esercizi grammaticali, ortografia, composizione letteraria; Aritmetica; Insegnamento alla vita; Calligrafia; Disegno; Lavori manuali; Ginnastica.

La seconda testimonianza traccia le materie che si svolgono alla I classe, datata a 12.2.1934, la quale ha una durata di 5-annualità e viene firmata da tutti gli insegnanti della I classe della scuola. Le materie presenti nel quaderno sono: Lingua albanese: l'abbecedario solo nella I classe, la lettura, scrittura; Aritmetica; Insegnamento alla vita; Disegno (si dedica 1-ora alla settimana); Lavori manuali; Ginnastica. La terza testimonianza, riguarda la III- classe della scuola elementare con 5-annualità, datata 5-11.2.1934, uguale alle precedenti, propone una programmazione divisa nelle ore da svolgere per ogni materia, per tutti i giorni della settimana ed i temi di insegnamento. Notiamo le materie che si insegnano nella III annualità della suddetta scuola, sono: Lingua albanese, la quale comprende anche altri sapere come: l'abbecedario solo nella I classe, la lettura, scrittura, esercizi grammaticali, ortografia, composizione letteraria; Aritmetica; Insegnamento alla vita; Calligrafia; Disegno (si dedica 1-ora alla settimana); Lavori manuali; Ginnastica.⁵⁸⁵ Quindi si delineano programmi che in linee generali, approssimano le direttive ministeri, però le tematiche approssimate per

⁵⁸⁴

105-110.

⁵⁸⁵

La programmazione si sottoscrive dall'insegnante *Bedrie Shpuna*, tratto da: A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.163, dok. 24, 49, 105-110.

ogni materia non sono ancora unificate.

Una testimonianza tratta da documenti d'archivio dell'anno 1934, delinea le carenze nelle attuazioni legislative. Concretamente i documenti presentano un sondaggio sull'insegnamento nelle aree rurali, dove emerge che la *Legge Organica dell'Istruzione* in vigore, rappresenta carenze applicative concernenti al sistema e la rete scolastica.

Si specifica che per le aree rurali, non si prevede la creazione delle classi infantili, ma solo delle scuole elementari. Non si prevede, inoltre, la presenza di scuole urbane e dei corsi complementari, di conseguenza, non abbiamo né scuole secondarie, né professionali.

L'obbligo di istruzione inizia all'età di 7 anni e la scuola elementare dura un anno in meno.

Lo stesso documento mostra che si svolgono 25-28 lezioni a settimana. L'insegnamento si svolge due volte al giorno, mattina e pomeriggio, e il numero degli alunni per classe varia 30-60 alunni.⁵⁸⁶

Dunque, si conferma la differenza sia legislativa sia a lato pratico attuabile tra le scuole nei villaggi e nelle città (tra le aree rurali e urbane).

Riguardo la formazione pedagogica nell'istruzione professionale con indirizzo pedagogico si vede, che le materie insegnate nel 1934 nelle scuole Normali sono:

Conoscenze morali e sociologiche che trovano applicazione nella morale; Pedagogia (psicologia applicata nell'educazione, logica, conoscenze didattiche e metodiche, la storia della pedagogia, pratica pedagogica, leggi e regolamenti in vigore per la scuola elementare); Lingua albanese, Lingua straniera; Storia; Geografia; Matematica e disegno geometrico, rapporti di contabilità; Storia della natura; Igiene, Chimica e Fisica, Disegno a mano libera, Calligrafia, Artigianato, Musica, Strumenti musicali, Educazione fisica; Insegnamento di esercitazioni militari (per i ragazzi), Agricoltura: teorica e pratica; Economia domestica (per le ragazze).⁵⁸⁷

La *Legge Organica* (posto al pensiero politico) riflette carenze di flessibilità e pragmatismo. Affrontando una situazione di continua pressione con molte

⁵⁸⁶

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.37.

⁵⁸⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.37.

sfaccettature, si sono svolti dei tentativi, da parte governo albanese, volti a porre contro alle influenze straniere l'attuazione di una tale politica nel sistema dell'istruzione, con tendenziosità nazionalista, anche se, come osserveremo in seguito, non è risultato molto razionale.

Quest'ultima strategia politica adottata dal governo ha incontrato feroci reazioni da parte degli ambienti ecclesiastici greci, ed in particolare della diplomazia internazionale. "La strategia politica riguardo all'istruzione di Zog I è stata denunciata anche da parte del Consiglio della Lega delle Nazioni e dalla Corte Internazionale dell'Aia, nel 6 aprile 1935"⁵⁸⁸

Resta inteso che la chiusura di 85 istituzioni privati di istruzione, e l'adattamento di tale politica, raffiguro un decremento del livello d'istruzione nel paese. Si accentua maggiormente questo pensiero, considerando che lo Stato aveva gravi carenze innanzitutto economiche, come i documenti testimoniano, nella possibilità di assumere un numero considerevole di insegnanti albanesi, al posto degli insegnanti stranieri che essi escluse dal sistema di istruzione. Come giustamente, rilevano anche i studiosi: "(...) la chiusura totale delle scuole private, oltre a complicazioni con il clero cattolico e la popolazione di minoranza greca, ha portato ad un calo nel settore dell'istruzione."⁵⁸⁹

In sede dell'analisi della documentazione dell'epoca si nota che l'istruzione è organizzata anche in base al concetto di coeducazione nelle scuole miste. Mettendo l'accento che in questo periodo le scuole miste presentavano un'eccezione, come: il Liceo di Korça, la scuola Normale di Elbasan, le di "città" a Berat, eccetto esse l'istruzione secondaria si svolgeva in maniera separata per i ragazzi e per le ragazze. La legge prevedeva la suddivisione della scuola secondaria in due gradi, basso e alto, solo per le scuole secondarie del lavoro, Istituto Tecnico, Scuola Normale e il Liceo. Nell'anno 1935, incontriamo una successiva testimonianza, di una scuola nei pressi della città di Elbasan, di tipologia *scuola di villaggio*, con un'unica classe comune

⁵⁸⁸

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 455, anche nel libro: Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dyte Boterore ne Shqiperi*, Tirane, Argeta-LMG, 2005, p. 19.

⁵⁸⁹

Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dyte Boterore ne Shqiperi*, Tirane, Argeta-LMG, 2005, p. 23.

per tutti gli alunni classi collettive“, con una durata di III anni, capendo che si insegna a tutti gli alunni insieme anche se essi frequentano annualità di studi differenti.

Le materie che si svolgono in questa scuola, in base a una programmazione compilata solo per le prime 6 settimane, risultano: Lingua albanese, la quale comprende anche altri sapere come: l’abecedario solo nella I classe, la lettura, scrittura, esercizi grammaticali, ortografia, composizione letteraria; Aritmetica; Insegnamento alla vita; Calligrafia; Disegno (si dedica 1-ora alla settimana); Canzoni; Lavori manuali; Ginnastica; Pratica di agricoltura.⁵⁹⁰

Nelle note riportate in questo documento si legge: la presenza di materie che si svolgono, la dove viene segnato, dimezzate le ore normali di studio, perciò se un ora di lezione deve durare 40 minuti esse durano 20 min, altrettanto la durata delle lezioni più del tempo regolato a livello di programmi, varia dalle necessità degli insegnanti, ed ulteriormente si aggiungerà al programma, se necessario, l’insegnamento di qualche manodopera caratteristica della regione dove si colloca la scuola. La programmazione, valido per tutta la scuola, si propone con le stesse caratteristiche delle testimonianze che abbiamo incontrato nelle scuole degli anni 1934, (programmazione per ore, giorni da svolgere durante la settimana raffigurando anche i temi che l’insegnante deve svolgere). Inoltre, essi si accompagnano da: *Note pedagogiche per svolgere la materia*, assumendo il ruolo di direttive per gli insegnanti della scuola. Viene richiesto a questi ultimi, come riportato nel testo, di avere come “principio pedagogico”, iniziando nei primi giorni di scuola, dialogare con gli alunni, consigliando loro riguardo gli orari della scuola, la pulizia, i vari comportamenti da assumere nei ambienti scolastici. I consigli, riportati nel testo, riguardanti agli modi che l’insegnante deve assumere nell’interagire con l’alunno, presentano come intento, un entrata graduale degli alunni nel mondo scolastico, il testo ricorda che “alcuni degli alunni rientrano a scuola dopo un lungo periodo di vacanza altri per la prima volta (...) rendendo piacevoli i primi giorni di scuola, l’insegnante incontra meno ostacoli nel suo successivo lavoro”⁵⁹¹, considerando

⁵⁹⁰

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1935, D.32.

⁵⁹¹

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1935, D.32.

efficace una gradualità che stimola il desiderio per la vita scolastica. Si consiglia che l'insegnante appunti tutto il percorso dell'alunno nella scuola: peso e sviluppo fisico (anche se si incontrano anomalie), pulizia, comportamenti, sviluppo psichico; in tutti e tre gli anni, per osservare la loro crescita.

Inoltre, per aiutare gli insegnanti nel loro lavoro, si riportano esempi e temi da svolgere durante questo arco temporale, richiamando l'attenzione degli insegnanti sulla loro forma solo indicativa e non obbligatoria, considerando opportuno che l'insegnante adegui l'insegnamento in base a ciò che essi reputa opportuno.

Nel mese di ottobre 1935, il Re Zog I approva il nuovo governo di Mehdi Frasheri⁵⁹², il quale era noto per le espressioni di un pensiero liberale. Il 12 novembre dello stesso anno, il Parlamento ha adottato una nuova legge sull'istruzione che prevedeva la riapertura delle scuole private e per le minoranze etniche.⁵⁹³

L'indietreggiamento da un marcato spirito nazionalista espresso precedentemente era una scelta politica rapportata alle potenti pressioni diplomatiche e soprattutto quella svolta dalla Lega delle Nazioni.

Nel Decreto Legge Ministeriale, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 29 del 9 maggio 1936⁵⁹⁴, sul funzionamento delle scuole, possiamo leggere tutti i cambiamenti riportati sulle scuole straniere o religiose e le condizioni che loro svolgono la loro attività.

Gli istituti e le scuole che saranno autorizzati a svolgere le loro attività, nascono dalla richiesta di genitori di almeno 40 ragazzi desiderosi di frequentare detta scuola. Conferma della necessità dell'istituzione di una tale scuola, conforme agli interessi dell'educazione popolare e della situazione del paese ove la scuola funzionerà. L'insegnamento in queste scuole viene impartito solamente da insegnanti che hanno ricevuto dal ministero il decreto dell'esercizio di professione. Gli insegnanti stranieri, per impartire lezioni nelle scuole autorizzate, devono avere speciale permesso dal Ministero. L'insegnamento in queste scuole non può essere impartito in lingua

⁵⁹²

Mehdi Frashëri (1872 - 1963), ha studiato a Monastir e poi a Vienna, è stato un politico albanese. Ha coperto il ruolo di Primo Ministro di Albania per due volte.

⁵⁹³

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 365.

⁵⁹⁴

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D. 5.

straniere senza un permesso speciale del Ministero. L'insegnamento nelle scuole elementari è dato ad alunni albanesi esclusivamente in lingua albanese. Queste scuole funzionano in controllo del Ministero dell'Istruzione Pubblica.⁵⁹⁵

Nel 1936 un Rapporto⁵⁹⁶ del Ministero dell'Istruzione ci presenta i difetti principali dell'istruzione in Albania, che comprendono tutti gli aspetti del sistema dell'istruzione, dove al primo luogo, incontriamo le mancanze tecniche e materiale:

- La mancanza di programmi adeguati uniti, per un sistema d'istruzione con medesimi finalità nella formazione dei cittadini.
- La mancanza del personale amministrativo specializzato (per tutti i livelli scolastici), che sia in grado a gestire la scuola e formare insegnanti e professori-docenti.
- La mancanza del personale docente specializzato per le scuole secondarie ed elementari, quindi si verifica che la maggior parte di loro non hanno né la preparazione didattica e conoscenze della disciplina e neppure coscienza professionale.
- La mancanza di strutture edilizie adeguate e in conformità con le leggi sanitarie e i regolamenti sulla loro accessibilità (condizioni d'igiene, ecc.).
- Il numero elevato e al di fuori delle capacità delle classi, che comporta l'impossibilità del soggiornare in esse, nonché anche le difficoltà tecniche, ostacolando gli insegnanti ad svolgere il compito di insegnamento.
- La mancanza di libri scolastici unificati e adattati con ortografia ufficiale.
- La mancanza del arredamento e dei accessori didattici (laboratori di fisica, chimica, tabelle panoramiche storici nazionali e del mondo, ecc.).
- L'incapacità e l'incompetenza amministrativa dell'organo del Ministero dell'Istruzione, in specifico, riguardo alle capacità organizzative e tecniche, per apprendere le esigenze della formazione e conseguentemente adottare le misure appropriate necessarie per il progresso del sistema d'istruzione d'Albania.

Inoltre, alle carenze sopra evidenziate, si aggiungono e si allegano carenze ereditate, quest'ultime presenti al campo sociale e culturale, come ad esempio:

⁵⁹⁵

Si riferisce all'Art. 2, 4, 6, 8, 9, 12.

⁵⁹⁶

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1936, D. 3, fl. 1, 2, 3.

- non vengono trasmessi nell'istruzione le idee patriottiche e il modello di governo che ha adottato lo Stato albanese (Monarchia).
- Si considera, che il personale educativo che ha terminato gli studi superiori e in particolare quelli che hanno terminato gli studi in Francia, trasmettono idee estremisti e rivoluzionarie.
- “Il nostro sistema odierna d’istruzione produce maggiormente un proletariato intellettuale falso (inattendibile), inabile a guadagnarsi da vivere anche con i mestieri pratici”⁵⁹⁷ innanzitutto quest’ultimi non svolgo il loro vero lavoro.
- L'assenza dell'organizzazione di attività extrascolastica per gli alunni (escursioni, attività culturali e sportive, campi estivi, ecc.)
- La mancanza nell'istruzione, in coerenza con i pensatori odierni, di una propagazione culturale, patriottica monarchica rivolta a tutta la popolazione attraverso conferenze, spettacoli teatrali, organizzazione di feste popolari.
- La mancanza nell'istruzione, della raccolta e la conservazione del patrimonio culturale, linguistico, come fiabe, leggende, canzoni, proverbi, i vari abiti tradizionali, tecniche artigianali dei lavori a mano (ricamo), ecc.
- La mancanza di un pensiero scientifico organizzato, relativo agli argomenti pedagogici, nelle pubblicazioni del Ministero Istruzione.
- La mancanza di uno statuto completo sulla situazione giuridica degli insegnanti (nomine, pensioni, ferie, trasferimenti, ecc.).

Da questa Rapporto, il Ministero dell'Istruzione arriva alla conclusione che si necessita di un intervento radicale e immediato nel sistema d'istruzione, mettendo l'accento sull'immediato bisogno di soddisfare le condizioni tecniche e materiali.

Si comprende dal Rapporto che quest'ultimo è stato redatto da specialisti i quali nel loro pensiero esprimono pensieri culturali e ideologici conservativi, giungendo alla conclusione che la situazione attuale rischiava quanto segue: “Qualsiasi risentimento crea una tale stato d'animo, la quale di per sé, opera per la vittoria di Mosca e della propaganda rossa, minacciando direttamente l'ordine internazionale dell'Albania e del nostro regime monarchico.”⁵⁹⁸

⁵⁹⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1936, D. 3, fl. 1, 2, 3.

⁵⁹⁸

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1936, D. 3, fl. 1, 2, 3.

Percorrendo lo spazio delle disposizioni di legge⁵⁹⁹ dell'anno 1937, nel campo dell'istruzione, non risultano cambiamenti fondamentali, quest'ultimo si può leggere, con qualche differenza secondaria, come uguale alla legge precedente. Inoltre, la legge in vigore presenta la prima volta un fenomeno nuovo l'organizzazione di comitati speciali per gli esami scolastici.

Lo sviluppo dell'istruzione in Albania, in particolare negli anni scolastici 1936-1937, 1937-1938, attraverso la testimonianza di una Relazione⁶⁰⁰ generale fatta dal Ministero dell'Istruzione, si attestano i seguenti dati:

L'Albania, in questi anni incontra un sviluppo non solo dal punto di vista quantitativo, ma anche per quanto riguarda l'applicazione della metodologia didattica contemporanea. Oltre a scuole per i bambini, dunque infantili e elementari, in Albania si è ulteriormente consolidata l'istruzione secondaria. Risultano in questo periodo, due ginnasi a Tirana e a Scutari con durata di 8 anni. Si aggiungerà a quest'ultimo grado di scuola, uno altro di Argirocastra. Inoltre, incontriamo un liceo a Korça, dove l'istruzione si svolgeva in francese e funzionava secondo il regolamento sull'istruzione in Francia, la quale si frequentava solo da ragazze.

Dal 1933, svolge l'attività di formazione a Tirana un istituto femminile di 8 anni, chiamato "Istituto di Regina Madre" e ad Elbasan, dal 1909, una scuola Normale, il quale come abbiamo accennato anche precedentemente, ha svolto un ruolo importante nella formazione degli insegnanti. Ricordando anche che nella scuola Normale funzionava una scuola elementare che serviva per svolgere la pratica pedagogica.

Si osserva, nell'anno scolastico 1936-37, un miglioramento nel funzionamento dell'istruzione pubblica, principalmente si evidenzia il rafforzamento della disciplina scolastica. Il circuito d'istruzione del paese si arricchisce con 19 scuole elementari e 71 insegnanti in più.

Il Ministero della Istruzione dà inizio ad una grande impresa, per la pianificazione attraverso corsi della formazione degli adulti, prevedendo per quest'ultimi corsi: speciali di formazione; con carattere generale; per favorire l'educazione familiare;

599

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1937, D. 1, dok. 37- 40, 46.

600

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1938, D. 162.

per le donne e gli uomini con età maggiore di quella prevista per la scuola dell'obbligo. I corsi sono stati frequentati da 1.793 femmine e 2.692 maschi. Un traguardo fondamentale per questi corsi è stato la lotta contro l'analfabetismo, però si nota che, nei loro programmi si insegnavano anche materie della scuola elementare, l'intenzione per un tale scelta comunicava il bisogno del popolo di acquisire le conoscenze base (lettura, scrittura, comprensione delle operazioni aritmetiche di base).

Con l'intento di influenzare il miglioramento la formazione professionale e culturale degli insegnanti, si decise, la pubblicazione di una rivista pedagogica denominata Scuola Nazionale [Shkolla Kombetare], quindi di seguito si disponevano i mezzi per trovare materiali didattici teorici e pratici per tutti i gradi dell'istruzione della scuola elementare.

In questo periodo appare anche la pubblicazione del libro di geografia per il quinto grado della scuola elementare, inoltre si migliorano l'editoria dei libri scolastici con metodi pedagogici contemporanei e internazionali.⁶⁰¹

Un documento analitico, presenta una panoramica generale pluriennale dello sviluppo dell'istruzione in Albania. La relazione⁶⁰², corredata di tabelle statistiche, che presenta interamente le istituzioni dell'istruzione, il numero di alunni per livello di istruzione, il numero del personale docente, ecc., è scritta in lingua francese, ed effettuata dal Ministero dell'Istruzione e comunicata al "Bureau International d'Education"⁶⁰³ nel 1938, è riportata di seguito:

TABELLA 6

Le Scuole	Il numero delle scuole				Il numero dei alunni			Il numero dei insegnanti		
	Maschili	Femminili	Misti	Totale	Maschili	Femminili	Totale	Maschili	Femminili	Totale
Infantile	-	-	19	19	1083	1121	2204	-	32	32
Primarie	136	20	466	622	38.138	17.235	55.373	925	318	1.243
Primarie superiore	7	1	-	8	1.195	482	1.677	54	15	69

601

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1938, D. 162.

602

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1938, D. 164.

603

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1938, D. 164.

Secondarie	6	2	-	8	2.743	709	3.452	145	17	162
Normale	1	1	-	2	353	263	616	20	8	28
Totale	150	24	485	659	43.512	19.810	63.322	1.144	390	1.534

Ps. La popolazione albanese in questi anni ammonta a 900.000 abitanti.

Dall'analisi di questi dati emerge la presenza di un numero maggiore di scuole miste rispetto alle scuole differenziate (maschili o femminili). Se di primo acchito tale fatto sembra indicare una società sviluppata ed emancipata, va segnalato che il numero delle classi maschili risulta quasi tre volte maggiore di quelle femminili. Lo stesso vale per il numero degli insegnanti di sesso maschile rispetto a quelli di sesso femminile.

Nel maggio 1938 si emana una nuova riforma dell'istruzione, quest'ultima è stato frutto della collaborazione tra gli specialisti albanesi e italiani del settore. I specialisti italiani, in questo periodo, erano presenti in tutte le istituzioni dello Stato albanese. La legge redatta nel 1938 si può considerare un tentativo significativo per l'occidentalizzazione e la de-balkanizzazione dello Stato albanese. Questo momento segna nella sfera politica una presenza e influenza dell'Italia in Albania sempre di più in aumento.

I documenti archivistici testimoniano che i programmi in vigore nel 1938⁶⁰⁴ si presentano suddivisi per materie d'insegnamento, dove ciascuna di esse è accompagnata dagli obiettivi che si vogliono raggiungere attraverso questa materia, che raffigura contemporaneamente, un orientamento per il lavoro degli insegnanti, indicavano in linee generali cosa si dovrà insegnare all'alunno, pero non si incontrano esempi o temi delineati da svolgere. Inoltre è notevole la mancanza di una divisione crescente in base alla annualità di studio.

Tale atteggiamento nel riguardo dei programmi richiama una maggiore libertà che viene fornita all'insegnante, alludendo che sia una derivanza del pensiero innovativo degli specialisti italiani, pero capendo naturalmente che tale pensiero comporta incoerenza applicativa nella realtà storica albanese. Derivante di quest'ultima affermazione diviene la non adeguatezza e uniformità della preparazione

⁶⁰⁴

Mbretnija Shqiptare, Ministria e Arsimit, *Programa per shkolla Fillore Pese Klasesh*, Tirane, Shtypshkronja e Ministris s'Arsimit, 1938.

professionale degli insegnanti, che porta alla necessità dello Stato di condurre al delineamento delle tematiche da svolgere nei programmi della scuola elementare.

Ripresentando l'argomento che richiama la presenza dell'Italia in Albania, si evidenzia dai dati documentati dagli archivi italiani, la testimonianza che incontriamo un notevole aumento della presenza dello Stato italiano in molti strati della vita del paese, soprattutto in campo economico, bensì non mancano anche gli interventi in altri settori quali l'educazione, l'istruzione, ecc. Un documento di questo periodo evidenzia che: "Nel novembre dello stesso anno iniziò ad operare in Albania anche il Banco di Napoli-Albania, filiazione del grande istituto italiano. Anche per la riforma del sistema scolastico Zog chiese un supporto all'Italia e il nostro Governo inviò, nel 1937, Sestilio Montanelli il quale, dopo pochi mesi, presentò due progetti di legge relativi alla riforma della scuola media e al riordinamento del Ministero dell'istruzione. Ma il Parlamento albanese approvò, nell'aprile 1938, solo il secondo progetto."⁶⁰⁵

Si ritiene che l'influenza dello stato Italiano, sia presente anche nel centro delle attività extrascolastiche, un esempio è "Gioventù Albanese" [Djelmenia Shqiptare] aperto sin dal 1929 e alla dipendenza del Ministero della Pubblica Istruzione.⁶⁰⁶

Quindi, lo Stato Italiano marcava la sua presenza sia nel campo dell'istruzione che nelle attività della gioventù in Albania. Come ci testimonia un altro documento degli Archivi dello Stato Italiano: "In seguito al trattato di alleanza difensiva del 1927, fu inviata in Albania una missione militare italiana, guidata da Alberto Pariani, che riorganizzò l'Esercito albanese e l'istruzione giovanile con la creazione dell'Ente nazionale gioventù albanese (ENGA), con funzioni e struttura simili a quelle dell'Opera nazionale balilla."⁶⁰⁷ Quindi i rappresentanti italiani, che collaborano e

⁶⁰⁵

Publicazioni degli Archivi di Stato Strumenti CLXXIII, *L'Unione fra l'Albania e l'Italia Censimento delle fonti (1939-1945) conservate negli archivi pubblici e privati di Roma*, a cura di Silvia Trani, Ministero per i Beni e Le Attività Culturali Direzione Generale per gli Archivi, 2007, p. 37

⁶⁰⁶

Iljaz Gogaj, *Ndërhyrja arsimore italiane në Shqipëri dhe qëndresa kundër saj: (deri në vitin 1939)*, Jani Toçka (red.), Tirane, 8-Nentori, 1980, pp. 35-36, 63.

⁶⁰⁷

Publicazioni degli Archivi di Stato Strumenti CLXXIII, *L'Unione fra l'Albania e l'Italia Censimento delle fonti (1939-1945) conservate negli archivi pubblici e privati di Roma*, a cura di Silvia Trani, Ministero per i Beni e Le Attività Culturali Direzione Generale per gli Archivi, 2007, p. 32.

partecipavano nella vita politica dell'Albania, si fanno più presenti di giorno in giorno.

Volendo percorrere brevemente il periodo 1925-1939 facendo una sintesi dei risultati del sistema d'istruzione in Albania, notiamo che il sistema d'istruzione albanese diviene stabile, in una traiettoria crescente, si crea una rete completa dell'istruzione elementare e, in generale, si creano le condizioni politiche favorevoli per lo sviluppo dell'istruzione e della cultura nel paese. Una riforma radicale ha subito istruzione elementare, si è prolungato l'età dell'istruzione obbligatoria fino a 14 anni e dell'istruzione secondaria da 6 anni è diventato 8 anni, quest'ultima comprendeva il ciclo baso e ciclo alto, inoltre si divide in due indirizzi quello classico e professionale.

Risulta che nell'anno 1939 in Albania svolgevano la loro attività 23 scuole materne, ed erano iscritti 2.434 bambini prescolari; 643 scuola elementare, frequentate da 52.024 alunni; 22 scuole secondarie; ed insegnavano 1.660 insegnanti. In Albania si enumerava in quel periodo 350 specialisti che avevano seguiti studi universitari nei paesi esteri. Durante l'anno scolastico 1936-37 seguivano gli studi all'estero 63 studenti albanesi, finanziati dallo Stato e 363 studenti che si auto-finanziamento. Essi svolgevano gli studi nelle Università dell'Italia, Grecia, Francia, Austria, Germania, Gran Bretagna, ecc. In questo periodo si conducono tentativi per aprire un'università albanese.⁶⁰⁸

3.7 I programmi scolastici durante l'occupazione Italiana, dal fascismo al venticello della liberazione (1939 -1944).

Nell'aprile del 1939, l'Albania viene occupata dalle truppe di Mussolini. Di conseguenza, il sistema d'istruzione in questi anni in Albania si adegua a quello Italiano. Nel 12 aprile del 1939 si forma il nuovo Governo Albanese con Ministro dell'Istruzione Ernest Koliqi⁶⁰⁹.

⁶⁰⁸ Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, pp. 366-367.

⁶⁰⁹ Ernest Koliqi (Scutari, 20 maggio 1903 – Roma, 15 gennaio 1975) è stato uno scrittore, poeta e albanologo. Nel 1933, iscritto presso l'Università di Padova per condurre il suo

La situazione del sistema d'istruzione albanese dell'epoca si presenta come segue: 660 scuole elementare (6-11 anni), 19 scuole del secondo livello (11-13 anni), 1.595 insegnanti e 62.971 alunni. Nell'istruzione secondaria funzionavano, 3 scuole del tipo liceo (ginnasio), 1 scuola Normale, 1'istituto femminile, 1 istituto tecnico industriale. Nell'anno scolastico 1939-40 sono aggiunte anche tre scuole professionali quadriennali con indirizzo agricolo e cinque scuole professionali con indirizzo agricolo per maschi. Nel 1943, a quest'ultime, si sono aggiunte altre 4 scuole.⁶¹⁰

Per quanto riguarda l'orientamento ideologico d'istruzione, come in Italia, si rifletteva in esso il pensiero fascista. Testimonianza di questo diviene il messaggio del Luogotenente Generale del Re Imperatore, riferente alla apertura delle scuole in Albania, pubblicato sulla rivista *Scuola Albanese* [Shkolla Shqiptare], dove si esprime: "La scuola albanese, e gli insegnanti innanzitutto, saranno degni anche loro per il "soggetto" fascista, la quale esprime la volontà decisa del *credere, obbedire, combattere*."⁶¹¹

In realtà, quest'ultimo detto raffigura l'essenza del programma di Mussolini e costituiva la strategia politica per l'orientamento fascista della scuola e dell'istruzione in albanese. Inoltre, questa strategia prese forma nella progettazione dei programmi e nei libri scolastici, nello interscambio degli alunni e insegnanti delle scuole albanesi con quelle dei loro omologhi in Italia, nelle nomine dei dirigenti italiani nelle scuole albanesi (...).⁶¹²

percorso di studi, dove in seguito sarà nominato Docente della lingua albanese che era guidata da Prof. K. Taliavini. Nel 1939 è nominato titolare della cattedra di Lingua e Letteratura Albanese presso l'Università "La Sapienza" di Roma, ma non coprirà a lungo questo ruolo, poiché un anno dopo vera nominato, e inizia a lavorare come Ministro della Pubblica Istruzione nel Governo Albanese durante l'occupazione italiana. Essi emigrò quando si instaurò il comunismo in Albania. Strenuo oppositore denuncia la politica di distruzione culturale in Albania immessa dai seguaci dell'ordine staliniano la quale si stava immettendo nel paese. Nel 1983 la storia della letteratura albanese si riferisce a lui come "Koliqi traditore". Tra le sue opere si possono citare: 1959 - *Kangjelet e Rilindjes*; "Poetët e mëdhenj të Italisë" (Aligierin, Petrarkën, Arioston, Tasson); 1963 - *Antologia della lirica albanese*; 1972-Si pubblica il volume: *Saggi di Letteratura Albanese*, Firenze.

⁶¹⁰

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, pp. 416-417.

⁶¹¹

Rivista "Shkolla Shqiptare" n. 30, Tirane, 1939, p. 2.

⁶¹²

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 417.

Nel 1939 il Ministero dell'Istruzione ha predisposto e emanato “*Sommario dei Programmi per le scuole elementari quinquennali*”, notiamo in quest’ultimi programmi che quasi tutte le materie, come la geografia, storia ecc, si aggiungono note dell’ideologia fascista, tra l’altro, la materia “conoscenze sulla vita”⁶¹³ è stato sostituito con la nuova materia “conoscenze civiche”⁶¹⁴. Quindi, si inseriscono elementi fascisti e si attua l’italianizzazione della scuola attraverso programmi e testi scolastici.⁶¹⁵

La nuova legge sull’istruzione elementare, nel Titolo I, si mostra che lo scopo dell’istruzione elementare si delinea come segue: “prefigge lo scopo di educare dei bambini disciplinati e forniti di carattere morale e di un’anima fascisticamente nazionale, di sviluppare le facoltà fisiche e intellettuali ed addestrare in essi le capacità e le attività opportune per la vita pratica, affinché diventino buoni cittadini (...).”, già in questo primo passo ci raffrontiamo chiaramente con le impostazioni ideologiche fasciste. Le scuole vengono regolate come segue: scuole statali gratuite per tutti i bambini. La scuola elementare in ogni ordine e grado di insegnamento, le lezioni si svolgono in albanese, fanno eccezione le scuole per alunni alloglotti, la scuola elementare dura 5 anni (grado inferiore i primi 3, superiore, i ultimi 2).

Gli insegnamenti nella scuola elementare sono: Lingua Albanese (lettura, scrittura, esercizi di conversazione, ortografia, comporre, grammatica); Aritmetica ed elementi di geometria; Le più importanti cognizioni della storia e della geografia prendendo come base di questo insegnamento la patria, la Nazione e lo Stato nel quadro dell’Impero; Racconti e letture di contenuti morale e patriottico. Cognizioni sull’ordinamento dello Stato e sui diritti e doveri dell’uomo e del cittadino fascista albanese; Le più importanti necessarie cognizioni di Scienze fisiche e naturali, tenendo conto particolarmente di quelle che più interessano il luogo di nascita e la

⁶¹³ In al. antico, come è presentata nei documenti: *mesimit te jetes*, in al. contemp. *Ditura* (trad. lett. in it. *La Sapienza*) un adeguamento con le materie odierne “*Scienze naturali*”, nel contesto dei programmi si riferisce all’insegnamenti dei temi come: le diverse piante in natura, le loro particolarità, ecc.

⁶¹⁴ In al. antico, come è presentata nei documenti: *mesimi shtetnuem*, in al. contemp. *Mesime mbi Shtetin* (trad. lett. in it. *Lezioni sullo stato*) un adeguamento con le materie odierne “Educazione allo Stato”.

⁶¹⁵ A.Q.SH. e R.SH, *F. Arkivi Qendror i Partise*, v. 1940, D.11, F. 240.

Patria, Semplici cognizioni di igiene; Disegno; Lavoro manuale; Giochi Ginnastici. Nelle scuole femminili si aggiungono i lavori di cucitura e ricamo ed economia domestica, nelle zone rurali negli ultimi anni saranno insegnati di più i lavori agricoli ed esigenze locali. La religione si insegna fuori dall'orario due volte alla settimana. Si fa attenzione e si specifica nell'art.15 che l'insegnamento delle materie sia ripartite secondo agli anni che l'alunno abbia frequentato la scuola ed ogni anno costituisca un ordine di insegnamento. L'art. 26 specifica che: "nessuno non può abbandonare la scuola elementare senza che sia diventato in possesso delle cognizioni più necessarie che comprende il suo programma di insegnamento e cioè: lettura, scrittura e nozioni elementari di calcolo."⁶¹⁶ Quest'ultima è una chiara dimostrazione che i programmi realizzati dal ministero propongono un sapere che raggiunge le vette massimali, pero supponendo forse, la conoscenza delle difficoltà che si incontrano nel territorio, si chiedeva innanzitutto la conoscenza base, anche se come avremo modo di osservare con le statistiche più in la, il numero degli analfabeti in Albania in questi anni è molto alto. Questa legge, in linea generale ripete quella precedente, oltre alle note di ideologia fascista che devono accompagnare il futuro cittadino albanese.

Si definisce anche la categorizzazione degli insegnanti in: insegnanti provvisori (supplenti), i quali vengono categorizzati con questo status se non possiedono un certificato di maturità della scuola Magistrale o del Liceo, o in caso quelli che possiedono il certificato di maturità della scuola Magistrale ma non superano l'esame di maturità pedagogica. Perciò in entrata in vigore di questa legge anche se con tempi differenti, in base alla categoria di appartenenza tutti gli insegnanti hanno l'obbligo di sostenere l'esame di abilità pedagogica. Questa legge prevede che gli insegnanti riprovati che non superano l'esame abilitativo per una seconda volta, siano licenziati.⁶¹⁷ Possiamo riflettere, in caso, su una messa in atto di questa legge, e il pensiero richiama contemporaneamente le vere esigenze della scuola albanese che vanno oltre alla visione legislativa, con ciò voglio ricordare che il numero delle

⁶¹⁶

A.Q.SH. e R.SH., *Legge sull'istruzione elementare, F. Ministria e Arsimit*, v. 1939, D. 338, p. 1-30, *Legge sull'istruzione elementare, Capo III, Obbligo scolastico.*

⁶¹⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1939, D. 338, p. 8, *Legge sull'Istruzione Elementare, Cap. VIII, Classificazione dei maestri, per maggior dettagli consultare, l'art. 71, 72.*

scuole che preparavano gli insegnanti era baso, e anche gli insegnanti in servizio confrontati con le esigenze della popolazione erano pochi, per non parlare di una mancanza dei edifici (scuole) per svolgere lezione. Questa osservazione non vuole insinuare che non è dovuto un ordinamento legislativo di questa categoria, ma solo che ci raffrontiamo con un' inadeguatezza con la realtà nazionale.

In seguito l'art.78, classifica e obbliga gli insegnanti albanesi che sono in possesso di certificati di scuole Magistrali straniere riconosciuti dallo Stato, di svolgere l'esame di lingua e letteratura albanese, storia e geografia albanese nella scuola Magistrale dello Stato.

Il Capitolo XIII della stessa legge, art. 113, chiede di essere dato spunto al progresso pedagogico e scientifico dell'insegnante, mediante riviste scolastiche, biblioteche, conferenze periodiche e corsi speciali.⁶¹⁸

Modifiche sono state apportate anche nelle scuole secondarie dove vediamo che nel 1940 si approvano i Programmi e gli orari d'insegnamento per le scuole secondarie, classiche, scientifiche e normali. Nelle scuole secondarie si aggiungono materie come: Cultura fascista ed Educazione Civica e Morale.

I tentativi per la fascistizzazione della scuola e dell'istruzione in Albania incontrarono forti movimenti contrastanti, manifestandosi attraverso le proteste studentesche e degli insegnanti, boicottaggi dell'insegnamento, ecc. Dobbiamo riconoscere che oltre a tali fenomeni, nel periodo dell'occupazione, più precisamente negli anni 1940-1941, accresce maggiormente la presenza degli istituti scolastici in tutto il paese. Le istituzioni educative prescolari si diffondono anche nei villaggi, notando miglioramenti anche nel lavoro metodologico, quest'ultimo è organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione. Si pubblico in questo periodo la guida metodologica "Il Lavoro nella Scuola", ed iniziando dal 1939 si nota l'aumento delle pubblicazioni nell'ambito dell'istruzione come: "Scrittori albanesi" [*Shkrimtaret shqiptar*] in due volumi o anche il libro di lettura "Il mondo albanese" [*Libri Bota Shqiptare*]⁶¹⁹.

⁶¹⁸

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1939, D. 338, pp. 16-30.

⁶¹⁹

Il Mondo Albanese [*Libri Bota Shqiptare*] (libro scolastico di lettura), *Per kursin e Nalte te Shkollave te mesme*, Tirane, Botim i Ministrise se Arsimit, 1943. Tratto da: Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 419.

Questo periodo conosce il suo apice, nei tentativi di riformare ed accrescere il livello scientifico e culturale dell'istruzione in Albania, attraverso il *Congresso degli Studi Albanesi*⁶²⁰ a Tirana, quest'ultimo ebbe vita per iniziativa del Ministro dell'Istruzione Ernest Koliqi.⁶²¹

Inoltre, tra le decisioni importanti che furono prese nel congresso rientra quella concernente la fondazione dell'Istituto di Studi Albanesi, che, di fatto, si trasformò rapidamente in un'Accademia, dove si incontravano e discutevano i migliori ricercatori (albanesi e stranieri), del mondo della letteratura, dell'albanologia, ecc. L'istituto venne guidato da Mustafa Kruja⁶²² ed Ernest Koliqi, il quale diventò il

620

Per approfondimenti, si consulti: Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dyte Boterore ne Shqiperi*, Tirane, Argeta-LMG, 2005 p. 39.

621

In questo congresso hanno partecipato gli esperti italiani, come: Carlo Tagliavini, Antonio Baldacci, Francesco Ercole, Angelo Leotti, Gaetano Petrota. Tratto da: Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 419; Gli esperti italiani che hanno partecipato a questo congresso, gli accomuna la caratteristica di conoscere e di aver svolto degli studi sulla cultura albanese, come si può osservare: Carlo Tagliavini è stato un glottologo e linguista italiano. Tra le opere: numerosi saggi di linguistica italiana, albanese, ungherese, rumena, e su le lingue indigene dell'America e dell'Africa; Antonio Baldacci, è stato cultore di studi etnografici, politici e socio-economici, dal 1925 si occupò soprattutto dell'Albania, non solo con la produzione autonoma di studi e pubblicazioni ma, a partire dal 1928, anche attraverso collaborazioni di ambito scientifico e politico con alcuni istituti locali: dal 1931 al 1939 (anno in cui l'Albania fu unita alla corona italiana) fu console generale onorario d'Albania in Bologna; dal 1942 fece parte del Consiglio direttivo del Centro studi Albania presso l'Accademia d'Italia; divenne membro dell'Istituto di studi albanesi di Tirana e consulente culturale della Luogotenenza generale in Albania fino al 1943, quando l'Albania fu occupata dalle truppe tedesche. L'Istituto di studi albanesi, presieduto da Ernest Koliqi, doveva curare lo sviluppo delle scienze, lettere e arti in Albania. Tra i membri dell'Istituto, che nel 1942 mutò la denominazione in Istituto reale degli studi albanesi, ricordiamo le figure di Antonio Baldacci, del padre basiliano, tratto da: Archivi di Stato Strumenti CLXXIII, L'Unione fra l'Albania e l'Italia Censimento delle fonti (1939-1945) conservate negli archivi pubblici e privati di Roma, a cura di Silvia Trani, Ministero per i Beni e Le Attività Culturali Direzione Generale per gli Archivi, 2007, p. 68; Francesco Ercole, è stato uno storico e politico italiano. Nel 1925 fu tra i firmatari del Manifesto degli intellettuali fascisti, redatto da Giovanni Gentile. Fu deputato fascista tra il 1929 e il 1939, ministro dell'Educazione Nazionale tra il 1932 e il 1935 e presidente dell'Istituto storico italiano per l'età moderna dal 1935; Angelo Leotti, tra le opere: Grammatica elementare della lingua albanese: dialetto toscano; L'albanese parlato: cenni grammaticali: vocabolario albanese-italiano, italiano-albanese (dialetto gheg): proverbi, dialoghi; Dizionario albanese-italiano, Roma 1937, Ministero degli Affari Esteri, b. 93, fasc. 23, "Prof. Angelo Leotti, insegnante lingua italiana e letteratura albanese" 1943-1945, tratto da: Pubblicazioni degli Archivi di Stato Strumenti CLXXIII, L'Unione fra l'Albania e l'Italia Censimento delle fonti (1939-1945) conservate negli archivi pubblici e privati di Roma, a cura di Silvia Trani, Ministero per i Beni e Le Attività Culturali Direzione Generale per gli Archivi, 2007, p. 331; Gaetano Petrota, tra le opere: Popolo, Lingua e Letteratura albanese (Palermo 1931), Ministero degli Affari Esteri, b. 93, fasc. 23, "Prof. Angelo Leotti, insegnante di lingua italiana e letteratura albanese" 1943-1945, tratto da: Pubblicazioni degli Archivi di Stato Strumenti CLXXIII, L'Unione fra l'Albania e l'Italia Censimento delle fonti (1939-1945) conservate negli archivi pubblici e privati di Roma, a cura di Silvia Trani, Ministero per i Beni e Le Attività Culturali Direzione Generale per gli Archivi, 2007, p. 331.

622

Mustafa Merlika Kruja (1887 –1958) è stato un politico albanese, primo

centro più importante della élite culturale del paese, sostenendo l'elaborazione e la purificando la lingua albanese da influenze straniere, queste elaborazioni furono svolte anche in altri campi come quella della scienza e della cultura. L'attività di questa istituzione, lasciata nell'ombra durante la dittatura comunista, occupa un posto d'onore nell'eredità della cultura albanese.

I dati che riguardano l'istruzione nell'Albania del 1938, che ci aiutano a inquadrare maggiormente la situazione del sistema d'istruzione, sono i seguenti: 642 scuola elementare con 54.528 alunni e 1.351 insegnanti, e 18 scuole secondarie generali e professionali con 5.677 alunni e 261 insegnanti.⁶²³

Inoltre, nel 1939-1940, l'istruzione elementare si rende obbligatoria dall'età di 7-12 anni, e ci risulta che il numero totale degli alunni che dovevano frequentare la scuola (coloro che avevano compiuto 7 anni) era 172.719, mentre in realtà la scuola veniva seguita da 50.035 di cui 34.742 nelle zone rurali e 19.816 in città.⁶²⁴ Testimonianze quest'ultime che aiutano a capire che ancora bisogna fare i conti con un alto grado di alfabetizzazione nella popolazione.

Durante l'occupazione, il regima fascista in Albania propone sotto forma di richiesta agli emigrati politici (albanesi) in Italia, di rientrare in patria per essere attivi e partecipare alla vita sociale e politica del paese. Ricordando, a tal proposito, che anche Ernest Koliqi, nominato Ministro dell'Istruzione, aveva aderito a una tale richiesta posta dal regime. Inoltre, contemporaneamente si chiamarono a cooperare in ambito d'insegnamento e dello sviluppo culturale della lingua albanese, molti ricercatori e cultori del pensiero pedagogico albanese. Il momento storico che stiamo analizzando coincide con l'inserimento di una nuova figura presso il Ministero dell'Istruzione, quella del "Consulente strategico", specialista italiano per l'istruzione.

Nel 1939, si fonda il *Partito Fascista Albanese* come un ramo del partito italiano,

ministro dell'Albania dal 10 novembre 1941 al 13 gennaio 1943 durante l'occupazione italiana, fu anche uno dei firmatari della dichiarazione di indipendenza albanese nel 1912.

⁶²³

National Archives and Record Administration of USA, Year 1946, file 875, p. 4. Tratto da: Erikeda Kambo, *Arsimi ne Shqiperi (1945-1960)*, Tirane, Akademia e Shkencave e Shqiperise Instituti i Historise, 2005, p. 13.

⁶²⁴

Erikeda Kambo, *Arsimi ne Shqiperi (1945-1960)*, Tirane, Akademia e Shkencave e Shqiperise Instituti I Historise, 2005, p. 45.

mentre tutti gli altri partiti politici in questo periodo si consideravano illegali. Tutti i dipendenti della pubblica amministrazione sono stati costretti ad associarsi al *Partito Fascista Albanese*.

In un documento del tempo, formulato dal Ministero degli Affari Esteri d'Italia, emerge che il Ministero delle Finanze, su richiesta del Ministero dell'Istruzione, prosegue a finanziare le scuole e i corsi di cultura e della lingua albanese in diaspora ed anche la retribuzione degli insegnanti e dei libri scolastici. Inoltre, il finanziamento di queste scuole dopo gli anni '30 i finanziamenti si stanziarono dal Governo Albanese. Tuttavia, notiamo che successivamente in queste scuole, oltre alla lingua albanese, erano previsti anche corsi di insegnamento della lingua italiana, ispirati all'ideologia fascista.⁶²⁵ Inoltre, negli anni 1941-1942, i documenti ci testimoniano che accresce l'impegno per aprire tali scuole e in altri paesi della diaspora, prevedendo una formula dove non si svolgeva solo l'insegnamento della lingua albanese, ma anche della lingua italiana, in linea con le ideologie fasciste.⁶²⁶

Nella Prima Raccolta delle leggi e dei decreti luogotenenziali sulla Istruzione Pubblica, 9 gennaio 1940 e 16 gennaio 1941, rientra anche la voce: Norme relative ai funzionari italiani incaricati dal Ministero dell'Istruzione Pubblica⁶²⁷, dove si delinea che è facoltà del Ministero dell'Istruzione Pubblica, "di conferire incarichi direttivi, tecnici e d'insegnamento al personale appartenente ai ruoli dell'amministrazione italiana del R. Ministero dell'Educazione Nazionale e della *Gioventù Italiana del Littorio*, anche se non collocato fuori ruolo."⁶²⁸ L' art.2, 3. definisce che il personale italiano può essere interamente retribuito dal Governo Albanese, ed hanno obblighi e diritti in base alle leggi in vigore dal Ministero. Si approvano le leggi che appartenenti "all'Incremento dell'edilizia scolastica nei Comuni e Villaggi. In questa voce si prevede che: il Ministero si faccia carico delle spese per l'edilizia scolastica; le scuole private regolandosi con la nuova legge, abrogando il decreto-legge del

625

A.Q.SH. e R. SH., *F. 261*, v. 1939, D. 625, fl. 8-11.

626

A.Q.SH. e R. SH., *F. 196*, v. 1942, D. 236, fl. 112.

627

Publicato nella Gazzetta Ufficiale N. 181, del 22 novembre 1940, XVIII.

628

A.Q.SH. e R. SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1940, D. 802, dok. 41-75, Ministero dell'Istruzione Pubblica, *Prima Raccolta delle leggi e dei decreti luogotenenziali sulla Istruzione pubblica, 9 Gennaio 1940-XVIII-16 Gennaio 1941- XIX*, A cura del Ministero dell'Istruzione Pubblica, Tirane, Febbraio, 1941-XIX.

1936, possono svolgere la loro attività se: nelle località che non esiste una scuola statale dello stesso tipo, devono seguire i programmi ufficiali, devono avere la durata in conformità con le leggi dello Stato, gli insegnanti possono svolgere supplenza se conformi alle leggi in vigore. Si prevede contemporaneamente che *L'Ufficio delle Scuole Primarie*, si occupi: dell'arredamento e il materiale didattico, questioni relativi ai locali, agli insegnanti, la vigilanza delle scuole private e statali, lotta contro l'analfabetismo, rapporto finale sul funzionamento delle scuole private, ecc. L'Ispettore superiore doveva occuparsi della revisione e traduzione dei testi scolastici, del controllo delle pubblicazioni educative e della letteratura infantile, della compilazione dei programmi scolastici per le scuole, ecc. (entra in vigore il 16 gennaio 1941 e si abrogano tutte le norme contrarie a presente decreto).

Inoltre, in un'Ordinanza del Ministero dell'Istruzione del 13 giugno 1941, referente ai temi d'istruzione che si dovevano attuare dagli Ispettori della Pubblica Istruzione, si chiede a quest'ultimi, di condurre modifiche negli orari dei programmi delle classi IV e V per l'anno accademico 1941-42. Inoltre, vediamo che gli insegnamenti nella scuola elementare sono: Lingua Albanese; Aritmetica; Insegnamenti sulla vita e conoscenze sul luogo di nascita; Storia e geografia ed insegnamenti sullo stato; Insegnamenti sulla natura; Disegno e lavoro manuale; Musica; Ginnastica. I programmi ministeriali per lo sviluppo delle materie di insegnamento, si presentano divisi per classe di insegnamento (I- classe, ecc.), delineando i temi da svolgere per ogni materia con le ore a disposizione per ciascuna.

Confrontando le ore a disposizione delle materie con i temi da svolgere, si crea l'impressione che i programmi siano sovraccaricati di saperi da acquisire. Si specifica che all'insegnamento della lingua albanese si dedicano 13-14 ore settimanali durante tutti gli anni scolastici, in quest'ultimo insegnamento viene compreso l'insegnamento delle lettere, della lettura, scrittura, dettato, composizione letteraria, ortografia, ecc. Il disegno e lavori manuali, nelle prime III classi, ha a disposizione 2-ore settimanali mentre nelle successive classi, la IV-V, si dispone solo 1-ora settimanale.

Si noti che nel programma didattico si aumentano le ore per l'insegnamento della lingua e dell'aritmetica nelle classi del ciclo primario. Tuttavia, si chiarisce che la

riduzione delle ore per le materie “conoscenze sulla vita e sul luogo di nascita” nelle classi del ciclo primario, coincide con l’idea di ridurre solo le ore, mentre le loro tematiche si svolgono in maniera completa e in stretta relazione con il territorio.⁶²⁹

Queste linee guida le possiamo leggerle come espressione di ciò che costituisce le necessità essenziali di una ideologia politica, relazionate con quello che il popolo rappresenta; quindi, le linee guida raffigurano la induzioni ideologiche e anche l’esigenza di formare il popolo con le “conoscenze di base” (lettura, scrittura, e far di conto).

I documenti sopra presentati evidenziano l’importanza che assumeva in questo momento, al rapporto tra la scuola e il territorio in cui il bambino vive. Nelle raccomandazioni si respira il clima, di un insegnamento e di una scuola, non isolata a sé stessa ma legata al territorio circostante, alla famiglia e agli alunni. Emerge da questa ultima affermazione anche un ulteriore verità, strettamente congiunta alla realtà in qui viveva la scuola albanese, i dati mostrano: un alto numero di analfabetismo nella popolazione e in diverse aree incontriamo l’inesistenza delle scuole. Quindi, fenomeni persistenti quest’ultimi, che accompagna, il percorso storico dell’istruzione in Albania, rappresentando a tal punto non solo un notevole carenza, ma soprattutto nella difficoltà di un incontro tra il pensiero pedagogico trasmesso nei programmi e tra ciò che costituisce la realtà “efficace territoriale” con le proprio sfumature e coloriture. Ricordando in questo tratto che l’istruzione in Italia mette l’accento sulla riforma Gentile e sui programmi scolastici che furono redatti da Giuseppe *Lombardo Radice*, nel cui pensiero si ravvisa l’attenzione verso l’ambiente territoriale dove cresceva l’alunno; testimonianza di ciò diviene anche l’insegnamento nelle scuole del dialetto linguistico territoriale. Tuttavia, essa si legge non solo come una vicinanza alla ambiente in cui l’alunno cresce ma anche come una volontà di salvaguardare la cultura e le radici territoriali, nonché l’eredità dell’identità territoriale.

Premettendo e riconoscendo l’importanza di quest’ultima in ogni tratto dell’identità di un popolo, dunque anche dell’istruzione, dobbiamo riflettere con coerenza sulle necessità che esprimeva l’Albania in quel periodo. Quindi i programmi per la scuola

629

A.Q.SH. e R. SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D.112, dok. 41-49.

elementare anche se adattati avvertivano la necessità territoriale di sviluppo edilizio, economico e sociale, per cui si chiedeva un incontro con il territorio, nella mancanza di infrastrutture che collegavano i villaggi e paesi si creava la possibilità di una conoscenza della vita rurale e dell'artigianato per un sviluppo economico in un raggio territoriale definito.

Una testimonianza di questo periodo attira l'attenzione per il fatto che il governo innanzitutto chiede agli insegnanti di svolgere l'insegnamento delle lingue albanese ed di utilizzare nel modo appropriato le ore a sua disposizione. In questa lettura si può alludere a delle carenze dello Stato nei controlli sull'insegnamento scolastico. Inoltre gli insegnanti dovevano progettare i programmi di lavoro da seguire durante l'anno scolastico.⁶³⁰

Estendendo la lettura dei programmi, notiamo, che la materia della storia tratta tematiche storiche che richiamano le relazioni tra l'Albanesi e l'Italia, come segue: "L'unione tra l'Albania e l'Italia nell'Impero Vittorioso Romano, una conclusione logica di una unificazione secolare, gli interessi della civiltà occidentale verso i Balcani. La casa Savoia, Vittorio Emanuele III, Re d'Italia e d'Albania e imperatore d'Etiopia; Duce la Storia del Fascismo."⁶³¹ Si vede inoltre che è inserita come materia di Insegnamento sullo Stato, dove tra i temi trattati sono l'Organizzazione della Gioventù Fascista, l'Organizzazione del Partito Fascista. Questi esempi ci mostrano chiaramente la politica in atto volta alla diffusione dell'ideologia fascista, introdotta e trasmessa dai programmi della scuola elementare.

TABELLA 7

Materie e Orari ⁶³²					
Materie	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V
Lingua Albanese	14-ore	14	14	13	13
Conoscenze sulla vita e del	4/2	4/2	3	-	-

⁶³⁰

A.Q.SH. e R. SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D.112, dok. 41-49.

⁶³¹

A.Q.SH. e R. SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D.112, dok. 41-49.

⁶³²

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D.112, dok. 41-49.

luogo di nascita					
Aritmetica	5	6	6	6	6
Storia, Geografia, Insegnamenti sullo Stato	-	--	--	3	3
Conoscenze sulla natura e sugli oggetti	-	--	--	2	2
Disegno e Lavori manuali	2/2	2/2	2/2	1	1
Canzoni/Musica	2/2	2/2	2/2	1	1
Ginnastica	2	2	2	2	2
Totale	25	26	27	28	28

Nella Tabella sopraindicata, gli orari sono accompagnati da una nota, in cui si richiede che: quando i ragazzi svolgono la materia di disegno o il lavoro a mano, le ragazze svolgano la materia di lavoro a mano. Si afferma chiaramente, che in questi anni le ragazze non svolgevano le ore di disegno; quest'ultimo si insegnava solo agli ragazzi, quindi si dà più importanza alle esigenze vitali, considerando un sapere più utile per le donne il lavoro manuale.

Una relazione datata il 6 agosto 1941, che l'Ispettorato dell'Istruzione di Tirana⁶³³, invia alla Direzione d'Istruzione Primaria, concernente all'ordinanza del 971/118 datata 13 giugno 1941, per la nuova organizzazione delle scuole, si dimostrano le controversie per incompatibilità nella pratica dell'organizzazione come: 1. Con l'entrata in vigore di questo sistema, gli alunni che hanno compiuto le classi precedenti con il vecchio sistema, si ritroveranno di aver perso quel grado d'istruzione necessaria per la classe relativa, in cui si troveranno. Per motivi economici, gli alunni delle classi del ciclo superiore, si presentano raramente a scuola, poiché lavorano per aiutare i genitori; la mancanza del materiale didattico (cartine geografiche, storiche, tabella) rallenta lo sviluppo del nuovo programma, ecc.

⁶³³

A.Q.SH.e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D.112/1, dok. 230-238.

Compare come problema, come si sottolinea anche nel documento, il non rispetto dello sviluppo graduale d'insegnamento, in termini psicologici, al fine di uno sviluppo naturale dell'alunno. Quest'ultimo fattore, "la pressione esterna", come viene considerato nel documento, non rispetta le tappe dell'evoluzione cronologica della psiche degli alunni, quindi le materie di insegnamento si dovranno sviluppare in linea parallela con lo sviluppo del pensiero dell'alunno, per tale motivo si considero, nel documento sopracitato che questo programma non è compatibile con i bisogni dell'alunno. Allegato a questo documento incontriamo i programmi di alcune materie, la loro struttura si presenta, nella I classe, divisa in materie e temi ben delineati da svolgere, mentre nelle altre annualità di studio la programmazione in base ai temi si delinea anche in una divisione mensile.⁶³⁴

Le testimonianze archivistiche⁶³⁵ chiariscono ulteriormente che l'istruzione scolastica in Albania negli anni 1940-1942 ha comportato delle gravi sospensioni, tali da elaborare dei nuovi programmi analitici per la scuola base, in cui si svolge sia l'anno scolastico 1940-41 che 1941-42, in un unico anno. (Dichiarando così via, l'anno straordinario, svolgendo due annualità di studio nello stesso anno.)

Nel Sussidiario temporaneo pedagogico [Shtojce e se perkoheshmes pedagogjike] la "Scuola Albanese"⁶³⁶, organo del Ministero dell'Istruzione, ottobre 1941-XIX, si comunica che le scuole iniziano il loro lavoro dopo 15 mesi di sospensione, da settembre a giugno dell'anno scolastico 1941-42, quest'ultime compendiano i programmi di due anni scolastici in uno, proporzionando le materie con le ore a disposizione, causa di questa anomalia diviene la perdita totale dell'anno scolastico 1940-41. Il ministero reputa adeguata questa scelta poiché diversamente si causerebbe un sovraffollamento delle classi sia nella scuole collettive dei villaggi sia in quelle della città, capendo che quest'ultime non hanno le possibilità, essendo appena uscite dalla guerra, di disporre di nuove classi, di nuovi insegnanti, ecc. Inoltre la scelta "anno straordinario" è accompagnato anche da altre ragioni che comporterebbero anomalie organizzative nella scuola. Il ministero chiede che il programma di un anno sia svolto in un tempo, uguale a 5 mensilità (il programma

⁶³⁴

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D.112/1, dok. 230-238.

⁶³⁵

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D. 112, dok. 1-29.

⁶³⁶

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D. 112, dok. 1-29.

annuale abbreviato), per poter svolgere nel tempo restante gli altri programmi, richiedendo anche che gli alunni abbiano appreso il minimo indispensabile per poter sostenere l'anno scolastico. "abbreviando il tempo si dovrà abbreviare il programma della materia e raggruppare le materie o anche accelerare il ritmo del lavoro o anche svolgere due insegnamenti insieme, come ha raffigurato anche il Ministero in particolare per le materie secondarie."⁶³⁷ Si spiega anche che "si è mantenuto quasi inalterato l'insegnamento della lingua a confronto del tempo ridotto, si sono aggiunte delle ore a questo insegnamento."⁶³⁸. A tal riguardo il Ministero dell'Istruzione si esprime con l'ordinamento nr. 917-118 datata 13.6.1941-XIX, mettendo come priorità per i programmi la lingua albanese. Inoltre si raffrontano anche i temi sulle difficoltà che incontra un alunno che non frequenta la scuola per 15- mensilità, raffrontando in questo passaggio il problema della "dimenticanza" di quello che si è appreso precedentemente, tale difficoltà si accentua maggiormente per coloro che frequentavano I-II annualità.

I programmi analitici per la regione di Elbasan, redatti da un gruppo di insegnanti in concordanza dall'Ispettorato dell'Istruzione di questa regione, ed riferendosi alle raccomandazioni e direttive del Ministero dell'Istruzione (l'ordinamento nr. 917-118 datata 13.6.1941-XIX), si presentano, come accennato prima, divisi in due periodi, comprendendo l'anno scolastico 1940-41, il primo periodo e 1941-42, il secondo periodo. Si delinea che la I, II, III annualità di studio cambia come programma nel passaggio da un anno scolastico all'altro, ed i temi da insegnare sono stati scelti esclusivamente per far fronte a questa situazione straordinaria. Mentre la IV, V annualità in tutte e due programmi rimane uguale, perciò si ripete nel secondo periodo, inoltre si specifica che gli insegnanti, se lo reputassero opportuno, possono effettuare cambiamenti nei programmi.

Le materie che si svolgono nella scuola elementare nelle città, in base a questa testimonianza sono: Insegnamento alla vita; Lingua albanese: abbecedario (I classe), le lettere, dettato, lettura, poesie, grammatica, composizione letteraria, esercizi linguistici; Aritmetica; Disegno; Lavori manuali; Ginnastica; Musica. Nella IV classe

⁶³⁷

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D. 112, dok. 1-29, p. 4.

⁶³⁸

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D. 112, dok. 1-29, p. 5.

si insegna anche Geografia; Educazione allo Stato; Educazione alla natura; Storia; Geometria; inoltre si accentua nelle note l'insegnamento del disegno e della musica, ma esse non sono presenti nei programmi effettivi, come anche ginnastica e lavori manuali, sempre riguardanti questa annualità. Nella V-classe si inserisce l'insegnamento della Fisica, si nota anche che, disegno e lavori manuali divengono un unico insegnamento, che si svolge per 1-ora a settimana. Il programma si presenta, oltrepassando le diversità già accennate, delineando le materie per annualità, mensilità, specificando per ogni settimana del mese, quali siano le materie da svolgere e anche prefissano i temi che l'insegnante dovrà applicare.

I programmi cambiano per le scuole nei villaggi "scuole collettive", con 3-annualità. Le materie che si insegnano in queste scuole sono: Insegnamento alla vita; Lingua albanese: le lettere, dettato, lettura, grammatica, composizione letteraria, esercizi linguistici; Aritmetica; per la forma esse si presentano delineate uguali alle scuole delle città.⁶³⁹

In questi anni lo spirito fascista predominante nel paese, ha conosciuto disapprovazioni e negazioni da parte del popolo. Possiamo menzionare le manifestazioni organizzate nelle città albanesi nel novembre 1939, accompagnate dalle proteste del 1941-42. Inoltre, si incontrano disapprovazioni l'ideologia fascista, nei contesti scolastici, come si testimonia il testo: "gli insegnanti non utilizzavano testi ufficiali, ma altri in lingua straniera e albanese. Spesso interpretavano le conoscenze sull'istruzione secondo le loro opinioni o si fermavano in quelle parti, soprattutto nelle materie sociali, in quei frammenti o autori, che davano luogo alla coltivazione dei sentimenti nazionale."⁶⁴⁰

Nell'anno 1942 queste rivolte sono accompagnate da movimenti armati e la fondazione dei partiti politici. Questa situazione politica rifletteva il fatto, che ancora il sistema educativo non è organizzato e unificato in tutti i programmi scolastici del paese. Nel 1941 è fondato il Partito Comunista Albanese e poi, nel 1943, i

⁶³⁹

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D. 112, dok. 1-29, pp.

7-57.

⁶⁴⁰

Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dyte Boterore ne Shqiperi*, Tirane, Argeta-LMG, 2005, p. 67.

documenti⁶⁴¹ testimoniano la fondazione dell'Unione dei Giovani Antifascisti Albanesi.

Nel 1942 un ruolo importante nell'organizzazione e l'unione del popolo albanese nella lotta contro il fascismo e la liberazione del paese, ha avuto "Conferenza di Pezës"⁶⁴². In questa conferenza si progettarono le visioni per l'unione del paese, a prescindere dalla religione, regione o idee, per un'Albania libera e democratica. Successivi sviluppi testimonieranno che di quest'ultima organizzazione popolare si è avvalso il Partito Comunista per assumere il potere politico nel paese. Tuttavia si deve ammettere che il programma emerso da questa conferenza, prevede la creazione e l'organizzazione di un movimento nell'istruzione che portava in sé, idee pedagogiche con caratteristiche tradizionali, ma anche sfumature innovative.

Di seguito all'espansione e al rafforzamento del movimento e dell'attività antifasciste, si chiudono in questo momento di instabilità, a tempo non determinato, gli istituti scolastici. Inoltre si prendono provvedimenti disciplinari per coloro che esprimevano pensieri conformi al movimento in atto, escludendo gli alunni dalle scuole e arrestando gli insegnanti. "La maggioranza delle scuole di Fier e Mallakaster negli anni 1940-1944, non funzionava quasi per nulla oppure hanno interrotto la loro attività e si erano danneggiate durante l'occupazione tedesca. Non fu permessa l'apertura delle scuole urbane (nelle città), poiché si dichiarò zona di combattimento."⁶⁴³ Quindi, come esposto anche precedentemente, la sospensione della scuola ebbe inizio nei anni '40, notiamo che questi problemi persisteranno anche successivamente.

Ricordiamo anche che in questo periodo viene stabilita una nuova amministrazione sotto l'occupazione della Germania nazista, che non ha mai raggiunto la giusta autorità, l'istruzione albanese quasi non funzionava.⁶⁴⁴

641

A.Q.SH. e R. SH., *F. Arkivi Qendror i Partise*, v. 1943, D. 63, fl. 56.

642

La conferenza discusse tematiche sull'organizzazione di una lotta unitaria contro l'occupazione, questa organizzazione, come vedremo, in seguito prese il nome di Fronte di Liberazione Nazionale.

643

Nga historiku i arsimit ne rrethin e Fierit, (AISP), Fier, 1980. Tratto da: Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dyte Boterore ne Shqiperi*, Tirane, Argeta-LMG, 2005 p. 78.

644

Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dyte Boterore ne*

Dunque il 3 settembre 1943, dopo la capitolazione dell'Italia fascista, l'Albania fu invasa dall'esercito nazista tedesco. Il 14 settembre, dello stesso anno, si stabilì il Consiglio Esecutivo, il governo provvisorio dell'Albania.

Durante questo periodo si rinforza la lotta di liberazione nazionale del popolo albanese contro l'occupazione nazi-fascista. Il Consiglio Generale di Liberazione Nazionale⁶⁴⁵ [Keshilli i Pergjithshem Nacional Clirimtar], nella sua composizione, incluse anche la *Sezione dell'Istruzione*, raccomandando la creazione di tali sezioni presso i Consigli di Liberazione Nazionale a livello locale. Il compito principale di queste sezioni sarebbe la riapertura delle scuole e l'organizzazione di corsi di formazione contro l'analfabetismo. Dopo diverse conferenze degli insegnanti, organizzate dal Consiglio di Liberazione Nazionale, il 25-27 novembre si organizzò a Korça, il Primo Congresso degli insegnanti Antifascisti Albanesi. Le delibere adottate in questo Congresso indicavano: "La nuova scuola albanese trae ispirazione dai principi democratici del movimento di liberazione nazionale albanese, che sta creando le condizioni pratiche necessarie per la formazione di tutti i stati della popolazione, (...) l'insegnante si auto-considera soldato della guerra popolare, e, come partigiano o volontario che è, compierà la sua sacra missione, con tutte le difficili condizioni, (...), l'insegnante servirà ovunque si presenta la necessità, a elevare il livello culturale e sociale delle masse, per l'elevazione della donna, che doveva diventare un fattore importante per lo sviluppo della società, che gli insegnanti occupassero un posto d'onore nella nuova società."⁶⁴⁶ Il Congresso ha deciso di istituire l'organizzazione *l'Unione degli Insegnanti Antifascisti Albanesi*.

Nonostante l'impatto negativo manifestato, in altre attività di vitale importanza per lo Stato albanese, ricordando la varie dinamiche che accompagnano essi, come: il periodo successivo alla proclamazione dell'indipendenza nel 1912; le occupazioni da parte degli eserciti dei paesi che furono coinvolti nella Prima Guerra Mondiale; il periodo di esistenza di un Stato indipendente; le occupazioni durante la Seconda Guerra Mondiale, dobbiamo ammettere che al riguardo della ricerca e

Shqiperi, Tirane, Argeta-LMG, 2005, p. 79.

⁶⁴⁵

Il Governo che dirigeva le zone libere in Albania.

⁶⁴⁶

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 422.

dell'evoluzione del pensiero pedagogico, affrontiamo innovazioni e diversità, quest'ultimo fenomeno si dovrà leggere in correlazione alle influenze che si portarono dalle diverse culture, nei passaggi storici precedentemente citati. Quindi, nella delicatezza del pensiero, una chiave di lettura, come non possa essere diversamente, è l'inter-scambio di culture, al di fuori della forma in cui avviene l'incontro, senza voler dimenticare il fattore "occupatore", capiamo anche dai pensieri espressi dai pensatori di questo periodo che lo scambio e l'influenza culturale è avvenuta.

Il panorama generale che si presenta in questo arco di tempo, quindi 1915-44, nel pensiero pedagogico albanese, notiamo che, durante la Prima Guerra Mondiale nelle zone sotto la giurisdizione dell'impero austro-ungarico, si introduce il pensiero pedagogico herbartiano, attraverso i metodi e i programmi tradotti e adottati dai programmi d'istruzione dell'Austro-Ungheria, le quali si attuarono nelle scuole albanesi. In tali scuole gli insegnamenti si svilupparono con basi e prospettive della metodologia scientifica, riflesso della pedagogia herbartiana. Nel pensiero pedagogico di Herbart, si trasmettono ulteriori modifiche nella metodologia didattica, limitando gli spazi di improvvisazione nella scuola e offrendo risposta concreta ai metodi di insegnamento nello spazio dimensionale insegnante-alunno, quindi, la pedagogia viene riconosciuta come una scienza autonoma. La pedagogia, considerata come una scienza autonoma nel pensiero di Herbart, sottende una scienza interdisciplinare, la quale si manifesta chiaramente nei suoi legami con la psicologia, l'estetica (come scienza dei valori). Inoltre, egli ritiene che il compito dell'educazione sia la formazione della personalità nella sua interezza, quindi parla di una "pedagogia generale". L'educatore è tenuto ad eseguire un processo che conduce alla creazione di una "disciplina" intellettuale di comportamento, nella trasmissione ed elaborazione della cultura dell'alunno. I criteri basilari, nelle trasmissioni di conoscenze nella metodologia didattica, si costruiscono attraverso la preparazione, presentazione, approssimazione e aggiornamento, loro applicazione (esercizio per il monitoraggio e consolidamento delle conoscenze). Herbart ritiene che i valori morali non siano originati dalla spontaneità o esperienza, ma si ottengano dall'apprendimento graduale, in cui la loro acquisizione implica un interesse multilaterale, quindi una

rete relazionale.

Lo spirito e la riflessione herbartiani non si incontra solo nei programmi attuati nelle aree austro-ungariche; tale spirito si trasmette anche nelle espressioni del pensiero pedagogico dei pensatori albanesi, i quali studiarono nelle scuole occidentali, e di seguito offrirono il loro contributo, insegnando, presso la scuola Normale di Elbasan. Quest'ultimi "scossero le fondamenta della vecchia scuola, le coscienze e le convinzioni degli insegnanti dell'epoca"⁶⁴⁷. Inoltre, tali influenze divengono realtà se consideriamo l'apertura, nel 1923 ad Elbasan, della scuola "di Praticantato"⁶⁴⁸, presso quella Normale, la prima scuola di questo genere in Albania. La scuola compieva un ruolo importante nell'accrescimento della pratica pedagogica dei giovani diplomati della scuola Normale. "Gli insegnanti che esercitavano la loro professione nei "Praticantato", avevano terminato gli studi nelle scuole Normali in Austria ed erano sotto l'influenza di questa pedagogia."⁶⁴⁹

Gli esponenti principali, portatori del metodo di insegnamento con basi scientifiche, che si diffonde in Albania, erano studiosi: Gasper Mikeli, Gasper Beltoja, quest'ultimi guidarono il pensiero pedagogico albanese verso il pensiero occidentale. Nel pensiero pedagogico di Gasper Beltoja, si scorgono influenze della pedagogia austriaca, ed in particolare del pensiero herbartiano, questo anche per via della sua formazione universitaria in Pedagogia, svolta in Austria. Inoltre, nel 1920, egli fu influenzato dalla cultura francese. Si presume che l'incarico come Direttore Generale della Pubblica Istruzione a Scutari, lo abbia aiutato ad approfondire le proprie conoscenze al riguardo della medesima cultura. Egli ha pubblicato l'opera "*Pedagogia e teoretica per gli insegnanti delle scuole elementari e gli alunni della Scuola Normale*"⁶⁵⁰, tradotto dalla lingua francese, il titolo in originale è "*Leçons de*

⁶⁴⁷

Stefan Prifti, *Problemi metodik ne shkollen tone*, Revista: *Arsimi Popullor* 8-9, Tirane, 1947, p. 27.

⁶⁴⁸

Nella lingua albanese lo troviamo con il termine *Ushtrimore*, la traduzione e adattamento alla lingua italiana ci porta alla definizione della Scuola, dove si svolge il praticantato, il termine contemporaneo è *Tirocinio formativo*.

⁶⁴⁹

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002, p. 389.

⁶⁵⁰

Gasper Beltojes, *Pedagogji e Theorike per mesues te shkollave fillore e nxenes te shkolles Normale si mbas te damit te A. Mathieu, E. Blanguernon*, Shkoder, Nikaj, 1920.

pédagogie. Théorie, pratique, administration scolaire, examen pédagogique”⁶⁵¹. Si tratta della prima opera pedagogica e psicologica tradotta in Albanese. Ricordando anche che egli redasse i programmi per la scuola elementare nei anni 1919-20 (come sopracitato). Constatiamo che egli attribuisce un importante ruolo, in questo libro, all’educazione mentale, morale e fisica. Dunque, si può affermare che per certi aspetti, i programmi realizzati sotto la sua direzione nel corso di questi anni sono stati influenzati anche da questi temi.

Diviene importante costatare che lo sviluppo dell’educazione mentale è strettamente legato alla memoria, l’osservazione, e l’immaginazione.

Inoltre, un ruolo importante nella psiche del bambino è svolto dall’impatto e dall’influenza che hanno la famiglia, gli insegnanti, la scuola, l’ambiente che lo circonda.

Consultando i programmi d’insegnamento degli anni 1919-1920, e, soprattutto, le linee guida metodologiche per gli insegnanti, si nota che esso sono espressione dello spirito herbartiano; quindi si esigeva dall’insegnante: di essere preparato; di esporre lo scopo della lezione; di esporre e chiedere l’esecuzione di esercizi, per poter monitorare le conoscenze degli alunni.

Inoltre, negli anni successivi il suo pensiero si arricchì dalla pedagogia americana, riconoscendo come momento cruciale, per tale influenza, la sua nomina come professore nella Scuola Tecnica di Harry Fulz a Tirana. Incontriamo nel 1932 la pubblicazione dell’opera tradotta da lui “Scienza e arte dell’insegnamento” [Shkenca dhe arti i mesimdhënies], il titolo originale è “The science and the art of teaching” di Daniel Wefordi. G. Beltoja è considerato, grazie i suoi contributi, come successore di Naum Veqilarxhi, Naim Frashëri, Kostandin Kristoforidhi e delle Sorelle Qiriazhi, riguardo all’importanza del contributo che offrì nel campo psico-pedagogico albanese. Egli è l’autore del primo dizionario albanese psico-pedagogico.

Il pensiero pedagogico in Albania dal 1934 in poi esprime note ispirate dal pensiero di Rousseau. Il pensiero pedagogico di quest’ultimo, fu trasmesso ulteriormente, nella Normale di Elbasan per opera di alcuni insegnanti che aveva finito l’Istituto J.

⁶⁵¹

A. Mathieu, E. Blanguernon, *Leçons de pédagogie. Théorie, pratique, administration scolaire, examen pédagogique*, Paris, Alcide Picard, 1905.

J. Rousseau. Inoltre, appartiene a questi anni anche la prima traduzione, in lingua albanese, dell'opera *Emilio o sull'educazione* di Jean-Jacques Rousseau.⁶⁵²

Un'altra figura centrale nel campo dell'istruzione albanese, nei primi anni del XX secolo, è *Aleksander Xhuvani*, riconosciuto come il fondatore della pedagogia e psicologia albanese. Il suo pensiero e la sua attività scientifica hanno arricchito la cultura albanese. Le sue opere figurano tra i contributi più importanti, per il tentativo di accrescere a livello scientifico il pensiero pedagogico contemporaneo e anche per la riforma del sistema di istruzione in sintonia con i modelli più moderni dell'epoca. Le sue opere vennero pubblicate in un periodo storico in cui mancavano simili pubblicazioni in campo di scientifico; le opere pedagogiche più importanti della cultura classica europea furono elaborate, infatti, più ampiamente dopo la Seconda Guerra Mondiale.

Egli nelle sue opere mette l'accento sull'importanza di una formazione che rispetti l'età effettiva dell'alunno, quindi si rivolge alla coscienza professionale degli insegnanti, invitandoli di adattare gli insegnamenti ai ritmi dello sviluppo mentale dell'alunno. Altresì li invita a consultare sempre nuove pubblicazioni per migliorare il lavoro nella scuola: "È opportuno aggiungere che una lezione svolta nello stesso modo ogni anno, con gli stessi errori senza migliorarsi, è un addestramento meccanico noioso, monotono, non vivace e disinteressante, ai danni dei poveri alunni."⁶⁵³

Inoltre, afferma che lo scopo dell'educazione è la formazione della personalità dell'uomo e del futuro cittadino, rafforzando il pensiero critico e libero, quest'ultimo racchiude in sé i valori morali. In questo pensiero di Xhuvani richiama il pensiero pedagogico di Pestalozzi, per il quale lo scopo dell'educazione doveva essere morale; in questo passaggio ritroviamo anche gli insegnamenti di Rousseau e Kant.

A. Xhuvani in sede di traduzione dell'opera di Pestalozzi, "*J.H.Pestalozzi. La vita, l'opera, e la sua pedagogia*", nel 1927, sottolinea l'importanza dell'educazione morale, mentale e fisica, accennando che, si dovrà dare maggiore priorità al pensiero

652

Gani Daiu (Raccolta di studi), *Emili ose mbi edukatën e Jean-Jacques Rousseau, Sotir Papahristo* (premessa), Tiranë, Kristo Luarasi, 1938.

653

Shefik osmani, *Shpalime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tirane, Kristalina-KH, 2008, p. 212.

di Pestalozzi, nell'istruzione albanese, innanzitutto perché: “in primo luogo, Pestalozzi apprezzava il significato e l'importanza della madre e della famiglia, per azionare un sana educazione; in secondo luogo, egli amò profondamente il suo popolo, e promosse l'educazione, la formazione e la cultura del popolo da ogni punto di vista, e soprattutto della classe disagiata. Per realizzazione di questi ultimi scopi, noi albanesi dobbiamo “aprire gli occhi” e di conseguenza, occorre impegnarsi di più”⁶⁵⁴.

A. Xhuvani invita tutti gli insegnanti a divenire coscienti dell'importante ruolo che assumono in tutti i settori dell'attività didattica e nella formazione degli alunni. Il pensiero di Pestalozzi raffigurato da Xhuvani, accompagnò gli insegnanti che si preparavano nella scuola Normale di Elbasan, per molti anni⁶⁵⁵.

Inoltre A. Xhuvani intrecciò nel suo pensiero, “una pedagogia strettamente legata a tutte le altre scienze, ma soprattutto nell'interazione tra la psicologia, logica e morale”⁶⁵⁶. Queste considerazioni risentono dell'influenza della pedagogia herbartiana.

Il suo pensiero pedagogico rappresentava la realtà quotidiana dove egli viveva e particolarmente, le esigenze che incontrava nell'istruzione albanese, notando il tentativo continuo di sviluppare e collegare la tradizione pedagogica con le idee progressive, cercando di creare un pensiero lineare nella scuola albanese, che viveva in un ambiente caotico di influenze pedagogiche.

Nei suoi libri si affrontano problematiche legate alla didattica, agli insegnanti e al metodo. Sviluppa un pensiero filosofico che al centro pone la creazione di una didattica fondata sul riconoscimento delle caratteristiche psicologiche e fisiche dell'alunno, considerando quest'ultimo il nucleo per tutti i progressi pedagogici e metodologici in ambienti scolastici. La materializzazione di queste idee e pensieri la troviamo nella sua opera scientifica, *Psicologia*.

Nella sua opera *ha* avuto un ruolo fondamentale la figura della donna *nella* vita e

⁶⁵⁴

Elbasan, 1927.

⁶⁵⁵

Per un pensiero più approfondito si può consultare: Hans Gehrig, Musa Kruja, Shefik Osmani, *J. H. Pestaloci, Reformatori i madh i arsimit*, Tirane, Idromeno, 1997, pp. 125-133.

⁶⁵⁶

Aleksander Xhuvani, *Didaktika*, Tirane, Kristo Luarasi, 1937, p. 13.

nell'educazione sociale, considerando che essa getta le fondamenta per il progresso della nazione. Quindi questa visione filosofica - pedagogica, nel suo pensiero, evidenzia l'incontro con il pensiero di Komensky. Esercitarono un'influenza di una portata decisiva anche altri pensatori, che riconoscono l'importante ruolo che occupa la madre e nell'istruire e crescere il bambino. Nella sua opera progressista, si riflettono toni e sfumature di incontri e contaminazioni di pensatori, come: Komensky, Pestalozzi, Herbart e successivamente dell'Educazione Nuova e della Scuola attiva.

Ad Alexander Xhuvani si attribuisce il grande merito per la traduzione e la pubblicazione in lingua albanese, di diverse opere scientifiche a livello europeo, le quali hanno motivato il pensiero pedagogico albanese.

Negli anni '30, di seguito ai metodi pedagogici attuati nelle scuole americane che svolgevano la loro attività in Albania, come: l'Istituto albanese-americano, la Scuola Tecnica albanese (della cui ideatore e direttore era Harry Fulz), risultano evidenti le influenze dell'orientamento della pedagogia pragmatica di William James⁶⁵⁷. Quest'ultimo pone le basi di un pensiero filosofico, ricostruendo gli elementi essenziali del pensiero pedagogico con le tipiche sfumature pragmatiche. Le sue opere evidenziano un pensiero che cerca di produrre un approccio pragmatico sostenuto dai fatti concreti della ragione, esaminando gli effetti per promuovere la chiarezza di pensiero.

Inoltre, se osserviamo l'attività didattica delle scuole che adottano, in un quadro di riferimento, la tipologia pedagogica americana, possiamo riconoscere facilmente il contributo della "pedagogia attiva" e le influenze di Dewey⁶⁵⁸. Ciò dimostra la volontà di plasmare una "scuola attiva", una scuola-laboratorio, in cui l'insegnante corregga e trasformi in continuazione le sue idee attraverso l'esperienza d'insegnamento. Harri Fulz⁶⁵⁹ direttore della Scuola Tecnica albanese a Tirana, ha

⁶⁵⁷

William James (1842-1910), si è laureato in Medicina a Harvard nel 1869, ma negli anni successivi si dedicò allo studio di filosofia e della psicologia. Nel 1890 ottiene la cattedra di Filosofia a Harvard. Opere: *Principi di Psicologia, Pragmatismo* (1907).

⁶⁵⁸

Studies in Logical Theory di J. Dewey, apparso nel 1903.

⁶⁵⁹

Harri Fulz, 1888-1978, ha svolto gli studi Scienze naturali e matematica presso l'Università di Chicago, dove Dewey nel 1892 aveva istituito la prima scuola sperimentale in America.

espresso: “Per diventare un buon cittadino del paese, dobbiamo diventare buoni cittadini della scuola”⁶⁶⁰. Inoltre quest’ultimo nel suo pensiero sostiene la pedagogia di Dewey.

È scontato richiamare il significativo *ruolo*, nella costruzione del pensiero pedagogico, che hanno avuto la *pubblicazione di articoli e contributi su riviste pedagogiche*, dove possiamo menzionare: “Nuova Educazione” [Edukata e re], “Nuova Scuola” [Shkolla e re] anche “Scuola Nazionale” [Shkolla kombetare], in quest’ultime si sono tradotti articoli che diventarono la voce di diverse correnti pedagogiche con l’intento di facilitare il lavoro degli insegnanti, possiamo citare esposizioni tali, come l’opinione di Ferrière, Freinet, Piaget. Inoltre appartiene a questi anni la pubblicazione in albanese da Sotir Papahristo⁶⁶¹ dell’opera di Ovide Decroly.

Gli innumerevoli tentativi per creare una nuova filosofia pedagogica nazionale che si fondeva in un spirito laico, democratico e basato sui migliori risultati del pensiero contemporaneo pedagogico, influenzarono le generazioni di insegnanti, i quali avevano la possibilità di approcciare un pensiero con-temporaneo. Tali tentativi hanno affrontato una realtà amara politica, economica e sociale che ha sfavorito per molto tempo il sistema dell’istruzione.

3.8 I programmi scolastici: una riflessione della lotta contro l’analfabetismo e le ideologie comuniste per la creazione di un nuova *persona* (1944-1990).

Il 3-4 dicembre 1943 è stata convocata la Conferenza degli Insegnanti nella regione di Argirocastra, organizzata dal Consiglio di Liberazione Nazionale. Nella deliberazione adottata da questa conferenza sono stati definiti i nuovi compiti degli insegnanti. L’insegnante citava la delibera: “ha la missione di istituire, in stretta collaborazione con i combattenti della libertà e i consigli di Liberazione Nazionale, le basi della nuova istruzione, la quale non sarebbe più un privilegio della minoranza

⁶⁶⁰

p. 200.

⁶⁶¹

Kristo Luarasi, 1936.

Iliaz Gogaj, *Shkolla teknike dhe Harri Fulci*, Tiranë, Eurorilindja, 1999,

Sotir Paparistos, *Ovide Decroly, La vita e le sue opere educative*, Tiranë,

per l'oppressione della maggioranza, ma il diritto di tutte le classi sociali del popolo, che organizzano (conducono) la guerra e domani saranno al potere. La scuola nuova sarà costruita sulla base della democrazia popolare, dell'autogoverno degli allievi, dell'avanzamento sociale e militare.”⁶⁶²

Inoltre, dopo l'elezione del Comitato Antifascista di Liberazione Nazionale è stato istituito anche il Dicastero dell'Istruzione per l'anno scolastico 1944-1945 nelle zone liberate. Quindi, quest'ultimo in una lettera dell'agosto 1944, dichiarava: in tutte le zone liberate si attueranno due tipi di scuole: scuole elementari regolari e corsi per gli adulti che non sanno leggere e scrivere (analfabeti). La prime si apriranno, dove ci sarà la possibilità di un insegnante che possiede le conoscenze di base o un insegnante di carriera, mentre le seconde verranno aperte in quelle aeree, in cui non ci sono insegnanti professionisti, ma amici e amiche di buona volontà che sono in grado per insegnare agli altri i primi elementi di lettura e scrittura.⁶⁶³ Gli insegnanti e le scuole organizzate nelle zone liberate erano in completa dipendenza dai *Consigli di Liberazione Nazionale*. In ambito dell'organizzazione del sistema d'istruzione si trasmette uno spirito di profondo pregiudizio politico e ideologico con l'obiettivo di rafforzare il potere del movimento *Antifascista di Liberazione Nazionale*. Inoltre si definivano le finalità della scuola, quindi la scomparsa dei privilegi in campo dell'istruzione, dando così l'opportunità a tutto il popolo di essere partecipe nella vita educativa e culturale del paese. Le politiche attuate in questi anni divengono rappresentazione, fino agli esordi, di quello che successivamente sarà incoronato come lo stabilimento di un sistema di istruzione di carattere comunista. Le varie richieste avanzate al popolo delineavano la messa in servizio della scuola da parte di tutti coloro che disponevano della capacità di combattere l'analfabetismo; inoltre non si necessitava, per coprire e svolgere questo ruolo, di un insegnante preparato. Incontriamo in questo contesto il fenomeno delle scuole collettive, con alunni di diversa età e formazione, in cui le linee guida sull'organizzazione e il metodo,

⁶⁶² Siri Shaplo, *Nga Historiku i zhvillimit te arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i Studimeve Pedagogjike, 1975, pp. 150-151.

⁶⁶³ Siri Shaplo, *Nga Historiku i zhvillimit te arsimit ne Shqiperi*, Tirane, Instituti i Studimeve Pedagogjike, 1975, p. 152 contemporaneamente anche nel: Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dyte Boterore ne Shqiperi*, Tirane, Argeta-LMG, 2005, p. 103.

richiedevano la costruzione di un lavoro differenziato tra gli alunni che svolgevano la prima fino a quelli della quinta classe. La classificazione degli alunni si effettuava non sulla base dell'istruzione condotta precedentemente, ma in base allo sviluppo che essi possedevano. Inoltre si raccomandava che, nei casi di mancanza dell'abecedario, potranno in seguito essere utilizzati nelle prime classi, le lettere dalla stampa ed ulteriormente che siano utilizzati, per la lettura, la stampa della guerra (di opuscoli risalenti alla guerra, ecc). Quindi, il programma da attuare nelle suddette scuole in tempo di guerra è quanto segue: la scrittura, la lettura, lingua albanese, aritmetica, un minimo di storia nazionale e le lotte di liberazione nazionale, raffigurando tutti i dettagli, la geografia dell'Albania e dei diversi paesi Balcanici, i canti patriottici e rivoluzionari.⁶⁶⁴ I Programmi per la scuola elementare con 5 annualità, dell'anno 1944⁶⁶⁵, risultano non alterate nella forma, quindi cambia il contenuto delle materie che presentano ideologie non condivise dallo Stato, mentre per alcune materie si specifica, che si attuano i programmi dell'anno 1938⁶⁶⁶; inoltre, anche la struttura dei programmi del 1944 richiama quelli del 1938. Quindi troviamo la divisione in classi e successivamente gli obiettivi con varie direttive e indicazioni generali per svolgere l'insegnamento.

Il *Dicastero dell'Istruzione* in questo periodo (1944-45), compie un ruolo rilevante rispetto ai territori liberati, facendo di continuo tentativi nell'ampliare maggiormente le strutture di istruzione o diversamente per la manutenzione e funzionamento delle strutture precedenti per garantire la continuità e per consentire la lotta contro l'analfabetismo. Si definiva come compito fondamentale della scuola, di riflettere obbligatoriamente gli ideali democratici della lotta di Liberazione Nazionale e anche la realizzazione dei condizioni adatti per garantire l'istruzione di tutte le classi sociali della popolazione, conducendo all'eliminazione degli elementi fascisti presenti nel paese.⁶⁶⁷

⁶⁶⁴ Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dytë Boterore ne Shqiperi*, Tirane, Argeta-LMG, 2005 pp. 114-122.

⁶⁶⁵ Shteti Shqiptar, Ministria e Arsimit, *Shtojca e Programmit per shkollat filllore Pese kalsesh*, Tirane, Shtypshkronja e Shkolles Profesionale, 1944.

⁶⁶⁶ Mbreteria Shqiptare, Ministria e Arsimit, *Programa per Shkolla filllore Pese Klasesh*, Tirane, Shtypshkronja e Ministrise s' Arsimit, 1938.

⁶⁶⁷ A.Q.SH. e R.SH., F. 14, v. 1944, D. 8.

Ricordando che: “Nel caso albanese come in quello jugoslavo pur con le debite differenze, i comunisti si attribuiscono il merito della resistenza contro il nazismo e il fascismo e dunque la prerogativa di costruire il nuovo assetto politico-istituzionale. (...) I dirigenti, varano subito dopo la Jugoslavia, una costituzione che ricalca quella sovietica del 1936”⁶⁶⁸

Il periodo storico raggiunse il suo apice, quando prese vita, la seconda riunione del Consiglio Antifascista di Liberazione Nazionale a Berat nel 1944, dove si decise e si costituì il nuovo governo provvisorio per le zone liberate, quindi si elesse come Primo Ministro Enver Hoxha⁶⁶⁹ (segretario del Partito Comunista). Inoltre, si nominò direttore del Ministero dell’Istruzione, Gjergj Kokoshi⁶⁷⁰.

Nel novembre 1944, si stabilì il regime comunista e l’Albania venne denominata Repubblica Popolare, delineando nella Costituzione le nuove dinamiche del classismo sociale dello Stato, quindi l’obiettivo di quest’ultimo era la creazione di una nuova società comunista. L’Albania si trasformò in uno Stato con un sistema tipico dittatoriale e totalitario. Inoltre si istituì un nuovo sistema scolastico socialista e si attuarono riforme dell’istruzione che contaminavano la scuola a partire dalla scuola d’infanzia fino all’istruzione superiore. La fine della Seconda Guerra Mondiale evidenziò per l’Albania una grande arretratezza ereditata, avvolgendo ogni campo dell’attività vitale, comprese l’istruzione e la cultura. Quindi lo Stato albanese, in questo arco di tempo, si caratterizzò per l’assenza di mezzi, di istituzioni o, più concretamente, di tutto l’impianto scolastico in generale, ricordando anche che il sistema d’istruzione non si estendeva ancora in tutto il paese. L’analfabetismo

⁶⁶⁸ Antonello Biagini, *Storia dell’Albania Contemporanea*, Milano, Bompiani, 2007, p. 137.

⁶⁶⁹ Enver Hoxha, (1908-1985) nacque ad Argirocastro, svolse gli studi al liceo francese di Coriza/Korça. Nel 1930 iniziò i studi, con una borsa di studio statale, all’Università di Montpellier in Francia, ma presto ne fu espulso. Egli fu primo segretario del Partito del Lavoro d’Albania (partito comunista); Primo ministro dell’Albania dal 1944 al 1954; ministro degli Affari Esteri e della Difesa Popolare dal 1946 al 1953. Si riconosce come dittatore l’Albania dalla fine della seconda guerra mondiale fino alla sua morte nel 1985. Inoltre egli scrisse molte opere, tra le quali citiamo: *Per arsimin dhe edukaten*, (Përmbledhje veprash), 1982, trad. in it. *Per l’insegnamento e l’educazione*.

⁶⁷⁰ Gjergj Kokoshi, concluse i studi in Filosofia in Italia, fu deputato politico dopo la guerra di Liberazione Nazionale e di seguito Ministro dell’Istruzione. Tentò di creare un gruppo politico indipendente nel Parlamento, questo schierante condusse al suo arresto nel 1946, per poi nel 1960 morire nel carcere di Burrel.

includeva 80% della popolazione. Osserviamo che l'istruzione negli anni 1945-48, "Assieme agli sviluppi in vari campi, quantitativi e scientifici, tale ambiente, si caratterizzerà dall'intensificarsi della lotta politica e di classe (...), quest'ultima si differenzia da molti altri paesi ex-comunisti dell'Europa di Sud-Est (...) dove le trasformazioni nel campo dell'istruzione e della cultura, conformi all'esperienza sovietica, sarebbero state più prudenti e moderate."⁶⁷¹

Nella prospettiva schematica dell'analisi, si delinea che il sistema d'istruzione in Albania durante il regime comunista, si costruisce in vari periodi storici, differenti quadri riformativi, i quali corrispondono ai cambiamenti di orientamento e alle alternanze di alleanze politiche del Partito Comunista Albanese. Possiamo leggere e considerare gli esordi della riforma dell'istruzione, il contributo e il tentativo compiuto per lo sviluppo dell'istruzione nel arco temporaneo dalla Guerra di Liberazione Nazionale fino al 1950. Questo periodo traccia tra gli obiettivi principali le direttive attuate dal Primo Congresso degli Insegnanti in Albania, quindi troviamo come parola chiave: "nessun analfabeta nella Nuova e Democratica Albania."⁶⁷²

Si attua, in questo periodo la cornice legislativa appartenente alla Costituzione della Repubblica Popolare dell'Albania⁶⁷³, conformando il carattere, il corso e la natura, della riforma in materia dell'istruzione, quest'ultima si definisce come segue: l'istruzione elementare è gratuita ed obbligatoria, l'istruzione è unificata, uguale per uomini e donne, l'istruzione è laica nella lingua albanese e si garantisce una concatenazione organica tra tutti i livelli di istruzione. Il Consiglio Generale della Pubblica Istruzione nel 1946, istituì una commissione pedagogica per redarre i nuovi programmi e dei elaborare i libri scolastici. Questi programmi si attuarono nell'anno scolastico 1946-1947, in tutte le scuole elementari unificando il sistema d'insegnamento nel paese, ed i testi scolastici si purificarono dai residui delle ideologie fasciste. Questa fase storica si caratterizzo, nella storia dell'istruzione in Albania, dall'intenso tentativo di formare il personale di insegnamento attraverso

⁶⁷¹ Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dyte Boterore ne Shqiperi*, Tirane, Argeta-LMG, 2005, p. 118.

⁶⁷² Inisiti i Studimeve dhe Botimeve Shkollore, *Historia e pedagogjise per klasen IV te shkollave pedagogjike*, Tirane, I.S.B.SH., 1965, p. 122.

⁶⁷³ La Costituzione della Repubblica Popolare d'Albania [Kushtetuta e Republikes Popullore te Shqiperise] del 14 Marzo 1946.

istituzioni specializzate, come l'Istituto Pedagogico, le scuole secondarie pedagogiche e persino organizzando e attuando corsi di qualificazione, focalizzati nel formare e migliorare le conoscenze degli insegnanti. Le statistiche dell'anno scolastico 1944-45, testimoniano che a livello nazionale funzionavano in totale 1.244 scuola elementari (5 classi), il numero totale degli insegnanti è 1.743, seguono la scuola 58.589 alunni.⁶⁷⁴

Inoltre, in questo periodo (1945), il Ministero della Pubblica Istruzione ha pubblicato vari testi scolastici per l'istruzione elementare, come abbecedari, libri di lettura, ecc.⁶⁷⁵

Percorrendo la storia, delineò come un traguardo importante, in questi anni, l'emanazione della Legge⁶⁷⁶ per "*Sulla Riforma d'Istruzione della Repubblica d'Albania*" che rappresentò la prima risposta a una scuola libera che apparteneva al popolo, quindi si stabilirono delle sanzioni determinativi: l'iscrizione di tutti i bambini nelle scuole, compiuti l'età scolastica; la formazione degli insegnanti; di provvedere ai testi scolastici e ai programmi della scuola elementare; si pianificò, infine, l'apertura di 400 scuole nuove nei villaggi albanesi.⁶⁷⁷

Rilevante si dimostrò l'impegno per rinnovare la scuola negli anni immediatamente successivi alla Liberazione, in un paese appena uscito dalla guerra e con carenze di stabilità governativa, dove diviene urgente il bisogno di dover ricostruire e riabilitare l'infrastruttura della scolastica, di dover prevedere all'apertura di nuove scuole, di formare e abilitare il nuovo personale per l'istruzione, per via di corsi rapidi o corsi qualificativi, di creare un terreno fertile per l'estensione dell'istruzione negli adulti e soprattutto di condurre la lotta contro l'analfabetismo, presenta con aggravati tratti nella popolazione. Inoltre, la scuola ed il sistema d'istruzione in generale si applicano ugualmente in tutto il paese, comprendendo sia la scuola elementare, sia quella di

⁶⁷⁴ National Archives and Record Administration of USA, Year 1946, file 875, p. 4. Tratto da: Erikeda Kambo, *Arsimi ne Shqiperi (1945-1960)*, Tirane, Akademia e Shkencave e Shqiperise Instituti I Historise, 2005, p. 14.

⁶⁷⁵ Gazzetta Ufficiale [Gazeta Zyrtare] 21 agosto 1945, n. 30, p. 2.

⁶⁷⁶ Decreto legge N. 282, datato 17. 8. 1946, Gazzetta Ufficiale N. 85 del 10 settembre 1946; Gazzetta Ufficiale N. 85 del 10 settembre 1946; Legge N. 282 del 17 agosto 1946.

⁶⁷⁷ Ahmet Kondo, *Lufta kunder Analfabetizmit ne Shqiperi, 1945-1955*, Tirane, Instituti i Studimeve Pedagogjike, 1973, p. 34.

sette annualità, media e anche professionale. Innanzitutto ricordiamo che quest'ultima legge, pone le prime basi per una formazione che, assume come principio la prospettiva ideologica marxista-leninista. Inoltre, si prenderanno misure rigorose dal Governo albanese, per la chiusura dell'attività dell'istruzione privata, anche in caso esse offrivano formazione con carattere laico o religioso. La riforma in atto del 1946 per cui la Legge "*Sulla Riforma d'Istruzione della Repubblica d'Albania*"⁶⁷⁸ si presenta come di seguito: l'istruzione diviene obbligatoria ed è gratuita, essa si svolge nelle scuole elementari pubbliche per tutti i bambini (maschi e femmine), che compiano l'età di 7 anni. Inoltre si richiede l'iscrizione nelle scuole di tutti i bambini dell'età da 8 fino a 10 anni, i quali fino suddetto momento non avevano frequentato la scuola. Si escludevano dall'obbligo scolastico i villaggi in cui si incontravano difficoltà nello sviluppo dell'istruzione scolastica, così via si rinvio adempimento dell'obbligo, per un limite massimale di 1 anno. Si prevede per mancato obbligo, una pena che va dalla pena pecuniaria fino alla reclusione per un periodo proporzionale a tre mesi, per tutti quei familiari o responsabili di un minore, quindi coloro adempiano il dovere di iscrivere i figli per svolgere l'istruzione obbligatoria. Si esoneravano da tale obbligo i bambini con ritardo mentali. Ovviamente, a questo periodo appartiene anche la legge che ordino ulteriormente il sistema d'istruzione in Albania, quindi la riforma sanziono che in tutto il paese si crea e si attua, come parte del sistema scolastico, l'istruzione prescolastica ed si delinea che le scuole di istruzione generale svolgono il loro processo formativo unificati in tutto il paese. Inoltre, notiamo che il sistema d'istruzione è suddiviso come segue: scuola prescolastica di 4 classi, scuola elementare di 7 classi, le scuole uniche divise dalla elementare di 3 classi e le scuole secondarie di 4 classi, a queste ultime si può iscrivere chi abbia svolto la scuola elementare di 7 annualità. Contemporaneamente si evolve l'istruzione professionale e le scuole senza sospensione dal lavoro. Si delineano che le categorie dell'istruzione professionali sono: brevi corsi professionali, corsi di qualificazione durante il lavoro, scuole di praticantato professionale con una durata di 2 anni, scuole tecniche inferiori

⁶⁷⁸

del 17 agosto 1946.

Gazzetta Ufficiale N. 85 del 10 settembre 1946, pp. 11-13, Legge N. 281

di 2 anni, l'istruzione secondaria professionale.

La Commissione pedagogica istituita, che funzionava presso il Ministero della Pubblica Istruzione, emano "Il Programma delle Scuole Uniche in Albania"⁶⁷⁹. Questi programmi si presentano, oltre nei temi contenuti, nella presentazione delle materie somiglianti a quelli precedenti, di cui ereditano la forma. Per cui, nella lettura di essi si nota che si delineano le ore a disposizione di ogni materia, e l'acquisizione della conoscenza si traccia per classi (annualità), specificando i temi in generale da insegnare, l'obiettivo da raggiungere per ogni annualità e anche il processo di svolgimento dell'insegnamento, come segue: per ogni materia, ogni tre mesi si procedeva nella divisione, per esempio: di 8 ore di lezioni, 2 ore di esame, 2 ore di ripetizione e domande. Alcune delle materie, si presentano con una premessa generale sugli obiettivi, successivamente suddivisi in ore da svolgere, ma diversamente dalle precedenti si aggiunge una divisione non solo per annualità di studio, ma ulteriormente per mensilità, quindi lo sviluppo della materia per ogni tre mensilità. Quindi, i programmi del 1946 cambiano da quelli precedenti, innanzitutto per la divisione in: 1. obiettivi; 2. Programmi di insegnamento in relazione alle ore; 3. Il programma, che comprende le conoscenze da trasmettere e esempi di temi. Inoltre anche se incontriamo, in tutti e due i Programmi (1944-1946), un ordine crescente della divisione dell'apprendimento nelle annualità, in quest'ultimo comprendiamo la strutturazione schematica del svolgersi dell'insegnamento, la quale non lascia spazio alla relazione crescente insegnante-alunno, per cui meno possibilità di adattamento all'ambiente che si attua. Si può alludere che ragioni di questa scelta possono divenire anche la mancata preparazione dei insegnanti, al di fuori dai continui tentativi che si svolgevano dallo Stato, quindi capendo che i corsi per gli insegnanti si svolgevano, come espressione in questo periodo, delle carenze professionali che quest'ultimi avevano. Questi programmi si proponevano: di venire in contro agli insegnanti che presentano mancanze, quindi che essi gli potevano attuare schematicamente, ed inoltre unificare l'insegnamento nel paese. Le modifiche apportate, sui programmi i libri nuovi scolastici, prevalentemente si orientavano nella

679

Komisioni Pedagogjik, *Programet e Shkollave Unike*, Tirane, Botim i Ministrise se Arsimit, 1946.

ideologia marxista-leninista, con successi richiami a tematiche culturali e patriottici del paese. Un progresso ulteriore si raggiunge, nel dicembre del 1946, quando inizia la sua attività, l'Istituto Pedagogico di Tirana, la quale pone le fondamenta nella nascita istituzionale della alta formazione in Albania.

Inoltre, si offriva la possibilità a molti giovani albanesi di svolgere gli studi all'estero, rilevante diviene il fatto che lo Stato imponeva che quest'ultimi si iscrivessero nelle università dei paesi socialisti, in particolare nell'Unione Sovietica. Quindi, si formava la nuova classe sociale, che trasmetteva le ideologie marcate del regime autoritario. Si capisce che una tale decisione segna il distacco da una formazione con tratti tradizionali (degli albanesi) e la rottura definitiva con le università Europee Occidentali. Riflettendo sui vari passaggi della storia dell'istruzione Albanese, si deduce un ulteriore cambio di rotta ed un medesimo taglio ideologico, quindi la mancata continuità tra passato e futuro, come anche l'assenza quasi totale dello sviluppo di una propria tradizione scolastica. Riponendo la riapparizione dei "dettagli storici" che riemergono nel cammino del paese. Parola chiave per la lettura dei "dettagli storici" diviene il continuo "frazionamento", che si nota attraverso: le incrinature religiose; incrinature dell'oriente, segnate dagli ottomani; le incrinature contrassegnate dai paesi che assumevano il controllo territoriale; le incrinature occidentali; le incrinature delle ideologie marxista-leniniste, schieramento con il blocco sovietico. La scuola Albanese negli anni 1946-1948, delinea un sistema di istruzione "statista", comunicatore di ideologie tipiche comuniste ortodosse. Tuttavia, nei programmi scolastici si nota l'impatto con la scuola tradizionale herbartiana, dunque si riflette la presenza, in tale sistema, del personale docente con formazione herbartiana, (ereditari del precedente regime statale). La storiografia dimostra che incontriamo un rifiuto dell'aiuto offerto dall'occidente in tutti i campi, come segue: "tra l'aprile 1943 e il dicembre 1944 giungono in Albania le missioni militari delle tre maggiori potenze in guerra. I contatti che queste avviano con tutte le forze politiche determinano forti tensioni tra gli anglo - americani ed Enver Hoxha, il quale rifiuta le loro offerte di aiuto di uomini e mezzi."⁶⁸⁰

680

Antonello Biagini, *Storia dell'Albania Contemporanea*, Milano,

Inoltre, notiamo che anche nel 1946, gli stati occidentali erano a conoscenza della gravissima situazione economica nella quale si trovava lo Stato Albanese, quindi dell'impossibilità economica di intraprendere riforme rapide e profonde, per cui gli stati esteri offrono la loro assistenza, come segue: “(...) il presidente della Missione degli Stati Uniti, trattandosi dei testi scolastici, che potevano fungere da modello, ha concesso la possibilità che quest'ultime fossero assicurate dall'Ufficio Educazione degli Stati Uniti. Chiedendo a quest'ufficio di svolgere un attenta scelta dei libri scolastici, tra i più tipici, che si usano nelle scuole elementari e secondarie americane.”⁶⁸¹ Tale richiesta di aiuto non venne presa in considerazione dal governo. Successivamente, nel 1947, si raccomanda la revisione dei programmi e dei libri scolastici, prestando attenzione all'eventuale riflettersi in esso di nessuna ideologia borghese o reazionaria che contraddica il pensiero ideologico marxista-leninista.⁶⁸² Inoltre, nel 1948, le autorità statali decidono che i testi scolastici siano revisionati e che quest'ultimi siano elaborati dagli autori nazionali che devono tradurli basandosi solo sui testi sovietici. Negli anni 1949-50, il 68 % dei libri scolastici erano nuovi e solo il 32% appartenevano al sistema passato, per tale ragione da questi ultimi furono soppressi interi capitoli.⁶⁸³ Con il Decreto Legge n.730⁶⁸⁴, del 5.9.1949, si apportano alcune modifiche alla legge n. 281, del 1946. Abrogando la misura sanzionata per la condanna con la pena editale, per i genitori che, non adempiano l'obbligo di iscrivere i propri figli nella scuola dell'obbligo (art. 13), nonché si abroga l'obbligo di istruzione per coloro che compiono 14 anni. Oltre alle modifiche sopra citate, la Legge n. 765⁶⁸⁵, del 5.9.1950, non riporta altre modifiche rispetto alla legge n. 730 del 1949. Notiamo che dopo la rottura dei

Bompiani, 2007, p. 136.

⁶⁸¹ National Archives and Record Administration of USA, Year 1946, file 875, p. 7. Tratto da: Eriqeda Kambo, *Arsimi ne Shqiperi (1945-1960)*, Tirane, Akademia e Shkencave e Shqiperise Instituti I Historise, 2005, p. 177.

⁶⁸² A.Q.SH. e R.SH., *F. 1011*, v. 1947, D. 17.

⁶⁸³ A.Q.SH. e R.SH., *F. 1011*, v. 1949, D. 13.

⁶⁸⁴ *Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania*, N. 7 del 22 settembre 1949, pp. 2-9.

⁶⁸⁵ *Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania*, N.8 del 23 febbraio 1950, p. 2.

rapporti, tra il partito comunista e il regime jugoslavo, quest'ultimo principale alleato dell'Albania, durante e dopo la Seconda Guerra mondiale, si caratterizza dai tentativi del regime comunista, dunque instaurato Albania, di trasformare interamente il sistema d'istruzione secondo l'ideologia ed il modello della scuola sovietica.

Nel 1950, i Programmi⁶⁸⁶ per la scuola elementare, in una forma generale, si differenziano dalle precedenti poiché delineano in ogni materia le *Raccomandazioni metodologiche*, cambia in linea massima il contenuto però non con tratti marcati. Nella progettazione quest'ultimi programmi mantengono la forma e la delineazione di quelli del 1946. Le materie che si studiano sono: Lingua Albanese, Lingua straniera, Storia, Geografia, Scienze naturali, Matematica, Fisica, Chimica, Biologia, Educazione civica, Disegno, Musica, Ginnastica.

Con il Decreto n. 1484, del 12.6.1952⁶⁸⁷, *Sull'istruzione obbligatoria di 7-classi*, in conformità con la Costituzione della Repubblica Popolare dell'Albania, stabilisce che l'estensione in molte zone del paese, del sistema scolastico obbligatorio di durata 7-anni, si determina con ordinanza del Ministero per l'Istruzione, quindi, quest'ultima affermazione, lascia intendere che il sistema scolastico obbligatorio di 7-anni non si è attuato in tutto il paese. Inoltre incontriamo ulteriori modifiche, con nessuna rilevanza per tale analisi, con la legge n. 1907, del 2 agosto⁶⁸⁸, e con la successiva modificata nel 1962 con il decreto n. 3552, del 3 settembre 1962⁶⁸⁹. La legge sull'obbligo d'istruzione, in questi anni non apporta modifiche considerevoli. Le statistiche dimostrano che nel 1952, nelle scuole elementari risultano iscritti appena il 99,71% dei bambini all'età scolastica.⁶⁹⁰

Di rilevante interesse si presentano gli esordi dell'anno 1952 e quelli conseguenti, in cui intravediamo la nomina dei consiglieri sovietici presso il Ministero dell'Istruzione e anche nelle scuole albanesi. Parallelamente si stimolano e si crea la possibilità per

⁶⁸⁶ Ministria e Arsimit, *Programma e Shkolles Fillore*, Tirana, Botim i Ministrise s'Arsimit, 1950.

⁶⁸⁷ Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N.11 del 11 luglio 1952, pp. 377-379.

⁶⁸⁸ Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N. 13 del 31 agosto 1954, pp. 426-428.

⁶⁸⁹ Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N.7 del 30 settembre 1962, pp. 152-153.

⁶⁹⁰ A.Q.SH., e R.SH., *F. 1011*, v. 1950, D.19, fl. 24.

gli insegnanti albanesi indirizzati dallo Stato di condurre esperienze formative nelle scuole sovietiche. Il Ministero per l'Istruzione richiedeva l'uso del materiale didattico sovietico, ed anche la stampa specializzata, durante questo periodo, pubblicava le esperienze e le metodologie attuate nelle scuole sovietiche. Inoltre, la panoramica della stampa pubblicata non conduce una selezione del materiale da pubblicare. Dopo gli anni 60', anche se i rapporti con l'Unione Sovietica si infrangono, nella scuola albanese si continua ad operare con le esperienze della scuola sovietica. Nel II Congresso del P.P.SH (Partito del Lavoro Albanese) nel 1952, si considerano le questioni sull'educazione comunista e di edificare profondamente il sistema d'istruzione basandosi sui modelli dell'Unione Sovietica. Confermando negli anni successivi, un pensiero pedagogico, quindi che presenta le ideologie politiche del Partito del Lavoro Albanese, per la costruzione del nuovo ordine sociale socialista.⁶⁹¹

Il frutto di tale lavoro si avvererà nelle tematiche che incontreremo nei programmi rinnovati nel 1954⁶⁹², quindi i programmi, in ogni materia, richiamano l'attenzione sia nella premessa sia nelle tematiche da svolgere nei temi dell'educazione comunista. Si mette l'accento sul bisogno che l'insegnante trasmetta i valori dell'ideologia comunista nella scuola. L'insegnante in tutti questi anni si definisce come trasmettitore di saperi delineati dallo Stato, correggendo e intervenendo sulla formazione dell'alunno, con mancata flessibilità relazionale, nell'acconsentire all'alunno un approccio diversificato da quello che questi dovrà apprendere, quindi gli alunni crescevano in contesti di insegnamento più schematici che metodo scientifico. Ritornano nei programmi, la delineazione per ore e tematiche da svolgere in aula. Le materie di insegnamento rimangono invariate.

Notiamo anche che il carico si raddoppia rispetto a quello degli anni precedenti, quindi un volume sovraccarico di temi e saperi da acquisire paragonati alle ore a disposizione per ogni materia e alla crescita dell'alunno.

⁶⁹¹ Ahmet Kondo, *Lufta kunder Analfabetizmit ne Shqiperi, 1945-1955*, Tirane, Institut i Studimeve Pedagogjike, 1973, pp.183-190.

⁶⁹² Ministria s'Arsimit dhe Kultures, *Programet e Shkolles Filllore*, Tirane, Botim i Ministri s'arsimit dhe Kultures, 1954; si nota che il Ministero dell'Istruzione cambia nomina in: *Ministero dell'Istruzione e della Cultura*.

Le fonti archivistiche ci testimoniano una diminuzione negli anni dell'analfabetismo in Albania, come segue: nel 1945 il numero della popolazione era 1.122.044, dai quali 846.022 erano analfabeti, quindi circa 75.5% della popolazione. In un arco temporaneo di 5 anni per cui nel 1950, il numero della popolazione corrispondeva a 1.218.943, erano analfabeti 657.010 persone, circa 53.9 % della popolazione, nel 1955 il numero della totale popolazione arrivava a 1.391.499, dai quali 393.794 erano analfabeti, circa il 28 % della popolazione⁶⁹³ Inoltre si nota che, il più alto grado di analfabetismo si incontra nelle donne, questo fatto è determinante nella lettura dello sviluppo della società e la emancipazione di quest'ultima, quindi indicatore del ruolo che gli si afferma alla donna nella medesima.

Nel 1952 esistevano 219 scuole elementari di 7 classi; in ogni zona del paese era quasi completamente garantita l'istruzione elementare di 4 annualità, mentre durante l'anno scolastico 1952-53, si moltiplicarono i tentativi che il sistema obbligatorio di 7 classi poteva essere completato interamente. Nel 1951 si istituiscono l'Alto Istituto di Pedagogia di Tirana, l'Alto Istituto Agrario, l'Istituto Politecnico, nel 1952 l'Istituto di Medicina, l'Istituto di Economia e Commercio e nel 1954 l'Istituto di Giurisprudenza. Nel 1955, in Albania esistevano 289 istituzioni prescolastici con 15.668 bambini. Tutti i cittadini al di sotto dei 40 anni che non sapevano leggere e scrivere erano costretti a seguire i corsi contro l'analfabetismo. Questa campagna ha avuto esito positivo nel 1955.⁶⁹⁴

Nel 1955, con l'istituzione delle scuole anche nelle campagne e con l'introduzione dell'istruzione per gli adulti, non esisteva più l'analfabetismo nei cittadini con un'età inferiore a 40 anni.

Durante gli anni 50' le pratiche della scuola sovietica servirono da modello di base per l'istruzione in Albania. Dopo la rottura della Cina con l'Unione Sovietica, l'Albania diviene alleata della Cina. Questa nuova alleanza ha avuto le sue conseguenze anche sul sistema d'istruzione, mentre le materie insegnate sono state quasi raddoppiate.⁶⁹⁵

⁶⁹³

A.Q.SH. e R.SH., *F. 1011*, v. 1955, D. 42, fl. 6.

⁶⁹⁴

Ahmet Kondo, *Lufta kunder Analfabetizmit ne Shqiperi*, 1945-1955, Tirane, Instituti i Studimeve Pedagogjike, 1973, p. 77.

⁶⁹⁵

Nora Dudwick e Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe*

Come evidenziato, indipendentemente dalle ideologie, è stata instaurata una vasta rete scolastica, di vari livelli, dagli istituti prescolastici fino ai Istituti professionali.

La fine di questo periodo segna la piena adozione della pedagogia socialista nel sistema scolastico albanese con il suo riferimento all'esperienza ed alla scuola sovietica.⁶⁹⁶

Questo periodo di riforme nel campo dell'istruzione in Albania è strettamente collegato, fino al 1955, con l'intensificazione dell'ideologia comunista sulla scuola e l'istruzione. I Programmi per la scuola elementare del 1956⁶⁹⁷ rimangono invariati da quelli del 1954.

Incontriamo la pubblicazione dei programmi degli anni 1957, 1958, 1959. Questi, anche se appartengono a una data di pubblicazione differente, sono uguali tra di loro, però presentano delle variazioni da quelli precedenti. Si delineano gli stessi saperi che deve trasmettere una materia, la loro progettazione continua ad apparire tracciata: dai chiarimenti ed orientamenti (obbiettivi che accompagnano la materia); dal programma raffigurato delle ore di insegnamento; dal programma per ogni classe (annualità), quest'ultimo viene suddiviso successivamente per ogni anno negli Insegnamenti, che comprendono le tematiche che svolge l'insegnante. Notiamo che le differenze tra i programmi del 1956 e 1957, si mostrano in quest'ultimo punto, quindi nei temi di Insegnamento, poiché essi sono meno voluminosi e più concisi; manca ancora, però, l'equilibrio tra il sapere da acquisire nella cornice della materia e le ore che si dispongono per attuare questa formazione. Le materie che si studiano sono: Lingua Albanese, Lingua straniera, Storia, Geografia, Scienze naturali, Matematica, Fisica, Chimica, Biologia, Educazione morale e politica, Disegno, Musica, Ginnastica, Educazione al lavoro.

Il periodo decennale 1956-65 segna il periodo di rottura dello Stato albanese, quindi del Partito del Lavoro (comunista) con il blocco comunista che si presiede dall'Unione Sovietica, la quale coincide nella storiografia comunista e si conosce

Shpresa ne Ndryshim, Banka Boterore Washington, Banca Botrore, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, p. 2.

⁶⁹⁶

Hamit Beqja, *Politika arsimore marxiste-leniniste e P.P.SH dhe zbatimi i saj ne jete*, Tirane, Revista Pedagogjike, n.5, 1974, p. 13.

⁶⁹⁷

Ministria s'Arsimit dhe Kultures, *Programi i Shkolles Fillore*, Tirane, Botim i Ministris s'Arsimit, 1956.

come, la lotta contro “il Revisionismo Moderno” e contro il selvaggio blocco dell’ “Imperialista-Revisionista”, che il Partito Comunista ed il governo albanese si erano schierati contrari. Inoltre diviene centrale nel sistema scolastico e in tutta l’attività scolastica l’asse dell’ideologia marxista-leninista, la quale si rafforza progressivamente. In questi anni continua ad accrescere il numero degli istituti scolastici, specialmente quelli di alta formazione. Il 2 settembre 1957 si istituisce l’Alto Istituto di Pedagogia di Scutari. Nella storia delle istituzioni scolastiche dell’Albania, questo Istituto si distingue per il contributo offerto per la preparazione degli insegnanti, per le scuole elementari, più in specifico per coloro che insegnavano nelle zone rurali. Il 16 settembre 1957 si approva la creazione della prima Università a Tirana, la quale fu costituita da 45 dipartimenti e 45 centri laboratori, adibiti alla preparazione di professionisti di alto livello in 31 indirizzi diversi. Cresce considerevolmente, in questo periodo, il numero degli istituti pre-scolastici ed il numero degli iscritti in esse. Inoltre l’istruzione di base di 7 anni si estende in tutto il paese. Dai dati statistici risulta, che fino agli anni 1962-1963 vi erano 636 scuole settennali, 85 scuole superiori e professionali, dai quali 9 erano istituti pedagogici. Gli istituti di pedagogia erano di 4 anni e preparavano gli insegnanti per le scuole elementari e gli istituti pre-scolastici (asili nido).

La storiografia delle riforme intraprese dallo Stato comunista, in questo periodo, sono caratterizzate dall’estensione e massificazione dell’istruzione in tutta l’Albania. Vediamo che nel 1960, in Albania emergono 316 scuole elementari serali e in corrispondenza, 37 scuole medie superiori frequentate rispettivamente da 16.338 e 2500 alunni, senza il distacco dal lavoro. Come accennato precedentemente, si notano miglioramenti effettivi riguardo all’istruzione. Nel 1964, risultano iscritti circa 400.000 alunni. Un’ampia estensione si dimostra nel proseguimento degli studi senza interruzione del rapporto di lavoro.

Naturalmente, si delinea come tra i momenti più importanti nelle riforme intraprese l’incontro nel 1963 con la Legge⁶⁹⁸ “*Sull’organizzazione del Sistema d’Istruzione nella Repubblica dell’Albania*”. Quest’ultima istituisce il passaggio della scuola

⁶⁹⁸

Legge N.3697 del 11.6.1963, L’organizzazione del sistema scolastico nella Repubblica Popolare d’Albania [*Mbi Organizimin e Sistemit Arsimor në Republikën Popullore të Shqipërisë*].

elementare di durata 7 anni in 8 anni, quindi alla scuola dell'obbligo si aggiunge un annualità. Inoltre traccia anche due cicli: il primo ciclo dalla I-IV classe (elementare) il secondo ciclo V-VIII classe (media). L'obbligo scolastico come ci indica la legge diviene: "L'istruzione di 8-annualità è obbligatoria per tutti i bambini, ragazzi e ragazze, dall'età di 7 anni fino a 16-anni."⁶⁹⁹ Il carattere di questa Legge circoscrive ulteriormente l'ideologia comunista nell'istruzione e sanziona la relazione stretta tra la scuola e le attività di lavoro e di produzione.

Costituì un momento decisivo nelle riforme del sistema d'istruzione in Albania i vari Congressi del PPSH (Partito del Lavoro Albanese), che rappresentano un sistema complesso che prediligerà le traiettorie che si limitano ad amalgamare ideologie marxiste e con il volere del Partito.

La nuova riforma in atto si considera tra le più incisive nella storia d'istruzione Albanese. Il nucleo di della riforma fu: la lotta contro le ideologie straniere reazionari, la lotta alle vecchie ideologie borghesi e revisioniste, nonché il rafforzamento dell'ideologia marxista-leninista. Come si può notare nel testo legislativo (1963), tracciando gli obiettivi della scuola: "il Sistema di Istruzione nella Repubblica dell'Albania pone l'obiettivo di una educazione omnicomprensiva della nuova generazione e la preparazione di quest'ultima per la partecipazione attiva nella costruzione della società socialista. L'istruzione ha l'obbligo, di fornire ai giovani sane conoscenze scientifiche, di formare in loro una concezione del mondo marxista-leninista, fornire una preparazione professionale e di lavoro, educare i giovani con il nazionalismo socialista e l'internazionalismo proletario, assicurando loro l'educazione morale, fisica ed estetica."⁷⁰⁰

Vedremo che quest'ultima riforma verrà accompagnata a distanza di pochi anni da una successiva legge, quella del 1969 che in verità, in linea generale, è uguale. Le ragioni dei continui cambiamenti vanno ricercate anche nella continua pressione, verso l'idealizzazione della scuola, la quale diviene leggibile nel discorso tenuto da

⁶⁹⁹ Legge N.3697 del 11.6.1963, L'organizzazione del sistema scolastico nella Repubblica Popolare d'Albania [*Mbi Organizimin e Sistemit Arsimor në Republikën Popullore të Shqipërisë*], Art. 10.

⁷⁰⁰ Legge N.3697 del 11.6.1963, L'organizzazione del sistema scolastico nella Repubblica Popolare d'Albania [*Mbi Organizimin e Sistemit Arsimor në Republikën Popullore të Shqipërisë*], Art.1.

Enver Hoxha, presentandosi come segue: “la nostra scuola, deve rappresentare e materializzare la nostra filosofia marxista in tutti i suoi livelli, in tutte le sue forme di organizzazione, in tutti i modi e le metodologie usate, deve seguire ed aiutare lo sviluppo rivoluzionario della struttura e della superstruttura.”⁷⁰¹

L’obiettivo primario della riforma era la realizzazione dell’ideologia marxista-leninista nella scuola, l’applicazione unitaria di tutti i suoi componenti: istruzione, lavoro e produzione, educazione fisica e militare.

La legge del 1963, definisce un’istruzione gratuita in tutte le scuole, istituti scolastici e di educazione. Il sistema scolastico comprendeva: l’educazione pre-scolastica, l’istruzione generale di base, l’istruzione tecnica professionale e l’alta istruzione (Università). L’istruzione generale si svolgeva nelle scuole di 8 anni e nelle scuole medie superiori (licei). Divenivano principi fondamentali nella formazione scolastica lo stretto connessione tra l’attività di insegnamento con l’educazione alla vita, le attività sociali, la produzione, le pratiche della costruzione socialista del paese, per un’educazione comunista degli giovani. Contemporaneamente si istituiscono istituti di educazione extrascolastici: le case dei “*Giovani Comunisti*” [Pioniere], parchi e campi sportivi, i campi di riposo ed altri istituti di cultura per i bambini.

Dopo la scuola di 8 anni, gli alunni, hanno il diritto di proseguire la scuola media superiore oppure proseguire gli studi presso gli istituti professionali. Inoltre si definisce che nei luoghi con bassa densità di popolazione, dunque non è possibile di aprire scuole di 8 anni, rimangono attive le scuole elementari di 4 anni. La Legge n. 3697 specifica che la scuola primaria: “fornisce ai giovani conoscenze di cultura generale e politecnico, di educare l’amore per il lavoro e preparare i giovani all’utile lavoro sociale, di fornire loro l’educazione morale, fisica ed estetica. Nella scuola di 8-annualità la cultura generale e politecnico è strettamente collegata organicamente con l’insegnamento al lavoro e alla partecipazione degli alunni ai lavori utili per la società. Le pratiche di lavoro si sviluppano nelle botteghe e giardini scolastici, l’utile lavoro sociale si sviluppa dentro e fuori la scuola, presso le imprese e le cooperative

701

Rivista *Arsimi popullor*, n.1, Tirane, 1968, p. 11.

agricole, ecc.”⁷⁰²

Un altro fenomeno storico che ha delineato l'avvenire sociale e culturale del popolo Albanese è la delegittimazione delle istituzioni di culto e di religione, più specificamente nell'anno 1967. lo Stato albanese è diventato, così, l'unico Stato laico nel mondo.

Ritornando alla legge del 1969⁷⁰³ sul *Nuovo Sistema di Istruzione*, una differenza fondamentale con quella del 1963 è l'ammissione dei bambini all'istruzione di base all'età di 6 anni, quindi non più all'età di 7-anni, inoltre la loro iscrizione sarebbe stata applicata in maniera graduale (Art.7).

Questa Legge 1969 specifica nella premessa sul *Nuovo Sistema di Istruzione* che con essa, ispirandosi alle decisioni prese nel *Plenum VIII del Comitato Centrale del PPSH*, tenutasi nel mese di giugno 1969, si adottano delle variazioni con l'intento di: che la nostra scuola risponda maggiormente all'obiettivo della totale costruzione della società socialista, sia nei passi dell'attualità sia in prospettiva, che essa provveda e dia il contributo conclusivo nella preparazione e nell'educazione dell'uomo nuovo con una formazione polivalente comunista, fedele fino alla fine alle questioni del partito (comunista), in un stretto legame con il popolo lavoratore, inoltre combattente senza compromessi per la costruzione del socialismo e la difesa del marxismo-leninismo.”⁷⁰⁴

Nel 1970 appare la Legge n. 40 sul “*Sul nuovo Sistema di Istruzione*”⁷⁰⁵, la quale prevede: le istituzioni pre-scolastiche; le scuole di 8-anni; le scuole medie superiori; gli istituti extrascolastici, dipendono dai “*Consigli Popolari*”⁷⁰⁶. Dipendono ancora

⁷⁰² Legge N. 3697 del 11.6.1963, L'organizzazione del sistema scolastico nella Repubblica Popolare d'Albania [*Mbi Organizimin e Sistemit Arsimor në Republikën Popullore të Shqipërisë*], Cap. III, *Scuole di istruzione generale* [*Shkollat e arsimi të përgjithshëm*]; sito: <http://www.qpz.gov.al/doc.jsp?doc=docs/Ligj%20Nr%203697%20Dat%C3%AB%2011-06-1963.htm>

⁷⁰³ Legge N.4624 del 24.12.1969, *Sul nuovo sistema di istruzione* [*Mbi Sistemin e ri Arsimor*]; sito: <http://www.qpz.gov.al/doc.jsp?doc=docs/Ligj%20Nr%204624%20Dat%C3%AB%2024-12-1969.htm>

⁷⁰⁴ Legge N.4624 del 24.12.1969, *Sul nuovo sistema di istruzione* [*Mbi Sistemin e ri Arsimor*].

⁷⁰⁵ Legge N.40 del 20.2.1970, *Sul nuovo sistema di istruzione* [*Mbi Sistemin e ri Arsimor*].

⁷⁰⁶ Legge N.6068 del 24.12.1979, *Per i Consigli popolari* [*Per Keshillat popullore*], definisce che: i Consigli popolari nella Repubblica Popolare Albanese, erede dei Consigli di Liberazione Nazionale (in al. nacionalçlirimtare), che sono nati durante la guerra per la libertà e

direttamente dal Ministero della Cultura e d'Istruzione le Università. Il finanziamento delle filiali, dell'alta formazione senza interruzioni dal lavoro, delle scuole medie e di quelle di 8-anni, erano erogati dai *Comitati Esecutivi dei Consigli Popolari* della regione. La durata della scuola di 8-anni per coloro che seguivano senza interruzione dal lavoro, sarebbe stato di 6 anni, quindi i 4 anni della scuola elementare (primo ciclo) sarebbero stati effettuati in 2 anni. Nel Cap. VI. *Educazione fisica e militare* della suddetta legge, osserviamo più da vicino le varie politiche eseguite nel sistema d'istruzione. Dunque, in questo punto viene previsto che: "l'educazione fisica e militare degli alunni si svolge adeguandola all'età, al sesso, ed in relazione alle diverse categorie delle scuole. (...) l'esercitazione militare per la scuola media, in tutte e due le classi inferiori, si effettua principalmente presso le scuole, mentre per le classi superiori si effettua presso i reparti militari, dove vengono considerati come soldati. La valutazione sulla preparazione militare degli alunni e degli studenti deve essere fatta come nelle altre materie."⁷⁰⁷.

L'istruzione media superiore in questa legge presentava questa struttura: scuole medie superiori (licei classici) della durata di 4 anni con o senza il interruzione dal lavoro, scuole medie superiori professionali della durata di 4 anni, industriali, agrario, d'arte, di pedagogia, di economia, di commercio ecc., con o senza il distacco dal lavoro; le scuole medie inferiori professionali.

Nel 1972 il Congresso Nazionale sull'Ortografia⁷⁰⁸ il quale approvò la lingua letteraria albanese e unificò essa, creando così una condizione fondamentale per l'istruzione e la cultura nazionale. Inoltre nel 1980 *l'Accademia delle Scienze della Repubblica Popolare Socialista dell'Albania*, ha pubblicato il *Dizionario della Lingua Albanese Scritta*.

l'indipendenza nazionale, sono organi eletti direttamente dal popolo, e, sotto la direzione del Partito del Lavoro d'Albania (Partito comunista), svolgono per via della potenza statale stato e la dittatura del proletariato, basandosi sull'iniziativa creativa delle masse dei lavoratori travolti ampiamente nel governare il paese. Per determinare i diritti e i doveri dei Consigli delle popolari e dei loro Comitati esecutivi a sostegno dell'articolo 67 della Costituzione.

⁷⁰⁷

Legge N.4624 del 24.12.1969, *Sul nuovo sistema d'istruzione* [*Mbi Sistemin e ri Arsimor*], VI. Educazione fisica e militare [Edukimi fizik e ushtarak], Art. 19.

⁷⁰⁸

Si è tenuto dal 20-25 novembre del 1972, tra i temi confrontati fu: "La lingua letteraria albanese oggi e i problemi fondamentali della sua ortografia". Per una lettura più approfondita: Shefik Osmani, *Fjalori i Pedagogjis*, Tirane, Shtepia Botuese "8 nentori", 1983, pp. 326-328.

Nel 1972 si emanano i nuovi programmi per la scuola. Anche se la riforma del sistema d'istruzione con durata di 8 annualità fu attuata nel 1963, i programmi vennero adottati nel 1972 e rimasero invariati fino al 1983.

Nel ciclo obbligatorio di 8 annualità, si svolgevano queste materie: Lingua e letteratura Albanese, Lingua straniera, Storia, Geografia, Scienze naturali, Matematica, Fisica, Chimica, Biologia, Educazione morale e politica, Disegno, Musica, Educazione fisica, Educazione al lavoro. I programmi presentano una struttura con questo carattere: ogni materia si delinea dalle *note esplicative*, poi segue la divisione del programma per Classi e per ore a disposizione e le tematiche generali da svolgere, intitolandolo "Prospetto delle ore annuali". Inoltre sono presenti in tutti i programmi i temi rilevanti al comunismo, al partito e alle lezioni di E. Hoxha.

La Legge del 1973⁷⁰⁹ riguardò varie modifiche nella decisione n. 40 del 20.2.1970, del "Nuovo Sistema di Istruzione" ed anche le modifiche avvenute con la successiva Legge del 1975⁷¹⁰, non presentano modifiche rilevanti sull'istruzione primaria.

Naturalmente, il sistema d'istruzione in Albania durante il regime comunista si basava sui principi definiti dalla piattaforma politica del Partito Comunista che erano: l'istruzione come proprietà dell'estesa massa dei lavoratori, creazione dell'intelletto popolare, preparazione tecnica professionale dei lavoratori e dei contadini, la creazione della scuola socialista e l'ulteriore rivoluzionarismo del suo contenuto. Ponendo come obiettivo la "formazione dell'uomo nuovo con una sana educazione rivoluzionaria, dove le teoria marxista-leniniste siano comprese come teorie di guide, che ispira ad atteggiamenti attivi per un ulteriore costruzione della società socialista."⁷¹¹

La *Costituzione della Repubblica Popolare Socialista dell'Albania*⁷¹², poneva l'accento sul fatto che questa doveva fondarsi sull'unità del popolo attorno al *Partito*

⁷⁰⁹ Legge N.57 del 30.3.1973, *Sul nuovo sistema d'istruzione* [*Mbi Sistemin e ri Arsimor*].

⁷¹⁰ Legge N.262 del 23.10.1975, *Sul nuovo sistema d'istruzione* [*Mbi Sistemin e ri Arsimor*].

⁷¹¹ AA. VV., *Didaktika*, Edizione II, Tirane, Universiteti i Tiranës "Enver Hoxha", 1986, p. 188.

⁷¹² Legge N.5506 del 28.12.1976, *La Costituzione della Repubblica Popolare Socialista della Albania* [*Kushtetuta e Republikës Popullore Socialiste e Shqipërisë*].

del Lavoro dell'Albania, inoltre afferma di fondarsi sull'alleanza delle classi dei lavoratori con i contadini cooperativisti, sotto la guida della classe dei lavoratori, la quale costituisce l'unica forza politica, alla guida dello Stato e della società. Si specifica che nella Repubblica Popolare Socialista dell'Albania l'ideologia sovrana è quella marxista-leninista, sulla base dei suoi principi di quest'ultimo si sviluppa tutto l'ordine sociale socialista. Dichiarando, infatti, che lo Stato non riconosce nessuna religione ed appoggia e sviluppa la propaganda laica, poiché solo per tali vie si possono fondere le radici nelle persone di un apprendimento materialistico e scientifico. Infatti, lo Stato si occupa dello sviluppo e dell'educazione onnicomprensiva delle nuove generazioni con il respiro dell'ideologia socialista e comunista. L'istruzione si organizza e si amministra dallo Stato, l'iscrizione ad essa è aperta a tutti e rimane gratuita. L'istruzione si costruisce sulle basi dell'ideologia marxista leninista, accordando lo studio con il lavoro produttivo e con l'educazione fisica e militare, seguendo le migliori tradizioni della scuola albanese nazionale e laica.

Naturalmente accertiamo che il sistema di istruzione albanese è tipico statista (statale), dove diviene centrale l'educazione comunista e la formazione dell'uomo nuovo. Lo Stato si assume il compito di controllare se il sistema scolastico è organizzato ed amministrato dallo stato, è aperto a tutti ed è gratuito. L'organizzazione strutturale delle scuole ed il loro contenuto è uguale, dando la possibilità ai cittadini di conseguire, da un livello inferiore ad un livello superiore. Si legalizza il principio di uguaglianza tra uomo e donna, nonché riguardo alle minoranze etniche, si sanciva il diritto di ricevere l'istruzione di base generale di 8 anni nella lingua madre. Ma come abbiamo visto, chiaramente, questo periodo si caratterizza da un sistema di istruzione centralizzato.

Lo studio del sistema scolastico evidenzia il profilo di estensione territoriale, che ha avuto un vasto ampliamento demografico e geografico. Inoltre il regima comunista considera come punto focale per assicurare la propria esistenza, l'elaborazione di una politica tale da permettere l'estensione del pensiero ideologico comunista, quindi un'istruzione della popolazione che riflettesse tale ideologia. Quest'ultimo può essere una chiave di lettura per comprendere i motivi degli investimenti e i risultati

raggiunti nel campo dell'istruzione.

Nei programmi negli anni 1973 e 1975 *Per le scuole di 8-annualità con interruzione dal lavoro*, si svolgono le seguenti materie: Lingua Albanese, Lingua straniera, Storia, Geografia, Scienze naturali, Matematica, Fisica, Chimica, Biologia, Educazione morale e politica, Disegno, Musica, Educazione fisica, Educazione al lavoro. Questi programmi hanno le tre caratteristiche principali che delinea ogni materia: Note di spiegazioni; Le varie tematiche da approcciare per ogni annualità con gli obiettivi; Prospetto delle ore di insegnamento annue.

La prospettiva che comprende un'istruzione della popolazione che riflette tale ideologia, come pensiero riflesso nella scuola base, delinea la via delle indicazioni tracciati nel Congresso per le Politiche del Comitato Centrale del PPSH⁷¹³, scopo di quest'ultimo era contribuire al miglioramento ulteriore della qualità dell'insegnamento e del lavoro didattico educativo nelle scuole, il cui il 25 giugno 1982, si decide: "Di crescere ulteriormente il ruolo e il contributo della scuola per l'educazione comunista della nuova generazione, adeguandolo allo sviluppo economico-sociale dello Stato ed inoltre al processo tecno-scientifico contemporaneo: La scuola di 8-anni, come un *anello della catena* basilare e di massa, unificata e obbligatoria nel nostro sistema di istruzione, deve garantire una formazione basilare più robusto scientifico, inculcando gli elementi basilari dell'educazione politica, morale e civile, estetico e fisico, di fornire alcuni saperi politecnici, per dare la possibilità ai alunni di proseguire con normalità nelle varietà di scelte nelle scuole superiori ed avendo inoltre alcune competenze necessarie per la vita e la produzione sociale."⁷¹⁴

Parallelamente incontriamo lo sviluppo dell'istruzione media superiore e l'università, ove nel 1987, nel sistema universitario lavoravano 1.500 dipendenti, professori e personale scientifico. Indipendentemente dalla prevalenza dell'ideologia marxista-leninista, per la prima volta nella sua storia, l'Albania aveva i suoi testi

⁷¹³

Partito del Lavoro Albanese [Partisë së Punës të Shqipërisë], la troviamo nell'abbreviazione P.P.SH.

⁷¹⁴

Instituti i Studimeve Marksiste-Leniniste, Pranë KQ të PPSH, *Dokumente Kryesore të Partisë së Punës të Shqipërisë (PPSH)*, (1981-1986), Vol. VIII, Tirane, Shtëpia Botuese "8 Nëntori" 1986 pp. 305-306

scolastici, scritti dagli autori nazionali.⁷¹⁵ Nel 1985 ogni 4 persone, uno di essi seguiva un livello definito di studi. Raccordiamo anche che nel 1983 si istituì il gruppo di lavoro per progettare i nuovi programmi per la scuola base, che avremo la possibilità di delineare in seguito.

Il pensiero pedagogico in Albania, nel periodo successivo alla Seconda Guerra Mondiale, inquadra questo passaggio nella possibilità di espressione del proprio pensiero libero; ci troviamo in uno dei periodi più democratici. Tuttavia, quest'ultimo non ha potuto condurre marcati cambiamenti, in quanto ebbe vita breve. Il periodo era caratterizzato da ragionamenti sulla scuola, i quali si concentravano sui problemi e sui percorsi di sviluppo da seguire, sul carattere che la nuova scuola doveva conformare e sulla preparazione immediata degli insegnanti. Tale tematica, nella realtà Albanese, si collega alle dinamiche persistenti di insegnanti con mancata esperienza nel campo ed con un numero tale di quest'ultimi che non potevano far fronte alle esigenze richieste, inoltre, a sfavore dello sviluppo dell'istruzione si poneva l'infrastruttura scolastica degradata, ove anche le poche scuole che esistevano erano distrutti dalla guerra, nonché mancavano i libri scolastici e il materiale didattico. Naturalmente possiamo dedurre da una tale complessità, puntualizzando sul fattore della mancata preparazione degli insegnanti, quindi al suo ruolo come interlocutore tra istituzionale, sociale, scolastico, familiare e alunno, capiamo che essi riflette problematiche multipli, tra cui le carenze di concepire, applicare ed interpretare i programmi assieme ai consigli didattici redatti dal Ministero dell'Istruzione e della Cultura.

La vita scolastica nell'anno 1944-45 attraversava una grave situazione politica-economica. Quello che conservava la viva la scuola va ricercato nel sano desiderio di un popolo per l'istruzione della lingua nazionale, ovvero l'albanese, per l'emancipazione culturale e per la ricostruzione di un sistema di istruzione istituzionale.

Le dinamiche del cambiamento che tracciano il periodo sopra descritto; nella scuola albanese, evidenziano fin dai esordi del regime comunista in Albania, nel 1945, forti

715

Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Libri shkollor, Prishtine, 2002, p. 457.

critiche mosse al vecchio sistema scolastico, con l'intento principalmente di influenzare con ideologie politiche il sistema scolastico. Considerando quest'ultimo come un terreno fertile, a richiamo di un mancato pensiero pedagogico consolidato. Inoltre, tale mancanza influì nella costruzione del sistema scolastico, il quale si dovrà affrontare con un processo lungo e delicato. Accanto all'affermazione di un sistema politico con ideologie comuniste, incontriamo anche l'espressione di pensieri contemporanei, volti a promuovere ipotesi di riforme in senso liberale.

Tale frammentazione di pensieri, si può leggere attraverso tracce che emergono dalla storia. Una prima traccia, che conferma tale *polarizzazione del pensiero/discorso* su tematiche scolastiche, diviene la raccomandazione del I Congresso del Partito Comunista, quest'ultimo definiva come fondamentale l'istruzione ideo-politico dell'uomo, pronunciandosi come segue: "La scuola deve trasmettere le ideologie ed i principi che richiamano le politiche del Partito (...), impiantare i nuovi principi socialisti dell'educazione (...), deve lottare contro ogni ideologia borghese straniera e contro le influenze straniere nei bambini."⁷¹⁶

Quindi le misure che si adottano per avviare il controllo ideologico della scuola, avevano principalmente carattere organizzativo, dove possiamo menzionare, l'instaurazione dei "consigli di disciplina" nelle scuole, che erano composti da insegnanti, genitori ed allievi in numero pari. Lo scopo di queste forme di organizzazione, presenta caratteristiche tipiche per i regimi totalitari fascisti e comunisti, che tendeva alla creazione di un respiro di massa e "collettivistico", con l'obiettivo di creare un ambiente diverso nella scuola albanese, di creare un nuovo approccio tra insegnanti, studenti e genitori, rompere "le barriere" che i precedenti sistemi avevano posto in quest'ultimi. La realtà letta nell'esperienza storiografica della scuola albanese dimostra, anche se con un abito apparentemente "democratico" e in linea con le contemporanee riflessioni pedagogiche, in realtà si mostrano i continui tentativi del regime in vigore di instaurare il controllo totale in ogni anello della società.

Riprendendo la frammentazione e il divario che si incontra nel pensiero della scuola

⁷¹⁶

Enver Hoxha, *Per arsimin dhe edukaten, (Përmbledhje veprash)*, Tiranë, Shtëpia Botuese "8 Nëntori", 1982, p. 390.

albanese, constatiamo testimonianze che scindono i sostenitori della scuola hebartiana dai sostenitori della scuola attiva. Testimonianza di quest'ultima affermazione diviene l'Assemblea degli Insegnanti di Valona nella quale si presenta questa frammentazione di idee, "nel novembre del 1945, il giornale l'Unione (in al. Bashkimi) mette in evidenza questo fatto (...), gli insegnanti si dividono in due gruppi per quanto riguardava il loro pensiero pedagogico, quindi i sostenitori della pedagogia hebartiana, i quali sono in pochi in numero e quelli che sostengono la linea di principio che il bambino deve essere il punto di inizio, il centro e lo scopo; quest'ultimi costituivano la maggioranza."⁷¹⁷.

Contemporaneamente, anche se convivevano pensieri pedagogici differenti, nella scuola guadagnava sempre di più terreno e si rafforzava l'ideologia del Partito Comunista Albanese, il quale trasmetteva il pensiero pedagogico comunista. Affermazione quest'ultima che si legge chiaramente, sin dai primordiali momenti, dopo la presa del potere, nella progettazione di un programma di riforma della scuola che pone al centro un pensiero pedagogico con marcate insinuazioni politiche. Questo viene ulteriormente ribadito nell'adozione e traduzione dei testi dai modelli sovietici, puntualizzando l'alleanza politica con quest'ultimo. Capibile che le materie che risentono di tale influenza sono la storia e letteratura. In coerenza con le alleanze politiche, nelle scuole superiori vengono tolte, considerandogli inutili per il programma, le lingue classiche, e come ci delinea la legge sulla riforma del sistema d'istruzione, dell'agosto del 1946, viene inserito come materia obbligatoria, l'insegnamento della "Filosofia marxista-leninista", fenomeno che rappresenta l'indottrinamento politico caratteristica quest'ultima dei sistemi dittatoriali o anche dei occupanti. Tale fenomeno non diviene nuovo nella storia della scuola albanese ricordandoci delle varie occupazioni che il paese ha vissuto, notando anche che durante quei anni che, la letteratura albanese diviene lo spazio che dà vita alle selezioni di personaggi storici, che rappresenteranno le ideologie di coloro che saranno al potere. L'ultima riforma della scuola predilige la lotta per la liberazione nazionale, ulteriormente dandogli connotazioni politiche.

⁷¹⁷

Erikeda Kambo, *Arsimi ne Shqiperi (1945-1960)*, Tirane, Akademia e Shkencave e Shqiperise Instituti I Historise, 2005, p. 28.

Inizialmente nel sistema d'istruzione albanese convivono due ideologie differenti, quella comunista materializzata nel pensiero pedagogico sovietico, quest'ultimo espandeva maggiormente il proprio territorio, principalmente attraverso il pensiero degli insegnanti della scuola tradizionale albanese.

L'Albania sviluppa una pedagogia socialista albanese, formando nei primi passi un intreccio tra il pensiero sovietico e quello del Partito del Lavoro (Comunista), la fonte del pensiero di quest'ultimo si ritrova negli insegnamenti e le direttive di Enver Hoxha. Tale amalgama filosofica si predilige e si conserva, fino agli anni 60, in cui si risentono le influenze del sistema sovietico, ma in vari occasioni si ribadisce, che priorità deve assumere il pensiero del partito che governa, ed in specie quello di E. Hoxha, inoltre, quest'ultimo pretendeva di offrire il proprio contributo ad arricchire la teoria marxista-leninista. Il compito dell'istruzione, a suo avviso, era quello di formare: "in primo luogo, l'uomo politico, che le problematiche dell'educazione e dell'istruzione, gli osserva con lo sguardo del Partito, deve essere un combattente deciso per le linee del partito nella scuola, preparare una nuova generazione con conoscenze profonde e multilaterali, ma anche fornire una buona educazione ispirata dal Partito, strettamente legata al popolo, fedele fino alla morte per la causa comunista"⁷¹⁸

Inoltre, per Enver Hoxha la valutazione nella scuola con il voto non costituisce un indicatore perché: "l'apprendimento delle conoscenze dipende dalla giusta apprensione politica, in primo luogo dipende dalla redazione chiara, semplice e comprensibile dei programma e dei testi scolastici, dipende dalle capacità, dalle metodologie e lo stile degli insegnanti e dei professori (...)".⁷¹⁹

Durante gli anni 1963-67, a causa della rottura delle relazioni politiche ed economiche con l'Unione Sovietica, si denunciano le influenze negative delle metodologie sovietiche, attuate nelle scuole albanesi, anche se continua la traduzione dei libri scritti da Lenin⁷²⁰, Kalini⁷²¹. Si richiede l'uso di una metodologia che

⁷¹⁸ Enver Hoxha, *Per arsimin dhe edukaten*, (Përmbledhje veprash), Tiranë, Shtëpia Botuese "8 Nëntori", 1982, pp. 392-393.

⁷¹⁹ Enver Hoxha, *Raporte e Fjalime*, Tiranë, Shtëpia Botuese "8 Nëntori", 1968, p. 384.

⁷²⁰ Si traducono in albanese i testi: *Sull'insegnamento popolare* [*Mbi arsimin popullor*], Lenini 1963; *l'Istruzione popolare e la democrazia* [*Arsimi popullor dhe demokracia*],

imprime ulteriormente il pensiero pedagogico albanese, cioè del partito al potere, che si presenta come sviluppo e arricchimento della teoria marxista-leninista.

Dall'analisi storica che abbiamo cercato di delineare, alla luce dei documentati conservati negli archivi e della letteratura, possiamo affermare che il pensiero pedagogico albanese, fino agli anni 90', esprime un carattere profondamente dogmatico, di stampo comunista, il quale mira, attraverso l'educazione, a formare l'essere nuovo, quindi, un'educazione che idealizza l'uomo e porta questo modello su di un piedistallo, divenendo così un trofeo per la futura formazione del cittadino comunista, "l'educazione comunista nella scuola socialista si può realizzare solo sulla base di tre componenti rivoluzionari, formazione-lavoro produttivo, educazione fisica e militare, con centralità l'asse l'ideologico marxista-leninista."⁷²²

Dalla letteratura specializzata del tempo risulta che gli insegnamenti, i concetti, e le teorie, che si studiavano nella scuola albanese prendevano il loro spunto dal pensiero pedagogico ideo-politico del marxismo leninismo. Nel libro di *Pedagogia*⁷²³ si legge quanto segue: "nella nostra società socialista, la formazione e l'educazione sono un'unità, derivante quest'ultima dai loro obiettivi comuni e i percorsi comuni da seguire per la realizzazione di questi processi. Attraverso lo studio nelle scuole, si fornisce l'educazione marxista leninista, che costituisce la base per l'educazione comunista."⁷²⁴ Pronunciando ulteriormente le parole di Lenin, che in scuola la cosa più importante e la direzione ideo-politica delle lezioni. Anche il contenuto delle materie deve imprimere queste ideologie, ma si comprende che in realtà loro portavano il pensiero politico e soprattutto si traducevano come espressione del pensiero del dittatore. "La nostra didattica socialista, forma le fondamenta nel pensiero teorico scientifico marxista-leninista del nostro partito e nelle opere del

Krupska 1965; *Sull'educazione comunista [Mbi edukaten komuniste]*, Kalinin, 1967.

⁷²¹

Mikhail Ivanovich Kalinin, (1875 1946), partecipo alla Rivoluzione d'Ottobre ed aderì al movimento di Lenin, ricomprendo ruoli importanti politici come: presidente del Presidium del Consiglio supremo dell'URSS.

⁷²²

AA. VV., *Pedagogjia*, Tirane, Universiteti shteteror i Tiranës, 1972, p. 37.

⁷²³

Universiteti i Tiranës "Enver Hoxha" Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë, *Pedagogjia për shkollat e larta (Maket) 2*, Tirane, Shtypshkronja e dispensa, 1986.

⁷²⁴

Universiteti i Tiranës "Enver Hoxha" Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë, *Pedagogjia për shkollat e larta (Maket) 2*, Tirane, Shtypshkronja e dispensa, 1986, p. 3.

nostro compagno E. Hoxha.”⁷²⁵

Capendo che si attengono a quest’ultimo pensiero, le basi didattiche e metodologiche del processo d’insegnamento, ribadendo l’importanza che comporta la conoscenza della realtà oggettiva, passando così da un pensiero astratto ad uno pratico ed effettivo. L’attuazione di tale processo di conoscenza della verità sull’essere, come espressione del pensiero di Lenin, passa in tre stadi; conoscenza sentimentale, conoscenza del pensiero e l’applicazione in pratica. Nel libro di Pedagogia, pubblicato in quei anni, si porta anche la critica che Lenin pone alla scuola borghese: “Senza lavorare, senza combattere, conoscere la scuola comunista per via di manifestini e opere comuniste non ha nessun valore, poiché quest’ultimo approccio porterebbe a mantenere attivo il vecchio divario tra la teoria e la pratica, quindi quel distacco che costituisce, il carattere più malfatto, della vecchia società borghese.”⁷²⁶

Naturalmente, il modello d’istruzione trasmesso nelle scuole, consiste nello stretto legame tra la teoria e la pratica, la quale comporta il distacco dalla scuola borghese e intellettualista.

Questo approccio è ripreso da E. Hoxha, che rivendica la rivoluzione della “scuola nuova” nel 1968, che la scuola deve rispondere alle esigenze di sviluppo e di produzione, essa deve adattarsi e deve corrispondere alle strutture e superstrutture del nostro paese socialista, rappresentando e materializzare la nostra filosofia marxista in tutti i suoi cicli.⁷²⁷

Prendiamo in considerazione le fenomenologie e lo sviluppo che accompagnano l’istruzione in questo periodo, chiamando in causa gli indirizzi principali di ogni sistema scolastico, capendo con questo: i piani di studio, i programmi ed i testi scolastici; i quali determinano quello che è fondamentale nel processo di apprendimento, possiamo constatare che: il programmi sono unificati in tutte le scuole dello stesso livello e la sua applicazione diviene obbligatoria in tutto il sistema scolastico. Quindi, con un atteggiamento persistente, che come orientamento chiave

⁷²⁵ Universiteti i Tiranës “Enver Hoxha” Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë, *Pedagogjia për shkollat e larta (Maket) 2*, Tiranë, Shtypshkronja e dispensa, 1986, p. 5.

⁷²⁶ V. I. Lenini, *Mbi Arsimin Popullor*, Tiranë, “8 Nëntori”, 1969, p. 416.

⁷²⁷ Universiteti i Tiranës “Enver Hoxha” Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë, *Pedagogjia për shkollat e larta (Maket) 2*, Shtypshkronja e dispensa, Tiranë, 1986, pp. 3-57.

che, si racchiude nei programmi, a ciclo pieno, sono le materie con carattere ideopolitico marxista-leninista, per cui occupandosi attivamente dell'educazione politica della classe operaia, diversamente dell'educazione rivoluzionaria delle masse. Ovviamente, nell'estrema idealizzazione e nell'attenzione pedagogica relative ai programmi, si legge un equilibrio che presta attenzione ad assicurare un rapporto dinamico, in modo da rispettare la tipologia della materia e le proprie caratteristiche, la loro estensione e durata nel tempo, prendevano in considerazione anche le capacità di apprendimento degli alunni. Inoltre i programmi di studio prevedevano di fornire le conoscenze in maniera progressiva, cercando di creare un legame logico di continuazione tra le conoscenze acquisite nelle classi e nei cicli precedenti. Non negando, in questo passaggio, che questa gradualità di apprendimento si scontra e si determina, da un *appesantimento* dei saperi che insegnare e da acquisire in un'unica materia.

Valutando il sistema di istruzione, possiamo giungere alla considerazione che, indipendentemente dalle restrizioni politiche, in Albania esisteva una "strato" di professionisti che tentava, al di fuori delle difficoltà, di non isolare il sistema d'istruzione dalle tendenze e dai flussi contemporanei del pensiero pedagogico scientifico nel mondo.

Come abbiamo precedentemente accennato, lo Stato comunista poneva un'attenzione particolare alla redazione dei testi scolastici, comprendendo tutti i livelli della scuola albanese, per porre alle loro basi l'ideologia marxista-leninista e la linea di pensiero della politica del Partito. Per comprendere ulteriormente tali direttive riflesse nella letteratura scientifica, nel campo pedagogico, esponiamo uno dei testi di Pedagogia per le Università, attuato in questo periodo.

Chiaramente, si invita ad una lettura di quest'ultimo, facendo riferimento a tre possibili stratificazioni: 1. La formazione dell'insegnante; 2. Gli obiettivi che si trasmette nella scuola e negli alunni; 3. Il pensiero che accompagna i testi scolastici; quindi come segue: "Il rafforzamento continuo del contenuto ideologico (...) in primo luogo, attraverso una descrizione più ampliata, più profonda, ed più organica dei principi insegnati dai classici del marxismo-leninismo, del pensiero teorico del nostro Partito e dell'esperienza di costruzione del socialismo. Secondo passo, per via del

rafforzamento della critica nei confronti delle teorie borghesi e revisioniste, allo scopo di creare credenze sempre più concrete del marxismo-leninismo nell'alunno (...), in un terzo passo, l'approccio con tematiche di suprema importanza come la necessità dello sviluppo della lotta delle classi, concepita quest'ultima, come forza generatrice nella società, quindi, il rafforzamento della dittatura del proletariato, il ruolo importante delle masse nella costruzione e nel salvaguardia il socialismo, il principio di sostenersi attraverso le proprie forze, il ruolo guida del Partito ed l'essenza della partigianeria (del Partito) proletaria, ecc., i quali devono essere esposti in modo pieno ed argomentato, in particolar modo nei testi delle materie sociali come la storia, letteratura, ecc.. Passo quarto, fornire ai giovani conoscenze contemporanee di più alto livello.”⁷²⁸

Un tale orientamento del sistema scolastico, nella sua totalità, in queste dimensioni dogmatiche diviene tanto grottesco quanto pericoloso, notando che tali dinamiche, portano a conseguenze che continuano a ripercuotersi nella formazione culturale e civile degli albanesi.

Nella lettura del pensiero pedagogico che incontriamo nei programmi per la scuola elementare, si deve accettare, anche se nel dubbio ricorrente di sfumature formali, che tale pensiero si genera e porta alle basi, criteri scientifici assunti e conosciuti in tutto il mondo. Delineiamo maggiormente questa affermazione: la progettazione dei programmi, dei testi scolastici, ed in generale il sistema di apprendimento era basato sul principio di gradualità, (richiamando in quest'ultimo riflessi del modello di Herbart, a favore di una didattica che rispettasse la psicologia dell'età evolutiva), in verità si chiarisce la posizione in cui si definiscono i programmi, ed il marchio marxista-leninista, con i due pilastri *della* nuova pedagogia, che legittima l'approccio per una formazione *politica e per il lavoro* produttivo.

Mettiamo l'accento, anche su due ulteriori traccie in questo periodo: 1. Il ruolo dell'insegnante, quindi un trasmettitore di saperi, delineando essi come colui che deve rendere possibile l'acquisizione delle idee marxista-leniniste e del Partito; 2. Il ruolo dell'alunno, quindi in una chiave di lettura si può apprendere che, l'alunno sia

⁷²⁸

Universiteti i Tranes “Enver Hoxha” Fakulteti i Historise dhe i Filologjise, *Pedagogjia per shkollat e larta (Maket) 2*, Shtypshkronja e dispensa, Tirane, 1986, pp. 46-47.

il fulcro dell'educazione, intesa come missione educativa, istruire il nuovo cittadino, pero contemporaneamente questa affermazione conosce la negazione, poiché è vero che l'alunno è al centro dell'educazione ed è il protagonista, pero la domanda immediata diviene: che scopo ha l'educazione nel suo contenuto, e quale alunno?

Partendo dal concetto della centralità dell'alunno nell'istruzione, naturalmente delineando come tale l'insegnamento che stimola la coscienza critica e considera l'alunno come "persona", per cui si rispettano i tempi di apprendimento di ogni alunno, inoltre che i attori del progetto educativo portano al centro l'alunno come *persona*, diversamente dalle aspettative tracciate in questo periodo, quindi nell'inganno di un'istruzione che ha come centralità il "nuovo cittadino" o il "cittadino ideale". Questi però crea la sua personalità in base alle esigenze dello Stato, diviene lecito aggiungere che a tal punto, al centro della scuola si incontrava lo "Stato" o, entrando ancora più in specifico, le ideologie del Partito, che infarinano la scuola acriticamente alla luce degli interessi politici del Partito/Stato.

Sul piano della didattica, si osserva che il processo di apprendimento-insegnamento si costruisce secondo la classificazione classica, ovvero in forma lineare in cui le materie di insegnamento si presentano in continuità ininterrotta, mantenendo la scia logica e concentrico, sottintendendo, il riprendere ad un livello superiore, del sapere ottenuta in una classe inferiore e in forma di congiunta che è una rappresentazione della combinazione dei due traiettorie: una crescente che richiama l'età della crescita dell'alunno e l'altra traiettoria con richiami apprendimento teorico e *mnemonico*.

Inoltre, richiamando l'attenzione sulla classificazione e la costruzione, secondo i criteri pedagogici del sistema di insegnamento, osserviamo che la concezione della materia e dei testi scolastici che li accompagna, presumevano l'apprendimento delle conoscenze con attenzione "all'escalation" del sistema, si intende con quest'ultima che: le classi superiori non ricevono più le conoscenze considerata acquisite nelle classi inferiori; la realizzazione di legami reciproci ed organici, sia nello spazio della stessa materia di insegnamento sia al suo possibile approccio con le altre materie; naturalmente, essendo un sistema troppo politicizzato, espone nel pensiero pedagogico dei programmi, e richiede, l'armonizzazione dell'intero processo di insegnamento secondo il triangolo ideologico rivoluzionario impostato dal Partito:

formazione, lavoro di produzione, ed educazione fisica e militare.

In questo periodo, si pone il problema delle possibile dinamiche per sviluppare una sistema dottrinale di educazione ed anche di orientamento generale, il quale si possa diffondere in tutto il sistema scolastico del paese, per avanzare in tale politica, lo Stato comunista si è impegnato a predisporre forme di comunicazione, con l'opinione specializzata e con gli insegnanti in complesso, incontri a livello locale e nazionale. A tal scopo, vediamo che a partire dal 1969, si sono organizzati tre conferenze a livello nazionale sugli studi pedagogici. Quindi si evidenzia in essi, come testimoniato anche dalla letteratura specializzata del tempo, quanto segue: “(...) la prima conferenza ha svolto i lavori dal 13-15 ottobre 1969. Le problematiche (...) che si discussero riguardano, il quadro dei compiti, derivanti da materiali e programmi del Partito e dagli insegnamenti del compagno E. Hoxha per poter rafforzare la nostra scuola socialista (...), la seconda conferenza, tenuta a marzo 1972, ha esposto principalmente le problematiche riguardanti il rivoluzionarismo della scuola, secondo i compiti emersi dal 6 Congresso del P.P.SH. (Partito del Lavoro Albanese), mentre nella terza Conferenza tenuta dal 1-3 ottobre, del 1974, al centro dei lavori sono state discusse le problematiche emerse dalla 4 Sessione Plenaria del K.Q.SH (Comitato Centrale Esecutivo) e del P.P.SH (Partito del Lavoro Albanese) riguardo al rafforzamento del lavoro educativo nelle scuole.”⁷²⁹

Nella storiografia riconosciamo questo periodo con dinamiche caratterizzate da pianificazioni, strategie, continui ed intensivi tentativi di indottrinamento ideologico del sistema, degli insegnanti e delle nuove generazioni dei giovani. Quindi questi divengono ragioni che portano all'incontro con un sistema scolastico albanese, negli anni 90, con un livello baso di istruzione e di mancata democrazia e l'educazione della popolazione come espressione di un pensiero critico che portava gravi carenze. In questi anni l'Albania ha incontrato la fioritura di una scuola unita con programmi unificati, non d'altronde poteva essere diversamente. Tuttavia, è evidente, dato che le istituzioni scolastiche formano la società del futuro, con quali sembianze essa ha istruito il popolo. Come si è espresso precedentemente, le materie insegnate nella

⁷²⁹

Shefik Osmani, *Fjalor i Pedagogjise*, Tirane, Shtepia Botuese “8 Nentori”, 1983, pp. 319-320.

scuola elementare portavano nelle loro radici i saperi da acquisire su tale conoscenza, però le deviazioni delle ideologie politiche e la mancata costruzione critica, nelle dinamiche che accompagnano la formazione, di un pensiero che riflette “la persona” che è l’alunno, diventano fattore principale di una avanzata crisi dell’istruzione nei anni ’90. Richiamo l’attenzione sulle correnti di pensiero che hanno transitato nella scuola, quindi sulle relazioni internazionali, politiche-economiche che ebbero inizio con l’Unione Sovietica, il pensiero marxista-leninista e del Partito del Lavoro, per divagare successivamente nelle sembianze del comunismo Cinese, base di tale spostamento nel quadro internazionale diviene la rottura delle relazioni con l’ex-Unione Sovietica e la nascita dei nuovi interessi bilaterali.

Tale rottura con l’ex-Unione Sovietica viene ufficializzata “nel discorso del *leader* albanese pronuncia alla conferenza dei Partiti comunisti a Mosca nel novembre 1960 e ribadita nel discorso di apertura del I congresso del Partito del lavoro d’Albania (febbraio 1961)”⁷³⁰

Inoltre, incontriamo l’ultima fase, che coincide con l’affermazione della corrente di pensiero denominata hoxhaismo. Essa si differenzia dalla URSS del Khruscev⁷³¹ e dal maoismo, poiché mantiene una posizione politica individualista, grazie al dittatore albanese Enver Hoxha, sulla base dell’esperienza della tradizione leninista e stalinista, negando ogni traccia di opportunismo e revisionismo che pone fine all’esperienza ispiratrice. Quest’ultimo periodo è segnato anche dall’isolamento totale dello Stato albanese.

3.9 Riforme contro riforme per un’istruzione che richiama la contemporaneità (1990-2013)

Negli ultimi due decenni, i programmi di studio hanno subito modifiche continue, sia

⁷³⁰

Bompiani, 2007, p. 143.

⁷³¹

Nikita Khrushchev (1894-1971), la sua carriera politica conosce il culmine quando diventa segretario del Partito Comunista dell’Unione Sovietica, ed attua un processo di destalinizzazione del paese.

nel contenuto che nella struttura. A cavallo tra il 1983 e il 1984, si è mirato al miglioramento del contenuto delle materie in alcune direzioni principali: aggiornamento delle conoscenze adeguandole alle esigenze del tempo; l'adattamento dei saperi all'età effettiva degli alunni. Inoltre, indipendentemente dai miglioramenti adottati nei programmi per la scuola elementare, ci accorgiamo che si conservano ancora fanaticamente le coloriture didattiche delle ideologie politiche, le quali caratterizzavano le scuole dell'Europa dell'Est. Ciò si evidenzia anche nella mancanza generale di approccio alla letteratura occidentale.

Un dato caratteristico diviene l'istituirsi dei gruppi di lavoro per l'elaborazione dei programmi, che possono progettare nuove conoscenze attenendosi rigorosamente ai criteri ideo-politici, i quali sono determinati dal Ministero dell'Istruzione. Nei programmi redatti, un ruolo centrale, come espresso precedentemente, lo occupa l'elaborazione del contenuto della materia, quindi il programma analitico. Nell'architettura dei programmi diviene un fatto positivo l'aggiunta di nuovi elementi: gli obiettivi generali della materia, i risultati da raggiungere, la lista del materiale didattico, ecc.; ciò implica un ulteriore sviluppo rispetto al passato. Inoltre, alla fine degli anni '80, si respira nel sistema politico comunista e nei programmi delle scuole un "venticello" di liberalizzazione, quindi si mira alla modernizzazione del contenuto della scuola sotto l'aspetto scientifico e pedagogico. Tale approccio diviene visibile quando notiamo che l'Istituto per i Studi Pedagogici, coordinò ed istituì gruppi di lavoro, i quali erano composti da professori universitari, ricercatori scientifici ed insegnanti, il cui compito era la costruzione del lavoro basandosi su criteri rigorosamente didattici. Espressione del loro lavoro divenne il miglioramento dei programmi scolastici, con riguardo particolare al contenuto, alla metodologia, alla forma, ai mezzi didattici, ecc.

Quindi, i nuovi programmi⁷³² per la scuola elementare, che ha una durata di 8-annualità, elaborati a cura del gruppo di ricerca presso il Ministero dell'Istruzione e della Cultura, approvato nel giugno 1983, indicano gli obiettivi principali della materia, i percorsi da seguire e i risultati da raggiungere.

732

Ministria e Arsimit dhe e Kultures, Drejtoria e Programeve dhe teksteve shkollore, *Programi i Kenges, i Muzikes, i vizatimit dhe i mesimit te Punes*, Tirane, Shtepia Botuese e Librit Shkollor, 1983.

Il programma scolastico era composto dai seguenti elementi: Premessa, che delinea in generale la materia; Programma tematico, in cui le tematiche si delineano e si raggruppano in capitoli; Obiettivi principali della materia, la quale si delinea per classi di apprendimento. Programma sintetico, in cui si determina il numero complessivo delle ore di insegnamento per ogni grado di studio dedicate alle nuove lezioni, alla pratica, alla sperimentazione ed alle attività extra-scolastiche, ecc.; Programma analitico, che prevede la suddivisione della materia in parti, capitoli e singole unità di lezione, nei quali si descrivevano brevemente le conoscenze che devono essere fornite agli alunni per ogni annualità, con attenzione alla loro età e alla loro capacità di apprendimento; l'ultima parte del Programma contiene il materiale didattico necessario e le direttive per la realizzazione del programma.

Ritornando alle dinamiche politiche e sociali, come un passaggio inevitabile di lettura, possiamo affermare che tale avvenuta apertura, anche se minima, è dovuta anche alla morte del dittatore E. Hoxha nel 1982. Questi detiene il potere esecutivo ed assume un atteggiamento sfrenato riguardo alla costruzione del proprio culto individuale ed anche di un processo decisionale autorevole che non si è osato sfidare fino agli inizi degli anni '90. La rivoluzione massiva, nel settembre 1990-91, rende possibile l'abbattimento di tutti i simboli dello Stato totalitario. Quindi l'Albania conosce le prime elezioni democratiche, che si tengono nel marzo del 1991. Tuttavia, inizia una nuova era per questo Stato, che presenta una democrazia giovane e tutta da instaurare, e che appare ancora labile e caratterizzato dalla destabilizzazione economica, politica e sociale in continuo.

Queste dinamiche accompagneranno la società albanese. Nondimeno, a essa si aggiungeranno altri fenomeni non conosciuti prima di allora in questo paese; nello specifico, notiamo il fenomeno crescente della migrazione in massa del popolo, che influì in maniera cospicua nella struttura demografica del paese ed nei nuovi rapporti sociali, le quali necessitavano di equa attenzione se considerate come generatrici di nuove progettazioni di riforme, intese come ristrutturazione della scuola e del nuovo sistema di istruzione.

Prima del 1990, la scuola nel ciclo pre-scolastico era frequentata dal 60% dei bambini, mentre la frequentazione della scuola elementare era di 100% (I-VIII) e

della scuola media superiore era 80%. Le scuole in tale periodo si possono delineare maggiormente con sembianze appartenenti alla superstruttura dello Stato che alla comunità. Quindi, nel regime di E. Hoxha iniziano a costruirsi scuole e altri istituti socio-culturali come le “case della cultura” (trad. in al. vatrat e kultures), i quali servivano tra l’altro anche come luoghi di incontro, dove il Partito del Lavoro organizzava riunioni e realizzava le sedi elettorali. Per cui, nel periodo della rivoluzione, nell’ottica delle persone, tali luoghi si immedesimavano con il regime, quindi tale interpretazione diviene generatrice di distruzioni e di atti di vandalismo, manifestazione dell’odio accumulato dalla popolazione contro il regime del dittatore. Dopo gli anni 1990-91, la necessità di stabilità in un contesto politico ed economico instabile costituiva la principale preoccupazione sia per la comunità nazionale sia per quella internazionale. In questo periodo di turbolenza si dubita spesso e si mette in discussione la capacità dello Stato di governare il paese, e solo nell’ultimo periodo si sta manifestando un cauto ottimismo. La garanzia dell’ordine pubblico, la riduzione della povertà ed il controllo del crimine organizzato divengono obiettivi primari per il governo. In maniera inevitabile, quest’ultimi concorrono per i fondi nel campo dell’istruzione.⁷³³

Chiaramente i cambiamenti democratici che si verificarono agli esordi degli anni ‘90, marcano un mutamento radicale nella storia dello Stato albanese e delle sue istituzioni. L’attuazione di un orientamento democratico dello Stato, richiedeva una profonda riforma istituzionale, la quale doveva generare cambiamenti democratici per l’intero costume dello Stato, del diritto e, in particolare, per il rispetto dei diritti umani nel paese.

3.9.1 Prima fase delle riforme 1990-2003

Agli esordi di tale processo, si mirava al ridimensionamento del sistema di istruzione

⁷³³

Organizata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret, Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimi, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin-Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), pp. 15-21.

ereditato, considerando le influenze che ebbe la scuola dalle vesti dalle ideologie comuniste. Dopo il 1992, si attuano cambiamenti nell'insegnamento delle materie di lingua albanese e letteratura, nonché sono escluse dai programmi tematiche riguardanti le deviazioni ideologiche politiche, come nella scuola superiore si tolse dai programmi la "storia del Partito" e l'esercitazione militare, le quali avevano un chiaro orientamento marxista. Inoltre, in questo periodo si elaborano i nuovi testi scolastici, liberando quest'ultimi da ogni contenuto del vecchio sistema. Si arricchiscono i programmi per la scuola superiore, aggiungendo in essi lo studio della Sociologia, Economia applicata, introducendo anche la Storia della filosofia. Vengono redatti i nuovi testi scolastici per ogni classe, pubblicando più di 80 nuovi testi scolastici. Inoltre, si predispongono miglioramenti nei programmi di studio e inserendo elementi nuovi sull'educazione civica.⁷³⁴

Naturalmente, i nuovi programmi di istruzione, espongono un sistema democratico, divenendo riflessione delle esperienze delle politiche contemporanee internazionali. Inoltre, subiscono variazioni, nei miglioramenti apportati nei programmi, principalmente le materie sociali ed umane, tracciando la depoliticizzazione delle discipline. Notiamo anche miglioramenti nel contenuto delle materie, riflettendo le nuove conoscenze teoriche e didattiche; cambiati si apportano negli elementi strutturali dei programmi, quindi venivano definiti gli obiettivi, gli scopi, i criteri dell'insegnamento, i metodi di apprendimento, che riflettono nuove politiche scolastiche. Queste caratteristiche innovative accompagnano tutte le materie della scuola dell'obbligo con 8-annualità, però osservando il rapporto, il contenuto e la struttura del gruppo delle materie che costituiscono il programma, si nota che differenziano le materie: di disegno, musica e lavoro manuale, le quali mostrano una struttura molto semplice, dove si riflettono solo i temi di insegnamento elencati per ogni anno scolastico.

Un punto chiave nella lettura di questi programmi, costituisce, la mancanza di una

⁷³⁴

Organizata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimit, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin-Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), p. 22.

delucidazione della visione e degli obiettivi nazionali dell'istruzione, le quali divengono capro espiatorio, raffigurando, in un contesto più ampio, l'assenza di politiche tali di istruzione, che permettano una visione chiara sull'istruzione da parte dello Stato e che siano in grado di attuare riforme generali nelle strutture scolastiche, nella definizione degli obiettivi per qualunque livello di istruzione e nella progettazione di nuovi programmi scolastici, in cui includere più connessioni e comunicazioni tra le discipline differenti.

I programmi attuati si presentano con gli obiettivi delle diverse materie definite per ogni anno scolastico, però non prevedono gli obiettivi ed i risultati da raggiungere per ogni ciclo scolastico, quindi la suddivisione degli obiettivi delle materie, relativamente sia al ciclo inferiore sia a quello superiore. Facendo riferimento a una tale visione metodica, la quale rivisita il pensiero di integrazione tra le materie, ed innanzitutto la possibilità di continuità da un ciclo all'altro, riflettendo peculiarità d'età di crescita, i tempi di apprendimento degli alunni e l'adattamento delle conoscenze con l'esperienza. Persiste nei programmi il problema dell'appesantimento delle materie nei saperi da trasmettere, evidenziabili nel volume, nei concetti e nelle teorie.

Inoltre, in questi programmi non incontriamo le linee guida che accompagnano il pensiero metodologico dell'insegnamento, quindi non si apporta nessun orientamento per gli insegnanti, rispetto ai metodi di insegnamento possibili da approcciare, per cui anche la delineazione delle priorità metodiche. La valutazione delle conoscenze degli alunni si basa sul sistema dei voti, non si notano indicazioni per la valutazione sull'insegnamento-apprendimento attraverso i testi in aula.

Nella storiografia questo periodo è contraddistinto da dei risultati chiave, tra cui possiamo citare: le modifiche e le rielaborazioni dei programmi, dalle influenze politiche e le deformazioni ideologiche, il ridimensionamento delle ore di insegnamento, equilibrando i carichi eccessivi nel contenuto teorico-pratico della materia, ulteriori tentativi si riconoscono negli sforzi compiuti per un superamento del sistema piramidale, nell'insegnamento e nell'apprendimento delle conoscenze, quindi di un sistema che favorisce alcune conoscenze rispetto ad altre.

I principi fondamentali che guidarono i cambiamenti democratici, li troviamo

inizialmente nella promulgazione della Legge del 1991, “*Per le disposizioni principali costituzionali*”⁷³⁵, che abroga la Costituzione della Repubblica Popolare Socialista dell’Albania, approvata il 28.12.1976, con questa legge l’Albania diventa Repubblica Parlamentare, uno Stato giuridico e democratico, quindi la sovranità appartiene al popolo. Nel documento fondamentale dello Stato Albanese, le disposizioni Costituzionali si delineano anche le basi dell’istruzione nelle scuole a livello nazionale.

Si intende chiaramente che questa legge compie uno dei passi più importanti, come non poteva essere diversamente per un futuro sviluppo del paese, quindi essa si fonda sulla difesa del rispetto per la dignità umana, dei suoi diritti e delle libertà fondamentali, garantendo il libero sviluppo della personalità dell’essere e dell’ordine costituzionale. Divengono espressione della costituzione: l’uguaglianza di fronte alla legge, il principio di legalità e del pluralismo politico, le quali costituiscono le basi dello Stato, quindi quest’ultimo ha l’obbligo di assicurarne il rispetto e la tutela. Si sottolinea, comprendendone la necessità, che la condizione fondamentale della democrazia nello Stato albanese è il pluralismo politico, dove i partiti politici e le altre organizzazioni si creano ed esercitano la propria attività nel pieno rispetto della legge, le quali sono completamente indipendenti dallo Stato. L’avvento della democrazia e le proteste popolari anticomuniste portarono alle prime elezioni libere e pluraliste, che conducono al governo le forze politiche di destra, le quali in tal periodo, rappresentarono le aspirazioni democratiche e anti-totalitariste del popolo.

Nelle disposizioni della Costituzione si indica che lo Stato è laico e rispetta la libertà nei confronti delle religioni, garantendo il suo libero esercizio. Successive aggiunte sono state effettuate nel 1993, nella legge sulle “*disposizioni principali costituzionali*”⁷³⁶, che inizia con un preambolo, dove si esprimono i lineamenti dello Stato e le sue aspirazioni: “Considerando che durante la feroce e disumana dittatura, durata 46 anni, di un unico Partito-Stato in Albania sono stati violati e negati,

⁷³⁵

Legge N. 7491 del 29.04.1991, *Disposizioni Principali Costituzionali* [*Për Dispozitat Kryesore Kushtetuese*].

⁷³⁶

Legge N.7692 del 31.03.1993, *Disposizioni Principali Costituzionali* [*Për Dispozitat Kryesore Kushtetuese*]. La presente legge entra in vigore 15 giorni dopo la pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale. Promulgata con il Decreto n. 506 del 1993.03.04 del Presidente della Repubblica di Albania.

attraverso l'uso del terrore dello Stato, i diritti civili e politici, economici, sociali e culturali, ed i diritti (più) fondamentali dell'uomo; Considerando che il rispetto ed il godimento di questi diritti e libertà costituisce una delle aspirazioni più alte del popolo albanese ed una delle condizioni preve indispensabili per garantire la libertà, la giustizia sociale ed il progresso democratico della nostra società.⁷³⁷

Nella gamma dei diritti fondamentali dell'uomo, l'articolo 35 specifica il diritto all'istruzione. Questa disposizione sancisce che chiunque ha il diritto all'accesso gratuito nella scuola, la quale dura non meno di 8 anni. L'istruzione media superiore è aperta a tutti gli alunni e per la prima volta nell'Albania post-comunista, si attua il diritto di ricevere l'istruzione nelle scuole private e si garantisce l'autonomia universitaria.

In seguito, nel 1998 con il decreto n. 2260, è stato abrogato la Legge n. 7491 del 1991, ed si approva "La Costituzione della Repubblica dell'Albania"⁷³⁸, dove si afferma che "Il popolo albanese, orgogliosi e pienamente consci della nostra storia, responsabili verso il futuro, con piena fede in Dio e/o in altri valori universali, con determinazione per costruire un Stato del diritto, democratico e sociale (...)"⁷³⁹, sottolineando che la lingua ufficiale nella Repubblica dell'Albania è l'albanese.

Osserviamo che nel Capitolo IV, sulle *Libertà e i Diritti Economici, Sociali e Culturali*, l'art. 57 dichiara che tutti hanno il diritto all'istruzione e che l'istruzione scolastica obbligatoria è stabilita dalla legge. L'istruzione media superiore pubblica è aperta a tutti; l'istruzione superiore professionale e l'alta formazione possono essere condizionate solo da criteri di capacità. L'istruzione obbligatoria e l'istruzione media superiore sono gratuite. Si pone il diritto della scelta, quindi gli alunni possono istruirsi anche nelle scuole non pubbliche di ogni livello e grado, le quali sono istituite e funzionano in base alla legge. L'autonomia delle istituzioni di alta formazione e la libertà accademica sono garantite dalla legge.

Il sistema d'istruzione pre-universitario che prima si disciplinava dalla Legge n.

⁷³⁷ Legge N.7692 del 31.03.1993, *Dispozizioni Principali Costituzionali* [Për Dispozitat Kryesore Kushtetuese].

⁷³⁸ Legge N. 8417 del 21.10.1998, *Costituzione della Repubblica d'Albania* [Kushtetuten e Republikës së Shqipërisë].

⁷³⁹ Legge N. 8417 del 21.10.1998, *Costituzione della Repubblica d'Albania* [Kushtetuten e Republikës së Shqipërisë].

4624, del 24.12.1969, “Sul nuovo sistema d’istruzione” viene modificato con la Legge n. 7887, del 8.12.1994 “Sull’obbligo di scolastico”. Inoltre, vengono abrogati gli atti normativi non conformi alla nuova legge.

Il Ministro dell’Istruzione e della Scienza M. Tafaj (2010) grazie alle modifiche apportate alla legge esistente “*Sul sistema d’istruzione pre-universitario*” del 1995, ha avuto un ruolo primario nei cambiamenti radicali che il sistema d’istruzione Pre-universitario albanese ha realizzato, per adeguarsi alle nuove esigenze d’istruzione, richieste dal passaggio dalla dittatura alla democrazia e da un economia completamente centralizzata ad un economia di libero commercio.”⁷⁴⁰

Le scuole private aperte nel periodo 1991-1993, vengono regolarizzate con la legge⁷⁴¹ del 1994, che dichiara che queste scuole, per svolgere la loro attività, dovranno attenersi alle disposizioni dettate dalla legge. Si regolarizza ulteriormente la loro attività, conducendo accertamenti delle richieste, per il proseguimento dell’attività delle scuole private esistenti, le quali si aprirono durante il periodo 1991-1993, nonché si permette anche l’equivalenza dei diplomi rilasciati da queste scuole, quindi si delibera che tale processo si svolgerà entro 3 mesi dall’entrata in vigore di suddetta legge.

Chiaramente queste dinamiche conducono alla riflessione che negli anni 1990-1994, le scuole private albanesi divengono parte di un periodo di transizione, la quale chiaramente si riflette nel funzionamento di una serie di anelli che lo delineano come: il pensiero pedagogico, metodologie d’insegnamento, programmi di studio, quindi quest’ultimi non si attuano in base a dei controllati e non sono legalizzati e riconosciuti a livello legale. Notiamo che quest’ultima legge del 1994, si arricchisce a livello legale dalle ulteriori modifiche che si apportano con la Legge⁷⁴² del 1995 ed anche dalle modifiche legge del 1998.

Oltre ad un impegno attivo legale con notevoli tentativi per la democratizzazione del paese, dobbiamo esporre, per riflettere più in profondità questa analisi, evidenziamo

⁷⁴⁰

Rivista Mesuesi n. 12, *Projektligji i Arsimit Parauniversitar* (trad. in it. Progetto-Legge dell’Istruzione pre-universitario), dhjetor 2010, p. 3.

⁷⁴¹

Legge N. 7887 del 8.12.1994, *Sull’obbligo di scolastico* [*Mbi detyrimin shkollor*].

⁷⁴²

Legge N. 7952 del 21.06.1995, *Per il sistema dell’Istruzione pre-universitario* [*Per Sistemin Arsimor Parauniversitar*].

che: il livello di vita nel 1996 ha comprovato che più di 35% dei bambini non seguiva la scuola, la ragione principale di tale mancanza, per il 41.4% degli intervistati nelle aree urbane, diveniva “la mancanza delle risorse economiche”, il 20% dichiaravano che “non erano soddisfatti dal livello d’istruzione”.⁷⁴³

Inoltre, nello stesso anno, circa il 45% della popolazione d’età di 25-35 anni, appartenente al sistema d’istruzione in atto nel periodo della dittatura, aveva completato almeno la scuola superiore. Questi risultati classificavano l’Albania in una posizione migliore rispetto agli altri paesi membri dell’OECD. Tuttavia, l’istruzione è orientata solo per soddisfare le esigenze di produzione di un’economia chiusa, nonché le esigenze ideologiche dello Stato socialista totalmente isolato dal resto del mondo. Una tale focalizzazione restringeva seriamente la possibilità di un sistema d’istruzione che assicurasse ai giovani le conoscenze che si necessitavano il nuovo mondo in cui l’Albania si è trovata improvvisamente.⁷⁴⁴ Specifichiamo che i risultati dell’OECD, si dovranno leggere in un contesto strettamente delineato, quindi l’affermazione precedente si focalizza sull’asse: fascia d’età relativa agli anni di studio svolti, per cui non prende in considerazione altri fattori come: il livello delle conoscenze acquisite, il livello dell’insegnamento, ecc.

Le nuove dinamiche che ebbero inizio dal 1991, attribuite al cambiamento del sistema, ma anche alla mancanza di una cultura e tradizione di organizzazione democratica della società e dello Stato, fanno sì che la vita sociale e politica risulti caratterizzata dai molteplici conflitti, che molto spesso hanno avuto un carattere violento. In particolare, si aggravano i conflitti sociali e politici, con gli avvenimenti verificatisi nel 1997⁷⁴⁵, quando il paese affronta una totale destabilizzazione.

⁷⁴³

Organizata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimin, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin –Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), p. 11.

⁷⁴⁴

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, pp. 2-4.

⁷⁴⁵

L’Albania si stava affrontando con proteste di massa contro lo Stato, poiché lo Stato non ha preso misure per proteggere i cittadini dall’illegalità del crollo, di ciò che è riconosciuto nella storia albanese come il “sistema piramidale”, che portò a un’instabilità politica e governativa nel 1997. La situazione nazionale si aggravò ulteriormente quando, immediatamente dopo gli eventi condotti, alla guerra in Kosovo, e ulteriormente in Macedonia, fatti questi ultimi che

In un sondaggio effettuato dalla Banca Mondiale nel 1997, riferito agli avvenimenti del 1997, gli insegnanti delle scuole dichiaravano che: “durante il periodo 1994-95, i valori della scuola segnavano progresso, qualcosa stava cambiando, ma il 1997 ha danneggiato tutto.”⁷⁴⁶ Quindi in questo periodo, il paese è caratterizzato dalla paura, insicurezza, caos; ciò influì intensamente sulla vita quotidiana e sulla frequentazione della scuola, trasformate “in edifici rovinati, senza nessun base materiale per la didattica ed una buona educazione”⁷⁴⁷. In particolare, gli eventi accaduti nel 1997 crearono nella popolazione l’esigenza e la convinzione, sempre più concreta, di una indispensabile stabilità politica ed economica. “In alcune parti del paese, la continua insicurezza, il possesso delle armi e le azioni delle bande criminali hanno portato al fenomeno dell’autodeterminazione dell’“ordine e della legge” da parte delle famiglie e gruppi sociali, anche nelle forme tradizionali di giustizia secondo il Canonicò, per sopperire alla mancanza di funzionamento delle istituzioni statali, in specie quelli delle forze dell’ordine e delle autorità giudiziarie. La mancanza di fiducia tra i clan o gruppi sociali, era molto diffusa ed ha accompagnato lo sviluppo sociale della società civile nazionale.”⁷⁴⁸ Tale situazione di mancanza di fiducia nello Stato ed la prevalenza del caos ha portato che nelle statistiche di quel periodo risulta che: “nel 1999, da 1.500 albanesi intervistati in tutto il paese, appena il 61% chiedeva, un “braccio di ferro” che avrebbe iniettato il crimine in una “democrazia attuale caotica”

⁷⁴⁹

La riforma con l’approvazione della Legge n. 7952, che si attua nel 1995 “Sul sistema educativo pre-universitario”, è un passo fondamentale su cui si fonda l’istruzione post-comunista in Albania, insieme ad altre riforme successive si è posta come obiettivo l’incremento della qualità e dell’efficienza della scuola a tutti i livelli, l’introduzione di tecnologie informatiche, l’incremento dello studio delle lingue

hanno portato alla totale de stabilità del paese e la mancanza di un progresso economico e politico.

⁷⁴⁶

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA 2000, p. 21.

⁷⁴⁷

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA 2000, pp. V-X.

⁷⁴⁸

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, p. V.

⁷⁴⁹

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, pp. 12-13.

straniere, l'aumento di professionalità dei insegnanti, la regolarizzazione del sistema di istruzione dopo i cambiamenti politici degli anni precedenti, la graduale integrazione della nazione nell'area balcanica ed europea, l'innovazione nei curricula. Quindi si creano le basi giuste per incoronare l'inizio di un processo di cambiamento verso il progresso generale, delinea che: "L'obiettivo dell'educazione è l'emancipazione spirituale, il progresso materiale e lo sviluppo sociale dell'individuo."⁷⁵⁰ Il flusso del cambiamento, anche se con difficili raffronti storici, sarà accompagnato negli anni a seguire, più dettagliatamente con l'approvazione nel 2004, di una *strategia nazionale* per lo sviluppo del sistema d'istruzione pre-universitario e di seguito anche la dovuta decentralizzazione di essa a livello nazionale. Contemporaneamente, si lavora per la progettazione e formazione di una *Strategia Nazionale* per incrementare la qualità d'insegnamento, e migliorare la struttura dei curricula nazionale a livello nazionale nel sistema parauniversitario. Questi passaggi sono stati intrapresi con l'aiuto della Banca Mondiale e la collaborazione degli esperti nazionali e internazionali, i quali hanno offerto il loro contributo per orientare le politiche di sviluppo dello Stato Albanese.

Ritornando all'analisi delle leggi del 1995, considerando le modifiche e le aggiunte fatte con le leggi⁷⁵¹ del 1998, constatiamo in essa, che l'istruzione si basa nella tradizione e nei risultati raggiunti dalla scuola nazionale e si svolge conforme alle convenzioni e trattati internazionali ratificati dalla Repubblica dell'Albania. L'istruzione rispetta i diritti dei bambini e degli adulti. Naturalmente è chiaro che questo documento è caratterizzato da un nuovo approccio, il quale richiede una scuola che conosca bene la sua tradizione e l'adatti allo sviluppo internazionale, rispettando allo stesso tempo i diritti dei bambini. Inoltre, come abbiamo accennato, la legge costituisce un nuovo passo per la scuola albanese, la quale afferma come sua missione: l'emancipazione spirituale, il progresso materiale e lo sviluppo sociale dell'individuo. La legge prevede che il Ministero dell'Istruzione e della Scienza,

⁷⁵⁰ Legge N. 7952 del 21.06.1995, *Per il sistema dell'Istruzione pre-universitario [Per Sistemin Arsimor Parauniversitar]*, Art. 3.

⁷⁵¹ Legge N. 8387 del 30.07. 1998, *Per il sistema dell'Istruzione pre-universitario [Per Sistemin Arsimor Pre-universitar]* / Legge N. 9903 del 17.04.2008, *Per il sistema dell'Istruzione pre-universitario [Per Sistemin Arsimor Parauniversitar]*.

stabilisce le politiche del governo, per garantire un sistema di istruzione laico ed inoltre che nelle istituzioni d'istruzione pubblica sia vietato l'indottrinazione ideologica e religiosa. Definendo che le lezioni si svolgono nella lingua albanese esclusi i casi previsti diversamente dalla legge. Si sancisce il principio di uguaglianza per l'istruzione in tutti i suoi livelli, indipendentemente dalla condizione sociale, nazionalità, lingua, sesso, religione, convinzione politica, condizioni di salute e livello economico.

Dobbiamo sottolineare l'importanza di quest'ultima affermazione, poiché durante il regime dittatoriale in Albania, l'alta formazione apparteneva solo ad un gruppo limitato d'individui, che facevano parte di un élite politica e che condividevano le stesse ideologie del dittatore. Inoltre, l'istruzione in Albania può essere ripartita sia in scuole pubbliche che non. Alla conclusione del percorso, è previsto un esame che valuta se è stata o meno raggiunta una competenza misurata in base al curriculum nazionale. Inoltre, l'anno scolastico inizia la sua attività da settembre, e finisce a giugno ed è diviso in due semestri. I giorni settimanali di lezione sono cinque, da lunedì a venerdì. Le settimane di insegnamento sono 34 per la scuola primaria inferiore e 35 per quella superiore, mentre le ore di lezione settimanali variano dalle 20 del primo anno obbligatorio alle 30 dell'ultimo. Ogni ora didattica comprende 45 minuti di lezione, con 5/10 minuti di pausa tra un'ora e l'altra e una ricreazione di 20/30 minuti a metà mattinata.

L'istruzione pubblica obbligatoria dura 8 anni, si sancisce così l'obbligo di scuola per i bambini da 6 a 16 anni. Lo Stato attraverso le sue strutture pubbliche assicura gratis a tutti gli alunni gli ambienti scolastici, il materiale didattico ed il personale degli insegnanti. Nello stesso tempo si determinano anche le forme d'istruzione per i cittadini appartenenti alle minoranze etniche, offrendo così la possibilità di studiare nella lingua madre. Quest'ultima diviene espressione dell'art. 20 della Costituzione, che garantisce alle minoranze un uguale diritto all'istruzione gratuita, alla tutela dell'identità etnica, religiosa, culturale, linguistica e all'insegnamento in lingua madre.

Nel contempo, gli istituzioni pubblici per l'istruzione obbligatoria si estendono su tutto il territorio del paese ed il sistema d'istruzione è riconosciuti ed unificato. Si

sancisce l'obbligo dei genitori di mandare i bambini presso gli istituti pubblici o privati per seguire la scuola dell'obbligo.

Il sistema di istruzione albanese si suddivide in: scuola dell'infanzia; scuola dell'obbligo, che si articola nella scuola primaria inferiore e nella scuola primaria superiore; scuola secondaria, parte di essa anche la formazione professionale; l'università. Il passaggio nella scuola dell'obbligo dal ciclo inferiore a quello superiore segue un legame logico, ma con caratteristiche organizzative e pedagogiche specifiche, definite dal Ministero dell'Istruzione e della Scienza. Tali scuole possono essere a tempo pieno o part-time, quest'ultimi si frequentano anche dai cittadini che non hanno finito la scuola d'obbligo. Il Ministero dell'Istruzione e della Scienza stabilisce i programmi per la rete degli istituti pubblici scolastici e pre-scolastici, definendo interamente i piani di studio ed i programmi per tutti i livelli.

Questa legge cerca di portare una nuova politica, più emancipata e progressiva, che mira allo sviluppo delle capacità intellettuali, creative, pratiche e fisiche degli alunni; cerca di offrire le possibilità e le condizioni per lo sviluppo della loro personalità e le nozioni fondamentali di cultura generale ed educazione civica. Per la realizzazione di questi obiettivi risultava indispensabile una stretta collaborazione tra gli insegnanti, alunni e genitori ed altri componenti sociali, con lo scopo di accrescere il livello di istruzione - formazione degli alunni e la loro integrazione ottimale nella vita quotidiana. Ciò evoca una collaborazione tra la vita sociale e l'ambiente scolastico. Inoltre ci presenta anche i primi passi di un'identità culturale plurilaterale, precedendo l'idea dello sviluppo delle conoscenze da diverse prospettive che si relazionano tra loro in un immenso universo, dove gli attori principali sono gli allievi, gli insegnanti, l'ambiente scolastico, la famiglia, le caratteristiche territoriali, le caratteristiche nazionali, l'ambiente globale, in una parola il passaggio ad una "società della conoscenza".

Si definisce legalmente il ruolo rilevante che adempiono gli insegnanti, le funzioni *che* svolgono nelle istituzioni scolastiche, considerandoli come figura centrale nel lavoro scientifico e pedagogico. Quindi per la prima volta si prende coscienza e si intravedono i principi moderni delle scienze dell'educazione, si afferma che i programmi approvati dal Ministero dell'Istruzione e della Scienza sono

vincolanti, ma l'insegnante ha il diritto di scegliere i metodi ed i mezzi più adeguati per la loro applicazione, basandosi sulla proprie capacità e preparazione professionale, assicurando una formazione armonizzata, salvaguardando la personalità degli alunni ed evitando qualsiasi ripercussione sulle credenze sociali, politici o religiosi.

Quindi, questo respiro di innovazione, ormai delineato anche in ambito legale, con lo scopo di facilitare l'inizio di una nuova era nel sistema d'istruzione albanese, si imbatte in una ulteriore realtà che contraddistingue tale periodo, ovvero in un sistema d'istruzione che è rimasto ancora centralizzato. Inoltre, è evidente che gli insegnanti si affrontano difficoltà strettamente legate con il periodo di transizione, per cui esiste anche la possibilità di disorientamento.

Nella legge sopramenzionata si sancisce che l'attuazione del processo di istruzione può essere svolto anche in classi collettivi. L'attuazione di tali classi è strettamente legata con il numero degli alunni, il terreno, il clima, inoltre si definisce che i programmi e le metodologie d'insegnamento sono attribuito e si delimitano dal Ministero. Naturalmente tale presenza, delle classi collettive, nel sistema scolastico, è conseguenza della necessità e delle assenze di scuole di obbligo di 8 anni dove gli insegnamenti si svolgono in classi normali, quindi non si dovrà attribuire a tale scelta ad un preferenza di metodo pedagogico da sviluppare nel sistema d'istruzione albanese. Quindi capiamo che tale presenza non è nuova per il sistema dell'istruzione albanese, basta ricordare gli insegnanti itineranti, che svolgevano lezione da un villaggio a un altro sia per bambini che per adulti. Inoltre ancora oggi: "La presenza delle scuole con classi collettive è istituzionalizzato per migliorare le possibilità di l'istruzione per i bambini del ciclo primario nelle aree remote, in montagna, di confine dove il percorso per arrivare a scuola è lungo e difficile. In queste aree, le scuole con classi collettivi svolgono un ruolo essenziale per aumentare il numero di bambini che frequentano la scuola ed a influenzare gli indicatori di istruzione relativa alla riduzione del numero del abbandono della scuola e la ripetizione di classe."⁷⁵² Naturalmente, tali classi, svilupperanno approcci

⁷⁵²

AA.VV., *Konceptimi dhe organizimi i punes ne klasat kolektive*, Tirane, Shtypshkronja "Iar", 2003, p. 13.

sperimentali e non, ispirandosi alle varie pratiche e teorie riferenti alle classi collettive.

La legge del '95 con le aggiunte del '98, rende possibile la creazione di sistemi d'istruzione alternativi, quindi l'apertura delle scuole private pre-universitarie di tutti i livelli. Tali scuole svolgono gli insegnamenti obbligatoriamente in lingua albanese, in particolare le materie di lingua albanese, lettere, storia e geografia dell'Albania. Inoltre, ricordando che prima degli anni 90' le scuole private erano vietate.

Analizzando il sistema di istruzione, notiamo che in questo periodo il Ministero dell'Istruzione e della Scienza è la più alta istituzione amministrativa per l'istruzione, che insieme alle altre istituzioni ad essa dipendenti, approvano i documenti di base, i quali sono: i piani di studio, i programmi per la scuola, i testi scolastici. La loro redazione, si attua in conformità con le priorità e lo sviluppo dell'istruzione a livello internazionale, nonché le caratteristiche nazionali e lo sviluppo regionale, socio-economico e demografico Albania. L'istruzione pubblica, è finanziata dallo Stato e da fonti alternative previste dalla legge.

Le materie che si insegnano nella scuola dell'obbligo: Lingua albanese; Letteratura albanese; Lingua straniera; Matematica; Fisica; Biologia; Storia; Geografia; Educazione civica; Disegno; Educazione musicale; Educazione alla tecnologia; Scienze naturali; Chimica; Formazione al Lavoro; Educazione Fisica; Attività extracurricolari a scelta.

Nonostante i principi innovativi, volti a sviluppare la personalità e le abilità di ognuno, si notano le difficoltà del passaggio da una formazione passiva basata sulla trasmissione dei saperi dall'insegnante all'alunno a una formazione che incoraggiava un pensiero indipendente, critico e creativo. D'altronde il sistema di istruzione albanese continua ad essere fortemente incentrato sul rispetto dei delineamenti della materia, nella formazione dei alunni.

Nella storiografia, in questi anni si incontra la migrazione di massa della popolazione, si tratteggia un spostamento della popolazione dalle zone rurali verso le città principali. Tale migrazione di massa fa nascere un interrogativo: le scuole avevano la capacità d'infrastruttura per ospitare tutti gli alunni? In tutte le città, compresa Tirana, i migranti si situano nelle zone periferiche, che versavano in

condizioni degradate. In seguito, in queste zone, i migranti formarono comunità distinte, dove ognuna di loro, presentava le proprie caratteristiche. L'intensità e la velocità di spostamento dei migranti verso queste regioni, ha lasciato, alla comunità che gli ha accolti, poco tempo a disposizione per adattarsi e ad accettare "i arrivati di recente".

Inoltre, gli insegnanti, i dirigenti, i genitori e gli alunni considerano i giovani arrivati dal nord-est dell'Albania come impreparati, senza istruzione e senza nessuna motivazione per frequentare la scuola. Il personale pedagogico esprimeva apertamente il suo malcontento nei confronti di questi migranti "venuti da fuori" per i quali non aveva né tempo né incentivi per occuparsi di loro. Inoltre, le famiglie migranti avevano molti problemi di problemi, compresa la disoccupazione e la mancanza di una casa. Tali condizioni generano continue difficoltà nella possibilità di integrazione dei loro figli nella comunità nuova. Molti di loro parlano in dialetto e fanno difficoltà a comprendere la lingua letteraria, quindi la lingua che gli insegnanti usano per insegnare in classe; gran parte di loro fanno fatica a leggere e scrivere, tali mancanze sono ereditate dalle scuole di campagna da dove essi venivano.⁷⁵³

Fino agli anni '90 la maggioranza della popolazione, o quasi il 60%, viveva obbligatoriamente in campagna, e solo dopo gli anni '90 si è avuto il diritto di decidere liberamente la propria abitazione. Inoltre, tali testimonianze, emergenti da una ricerca svolta dalla Banca Mondiale, fanno riflettere e generano delle incertezze relativamente al periodo del comunismo: la verità dei dati sulla qualità della scuola in varie regioni dell'Albania e della verità delle non esistenza dell'analfabetismo nel periodo della dittatura. Quindi un dubbio lecito che prende vita dalle osservazioni precedenti come: la presenza di alunni che parlano solo in dialetto e altri che non sanno leggere e scrivere agli inizi dei anni '90.

La presenza di tali alunni nella scuola, con un mancata strategia di appoggio per l'intensa immigrazione, influì negativamente sulle scuole nelle zone urbane. Ulteriori cause sono rintracciabili nella presenza delle classi sovraccariche, che arrivano a un numero di 40 o 50 alunni per classe. Gli alunni siedono nei banchi in 3 o 4 persone,

⁷⁵³

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, p. 16.

che normalmente sono adibiti per 2 alunni. Considerando che tali classi in queste condizioni ostacolano gli insegnanti, quest'ultimi sono costretti, durante i 45 minuti di lezione, a far sì che sia mantenuta la calma in aula; essi non possono coinvolgere tutti nella lezione. Un insegnante testimonia con il suo racconto: *un numero eccessivo di alunni, vuol dire che le nuove lezioni non possono essere spiegate interamente, e che gli esami non possono essere finiti e che in classe si crea rumore.* Naturalmente, tutti gli insegnanti, sia quelli delle campagne che quelli delle città, erano dell'idea che il numero eccessivo di alunni nelle classi conduceva a conflitti e rendeva difficile il lavoro degli insegnanti con gli alunni.⁷⁵⁴

Tale testimonianza chiarisce l'impossibilità di attuare nella vita scolastica le direttive ed i programmi ministeriali, viste le difficoltà degli insegnanti e anche i vari impedimenti che essi incontrano nel poter svolgere nuove metodologie di insegnamento più democratiche.

Inoltre, la scuola in questo periodo si trova ancora in condizioni svantaggiate in termini di infrastrutture che influiscono negativamente sull'attività d'istruzione e sulla qualità d'insegnamento, "gli alunni e i genitori sono dell'idea, che i programmi di studio sono sovraccaricati, mentre il contenuto dei programmi non prepara gli alunni per il mercato di lavoro e non offre a quest'ultimi le possibilità di seguire e sviluppare i propri interessi"⁷⁵⁵. Istruzione primaria (elementare), attualmente presenta carenze nella concezione generale del piano di studio e dei programmi di studio, nonché nella loro applicazione in scuola.

Nella redazione dei programmi di studio, nel 1996, constatiamo un disequilibrio concettuale e la conservazione e predisposizione di escalation, logica e scientifica, nel sistema dell'istruzione. Notiamo anche che i programmi di studio per l'istruzione di base non sono adattati ai curricula ormai riformati dell'istruzione media superiore; espressione quest'ultima della necessità di una rivisitazione del programma della scuola base.

La revisione/progettare dei programmi per l'istruzione base non comporta

⁷⁵⁴

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, pp. 20-22.

⁷⁵⁵

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, p. 24.

semplicemente la redazione di un documento programmatico, ma anche la preparazione di tutti i prerequisiti necessari per l'attuazione in classe, quindi un processo sempre più integrato.

La costruzione strutturale dei programmi nella scuola di oggi non risponde correttamente alle esigenze del tempo. Quest'ultimi si presentano troppo statici, imponibili ed uniformi e per queste ragioni gli insegnanti non si sono sentiti liberi, per una applicazione creativa di essi, inoltre anche di un possibile adeguamento con le condizioni della scuola, con il livello degli alunni, della disponibilità dei mezzi didattici, dell'ambiente che lo circonda, ecc. Inoltre, la definizione dei luoghi e della durata delle ore di ripetizione, delle ore per la pratica, visite e osservazioni di insegnamento, obbliga spesso gli insegnanti, nell'impossibilità di realizzare queste ultime direttive, di annotare le lezioni nel registro solo formalmente, per essere in norma con i controlli.⁷⁵⁶

La maggior parte degli insegnanti continua a seguire la filosofia tradizionale di insegnamento, che innalza il culto del rispetto per l'autorità attraverso un comportamento distante e gerarchico. L'istruzione è ufficialmente libera dai "contenuti ideologici", la pubblicazione ed il contenuto dei testi scolastici di scienze sociali, di filosofia, di storia ecc., rimane ancora politicizzato. Il contenuto di questi testi diviene conseguenza della pressione di questo o quel partito diventando l'eco di l'una o l'altra interpretazione della storia e della società.⁷⁵⁷

Chiaramente gli insegnanti vivono in un'atmosfera più libera rispetto al passato, quindi sono liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento, però sono ancora limitati dal programma stabilito dal Ministero. La maggior parte degli insegnanti, in particolare quelli più vecchi, continuano a strutturare l'insegnamento sulle lezioni, pretendendo che gli alunni rimangano fermi in silenzio ad ascoltare. Quindi quasi non si applica il sistema della partecipazione attiva, oppure l'inclusione di opinioni o preferenze degli alunni nel processo di insegnamento. Per questi insegnanti "l'istruzione" non costituisce altra cosa, che ripetizione per memoria e citazione dei

⁷⁵⁶

Istituti i Studimeve Pedagogjike, *Kurrikuli shkollor*, Tirane, Shtypshkronja Hua Shang Internazional, 1997, p. 64.

⁷⁵⁷

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, p. 19.

fatti, invece della loro interpretazione o valutazione di quest'ultimi.⁷⁵⁸

Tali fenomeni non solo costituiscono delle rimanenze di un sistema pedagogico di tipo "formale burocratico", ma evidenziano anche l'arretratezza nella formazione professionale degli insegnanti. Le ore di lezione sono organizzate dagli insegnanti: una prima parte di verifica delle conoscenze degli alunni sulle informazioni impartite nelle lezioni precedenti e poi nella seconda parte si continua la spiegazione dei nuovi insegnamenti sotto forma di una lezione. Nondimeno, non mancano i tentativi per introdurre nuove metodologie d'insegnamento, coinvolgendo gli alunni in forma più attiva nelle discussioni (scambi di visioni), quindi anche attraverso l'utilizzo di materiale didattico e libri diversi oltre ai libri obbligatori durante l'anno scolastico. Inoltre, tali sporadiche iniziative di alcuni insegnanti necessitano il supporto e l'incoraggiamento di tutti gli attori del campo.

Le raccomandazioni della Banca Mondiale, nello studio del 2000, invita a riformare i programmi di studio e i libri scolastici per la scuola base di 8 anni, sia nei contenuti che nella prospettiva qualitativa, *adeguandosi* maggiormente alle esigenze del mercato e dell'università, cercando di dare precedenza alle esigenze locali ed individuali.⁷⁵⁹

Si capisce chiaramente che una tale riforma richiede la consultazione di tutti gli attori coinvolti in questo processo per un miglioramento *continuo* della qualità, quindi necessita di continue consultazioni tra di loro, per poter generare dei processi assistenziali e decisionali.

Inoltre, i programmi scolastici ed il contenuto delle materie, per rispecchiare al meglio i bisogni dell'alunno, dovranno considerare primario il processo decisionale a livello di scuola e dovranno essere più flessibili per consentire agli alunni di sviluppare i propri interessi e le proprie competenze. Ciò si delinea nella prospettiva che richiama la necessità di mutamento che stiamo vivendo, quindi un sapere che non si rifiuta, ma si ri-organizza in una dimensione sempre attiva mettendo l'accento sul modo in cui si apprende per generare conoscenza nelle competenze, non

⁷⁵⁸

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, p. 24-25.

⁷⁵⁹

Nora Dudwick, Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim*, Banka Boterore Washington, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000, pp. 40-44.

considerando le competenze come un una chiusura in sé, di una linea di arrivo, ma nell'accentuare l'individualità dell'alunno attraverso la creatività e la criticità di pensiero di apprendere e di creare le proprie competenze nella dinamicità della vita. Naturalmente, in questo caso si esprime il concetto di competenze non per richiamare l'idea di strutture fisse che accrescono l'associazione di conoscenze che producono automatismi, ma al contrario, si dovrà leggere come abilità individuali di connessione di saperi, come una combinazione di conoscenze, abilità e modi di agire per migliorare le nostre azioni. Quindi, fondamentale diviene capire le dinamiche che accompagnano il processo di apprendere per apprendere che conseguentemente, ha un filo conduttore immediato con il *lifelong learning*, che genera miglioramento delle nostre azioni che pongono le basi nell'interazione di tali fattori in forma originale.

I curricoli per la scuola elementare di durata 8-anni, nel 1998, si presentano con materie obbligatorie ed materie a scelta, la loro struttura si delinea come segue: i vari aspetti della materia per ogni classe di studio; ore di lezione a disposizione quantificate a livello settimanale e annuale; gli obiettivi da raggiungere, consigli metodologici. Il Corpo scolastico decide le materie a scelta e le lingue straniere (obbligatorie ed a scelta) che saranno insegnate in ciascuna scuola; queste decisioni sono sottoposte all'approvazione del Comune. Nelle classi da I-IV gli insegnamenti vengono svolti da un unico insegnante mentre nelle V-VIII classe si assegnano diversi insegnanti. Le materie obbligatorie sono: Lingua albanese, Letteratura, Lingua straniera, Musica, Educazione artistica, Scienze naturali, Storia, Geografia, Fisica, Matematica, Chimica, Biologia, Educazione civica, Educazione tecnica, Educazione fisica. Naturalmente, capiamo per materie a scelta nella scuola di base la seconda lingua straniera diversa da quella obbligatoria, la quale si insegna nella terza classe fino all'ottava con due ore di lezione a settimana. La materia del Disegno cambia nomina in Educazione artistica che si insegna un ora a settimana. Mediante diverse raccomandazioni, si conducono tentativi affinché le decisioni si attuino, preve consultazioni svolte, tra i funzionari locali, genitori e gli alunni. Inoltre, si richiede più collaborazione tra gli organi competenti e gli insegnanti: "esiste poca comunicazione tra l'Istituto di Studi Pedagogici e l'Università che prepara gli insegnanti. Si dovrà stabilire una migliore comunicazione tra queste due istituzioni.

Lo sviluppo del curriculum deve avere il contributo sia dagli insegnanti che dai professori. I testi devono avere un contenuto oggettivo e non portare appesantimenti politici. Diviene preoccupante il fatto che si stavano preparando testi nuovi di storia che non comprendevano il periodo dal 1990 fino ad oggi.”⁷⁶⁰

Nella storiografia, relativamente all’anno 2000, si ravvisa che lo Stato albanese inizia un vasto processo di riforme, parte di essa fu anche la riforma del sistema d’istruzione pre-universitario. Quindi si emanano una serie di *documenti*⁷⁶¹ nella forma di strategie di sviluppo con allegati piani di attuazione che trattavano i problemi di decentralizzazione del sistema di istruzione.

Ovviamente, la decentralizzazione della scuola è strettamente legata con i programmi di studio, con l’autodeterminazione ed anche nella progettazione delle conoscenze che si insegneranno, sia al livello centrale che quello locale. Per cui, in seguito incontreremo il curriculum, dove si cerca di trasmettere l’idea di una formazione generale, ma che conserva l’identità locale della scuola e gli interessi dell’alunno, quindi si offre la possibilità che l’alunno possa scegliere un gruppo di materie, conducendo nella creazione di un ambiente dove la scuola diviene più attraente per lui, inoltre in un contesto che si considera, tra le cause principali che favorisce l’abbandono della scuola era “la mancanza d’interesse degli alunni per la scuola”⁷⁶²

La Costituzione Albanese offre anche il quadro legislativo per la decentralizzazione:

⁷⁶⁰

Organizata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimin, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin –Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), p.19.

⁷⁶¹

Questo documento si basa principalmente sulla: *Strategjine e Decentralizimit dhe Autonomise se Pushtetit Vendor* (trad. in it. *Strategia sulla decentralizzazione e l'autonomia Amministrazioni locali*); Legge n.8652, data 31.07. 2000 “*Per organizimin dhe funksionimin e qeverisjes vendore*” (trad. in it. Per l’organizzazione e il funzionamento del governo locale) ed anche nel 2004 il trasferimento delle competenze si è svolto in conformità e ai sensi del Decisione del Consiglio dei Ministri, n. 632, dt. 04. 10. 2004, “*Për miratimin e dokumentit të politikave të decentralizimit në arsimin parauniversitar.*” (trad. in it. Per l’approvazione del documento delle politiche di decentramento dell’istruzione pre-universitaria.) ma anche sulla matrice progettata sulle competenze e le responsabilità del governo locale, si delineano più essenzialmente con Legge Sulla Finanziaria 2007 [*Për buxhetin e shtetit 2007*]. La definizione: Decisione del Consiglio dei Ministri, lo troveremo nel testo nella forma abbreviata “V.K.M.” derivante della definizione in albanese Vendimi i Keshillit te Ministrave.

⁷⁶²

Republika e Shqiperise, *Strategjia Kombëtare e Arsimin 2004 – 2015*, p.12.

“Il Governo Locale nella Repubblica dell’Albania, si basa sul principio di decentralizzazione del potere, e si esercita secondo il principio d’indipendenza locale”,⁷⁶³

I cambiamenti principali apportati nel testo della Costituzione rimandavano al dare una nuova direzione del ruolo dei due livelli del governo locale, mirando al rafforzamento del ruolo dei municipi e comuni, come livello di base del governo locale, inoltre portando cambiamenti e riducendo il ruolo dei Consigli Regionali, dando a questi ultimi un ruolo di natura coordinativa. Nell’amministrazione pubblica, il governo albanese istituì un Bordo Interministeriale per la Riforma Istituzionale (Gennaio 1999), quindi a fine anno si attua la *Strategia per la Riforma Istituzionale dell’Amministrazione Pubblica*. Chiaramente lo scopo di quest’ultima fu quello di rafforzare il legame orizzontale tra le istituzioni centrali e di standardizzare e ridurre le strutture organizzative.

La decentralizzazione, concepita come una combinazione della nuova politica d’istruzione con le riforme di finanziamento del sistema d’istruzione, si considera un mezzo di promozione per il miglioramento dell’efficacia del sistema e per il progresso dello sviluppo culturale e istruttivo della nuova generazione. Il panorama di questi anni, anche se in momento di riforme, si presenta fragile nella sua autonomia e con mancanze di concetti chiari sul sistema d’istruzione.

Inoltre, per contestualizzare maggiormente tale percorso intrapreso dallo Stato, tracciamo ulteriormente le testimonianze degli insegnanti: “l’autonomia della scuola sul piano amministrativo è concepito solo come una delega di competenze dentro la struttura amministrativa, dal centro verso la base, oppure come trasferimento dei fondi di finanziamento dal Ministero alle unità amministrative minori, come il comune e istituzioni scolastici, dove il nuovo ruolo della Direzione della Scuola sarà quello di amministrare questi fondi secondo la pianificazione predisposta dal centro, dietro l’approvazione del piano delle spese necessarie per la scuola, entro l’anno

⁷⁶³

Organizata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimi, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin-Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), p. 13.

accademico.”⁷⁶⁴ Inoltre, si testimonia che: “effettivamente, i livelli inferiori del potere, come comuni o unità amministrative delle città, non dispongono fondi per progetti o realizzazione di programmi sul campo dell’istruzione”⁷⁶⁵.

Le disposizioni normative per l’anno accademico 2002-2003⁷⁶⁶ determinano che l’istruzione obbligatoria continua ad essere di 8 annualità; i suoi programmi, secondo l’articolo 16 sono del tipo “A e B”⁷⁶⁷, e sono approvati dal Ministro dell’Istruzione e della Scienza, alla sua direzione in quel periodo fu nominato Luan Memushi. Si affronta una distribuzione del potere-attuabile nella forma di una piramide statale, prevedendo le autorità sull’istruzione di questi livelli: livello nazionale, Ministero dell’Istruzione e della Scienza; livello locale, Direzione dell’Istruzione; livello scolastico, Direzione della scuola.

Nel contempo, osserviamo che nella concezione generale, caratteristica fondamentale dei curricula è una prospettiva filosofica aperta, che sceglie ogni luogo per orientare l’educazione, basandolo alle esigenze attuali e quelli del futuro, esigenze economiche-sociali, le tradizioni culturali ed etnici, nonché le esperienze degli altri paesi, quindi i molteplici elementi che costituiscono quello che per uno Stato sono le competenze del curriculum.

Nell’ottica contemporanea, il curriculum ci chiarisce gli elementi sottostanti, che aiutano nell’elaborazione dei programmi orientandoli, in piena coerenza con le altre strutture del sistema, nell’organizzazione dei livelli di studio, nelle pratiche di pedagogia, nell’uso del materiale didattico, nel definire il sistema di valutazione, ecc. La costruzione del curriculum costituisce nucleo fondamentale e di riferimento per indirizzare l’attività scolastica nella sua interezza. In esso si dovrà fondare la

⁷⁶⁴ AA. VV., *Arsimi ne transizion*, Permbledhje studimesh te mesuesve te shkolles “1 Maji”, Tirane, Vatra, 2003, p. 23.

⁷⁶⁵ AA. VV., *Arsimi ne transizion*, Permbledhje studimesh te mesuesve te shkolles “1 Maji”, Tirane, Vatra, 2003, p. 32.

⁷⁶⁶ Disposizioni normative, *Për arsimin parauniversitar*, (trad. in it. *Per il Sistema d’Istruzione Pre-universitario*) (art. 77) chiarisce che queste Disposizioni normative entrano in vigore a partire dall’anno accademico 2002-2003. (http://www.mash.gov.al/File/Legjislacioni_MASH/Aneks%206-Dispozitat%20Normative.pdf).

⁷⁶⁷ Art. 5, punto 1, stabilisce che, nella rete delle istituzioni scolastiche nella Repubblica dell’Albania operano: a) scuole a tempo pieno, b) Scuola a tempo abbreviato, e quindi i programmi che si svolgono sono di 2 tipi.

filosofia dell'istruzione circoscritto a livello statale, però in contempo, ricordando l'importanza degli elementi tradizionali derivanti dall'esperienza della scuola albanese. Allo stesso tempo, parte di quest'ultimo divengono le strutture delle discipline cognitive, che riguardano nel complesso l'attività didattica. Per contemplare gli obiettivi e le competenze fondamentali nel campo dell'apprendimento, in una situazione di autonomia della scuola. Inoltre, si mette al centro del processo dell'insegnamento e dell'apprendimento l'alunno. Quindi affrontiamo una parte del curriculum che costituisce "il nucleo del curriculum", dove si incarnano le politiche d'istruzione dello Stato e una parte del curriculum che si basa sulle conoscenze da trasmettere a livello di zona e scuola.

Chiaramente capiamo che il curriculum orienta l'attività amministrativa e d'istruzione del sistema, mentre il programma degli studi come componente del curriculum definisce le materie, il loro contenuto principale e le caratteristiche dell'attività didattica, il sistema di valutazione, ecc.

Quindi è evidente che non possiamo identificare il "curriculum" con la totalità delle "materie e i rispettivi programmi".

Nella progettazione del "curriculum" per il sistema d'istruzione di base in Albania, si enunciano note forti sulla mancanza di un curriculum comprensivo guidato da una filosofia pedagogica unica per tutto il territorio, quindi ci si presenta un curriculum che alla base ha la materia.

Il curriculum in Albania deve essere riformato e dare l'antecedenza all'istruzione di base. Il curriculum si dovrà ri-concettualizzare in alcune direzioni: è necessario la riformulazione degli obiettivi principali delle politiche dello Stato sull'istruzione obbligatoria e sui programmi esistenti; la loro elaborazione a livello macro e micro, consentendo agli alunni di poter scegliere in maniera individuale o collettiva. Quindi l'applicazione, la valutazione e la generalizzazione, del curriculum si dovranno basare sui risultati dati dalla sperimentazione di questo sistema, in alcune scuole. Naturalmente si dovrà dare priorità alla creazione di gruppi di specialisti, che formano e collaborano, a vari livelli con gli insegnanti, per le conoscenze, la teoria, la metodologia curricolare, la pianificazione del programma curricolare, per far sì che il curriculum che si vuole attuare possa innescare e generare conoscenza.

Inquadrando le politiche di decentralizzazione e di progettazione delle curricolo, si deduce la necessità che nel futuro, si accresce a livello scolastico la percentuale delle ore di lezione a scelta, al fine di consentire ad esso una maggiore autonomia, a seconda delle esigenze, caratteristiche e possibilità concrete del luogo e della scuola. Il curricolo nella sua interezza si dovrà comprendere come espressione delle politiche sull'istruzione dello Stato, la quale non è frammentaria, però essa obbligatoriamente deve essere sottoposta all'approvazione del Consiglio dei Ministri.

In un'atmosfera di dinamiche che divengono eco di cambiamento, il Ministro all'epoca in carica L. Memushi nel suo libro afferma: "Il cambiamento si basa inoltre nei processi contemporanei di democratizzazione, di decentralizzazione, di autonomia, del pluralismo e della globalizzazione, nonché nel rispetto delle convenzioni internazionali per l'insegnamento ed i standard d'istruzione in coerenza con l'età e lo standard delle conoscenze, secondo il principio "Apprendere per tutta la vita".⁷⁶⁸

Nella disposizione normativa "Sull'istruzione pre-universitaria" 2002-2003, si ribadisce che il lavoro d'istruzione e di apprendimento in tutte le scuole dovrà attingere, innanzitutto, alla realizzazione qualitativa di tre elementi principali del *curricolo nazionale* (piano di studio, programmi, testi di studio).⁷⁶⁹ Inoltre si sottolinea che i programmi delle materie, i testi scolastici per ogni materia ed i piani di studio, costituiscono i documenti fondamentali a livello nazionale e per questo hanno un carattere normativo. Nel contempo, si assistono gli insegnanti e l'insegnamento attraverso materiali didattici di aiuto.

Il programma delle materie si presenta così: oggetto dello studio, i temi suddivisi in capitoli, indicazioni per l'insegnamento, indicazioni sulla valutazione degli allievi. Le materie per la scuola d'obbligo sono: Lingua albanese, Letteraria, Lingua straniera, Storia, Scienze naturali, Geografia, Matematica, Fisica, Chimica, Biologia, Educazione figurativa, Educazione musicale, Educazione tecnica ed Educazione fisica. Educazione civica. Inoltre viene previsto, alla conclusione del ciclo di studio

⁷⁶⁸

Luan Memushi, *Reformimi i Shkolles, Proces dhe Strategji*, Tirane, MORAVA, 2003, p. 11.

⁷⁶⁹

Disposizioni normative, Per il Sistema d'Istruzione Pre-universitario [*Për arsimin parauniversitar*] Curricolo [Kurrikula], Art. 16, anno 2002-2003.

(8 anni), lo svolgimento degli esami.

Inoltre, ogni riforma che si attua dovrà tenere in grembo le esigenze storiche del tempo, che devono essere accompagnati anche da mutamenti del pensiero pedagogico. La riforma della società, la riforma delle istituzioni verso una nuova realtà economica e sociale dove si estinguono le vecchie mentalità del passato con connotazioni ideologiche politicamente censurati, esprime l'esigenza che anche il sistema d'istruzione, come uno dei componenti più essenziali dell'infrastruttura dello Stato e della società, sveli una chiara visione del pensiero pedagogico, che sarà trasmesso nei testi, programmi, nell'insegnamento, gli insegnanti, negli alunni, nella famiglia, ecc.

Tale riforma si confronta con un contesto di problemi e di difficoltà, sia per l'attuazione delle direttive e sia per l'attuazione dei curricoli, questioni queste che sono strettamente connesse alle dinamiche ereditarie culturali degli insegnanti e il loro approccio verso il cambiamento.

Si osservi che gli insegnanti, sia nel contenuto del loro lavoro e nelle competenze per l'insegnamento, presentano differenze e mantengono atteggiamenti dissimili da quelli espressi nelle politiche statali. Si tratta di un fattore indicativo che testimonia il lavoro inappropriato e deficitario che si svolge per la loro formazione e orientamento. Si capisce che gli insegnanti tendono ad interpretare e di attuare le nuove politiche didattiche, alla luce della loro esperienza, credenze e conoscenze. Questo fenomeno si evidenzia anche nei processi di riabilitazione e riqualificazione per l'acquisizione di nuove conoscenze contemporanee. Inoltre, anche quando si cerca di modificare l'atteggiamento e l'attività degli insegnanti in classe, il mutamento avviene senza una comprensione concettuale delle ragioni che sta prendendo vita tale cambiamento.⁷⁷⁰

Rispetto alla preparazione degli insegnanti, "a seconda delle materie, vi sono più insegnanti senza la formazione adeguata nelle materie di: matematica, lingua inglese,

⁷⁷⁰

Organizata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes Komiteti i Arsimi, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin –Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), pp. 22-23.

biologia, storia. Nel secondo ciclo dell'istruzione obbligatoria, tale percentuale risulta maggiore e si colloca nelle materie di: matematica, chimica, lingua albanese, lettere, storia, geografia, lingua inglese, (...).⁷⁷¹.

Nel 2003, nel sistema d'istruzione base, ci troviamo ancora di fronte al fenomeno di carattere concettuale, al riguardo "del piano di studio e il programma per scuola la primaria e secondaria di primo grado, che si fondano nel sistema di classe, materia, orario. Nel sistema d'istruzione prevale ancora l'insegnamento orientato dagli insegnanti."⁷⁷² Il Ministro dell'Istruzione e della Scienza, L. Memushi, considera come molto importante il superamento della "didattica herbartiana (...) che si basa sull'esperienza di un dato contesto storico, economico e sociale. Le nuove correnti cognitive e le capacità intellettuali sui risultati, di un apprendimento ed un insegnamento specifico, costituiscono ormai un passo avanti in materia di istruzione, in quanto i nuovi contesti di apprendimento nella scuola non possono essere considerati entro i limiti della pratica tradizionale."⁷⁷³.

Contemporaneamente si fanno tentativi per introdurre nel sistema d'istruzione, le teorie innovative per la riforma della scuola che si basano sulle direttive della Comunità Europea e sulle filosofie contemporanee. Considerando queste ultime politiche come necessarie, dobbiamo mettere l'accento sulle difficoltà che esse possono incontrare nelle ambiente scolastico, dove possiamo riportare il pensiero di M. Fullan⁷⁷⁴, il quale mette l'accento sulla necessità di cambiare l'ambiente scolastico nelle dinamiche del micro-mondo che essi rappresentano. Poiché, le idee sia esse anche buone, non possono essere attuate nella loro solitudine di esistere. Una

⁷⁷¹ Luan Memushi, *Reformimi i Shkolles, Proces dhe Strategji*, Tirane, MORAVA, 2003, pp. 15-16.

⁷⁷² Luan Memushi, *Reformimi i Shkolles, Proces dhe Strategji*, Tirane, MORAVA, 2003, p. 75.

⁷⁷³ Luan Memushi, *Reformimi i Shkolles, Proces dhe Strategji*, Tirane, MORAVA, 2003, p. 136.

⁷⁷⁴ Michael Fullan è professore in Ontario nell'Istituto per gli Studi di Formazione dell'Università di Toronto. Riconosciuto come autorità mondiale sulle riforme scolastiche. Inoltre svolge consulenza, a tal riguardo a politici e dirigenti locali di tutto il mondo per contribuire a raggiungere lo scopo morale di tutti i bambini di apprendimento. I suoi libri sono stati pubblicati in molte lingue, possiamo citare: *All Systems Go*, 2010; *Professional Capital, Transforming Teaching in Every School* (with Andy Hargreaves), 2012; *Change Leader: Learning to Do What Matters Most*, 2011; *The Moral Imperative Realized*, 2010.

riforma prende vita se si attuano le politiche espresse, però ciò significa cambiare la cultura nelle aule, scuole, quartieri, università, e così via.

Fullan richiama l'attenzione, in uno degli anelli principali della catena che attua una riforma e che fa sì che funzioni il cambiamento, l'insegnante, esprimendosi come segue: "Il cambiamento nella scuola dipende da ciò che gli insegnanti fanno e pensano – è proprio, così semplice e, così complesso, allo stesso tempo. Sarebbe tutto semplice, se si potevano mettere in atto leggi che ordinano il cambiamento di pensiero. Le aule e le scuole diventano effettive quando: 1. si assumano persone di qualità per insegnare 2. Il luogo di lavoro è organizzato in tal modo che dà energia agli insegnanti e ricompense il loro risultati."⁷⁷⁵

Rimanendo in questo contesto, come noteremo in seguito, anche se il pensiero della riforma che sta prendendo vita, porta idee contemporanee, l'analisi di ricerca sull'identificazione dei cambiamenti strutturali e funzionali della scuola ci dimostra che rimane ancora molto lavoro da compiere per applicare il pensiero di Fullan.

In questo periodo, sotto il clima di miglioramento del sistema d'istruzione, constatiamo la creazione di istituti specializzati pubblici che dipendono dal Ministero dell'Istruzione e della Scienza, questi ultimi svolgono un ruolo di consulenza e di supporto professionale. Citiamo a tal riguardo: l'Istituto degli Studi Pedagogici⁷⁷⁶, che attraverso gli studi ed il lavoro di ricerca, offriva e garantiva servizi per l'istruzione mediante pubblicazioni, a supporto di specialisti di formazione e degli insegnanti; Centro Nazionale per l'Istruzione e Valutazione degli Esami, la cui missione è quella di istituire un nuovo sistema di istruzione a livello nazionale, della valutazione dell'insegnamento e degli esami, offrendo l'esperienza necessaria per le valutazioni differenti nel campo dell'istruzione; la Direzione per l'Istruzione, che coopera con le autorità locali e il governo locale, ed è espressione della forma del governmento locale che garantiscono l'attuazione delle politiche d'istruzione, le esigenze dei cittadini, il finanziamento e la gestione/manutenzione delle scuole e del

⁷⁷⁵

Michael Fullan, *Kuptimi i ri i ndryshimit ne arsim*, Tirane, botuar nga qendra per arsim demokrastik (CDE), 2010, III edizione, p. 177 (titolo dell'opera in inglese: *The new meaning of educational change*).

⁷⁷⁶

L'istituto sulle Ricerche e Pubblicazioni si è fondato nel 1965 a Tirana, ha funzionato principalmente come ente direttivo delle pubblicazioni della scuola. Nel 1970, assume la forma dell'Istituto delle Ricerche Pedagogiche, che è stato operato fino al 2003.

personale degli insegnanti.

Inoltre per proporzionare, l'attuazione della *ristrutturazione*⁷⁷⁷ della scuola, notiamo che, nel 2003 l'Istituto per i Studi Pedagogici, si divide in due istituzioni indipendenti: l'Istituto per i Curricoli e i Standard ed il Centro per la Formazione e Qualificazione degli Insegnanti. Di seguito, con la riforma del sistema d'istruzione nel 2007, è stato istituito l'Istituto per la Curricoli e della Formazione. Nell'inizio del anno 2010, si congiunge l'Istituto per lo Sviluppo dell'Istruzione, strutturato in direzioni e settori, per rispondere al meglio ai nuovi sviluppi della scuola. Quest'ultimo funziona sulla base di tre settori: la Direzione dei Curricoli, Standard e Qualificazione; la Direzione della Didattica e delle Metodologie dell'Insegnamento; La Direzione per lo Sviluppo delle Politiche d'Istruzione. Tali istituzioni, sulla base del livello di formazione professionale del personale di istruzione (vedi tabella seguente), si impegnavano nel tentativo, in breve termine, di realizzare l'aggiornamento e la riqualificazione di quest'ultimi, fornendo le conoscenze contemporanee in conformità con le riforme che si stavano adottando in Albania.

777

Si approva la legislazione pertinente al ristrutturare del MASH (forma abbreviata in al. del Ministero dell'Istruzione e della Scienza) e delle altre istituzioni che dipendono da essa. Tra i più importanti atti normativi sono: la Decisione del Consiglio dei Ministri N. 321 del 09.12.2002 *Per la costituzione organica del Ministero dell'Istruzione e della Scienza [Për Organikën e Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës]*; *Ordinanza del Presidente del Consiglio*.

Legge N.164 del 2003/12/12 *Per l'Approvazione delle strutture e della costituzione organica della Direzione d'Istruzione Regionale e Uffici Distrettuali d'Istruzione [Për Miratimin e Strukturës së Drejtorisë së Drejtorive Arsimore Rajonale (DAR) dhe Zyrave Arsimore]*.

Decisione del Consiglio dei Ministri N. 654 del 25.09.2003, *Per la creazione dell'Istituto del Curriculum e degli Standard [Për krijimin e Institutit të Kurrikulave dhe Standardeve (IKS)]*; Decisione del Consiglio dei Ministri N. 655 del 25.09.2003 *Per la creazione del Centro di Formazione e Qualificazione nell'Istruzione [Për krijimin e Qendrës së Trajnimit dhe të Kualifikimit për Arsimin (QTKA)]*; Decisione del Consiglio dei Ministri N. 309 del 12.05.2001 *Per la creazione del Centro Nazionale dell'Istruzione per la Valutazione degli Esami/Formazione [Për krijimin e Qendrës Kombëtare Arsimore të Vlerësimit dhe Provimeve (QKAVP)]*.

Tabella 8 ⁷⁷⁸ La formazione degli insegnanti nella scuola di base (8-anni)									
Anno	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99
Nr. Insegnanti (sc. primaria)	28 789	29 553	30 557	32 098	30 893	31 369	30 926	30 111	29 468
Hanno svolto l'istruzione secondaria					49%	48%	48%	47%	47.9%
Hanno svolto l'istruzione "L'alta formazione"					51%	52%	52%	53%	52.1%

Quindi, si osservano profonde differenze tra la qualificazione degli insegnanti nelle città e quelli nei villaggi: nell'anno scolastico 1997/98 nelle scuole di 8 anni, il 70.3% degli insegnanti delle città e solo il 44% degli insegnanti nei villaggi erano qualificati. Per esempio, nell'anno scolastico 1999/2000, nelle 51 scuole di base di Mirdita⁷⁷⁹, da 69 insegnanti di Matematica e Fisica, il 60% non aveva l'adeguata qualificazione.⁷⁸⁰ Ricordiamo che in questi anni circa il 60% della popolazione viveva in campagna e lo Stato doveva istaurare i dovuti rapporti per migliorare la distribuzione del personale di insegnamento.

⁷⁷⁸

Organizzata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimit, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin-Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), p. 30.

⁷⁷⁹

Mirdita, regione nel nord dell'Albania.

⁷⁸⁰

Organizzata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimit, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin-Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), p. 30.

Anno	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00
%	3.9	6.3	4.1	4	3.1	3	3.2	3	3.01	2.8
Totale	21 710	34 232	21532	20 939	17134	17 162	18 300	16 779	16 730	15 232

Anno	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Primaria (8-anni)	100.9	102.1	99.3	97.3	99.4	100.4	100.3	99.5	97.1	93.9
M	100.3	101.5	98.2	95.3	99.1	100.8	100.5	100.4	97.7	94.0
F	101.4	102.9	100.5	99.6	99.7	100.0	100.0	98.6	96.5	93.7

3.9.2 Seconda fase delle riforme 2004-2011

La riforma del sistema d'istruzione di base, iniziata nel 1994, si basa su due documenti ufficiali: *La legge sull'Istruzione Parauniversitaria (1995)*; *La Strategia Nazionale sull'Istruzione (2004-2015)*.

⁷⁸¹

Organizata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimi, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin –Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), p.11.

⁷⁸²

Organizata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimi, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin –Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-review-alb-aln-t05.pdf), p. 12.

Con il supporto dei due documenti ufficiali sopra citati, osserviamo che si sperimenterà la riforma della struttura dell'istruzione di base attraverso il passaggio di 8 anni (4+4) in 9 anni (5+4), quindi nasce l'esigenza di essere accompagnata dal cambiamento del curricoli, che dovevano seguire nel loro contenuto i sviluppi sociali della società nel nostro paese. Di primaria importanza diviene definire i concetti e le priorità a livello statale del sistema d'istruzione di base, le quali avrebbero guidato lo sviluppo del futuro cittadino. In quest'ottica inquadriamo l'adozione della Strategia Nazionale sull'Istruzione, come un documento chiave concettuale, che accompagna e disciplina il piano di studi ed i programmi, le quali accompagnano, come componenti chiave, di quello che doveva essere la "Cornice Curricolare"⁷⁸³, quindi che doveva accompagnare ed essere parte della Strategia Nazionale 2004-2015. Mettiamo l'accento, come si può notare successivamente quando si attuerà il sistema di 9 annualità, il curriculum dalla I-IX classe, funzionerà senza il documento di base concettuale e normativo, che garantire la coerenza in tutto il sistema.

La Strategia, come ci testimonierà uno studio svolto nel 2010, manca ulteriormente di: "Un altro documento chiave che, doveva essere, gli standard di apprendimento. Quindi per la struttura da 1-9, non sono stati progettati gli standard di apprendimento. Gli standard delle materie per la struttura da 1-8 non si aggiornati per la nuova struttura. Il curriculum attuale per le classi da 1-9 si è realizzazione con testi di base alternativi, all'interno del sistema di libero mercato."⁷⁸⁴

*La redazione della Strategia Nazionale sull'Istruzione 2004-2015*⁷⁸⁵, coincide con il periodo i cui lo Stato Albanese era governato dalla sinistra. La *Strategia Nazionale* prescriveva la riformulazione totale del sistema d'istruzione e mette le basi per la riforma di tutti i componenti del sistema come: i piani di studio, i programmi, i testi

⁷⁸³

Cornice Curricolare, è il Progetto Quadro che descrive i principi generali del curriculum, i risultati attesi per ogni livello di istruzione pre-universitario, le aree di apprendimento, le materie opzionali (a scelta), e le indicazioni interdisciplinari (trasversali), quest'ultima non fu mai approvata a livello legale, quindi neanche attuata. Si pubblico un *Disegno* legge della *Cornice Curricolare* (DKK) nel 2004 dove si formulavano le raccomandazioni non divento mai un documento legale. In queste condizioni, l'intero curriculum per le classi 1-9 ha operato ed opera ancora senza il documento di base concettuale e normativo.

⁷⁸⁴

Republika e Shqipërisë Ministria e Arsimit dhe Shkencës Instituti i Zhvillimit të Arsimit, *Gjendja Aktuale e Kurrikulës në Arsimin bazë*, Tiranë, Mars 2011, <http://www.izha.edu.al/materiale/Analiza%20krahasese%20e%20korrektuar.pdf>, p. 2.

⁷⁸⁵

Decisione legislativa, in al. "Urdherese", n. 538 del 12.08.2004.

scolastici, l'insegnamento, i criteri di valutazione dei risultati degli alunni e la riqualificazione degli insegnanti, quindi determinati anche dal passaggio ad un sistema curricolare dell'istruzione pre-universitaria.

Temi prioritari per tale *Strategia* è la riforma ed il rafforzamento delle capacità di gestione e di decentralizzazione della scuola, inoltre si traccia che il periodo che precede essa si mostra come segue: “la ristrutturazione formale a fianco alla decentralizzazione ha segnato un evidente progresso in alcuni settori, includendo il settore dell'istruzione. I ritmi di decentralizzazione delle responsabilità e del potere decisionale dal livello centrale verso quelli locali, in questo settore non sono soddisfacenti in specie per quanto riguarda l'istruzione pre-universitaria”⁷⁸⁶.

Chiaramente, le nuove esperienze nella decentralizzazione nella scuola sarebbe iniziate in forma di sperimentazione con un gruppo di scuole, attraverso il monitoraggio per seguito l'evoluzione della loro autonomia in continuazione. Quindi, la piattaforma in atto, per la decentralizzazione della scuola, mira alla ripartizione delle competenze su vari livelli di amministrazione, nonché nell'incremento della responsabilità a livello centrale, basandolo sul numero delle regioni e delle scuole che avrebbero attuato le politiche di decentralizzazione.

Naturalmente, queste dinamiche richiedono la creazione di politiche adeguate che sviluppino la decentralizzazione del potere decisionale con limitazioni ben definiti, secondo l'appartenenza amministrativa centrale, locale o scolastica. Intendiamo col livello centrale la ristrutturazione del Ministero e le istituzioni che dipendono da essa; a livello regionale, il passaggio delle competenze decisionali dal livello centrale al livello locale. Mentre per livello di scuola si intende l'attuazione dell'autonomia scolastica anche nei programmi delle materie, sia nei villaggi che nelle città.

Con l'attuazione dell'autonomia della scuola, diviene naturale la nascita delle preoccupazioni che “le strutture ed il personale esistente abbiano capacità limitate per far divenire questa una realtà”⁷⁸⁷, quindi che quest'ultimi siano formati per far

⁷⁸⁶

Ministria e Arsimit dhe e Shkences, *Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004-2015 e zhvillimit te arsimit parauniversitar*, Tirane, KRISTALINA- KH, 2004, (http://www.mash.gov.al/File/Ministria/Politik_dhe_Strategji/SKAP%20korrik%202009.pdf), p. 7.

⁷⁸⁷

Ministria e Arsimit dhe e Shkences, *Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004-2015 e zhvillimit te arsimit parauniversitar*, Tirane, KRISTALINA- KH, 2004,

fronte de tali responsabilità di pianificazione e gestione per il miglioramento qualitativo dei servizi che essi offrono. Lo Stato per seguire l'andamento della riforma si creano strutture di monitoraggio e di valutazione a livello centrale e locale. Nella *Strategia Nazionale* per l'Istruzione si prevede anche il cambiamento del sistema da 8 anni (4+4) ad un sistema di 9 anni (5 anni di primaria e 4 anni di secondaria di primo grado)

La riforma e la decentralizzazione dello Stato ed il cambiamento strutturale dell'istruzione di base, come abbiamo accennato, richiedeva anche la riforma delle strutture e del curriculum. Notiamo che si sono svolti dei tentativi per il migliorare i programmi nel 1994, risultano essere parziali e ancora non hanno contemplato le esigenze dell'istruzione di base e si valuta, che ci vorrà ancora molto lavoro per concepire, adottare e sviluppare una Cornice Curricolare di lunga durata.

Nonostante questo la riforma della scuola, come enunciava il Ministro nominato in quel periodo, Luan Memushi, ha portato: "Per la prima volta, dopo tanti anni, le scuole in albanese avrà il diritto di decidere su una parte del curriculum. Si sta determinando un meccanismo di decisione nuovo per il curriculum che sarà adottato, nonché un sistema di relazione tra la scuola, la famiglia e la comunità."⁷⁸⁸ Questa affermazione, sarà contrastata nei anni in diversi studi svolti sul campo, quindi in verità nel curriculum non troveremo materie a scelta a livello scolastico o un gruppo di materie a scelta, ma incontreremo che si lascia a scelta della scuola le attività extracurricolari e le materie opzionali, che occupano 5,4% di tutte le attività del curriculum, si teme specificare che le materie opzionali sono equivalenti alle attività alternative extrascolastiche, il tempo a disposizione per queste ultime si riduce del 50% dalla 7-9 classe.⁷⁸⁹

Inoltre, un ruolo chiave nella pianificazione del curriculum viene assunto dall'integrazione delle materie, (un dovuto approccio di quest'ultimo fattore) che genererà un processo di apprendimento più efficace. Dinamiche contrastanti risulta il

(http://www.mash.gov.al/File/Ministria/Politik_dhe_Strategji/SKAP%20korrik%202009.pdf), p. 8.

⁷⁸⁸

Luan Memushi, *Reformimi i Shkolles, Proces dhe Strategji*, Tirane,

MORAVA, 2003, p. 8.

⁷⁸⁹

Republika e Shqipërisë Ministria e Arsimit dhe Shkencës Instituti i Zhvillimit të Arsimit, *Gjendja Aktuale e Kurrikulës në Arsimin bazë*, Tiranë, Mars 2011, <http://www.izha.edu.al/materiale/Analiza%20krahasese%20e%20korrektuar.pdf>, pp. 6-8.

continuo proseguimento di un'inerzia che si evidenzia nel personale di insegnamento, i quali generalmente prestano più attenzione al contenuto dei testi scolastici, che nei obiettivi del curriculum. Inoltre notiamo che il contenuto delle materie, risulta con un elevato carico di conoscenza, quindi tale sovraccarico diviene leggibile se conduciamo un confronto tra le ore effettive dedicati alla materia e le conoscenze che lo delineano. Tale problema è stato riconosciuto come carente anche nel testo della *Strategia 2004-2015*, come segue: l'elevato carico del contenuto delle materie di studio la quale risulta superiore e molti altri paesi in Europa. Chiaramente diviene necessario ribadire che questo problema accompagna il sistema d'istruzione albanese a partire dal periodo del comunismo ereditato dal sistema sovietico.

La *Cornice Curricolare* per l'istruzione pre-universitario, redatta nel 2004, propone di mettere le basi per lo sviluppo del curriculum, una condizione necessaria che deriva dai processi di riforma del sistema d'istruzione nel paese. Tale *Cornice Curricolare* determina gli obiettivi generali ma anche quelli in base al livello inferiore o superiore della scuola, le direttive sui metodi d'insegnamento, per la redazione dei programmi di studio nonché l'ambito curricolare che sono: lingua straniera, Matematica, Scienze della Natura, Scienze Sociali, Arte, Educazione fisica, sport e Tecnologia.

Consultando i programmi di questi anni, si osserva che nell'istruzione elementare, il curriculum è strutturato in base alle materie e non in base ai campi dell'apprendimento. Deve essere considerato come un risultato positivo che nella visione della *Cornice Curricolare*, si presentano le prospettive per il futuro, gli obiettivi, i concetti che devono trattare le materie in tutti gli anni dell'istruzione obbligatoria, fatto questo che costituisce un importante punto di riferimento per la redazione dei programmi.

Ma questo documento principale, come possiamo constatare ai tempi di oggi, giuridicamente non è mai stato approvato, anche se costituiva uno dei documenti fondamentali che sosteneva la *Strategia Nazionale 2004-2015*, e che allo stesso tempo determinava la funzione concettuale del sistema.

Più concretamente in questo periodo, vediamo che i programmi di studio sono migliorati negli anni, allo scopo di adeguarsi in maniera graduale alle nuove riforme del sistema d'istruzione, nel passaggio a un sistema di 9 anni, l'organizzazione

decentralizzata, nonché i nuovi programmi presentano anche le competenze di base che si mira a sviluppare: le capacità di comunicazione nella lingua madre e straniera; capacità di matematica nella scienza e tecnologia; lo sviluppo delle capacità culturali, digitali, imprenditoriali, relazionali e di educazione civica.

Un punto chiave nell'attuazione della strategia costituisce l'autonomia scolastica, che è strettamente legata con il curriculum, il finanziamento, la gestione a livello di scuola, che si realizza in maniera efficace se completato con il quadro normativo necessario e l'istituirsi degli organi responsabili per l'esecuzione ed il controllo. Tali dinamiche, l'attuazione dell'autonomia della scuola ed il passaggio ai curricula, pongono l'esigenza che gli insegnanti abbiano la dovuta formazione per costruire l'istruzione, quindi non più trasmettere, ma progettare le conoscenze. Quindi si richiedono nuove concezioni, per offrire la possibilità di dare vita a tali pratiche, in cui si realizzano le differenze tra la progettazione e il programma di istruzione ed inoltre richiedono impegno e vasta partecipazione di tutti gli attori in vari livelli: centrali, locali, di scuola, ecc.

Chiaramente si dovrà mettere l'accento anche su una possibile "decentralizzazione" delle conoscenze, come non può essere diversamente, nell'introduzione del curriculum nelle scuole, costituisce un punto di riflessione per un sistema che ancora da la priorità ad alcune conoscenze rispetto alle altre, quindi un curriculum che si presenta ancora centralizzato, causa di quest'ultimo diviene anche la mancanza a livello legale della *Cornice Curricolare*, ricordando che in essa si scindevano gli ambiti di conoscenze.

Come si esprime la Strategia del 2004-2015, quando si parla dell'istruzione di base, si cerca di dare la priorità, alla scrittura, lettura, la matematica, conoscenze sulla salute, "I primi due livelli si concentrano sull'insegnamento della scrittura e lettura, matematica, conoscenze sulla società e sulla salute, naturalmente senza sottovalutare l'apprendimento di conoscenze e capacità per essere parte attiva in una società democratica basata nella conoscenza"⁷⁹⁰ continuando che "Il sistema d'istruzione deve essere costruito in modo tale, da fornire agli alunni delle classi inferiori con le

⁷⁹⁰

Luan Memushi, *Reformimi i Shkolles, Proces dhe Strategji*, Tirane, MORAVA, 2003, p. 11.

conoscenze di base come saper scrivere e leggere, la matematica e gli elementi di base della tecnologia d'informazione e della comunicazione.”⁷⁹¹.

In sede di questa analisi, per un confronto con gli obiettivi della *Strategia Nazionale (2004-2015)*, tracciamo l'affermazione del ministro dell'istruzione nel 2003, “il passaggio dal metodo esistente in *Curricolo basato sulle materie* in *Curricolo basato sui risultati dell'apprendimento*, in base al quale si aprono le scelte per nuove materie e / o integrazione di materie.”⁷⁹². Questa affermazione, in un primo passo, riflette che il curriculum attivo nelle scuole prima del 2004, prima della Strategia, come si è citato in precedenza, si presentava in base alle materie, quindi si può alludere a un traslazione di termine da programma in curriculum, poiché nel curriculum innanzitutto non si presenta una divisione in base alle percentuali di libera scelta tra livello statale, scolastico e della famiglia, inoltre tali curriculum/programmi si mostrano con poche differenze dai vecchi programmi ministeriali, per cui come ci testimonia anche il ministro in nomina in quel periodo, quest'ultimi sono “curriculum in base alle materie”.

Inoltre, richiedere dei risultati nell'apprendimento sulla base delle conoscenze acquisite conduce inevitabilmente alla nascita di nuove concezioni che assicurano un'interazione tra loro e non più un curriculum, che si basa sul programma della materia e che tratta la materia come fine a se stessa. Quindi, in realtà curriculum albanese le materie hanno carenze di comunicazione tra di loro, per cui si dovrà generare un processo intercurricolare.

Ricordando che il curriculum delinea i contenuti del programma formativo come presupposti dell'alunno, di metodo, degli obiettivi, dei contenuti, dei processi di apprendimento e di valutazione.

Chiaramente, anello fondamentale nella differenziazione di un curriculum da un altro è la sua applicazione nell'insegnamento che comporta l'essenza delle differenze nel risultato dell'apprendimento.

Indipendentemente dalle obiezioni, la *Strategia Nazionale sull'Istruzione Pre-*

⁷⁹¹

Luan Memushi, *Reformimi i Shkolles, Proces dhe Strategji*, Tirane, MORAVA, 2003, p. 25.

⁷⁹²

Luan Memushi, *Reformimi i Shkolles, Proces dhe Strategji*, Tirane, MORAVA, 2003, pp. 11-12.

universitaria, in seguito alle politiche da eseguire e gli obiettivi da raggiungere, richiede anche la riforma legislativa del sistema esistente e la crescita qualitativa dell'Istruzione Pre-universitaria, al livello delle esigenze del tempo e dei processi d'integrazione in cui la società è coinvolta. Quindi come si può notare che il *Sistema d'Istruzione Pre-universitario* si regola ancora sulla base legislativa del 1995 con le modifiche apportate nel 1998, la quale non sarà alterata per venire incontro a tale riforma fino agli anni 2008.

I testi scolastici costituiscono un'altra componente importante di questa *Strategia*, doversi richiede agli insegnanti che abbiano una partecipazione attiva nella loro redazione e revisione in base alle riforme del curriculum e del sistema d'istruzione. Inoltre, il testo della strategia determina come un punto importante di questo processo la privatizzazione dei testi scolastici. Quindi è sono evidenti i continui tentativi di creare un ponte di comunicazione tra gli insegnanti e la dimensione legislativa.

Osserviamo che nelle Direttive per lo Sviluppo del Curriculum (2006), determinano i documenti del quadro legislativo che accompagnano la progettazione del curriculum, i quali dovranno avere uno status ufficiale, quest'ultimi sono: la *Cornice Curriculare* per l'istruzione obbligatoria, le *Visioni Curricolari* nel campo; i *Standard delle Materie* per ogni ciclo; il *Programma delle Materie*; i *Testi Scolastici* per gli alunni; la *Guida per gli Insegnanti*; altro *Materiale Didattico Sussidiario*.⁷⁹³ Inoltre vediamo che nelle Direttive per lo Sviluppo del Curriculum del 2006, si esprime che "i nuovi programmi delle materie, altrimenti chiamati curriculum ufficiale della materia, cambiano dai precedenti programmi per quanto riguarda l'orientamento, la struttura, il contenuto"⁷⁹⁴. Inoltre si richiede che: i programmi vengano orientati dai risultati, la loro struttura si progetti in rubriche ed il contenuto sia costruito in base alle conoscenze ed sulla espressione delle capacità. Fondamentale si presenta, per lo sviluppo del programma, la necessità di più flessibilità, quindi la possibilità di dare più spazio agli insegnanti, i quali in collaborazione con la Direzione Regionale per

⁷⁹³

Istituti i Kurrikulave dhe i Standarteve, *Kurrikuli i arsimit 9-vjecar, Udhezues per Zhvillimin e Kurrikules*, Tirane, Kristalina-KH, 2006, p. 12.

⁷⁹⁴

Istituti i Kurrikulave dhe i Standarteve, *Kurrikuli i arsimit 9-vjecar, Udhezues per Zhvillimin e Kurrikules*, Tirane, Kristalina-KH, 2006, pp. 31-37.

l'Istruzione, devono elaborare un curriculum che rispecchi maggiormente le caratteristiche del territorio.

Il quadro tracciato precedentemente, quindi le guide, negli anni successivi si presentano con note non stimolanti e obiettivi non raggiunti, divenendo indicatore di carenze e di alternative riforme del sistema d'istruzione di base. Contestualizziamo tale affermazione con la testimonianza di M. Hamza⁷⁹⁵, chiarendo che una delle cause dell'impossibilità di avvicinare il curriculum alle peculiarità territoriali si materializza nel fatto che: "il tempo a disposizione per il curriculum in base alla scuola, complessivamente, si presenta concepito non male, ma una parte di questo tempo si suddivide tra le materie d'insegnamento, fatto questo che rende difficile la sua pianificazione secondo le esigenze della scuola."⁷⁹⁶

In contempo, osserviamo che le riforme, che ebbero inizio negli anni 2003-2007, presentano nel tempo una serie di problematiche e non realizzazioni, riconoscendo come un altro punto chiave: "(...) non è stato possibile di approvare la *Cornice Curriculare* dell'istruzione di base, che avrebbe assicurato la coerenza orizzontale e quella verticale del curriculum negli anni."⁷⁹⁷.

Naturalmente, nella continua atmosfera di cambiamenti, la redazione della *Strategia Nazionale 2004-2015*, basata ancora sulla legge che regolava il sistema di istruzione pre-universitario del 1995, si dovrà leggere come un tentativo di portare un pensiero pedagogico contemporaneo, riaffermando l'immenso desiderio che trae ispirazione dalle direttive e le politiche di istruzione della Comunità Europea. Il disequilibrio di tale ispirazione deriva dall'incontro con un ambiente fragile nella dimensione esperienziale, quindi riguardanti le possibili analisi legata alle molteplici di letture e interpretazioni che si attuano, quando si contestualizza una strategia in tutti i livelli.

Dal suo esordio, come accennato precedentemente, quest'ultima riforma mira a

⁷⁹⁵ Marita Hamza, Responsabile del Settore Curriculum nell'Istituto dello Sviluppo dell'Istruzione, 2011.

⁷⁹⁶ Revista pedagogjike, *Kurrikula e Arsimit Bazë Nevojat për Rishikim*, Prirjet dhe Konceptimi i Marita Hamza, 2011, (http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2011.pdf), p. 5.

⁷⁹⁷ Revista pedagogjike, *Kurrikula e Arsimit Bazë Nevojat për Rishikim*, Prirjet dhe Konceptimi i Marita Hamza, 2011, (http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2011.pdf), p. 6.

ridimensionare il sistema scolastico per il ciclo primario e secondario di primo grado, e in conseguenza progettare un curriculum scolastico che rispecchi tale cambiamento. Quindi, in seguito alla *Strategia* emanata nel 2004, si riforma il sistema di istruzione attraverso la legge del 2008⁷⁹⁸, attuando un sistema totalmente nuovo, per cui la scuola base diviene di 9-anni.

La legge n. 9985 del 2008, portano modifiche legislative anche nella terminologia come per esempio: la sostituzione di “istruzione obbligatoria” con “istruzione primaria”, inoltre, l’istruzione obbligatoria in tutto il territorio, non dura più 8 anni ma 9 anni, con una struttura di 5 più 4 anni, e 3 anni di scuola media superiore (5+4+3). Si traccia ulteriormente che “il primo ciclo completo di 9 anni è stato realizzato per la prima volta durante l’anno scolastico 2008-2009 (...).”⁷⁹⁹.

La riforma fu accompagnata dal tentativo di sviluppi curricolari, della formazione continua degli insegnanti, nel rafforzare la scuola come fattore di auto-sviluppo. Nell’andamento legislativo, osserviamo che la Legge del 2008⁸⁰⁰ “Sul Sistema d’istruzione pre-universitario” cambia dalla legge del 1995, con aggiunte della legge del 1998, per quanto riguarda la redazione dei programmi e dei testi scolastici. In linea con quest’ultima affermazione, notiamo miglioramenti degli organi decisionali e consultativi, come previsto nell’art. 54: Il *Consiglio Nazionale sull’Istruzione Pre-universitario*⁸⁰¹, compie il ruolo di consigliere, di formulare idee e suggerimenti per: l’adozione e lo sviluppare strategie e programmi nazionali sull’istruzione pre-universitario, indicare le rispettive politiche e la preparazione degli atti giuridici; la riforma del curriculum e dei testi scolastici per l’istruzione pre-universitaria; le previsioni progetto-disegno del bilancio (finanziamento) per l’istruzione pre-universitaria e la metodologia di distribuzione; le norme per la valutazione degli istituti dell’istruzione pre-universitaria, lo sviluppo di specifiche politiche, richieste

⁷⁹⁸

Legge n. 9985, *Per Sistemim Arsimor Parauniversitar*, datato 11.09.2008.

⁷⁹⁹

Republika e Shqiperise, *Strategia Nazionale sull’istruzione 2009-2013* [*Strategjia Kombëtare e Arsimi* 2009-13], p. 57.

⁸⁰⁰

Legge n. 9903 del 11.09.2008, *Per il sistema d’istruzione pre-universitario* [*Per Sistemim Arsimor Parauniversitar*].

⁸⁰¹

Consiglio Nazionale dell’Istruzione Pre-Universitaria è un organo consultivo del Ministero dell’Istruzione e della Scienza e del Consiglio dei Ministri per le politiche di sviluppo dell’istruzione pre-universitaria. L’organizzazione e il funzionamento del Consiglio Nazionale dell’Istruzione Pre-universitario si decidono normativamente dal Consiglio dei Ministri che è composto di ventitré membri esperti che si eleggono con un mandato della durata massima di 7 anni.

dal Ministero dell'Istruzione e della Scienza e le modalità del loro finanziamento. Richiamando l'attenzione sull'osservazione sovrastante, tracciamo, sulla base di una ricerca svolta nel 2009, le dinamiche di insegnamento nel sistema d'istruzione albanese. Risulta che: un'ora normale di insegnamento dura di 45 minuti, in cui gli insegnanti parlano più del 70% del tempo ed agli alunni si lascia a disposizione solo 30 sec. per prendere l'iniziativa e svolgere domande e commenti. Quindi, l'alunno s'inquadra in uno status poco attivo e prende un ruolo passivo di destinatario di conoscenze ed informazioni. Le lezioni si organizzano in: 32 minuti che consiste nella spiegazione delle nuove conoscenze da parte dell'insegnante, sotto forma di monologo; 10 minuti rimanenti, più precisamente 10.3, si svolge il controllo delle conoscenze, in cui si pongono domande dell'insegnante e l'alunno ha l'obbligo di rispondere; 30 sec. si dedica all'iniziativa degli alunni. Diviene semplice capire che, la scuola albanese si caratterizza da un ambiente chiuso, non si accenna a lavoro in gruppo per lo sviluppo del pensiero critico ed autonomo. Si considera, che tale metodo d'insegnamento, caratterizza gli insegnati su tutto il territorio, non risultano, a tal riguardo, differenze fondamentali in base alle regioni, quindi tra scuole rurali e quelle urbane. Fenomeno chiave che caratterizza le scuole è la pedagogia di presentazione-regime, quest'ultimo considerato da questa ricerca come uno standard albanese, ribadendo che a lezione si usano le stesse metodologie di insegnamento, indipendentemente dagli spazi di cui dispone la classe o la materia.⁸⁰²

Le conclusioni esposte dimostrano chiaramente, la necessità di creare politiche che offrano la possibilità agli insegnanti di cambiare tale modello o metodo di insegnamento, in particolare relativamente all'insegnamento in albanese. Tale cambiamento si può generare fornendo l'esperienza necessaria, tramite la letteratura, corsi di formazione, sostegno degli insegnanti da parte di specialisti in aula, per sviluppare una metodologia di insegnamento attiva e omnicomprensiva.

Nel 2009, si elabora ed emana una nuova *Strategia per l'Istruzione Pre-universitaria*⁸⁰³ da attuare nell'arco temporale, dal 2009-2013. Consultando

⁸⁰²

Una ricerca svolta dal FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories), tratto da: Instituti I Kurrikulës dhe i Trajnimit, *Mesuesi dhe Cilesia e Arsimit Sfide Globale e Shekullit XXI*, Tirane, IKT, 2009, pp. 99-101.

⁸⁰³

Gazzetta Ufficiale N.133 del 10.9.2009, *Strategia Nazionale*

quest'ultima, ci si accorge che appare quasi identica, in tutti i suoi passaggi, alla *Strategia del 2004-2015*, ricordando anche che queste *Strategie* si emanano a differenza di 5 anni. Inoltre, in essa si espongono gli stessi problemi, come: la mancanza dell'infrastruttura adeguata per lo svolgimento dell'insegnamento; l'insufficienza dei mezzi scientifici e didattici; la mancanza di laboratori con i computer; la mancanza digitalizzazione dei procedimenti amministrativi e l'auto-governo (fenomeno che si aggrava nelle zone rurali), quindi, una persistenza di quest'ultimi, in un arco temporale di 5 anni.

Perennemente, si richiede la revisione del curriculum come indicatore di qualità dell'insegnamento, come si traccia in seguito: "rimane un problema il curriculum dell'istruzione base, in contraddizione con le priorità di sviluppo, di contenuto irrilevante, i metodi quasi arcaici e non effettive d'insegnamento. _La sua rivalutazione e riformulazione rimane una sfida per lo sviluppo di una riforma complessiva e funzionale sulla qualità dell'istruzione."⁸⁰⁴. Inoltre, valutando questi fattori come fondamentali che, "pongono la sfida nella riduzione dell'analfabetismo (non considerandolo strettamente legata con l'abbandono della scuola), nonché anche la necessità di trovare adeguati meccanismi che attirano e avvicinando, in quelle scuole dove questo problema è più consistente."⁸⁰⁵. Aggiungendo che il livello di frequentazione della scuola nel sistema pre-universitario è 11.9 anni in Albania paragonato al Europa che è pari a 17.4 anni, quindi si presenta un basso livello di frequentazione.⁸⁰⁶ Tale cifra è disuguale anche dentro il paese, tra le regioni e città. Nel 2009 si assumono 32.322⁸⁰⁷ insegnanti, si organizzano seminari e corsi di qualifica e formazione, si osserva che questi ultimi portano uno spirito nuovo, basato su temi, concetti e pratiche moderne di insegnamento. Nel riconoscere i risultati

dell'Istruzione pre-universitaria [*Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)*], p. 6201.

⁸⁰⁴

Republika e Shqipërisë, *Strategjia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria* [*Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)*], p. 9.

⁸⁰⁵

Republika e Shqipërisë, *Strategjia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria* [*Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)*], p. 45.

⁸⁰⁶

Republika e Shqipërisë, *Strategjia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria* [*Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)*], p. 44.

⁸⁰⁷

Il Centro delle Pubblicazioni Ufficiali, Sintesi della legislazione d'istruzione, tratto da: Republika e Shqipërisë, *Strategjia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria* [*Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)*], p. 50.

positivi giunti, non si può negare che tali corsi presentano anche problema diverse, come: “la pianificazione annuale dei corsi di formazione non si basa su piani strategici nazionali o locali di media durata. L'attuale sistema di formazione degli insegnanti è apparso con tendenze di spontaneità. Questo sistema è caratterizzato anche dalla centralizzazione, poiché si affida troppo poco o non si fonda sull'identificazione scientifica delle esigenze professionali degli insegnanti a livello centrale o locale.”⁸⁰⁸

L'Istituto per il Curricolo e la Formazione riporta le seguenti statistiche: “nel 2007 sono stati qualificati/formati 6.660 insegnanti e 1.345 dirigenti di scuole. Nel 2008 sono stati qualificati/formati 16.732 insegnanti e 4.816 dirigenti. Dalle previsioni seguiranno le stesse dinamiche anche i corsi di formazione che si svolgeranno per il 2009.”⁸⁰⁹ Inoltre questa panoramica si arrochisce, portando alla luce le varie sfide che dovrà far fronte lo Stato per una adeguata formazione dei maestri, quindi come ci afferma il testo della *Strategia Nazionale (2009-2013)*: i corsi di formazione per gli insegnanti non qualificati (senza la adeguata istruzione o fuori profilo) coprono solo il 20% così come dei nuovi insegnanti, per l'utilizzo di metodi nuovi. Inoltre sono poche le pubblicazioni che offrono agli insegnanti le esperienze dei colleghi nazionali o stranieri, mentre la fornitura di informazioni elettroniche manca di un servizio organizzato.⁸¹⁰

Come precedentemente accennato, la visione presentata nella *Strategia 2009-2013*, richiama la *Strategia* del sistema d'istruzione pre-universitaria 2004-2015, quindi un sistema d'istruzione che promuove lo sviluppo economico sostenibile, una maggiore concorrenza nella regione e oltre, consolidando la democrazia. In quella si riportano ancora, anche se a distanza di 5 anni, le stesse problematiche che si collegano con la decentralizzazione della scuola, riflettendo come obiettivo, a livello locale, di rafforzare le capacità di creare e svolgere le proprie politiche, di gestione e

⁸⁰⁸ Pubblicato alla Gazzetta Ufficiale n.133, datato 10.9.2009, p. 6201; *Strategia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria [Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)]*, p. 43.

⁸⁰⁹ Republika e Shqiperise, *Strategia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria [Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)]*, p. 49.

⁸¹⁰ Republika e Shqiperise, *Strategia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria [Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)]*, p. 48.

decisionale nel settore dell'istruzione, dove si richiede di prendere in considerazione le esigenze riflesse nella "Carta per le Politiche ed il Progetto Pilota, per la decentralizzazione del Sistema d'Istruzione, adottato con il sostegno della Banca Mondiale ed approvato dal Consiglio dei Ministri, in conformità con le idee della Strategia"⁸¹¹.

Inoltre, chiaramente, la legislazione in vigore, riguardante l'autonomia, non sostiene come si deve, la partecipazione dei genitori o dirigenti delle scuole alle iniziative innovativi, impartite per il miglioramento del servizio scolastico.

Naturalmente evidenziamo, nel contempo, che i problemi riscontrati durante questi anni nello sviluppo dell'istruzione di base, sono strettamente collegati con "l'applicazione effettiva del *Cornice Curricolare* nazionale e con le *Politiche Curricolari Nazionali*"⁸¹², che, come abbiamo avuto occasione di notare, non è mai stato approvato dal punto di vista giuridico. Inoltre, in tale studio, risulta persistente il problema della eccessiva carica dei programmi scolastici che, insieme alla necessita di eliminare il materiale didattico inutile, continua ad essere bersaglio della *Strategia*.

La *Strategia* 2009-2013, delinea un modello di curriculum che: stimoli il pensiero autonomo, critico e creativo dei processi mentali, dell'analisi e della sintesi; che coltivi le capacità del lavoro in gruppo e del lavoro sperimentale. Il curriculum mira ad offrire le conoscenze e le capacità adeguate per i futuri cittadini attivi di una società democratica, basata sull'economia di mercato. In questa affermazione, si esprime chiaramente il contesto filosofico della scuola attiva e della società delle conoscenze, che (non può essere diversamente) sono strettamente correlati con i requisiti dell'economia di mercato e le politiche richieste dalla Comunità Europea. Non bisogna dimenticare, però, la richiesta del fattore della flessibilità, che dovrà essere presente nel curriculum, quindi "la progettazione del curriculum, in modo che le scuole e/o il livello locale possano adattarlo, nella misura che si lascia alla loro disposizione, con le necessità e le richieste locali nella prospettiva o tradizione. Le politiche che

⁸¹¹ Republika e Shqiperise, *Strategia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria* [*Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)*], p. 52.

⁸¹² Republika e Shqiperise, *Strategia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria* [*Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)*], p. 58.

disciplinano l'uso delle materie, oppure del gruppo di materie a scelta, servono a rafforzare questa flessibilità, quindi un'elasticità basata su un gruppo di materie a scelta. Contemporaneamente, anche l'introduzione di nuove materie riguardanti l'ambiente, l'economia, i multimedia, la comunicazione, ecc. Tali modifiche si apportano a seguito anche come dell'applicazione delle politiche dell'Unione Europea.⁸¹³

L'Albania si basa sulla Processo di Lisbona⁸¹⁴, la quale mira al miglioramento della concorrenza in Europa e mette l'accento sullo sviluppo delle attitudini e dei valori, uniformemente alle conoscenze tradizionali. L'accesso al suddetto processo richiede che le scuole e gli insegnanti creino un ambiente dove non soltanto s'insegnino le conoscenze necessarie, ma si coltivino anche le capacità imprenditoriali, le attitudini di vita e un atteggiamento favorevole verso l'apprendimento durante tutta la vita. In questo contesto, è importante indagare con prudenza il livello della performance del sistema scolastico, soprattutto quello che risulta dopo le valutazioni degli esami di maturità Statale, gli esami per concludere i 9-anni, e le valutazioni internazionali, come Pisa 2009.⁸¹⁵

Un ulteriore Ordinanza⁸¹⁶ datata nell'anno 2010⁸¹⁷, regola le norme del lavoro per l'insegnamento nel sistema d'istruzione pre-universitario, ove si stabilisce lo

⁸¹³ Republika e Shqiperise, *Strategia Nazionale dell'Istruzione pre-universitaria [Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)]*, pp. 58-60.

⁸¹⁴ Il Processo di Lisbona (2000), il Consiglio europeo di Lisbona propone ai paesi membri l'obiettivo strategico "Divenire l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo" riconoscendo il ruolo essenziale dell'istruzione e della formazione per il conseguimento di questi obiettivi. A tal conclusione il consiglio dedicano un paragrafo a tale tema "Istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi" che muove dal rilievo che "le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere impartite le politiche dell'Unione". Successivamente tale consiglio fissa anzitutto tre obiettivi comuni per il settore dell'istruzione e formazione, 1) Migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione. 2) Agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione. 3) Aprire i sistemi di istruzione e formazione al resto del mondo. Tratto da: AA.VV., *Lo Spazio Europeo dell'Educazione, Scuola, Università. Costituzione per l'Europa*, Roma, Anicia srl, 2006, pp. 141-143.

⁸¹⁵ Istituti I Kurrikules dhe i Trajnimit, *Mesuesi dhe Cilesia e Arsimit Sfide Globale e Shekullit XXI*, Tirane, IKT, 2009, p. 97.

⁸¹⁶ Direttiva N. 3 del 3.2.2010, *Per le norme del lavoro dell'insegnamento nell'istruzione pre-universitaria e gli standard concernenti essi [Për normat e punës mësimore në arsimin parauniversitar dhe standarde të lidhura me to]*. Questa decisione sostituisce: la Direttiva N.12 del 2.8.1994, dell'appendice N.21/1 del 8.8.1998 ed anche la Direttiva N.36 del 9.10.2007, si sostituisce.

svolgimento di 23-26 ore alla settimana per la formazione di base, le classi sono formate da non meno di 32 alunni, escludendo i villaggi, in cui funzionano le classe collettive operanti con il sistema di 6 ore e fino a 25 allievi con due classi collettivi e con tre e cinque classi collettivi, cominciando da 20 allievi.

Durante l'anno scolastico 2010-2011⁸¹⁸ si descrivono la struttura e i programmi di insegnamento per l'istruzione di base, che continua ad essere di 9 anni, divisa in 2 semestri, che in totale fanno 35 settimane. (quindi definito nella tabella seguente)

Tabella 11. Distribuzione delle ore dell'istruzione di base per classe

Materia	Classe								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Lingua albanese	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Lingua straniera	-	-	2	2	2	2	2	3	3
Matematica	3	3	3	3	4	4	4	4	4
Scienze naturali	-	-	2	3	2	-	-	-	-
Fisica	-	-	-	-	-	1	1	1	1
Chimica	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Biologia (adattamenti alla salute)	-	-	-	-	-	1	1	1	1
Storia e geografia locale (luogo di nascita)	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Storia	-	-	-	1	-	2	2	2	2
Geografia	-	-	-	-	-	2	2	2	2
Educazione civica	1	1	1	1	1	1	1	1	1

⁸¹⁷

Un problema rappresentano “le pubblicazioni annuale di linee guida/orientamenti del Ministero dell’Istruzione Albanese nella Gazzetta Ufficiale, le quali risultano tra le più basse, negli anni 2006 e 2009, essa scende in un valore di solo 7%. Solo nel 2010, si è osservato per la prima volta che le pubblicazioni dei atti 63%, divenendo così, più elevata in valore numerico rispetto a alla non-pubblicazione di esse. La media delle pubblicazioni in 5-anni delle linee guida/orientamenti MASH sono solo del 27,4%.” Tratto da: Raporti Monitorues, *Transparenca e botimeve zyrtare ne Republikën e Shqipërisë, analiza 5-vjeçare e botueshmërisë së Akteve 2006-2010*, Botim i Qendrës për Çështjet e Informimit Publik (ÇIP), 2010, (http://www.infocip.org/raporti_web2010.pdf), p. 46.

⁸¹⁸

Direttiva N.17 del 29.6.2010, *Sulla struttura e il programma di studio nell’istruzione pre-universitaria per l’anno scolastico 2010-2011 [Për strukturën dhe planet mësimore në arsimin parauniversitar për vitin shkollor 2010-2011]*.

⁸¹⁹

http://www.izha.edu.al/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=84.

Educazione musicale	1	1	1	1	1	2	2	2	2
Educazione figurativa/visiva	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Educazione fisica	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lavoro manuale	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Computer	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Formazione tecnologica	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Osserviamo che i programmi scolastici non portano cambiamenti dall'anno scolastico 2008-09 in cui si includono 2 materie nuove "Storia e geografia locale (luogo di nascita)" e "Informatica" che si svolgono fino al nono anno, quindi constatiamo che oltre a tale eccezione, si applicano i programmi che erano stati adottati l'anno scolastico precedente; si specifica, inoltre, che tutti i testi scolastici relativi a tutte le materie e i testi alternativi si dovranno selezionare solo dal catalogo "Altertekst-2010 inviato da MASH (Ministero dell'Istruzione e Scienza)".⁸²⁰

Chiaramente, notiamo che i programmi che si presentano nel corso degli anni denotano che ancora in questi anni nell'istruzione base manca la *Cornice Curricolare*, la quale doveva essere allegata alle *Strategie* attuate nel paese e delle riforme intraprese nel campo dell'istruzione.

La realtà dimostra che il curriculum si organizza in base al programma delle materie, non porta spazio, ad una percentuale di materie a scelta effettiva in base diversità e alle esigenze scolastiche, per cui in esso non si riflette l'autonomia scolastica.

In questa analisi della forma del curriculum in atto, si notano nelle 2 ore settimanali che si svolgono nella V classe della materia "Storia e geografia locale (luogo di nascita)" e nelle ore a disposizione per le attività extrascolastiche. Inoltre, ogni materia nel programma dispone di un 15% di ore a disposizione dell'insegnante, pero che rimane sempre in funzione alla materia che si insegna. Si chiarisce che tale tempo a disposizione, "È flessibile perché la distribuzione durante l'anno e la compilazione con il materiale di insegnamento è lasciato nella scelta dell'insegnante che insegna in

⁸²⁰

Direttiva N.26 del 10.8.2011, *Per lo stato di avanzamento del processo di insegnamento-educativo nel sistema di istruzione pre-universitaria per l'anno scolastico 2010-2011* [Për mbarëvajtjen e punës mësimore-edukative në sistemin e arsimit parauniversitar në vitin shkollor 2010-2011].

collaborazione con la Direzione scolastica e con gli altri docenti della scuola. (...) Si dovrà porre attenzione che le ore libere non siano utilizzate per scopi di routine che non portino innovazione nel curriculum scolastico.”⁸²¹ Invitando ulteriormente gli insegnanti di soddisfare il programma essenziale approvato dal Ministero.

Chiaramente, queste dinamiche denotano delle mancanze: il programma scolastico risulta sovraccariche, quindi di conseguenza si dà priorità alla realizzazione del programma approvato dal ministero e non si dispongono effettivamente delle ore a scelta dell’insegnante; le testimonianze riportano, anche dai ultimi studi in atto, per la riforma del curriculum base, che tali ore si considerano come attività extrascolastiche dagli insegnanti “Il tempo a disposizione per il curriculum della scuola base, complessivamente si presenta non male, ma una parte di questo tempo è distribuito tra le materie che ostacola la sua programmazione in base alle scuola. (...) la distribuzione del tempo nei anni, per il curriculum per la scuola base, quindi essa diminuisce nelle classi 7,8 e 9 rispetto alle classi 4, 5 e 6 (...)”⁸²²

La struttura su cui si basa il programma delle materie è il seguente: 1.Premessa, 2. Obiettivi generali, 3. le Linee del contenuto, 4. Obiettivi, conoscenza e capacità principali secondo le linee e la distribuzione delle ore, la quale si delinea dalle: Obiettivi, Concetti e Competenze chiave, Numero di ore relazionate alle linee, 5. Struttura del programma 6. Integrazione 7. Metodologia di attuazione del programma 8. Valutazione.

In un percorso storico notiamo che i programmi scolastici, negli anni '90, cambiano purificandosi dalle ideologie del regime, i nuovi programmi incontrano cambiamenti negli obiettivi delle materie e le richieste poste nelle linee guida per l’insegnamento, quindi esse non presentano sviluppi importanti fino ai anni 2004. Concretamente, se osserviamo i *Programmi*⁸²³ scolastici sull’educazione figurativa dell’anno 1996, è

⁸²¹ Instituti i Kurrikulave dhe i Standardeve, *Programi Mësimor për Arsimin Fillor Lënda: Edukim figurativ (Klasa e pestë) viti shkollor 2008-2009*, (http://www.izha.edu.al/programet/klasa5/EDUKIMI%20FIGURATIV_KL%205.pdf).

⁸²² Revista pedagogjike, *Kurrikula e Arsimit Bazë Nevojat për Rishikim*, Prirjet dhe Konceptimi i Marita Hamza, 2011, (http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2011.pdf), p. 2.

⁸²³ Instituti i studimeve Pedagogjike, departamenti i kurrikulave, *Programmi i Edukimit Figurativ, Klasa I-IV te shkolles 8-vjecare*, Tiranë, 1996.

evidente che essa adotta solo un termine differente, educazione figurativa al posto di disegno, però essa rimane inalterata nel pensiero, nella struttura e nelle conoscenze da trasmettere (a parte qualche eccezione). Notiamo che a questa materia si dedica un'ora settimanale e che le discipline sono: disegno, pittura, applicazioni, grafica, scultura, valutazione artistica per un totale di 33 ore per ogni classe. Ritornando ai programmi notiamo che nel '96, ricordando che si rispetta una divisione in cicli dalla I-IV e successivamente dalla V-VIII, sono strutturati come segue: una esplicita divisione in materie di studio; obiettivi generali della materia; Indicazioni principali obiettivi specifici del programma; programma sintetico per ogni classe con le ore settimanali; programma analitico, il quale definisce: i temi, i mezzi didattici, l'ambito specifico di applicazione e le ore a disposizione per ogni tema in base alla classe. Inoltre, notiamo che anche se la *Strategia* si approva nel 2004, e con gradualità nei suoi vari punti si attua nella scuola, ed le modifiche dei programmi effettuati e approvati negli anni 2003-2007, dove inoltre, sarà questo il primo incontro con l'uso del termine curricolo nella scuola albanese, quindi i programmi delle materie, in linea generale, si mostrano invariate fino alla attuazione nell'anno scolastico 2008-2009 del sistema della scuola base con 9 annualità. Quindi, in tale passaggio di sistema, osserviamo che le materie di insegnamento nel curricolo sono: Lingua albanese; Lingua straniera (inglese, francese, italiano a scelta); Matematica; Fisica; Biologia; Storia; Geografia; Storia e geografia del luogo di nascita; Educazione civica; Educazione figurativa; Educazione Musicale; Educazione Tecnologica; Educazione fisica. Ed si delineano come segue: la struttura del programma della materia, la quale è composta da 6 linee si tracciano in base alla materia, per l'educazione artistica si raffigurano queste linee: basi materiali, processi, tecnica; principi fondamentali; tematiche; storia e cultura; analisi dell'interpretazione della valutazione; collegamenti della conoscenza con la vita e l'ambiente. Chiaramente si specificano anche: lo scopo; il programma analitico per ogni classe in cui le ore sono divise in base alle linee; metodologia e realizzazione del programma; valutazione; strumenti e il loro utilizzo. Chiaramente la loro costruzione è composta da linee e obiettivi che sottolineando i risultati dell'apprendimento.

Come abbiamo già detto, nello sviluppo del curricolo di base, si trovano circa il 15% del totale delle ore che sono a disposizione degli insegnanti. Questa traccia, delineata dal curricolo, ricordando a tal riguardo che molti studi svolti nel campo, come abbiamo avuto modo di appurare precedentemente, dimostrano che effettivamente in tale curricolo non può prendere vita il carattere locale o le varie attuazioni dall'insegnante, quindi le ore effettivamente a disposizione della scuola, dell'insegnante non portano frutti e si approccia con esse come ore extra-scolastiche, mentre le materie a scelta sono le lingue straniere.

La progettazione del curricolo, che incontriamo durante questo arco storico, caratterizzato dalla mancanza di una guida per il curriculum *Cornice Curricolare*, non presenta un pensiero chiaro pedagogico, ed inoltre il piano di insegnamento e i programmi delle materie, che dovrebbero essere la prova e la parte caratterizzante dell'autonomia del sistema educativo, non presentano tali sembianze.

I programmi delle materie dovranno essere più dinamici, (nel curricolo in vigore ancora oggi) presentando nel loro contenuto conoscenze marginalizzate e incorniciate, quindi quest'ultimo dovrà sviluppare una dinamicità che renda possibile l'interazione dei saperi e per realizzare un simile processo, occorre che una materia trasmetta un nucleo specifico e contemporaneamente che consenta l'interazione con altre materie. Solo in questo modo possiamo contribuire alla creazione di un pensiero aperto, critico e creativo.

Naturalmente, un problema fondamentale che persiste ancora oggi è che il programma didattico ha una presentazione tradizionale, organizzato per materie, e non c'è spazio per la comunicazione tra le materie o meglio solo, una o due materie, un fatto che contraddice gli obiettivi delle *Strategie* presentate. Inoltre, manca il bilanciamento tra le ore a disposizione per ciascuna materia e il carico del programma per i temi e conoscenze da insegnare e apprendere.

Nell'analisi svolta da M. Hamza, si indica che la *Cornice Curricolare* dell'istruzione di base della riforma degli anni 2003-2007 rappresenta un numero di mancanze. Si giunge al risultato che, non si sono realizzati gli obiettivi e le indicazioni pianificate dalla *Strategia d'Istruzione* negli anni 2004-2015 e in particolare quelle miranti l'integrazione delle materie, inoltre evidenzia la mancanza degli standard

dell'apprendimento per l'istruzione di base, come segue "Le principali abilità e i temi intercurricolari non sono integrate e presenti nella dovuta misura in tutti i curricula delle materie, questo a causa del mancato *Cornice Curricolare*."⁸²⁴ Il programma delle materie è presentato senza una concezione unico, ha una struttura divisa in materie e classi, quest'ultima appare sovraccarica "dovuto alla predominanza di conoscenza rispetto ai processi di apprendimento e le competenze, e anche perché, nella maggioranza dei casi, esse oltrepassano le abilità degli alunni relazionato all'età per l'elaborazione degli informazioni."⁸²⁵. In tale realtà, composta da carenze che riscontriamo nei nuovi curricula, un ruolo essenziale hanno i testi scolastici che si presentano: difficili con un numero elevato di concetti.⁸²⁶

L'implementazione di politiche di istruzione nelle scuole è un altro passo importante, quindi qualunque riforma deve riformare soprattutto la vita scolastica, senza dimenticare che al centro della formazione è l'alunno.

Nei passaggi che accompagnano il progresso delle *Strategie*, per il nuovo anno scolastico 2010-2011, nell'istruzione pre-universitaria si attende l'applicazione di *Strategie*, politiche e progetti completamente nuovi. Quest'ultima affermazione si anticipa mediante le recenti ordinanze, firmate dal Ministro dell'Istruzione. Inoltre, in questi anni si pone l'attenzione sulla necessità di migliorare il sistema e dispositivi elettronici (computer, stampanti, scanner, lap-top, video proiettori, internet e contenuti multimediali per l'insegnamento) sia per assistere l'istruzione e sia per formare le nuove generazioni con tale sapere, in linea con questo pensiero dobbiamo riflettere sulla formazione degli insegnanti per l'applicazione della tecnologia, ma anche l'applicazione di quest'ultima nelle altre materie del curriculum, nonché durante il processo di insegnamento.

⁸²⁴ Revista pedagogjike, *Kurrikula e Arsimit Bazë Nevojat për Rishikim*, Prirjet dhe Konceptimi i Marita Hamza, 2011, (http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2011.pdf), p. 5.

⁸²⁵ Revista pedagogjike, *Kurrikula e Arsimit Bazë Nevojat për Rishikim*, Prirjet dhe Konceptimi i Marita Hamza, 2011, (http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2011.pdf), p. 6.

⁸²⁶ Revista pedagogjike, *Kurrikula e Arsimit Bazë Nevojat për Rishikim*, Prirjet dhe Konceptimi i Marita Hamza, 2011, (http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2011.pdf), pp. 5-6.

Durante l'anno accademico 2011-2012 si opererà con la stessa struttura dell'istruzione di base e con i medesimi programmi di studio.⁸²⁷

Il Ministro attuale dell'Istruzione e della Scienza M. Tafaj, nell'anno 2010, facendo riferimento alla nuova *Strategia* che si dovrà ancora redigere, dichiara quanto segue: il MASH in collaborazione con la Banca Mondiale, ha avviato una serie di progetti che sostengono la continua formazione e qualificazione degli insegnanti, per accrescere le loro competenze. Nel contempo si avvieranno anche *Riforme* per gli studi universitari (corsi di laurea) che abilitano all'insegnamento, in base al modello finlandese. Si chiarisce che motivo di tale scelta divengono i risultati forniti da PISA 2000, quindi da quest'ultima risulta che questo modello mantiene il secondo posto per l'esito positivo. Le Facoltà che abilitano all'insegnamento nelle Università pubbliche hanno progettato nuovi curricula di studio, in specifico nel secondo livello di studio *Master* riferendoci al *Sistema di Bologna* in cui l'Albania ha aderito, quindi si attua il modello finlandese nel *Master* per diventare insegnanti. Inoltre, due gruppi di esperti albanesi hanno visitato la Finlandia, tra cui anche la *Commissione Parlamentare dell'Istruzione e per la Mass-Media*, l'intento di tale visita consiste nel conoscere il sistema di istruzione, poiché molti elementi della *Riforme* avviate nel sistema di istruzione pre-universitario (in Albania), si fondano nell'esperienza della Finlandia. Il Ministro accentua che la riforma dei curricula per l'istruzione di base sarà approfondita e realizzata con l'assistenza degli esperti stranieri e il sostegno della Banca Mondiale. L'obiettivo di tale riforma diviene l'avvicinamento dei programmi delle materie con quelli dei paesi più sviluppati.⁸²⁸ Inoltre, egli esprime che "l'Albania non è un paese ricco e con un elevato bilancio nelle dimensioni dei paesi nordici. Però l'Albania ha elencato l'istruzione al vertice delle priorità nazionali e, quello che è molto importante, che le famiglie albanesi non risparmiano nell'investire sulla qualità dell'istruzione per i bambini e i giovani."⁸²⁹

⁸²⁷

Diretiva N. 31 del 04.08.2011, *Per l'anno scolastico 2011-2012 nel sistema d'istruzione pre-universitario [Për vitin shkollor 2011-2012 në sistemin arsimor parauniversitar]*.

⁸²⁸

Revista Mesuesi n. 12, *Shqipëria - Progres të dukshëm në arsim sipas raportit "PISA" të Organizatës për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ekonomik (OECD 2010)*, dicembre 2010, p. 2.

⁸²⁹

Revista Mesuesi n. 12, *Projektligji i Arsimit Parauniversitar*, dicembre

Naturalmente, l'affermazione sovrastante chiarisce che l'istruzione in Albania nei diversi livelli, si basa sul modello finlandese, rappresentando quest'ultimo, assieme ai parametri europei, come un traguardo importante. Chiaramente la riforma dell'avvenire si presenta dallo Stato, come: l'attualizzazione di un modello di successo e contemporaneo, ove in quest'ultima riforma si esprimono chiaramente i desideri, gli obiettivi, i tentativi e le misure adottate per migliorare il sistema di istruzione in Albania. Diviene stimabile, il tentativo e l'ambizione delle nuove politiche progettate dallo Stato. Tuttavia, tale quadro proposto genera dilemmi, quindi nasce la curiosa perplessità che pone le radici in una semplice domanda: Può esistere nell'istruzione un modello vincente?

Fermo restando che esistono dei modelli operosi e altri meno efficienti, dobbiamo delineare la progettazione di un intervento riformatorio nell'istruzione che divenga successivamente un modello efficace, per cui significa che, per generarlo bisogna prestare attenzione a una fragile interazione con i vari attori. Inoltre è curioso pensare a tutte le dinamiche che possono rendere efficiente, in Albania, un modello attuato in Finlandia, considerando che questi due Paesi conoscono una forte differenziazione nella storia politica, economica, sociale, geografica, culturale, ecc. Senza negando che i tentativi per migliorare il sistema di istruzione sono sempre necessari, dobbiamo considerare che non è scontato che un modello realizzato e sperimentato in un Paese e verificato dai risultati PISA come un modello efficace per quel Paese porti ai risultati desiderati una volta applicato in un altro Paese. Occorre considerare anche il quadro in cui si delineano i risultati PISA, quindi gli agenti che sono stati presi in considerazione in tale analisi, per produrre tale classifica.

Ne deriva che la considerazione che la nuova riforma si fonda su tre punti chiave: modello finlandese, risultati PISA e le direttive della Comunità Europea, i quali devono generare un sviluppo costruttivo nelle esigenze della scuola Albanese.

Per analizzare ulteriormente questo processo, poniamoci la domanda: In che modo diverse società si relazionano con i sistemi educativi e con le loro componenti?

Questa domanda denota che in differenti realtà sociali non si possono mettere in atto modelli educativi identici, si possono condurre studi di ricerca per capire le

dinamiche che sostengono la creazione e l'attuazione di un modello che riflette la realtà, quindi i motivi per cui il modello di un altro paese non riesce a comunicare con le stesse dinamiche con la propria realtà. Non esistono modelli vincenti, applicabili per tutti gli Stati, ma soltanto la progettazione e l'attuazione nella complessità dei fattori, di un modello che coesiste e che riflette lo spazio reale e si ridimensiona in un spazio ideale.

Lo studioso R. Cowen osserva che nelle relazioni internazionali in un mondo globalizzato si sta lavorando ancora per quelle che lui chiama "unit ideas" intese nella forma di nuovi livelli di complessità: tempo, spazio sociale, stato, culture, sistemi educativi, identità pedagogica, in relazione con la comprensione delle dinamiche che richiedono: il *trasferimento*, inteso come movimento di un'idea o una pratica educativa nello spazio sovranazionale, transnazionale o inter-nazionale, la *traduzione*, che prende il valore di una reinterpretazione delle idee educative che avviene normalmente con il *trasferimento* e la *trasformazione*, intesa come metamorfosi che la pressione del potere economico e sociale nel nuovo contesto impone sulla traduzione iniziale.

Sicuramente questa metamorfosi deve avvenire in uno spazio infinito, dove si fondono teoria e prassi nella forma che promuove lo sviluppo dell'educare e mette al centro dell'educazione il singolo. Riferendoci al caso albanese, considerando le innovazioni come generatrici di cambiamento, dobbiamo riflettere e analizzare un modello che porti reali sviluppi e miglioramenti nell'istruzione. Un approccio costruttivo sarebbe, innanzitutto, non proporre modelli adottati, ma condurre uno studio sui perché, un modello educativo usato in un determinato Stato è stato funzionale, e quali sono stati i fattori e gli elementi che in quell'ambiente hanno reso possibile ciò. Per capire in profondità queste dinamiche, dobbiamo fare riferimento a ciò che Dewey riporta nel suo libro *Come pensiamo*, quindi far emergere le pratiche culturali in ordine storico e pratico, per generare i principi di riflessione e di azione che attuino politiche scolastiche funzionali.

Quindi, uno Stato deve capire e cogliere l'esperienza dalle dinamiche internazionali, ma con la giusta cautela nel rispetto delle diversità e delle verità dei micro-mondi che animano un determinato Stato.

Visualizzare questi concetti in uno riquadro spazio-tempo, comporta tracciare dei fattori chiave per la costruzione di una *Strategia* funzionale e progressiva che si avvicini alla realtà del singolo. Altrimenti, se non conosciamo tali riflessioni, si corre il rischio che l'educazione soffra di solitudine concettuale, dove i fattori che la animano, insegnanti e allievi compresi, non si adattino per molte ragioni a una *Strategia* in cui non si riconoscono, che non li rappresenta ed innanzitutto è lontana dal loro spazio vitale.

Si oltrepassa, in questa analisi, un sistema di istruzione che approccia la visione di un futuro bambino, "cittadino cosmopolita" quindi dinamiche che conducono a un'istruzione che riflette nozioni basilari per generare un'istruzione che porta in grembo un dimensione spaziale-mondiale.

3.9.3 Terza fase della riforma 2012

Nell'analisi annuale del 2011, il Ministro d'Istruzione e Scienza M. Tafaj, afferma che durante l'anno 2012 si attueranno 13 progetti per l'estensione della tecnologia nell'istruzione e dell'insegnamento fondato sulla tecnologia dell'informazione, assicurando 360 laboratori di biologia e chimica per le scuole secondarie e quelle della durata di 9 anni. Inoltre dichiarando che, durante l'anno 2011, si iniziò con la costruzione e ricostruzione dei 131 edifici d'istruzione (scuole di infanzia, scuole, scuole professionali e edifici universitari). Questa presentazione annuale indica che 80% dei bambini iscritti nella prima classe dell'istruzione primaria, risultino di aver svolto l'istruzione prescolare per almeno 1 anno. Emerge anche che 91.5% degli alunni che hanno conseguito l'istruzione obbligatoria, hanno proseguito anche l'istruzione secondaria generale e professionale.⁸³⁰

Intanto, in un quadro generale permangono problemi, come l'abbandono delle scuole o/e l'assenza di istruzione al riguardo di quella percentuale di bambini "segregati" per motivi di vendetta, a tal riguardo per una possibile soluzione, il ministero ha pianificato e delinea particolari politiche.

⁸³⁰

Revista Mësuesi n. 1 (2569), *Arritjet Kryesore në Fushën e Arsimit dhe Shkencës Gjatë vitit 2011*, gennaio 2012, pp. 5-8.

Carenze di sostegno, per via di politiche che aiutino lo sviluppo dell'autonomia delle scuola, si tracciano nel 2010, quanto segue: I problemi che caratterizzano lo sviluppo dell'istruzione in questi anni è l'affrontarsi con una forte centralizzazione, ereditato dal passato così come, la totale assenza di connessioni funzionali tra la scuola e la comunità. Questa carenza conduce alla partecipazione non completa nella vita scolastica, della famiglia e della comunità. Tale accettazione costituisce, un fattore, di sollecitazione e di modifica per le politiche da adottare dalla scuola stessa. Allo stesso tempo la mancanza di cooperazione per una strategia determinata tra il governo locale e le unità deconcentrate dell'istruzione, tra cui: il Dipartimento dell'istruzione Regionale e gli Uffici Scolastici.⁸³¹

Nel tentativo di migliorare e riformare il sistema d'istruzione pre-universitario, nel 2012 si emana la nuova Legge, n. 69/2012, *Per il Sistema di Istruzione Pre-universitario nella Repubblica d'Albania*⁸³². Suddetta legge si fonda sulla *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea*⁸³³ e il sistema di istruzione pre-universitario si costruisce nella tradizione dell'istruzione albanese, che affonda le radici nella *Costituzione* e nella legislazione in vigore, in conformità con i valori comuni degli sistemi di istruzione contemporanei e contestualmente sulla base della deconcentrazione e dell'autonomia delle istituzioni di istruzione. Naturalmente si osserva che l'esperienza nel corso degli anni ha sorretto il sanzionamento di una legge che conduce il tentativo di collocare le basi in una riforma più responsabile. Certamente, quest'ultima legge, anche in quanto si prevede, sarà corredato anche da altri documenti, come il *Curricolo* per l'istruzione di base, ecc.. La legge del 2012 chiarisce anche il ruolo del Curricolo, definendo che quest'ultimo è un tutt'uno di documenti integrati: la *Cornice Curricolare*, il piano scolastico, il programma di istruzione, i testi scolastici e altri materiali, necessarie per una materia o per un

⁸³¹ Revista Mesuesi, Botim i përdyjavshëm i MASH n. 11 (2557), Ndrëçim Mehmeti, *Mbështetja për autonominë në Arsimin Parauniversitar, sfidë dhe reformë bashkëkohore*, Tirane, ALBDESIGN, dhjetor 2010, pp. 4-5.

⁸³² Emanato con il Decreto n. 7696 del 18.7.2012 del Presidente della Repubblica dell'Albania, Bamir Topi.

⁸³³ Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000/C 364/01), datato 18 dhjetor 2000, N. CELEX 32000X1218(01), Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, Seria C, N. 364 del 18.12.2000, pp. 1-22.

determinante campo di apprendimento e di tutta l'attività organizzata nell'ambiente dell'apprendimento, che aiutano a sviluppare una formazione favorevole all'apprendimento.

Inoltre, tale legge definisce che lo scopo del sistema di istruzione pre-universitario è la formazione dell'individuo, ed in contempo uno dei punti chiave che essa sancisce è il riconoscimento, il rispetto, la tutela dell'identità nazionale e lo sviluppo della nostra eredità e diversità culturale. Inoltre, quest'ultima legge contestualizza, nel suo tentativo, anche lo sviluppo del futuro cittadino sull'aspetto etico, intellettuale, fisico, sociale ed estetico, quindi di formare un cittadino che acquisisce la capacità di pensare in modo indipendente, critico e creativo. Si accentua l'importanza che costituisce la conoscenza e il rispetto degli altri popoli e loro tradizioni (Art. 3).

Le strutture dell'istruzione di base sono rinnovate al punto che la *Strategia 2004-15*, la quale si attuò nell'anno scolastico 2008-2009, non viene sostenuta da una Legge sull'istruzione pre-universitaria che configura il mutamento del sistema scolastico, ove si comprendono come già noto, la scuola primaria e secondaria di primo grado. Tale mutamento delinea la scuola primaria che costituisce un ciclo che inizia dal I-ma alla VI-ta classe ed il ciclo secondario di 3 anni dalla VII-ma al IX-na classe. L'istruzione obbligatoria e gratuita per tutti i bambini aventi 6 anni (art. 22). Inoltre le norme legali espresse in questa legge, chiariscono che, "la nuova legge dell'istruzione di base (art. 22), estende gli effetti entrando in vigore nell'anno scolastico 2015- 2016."⁸³⁴

La legge summenzionata presenta anche definizioni di una filosofia più chiara, sul ruolo del curriculum e, soprattutto, si affrontano, in un quadro legale, gli elementi fondamentali nello sviluppo delle competenze essenziali. Definendo di seguito, le tre componenti principali del curriculum: il *curriculum nucleo*; il *curriculum a scelta* (opzionale); il *curriculum per le attività complementari*.

Chiarendo che il *curriculum nucleo* è comune per tutti gli alunni di una classe nel sistema di istruzione. Il *curriculum a scelta* (opzionale) comprende in essi anche i programmi delle materie, si compila a livello dell'istituzione di istruzione, si approva

⁸³⁴

Legge N. 69 del 2012, *Per lo Sistema Pre-universitario nella Repubblica dell'Albania [Për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë]*, art. 72.

dal suo direttore con il consenso dell'unità locale dell'istruzione.

In seguito è il Ministero, mediante la consultazione del Consiglio Nazionale dell'Istruzione Pre-universitaria, che dovrà approvare la *Cornice Curricolare*, il piano didattico per qualsiasi livello d'istruzione, i programmi delle materie (fatto salvo quelle determinate dalle istituzioni) e gli standard dell'apprendimento.

Tale legge determina anche le competenze fondamentali, chiarendo la chiave che si dovrà attuare per la loro lettura come combinazione delle conoscenze, abilità, attitudini e valori di cui hanno bisogno gli alunni per il loro sviluppo personale, la cittadinanza attiva, la partecipazione sociale e l'occupazione. Quindi, si delineano le competenze che forma e fornisce l'istruzione pre-universitaria per tutti agli alunni, in nove linee basilari: la comunicazione nella lingua materna; la comunicazione nella lingua straniera; la competenza matematica e le competenze di base nelle scienze e tecnologia; la competenza digitale; la competenza per l'*apprendimento per tutta la vita*; le competenze sociali e civili; la competenza dell'iniziativa e dell'impresa; la competenza della formazione culturale e dell'espressione. (Art. 13)

Inoltre, la Legge 2012 richiede l'attuazione di un curriculum unificato: per la formazione dei valori e delle capacità; dei concetti fondamentali; dei principi dell'insegnamento e dell'apprendimento; della valutazione degli alunni. Inoltre, occorre che la redazione di quest'ultima sia realizzata in base alle competenze fondamentali degli alunni, però in conformità con il loro sviluppo fisico, mentale, sociale, etico e le caratteristiche del loro apprendimento individuale. La redazione del curriculum a livello di istruzione e classe, integrando i campi dell'apprendimento e delle materie, per uno sviluppo individuale dell'alunno, che si costruisce e si sviluppa in base del *Cornice Curricolare* dell'istruzione pre-universitaria (basandosi nell'Art. 44). Quindi si osserva che la *Cornice Curricolare* è definita come il documento fondamentale del curriculum, in cui si descrivono le intenzioni generali dello stesso, le competenze essenziali, i risultati attendibili dagli alunni, in termini di conoscenze, abilità e attitudini alla fine dell'istruzione di base e della secondaria superiore, gli obiettivi nelle aree dell'apprendimento e dei principi generali di insegnamento e di apprendimento processo di valutazione degli alunni (di riferimento l'art. 45). Si contestualizzano nel contempo anche le caratteristiche del programma di

insegnamento, specificando che tale documento contiene: gli obiettivi della materia, le competenze specifiche, gli obiettivi da realizzare l'alunno, i contenuti essenziali, le metodologie specifiche dell'insegnamento, apprendimento e valutazione dei risultati degli alunni.

Dobbiamo mettere l'accento sul fatto che la Riforma del 2012, in conformità con la Legge nr. 69/2012, non è tuttora avviata e si continua a lavorare per migliorare e approvare la *Cornice Curricolare* per la formazione pre-universitaria in Albania. Tale mancanza persiste dalle riforme della *Strategia 2004-15* fino ad oggi, richiamando l'attenzione che la *Cornice Curricolare* è stato sviluppato nel corso degli anni, ma non è mai approvata.

Rimanendo nel contesto che richiama le dinamiche di questi ultimi anni, visioniamo le Direttive⁸³⁵ per l'anno scolastico 2012-2013. Quindi, tali *Direttive* raccomandano agli insegnanti di familiarizzarsi con la bozza della nuova *Cornice Curricolare* e il programma di insegnamento e discutere questi documenti, inoltre, di discutere a livello di scolastico e di DAR/ZA⁸³⁶, sulla bozza dei programmi concernenti le materie. Si delinea l'entrata nella nona classe del modulo "dell'Educazione alla carriera", per facilitare l'orientarsi degli alunni nella frequentazione dell'istruzione secondaria, soprattutto *di orientare le scelte, sulla scuola, nella direzione che più si riconoscono nella progettualità professionale.*

Al contempo, notiamo che per l'anno scolastico 2012-13, riferendosi alle *Direttive* sopra citate, si richiede di attuare la bozza della *Cornice Curricolare*, nuovamente senza essere sanzionata dalla legge. Questa *Direttiva* denota la necessità di intensificare il lavoro sulla formazione continua degli insegnanti, accettando però che non esiste una chiara visione, quindi si necessita della progettazione di una strategia

⁸³⁵

Direttiva N. 16 del 24. 07. 2012, Per l'anno scolastico 2012-2013 nel sistema d'istruzione pre-universitario [*Për vitin shkollor 2012-2013 në sistemin arsimor parauniversitar*].

⁸³⁶

Direzioni Scolastica Regionale [Drejtoritë Arsimore Rajonale (DAR)] quest'ultimi sono responsabili per l'attuazione delle politiche di sviluppo per l'istruzione pre-universitaria a livello regionale, per la gestione delle risorse umane, per garantire della qualità nelle scuole pubbliche e private, nonché la organizzazione e la certificazione degli insegnanti a livello di regione, attraverso la cooperazione con le istituzioni specializzato. Uffici Scolastici [Zyrat Arsimore (ZA)], situati in 24 comuni del paese, sono responsabili per l'andamento didattico del processo educativo, della gestione delle risorse umane, la raccolta delle informazioni statistiche, il monitoraggio delle aule e delle attività curriculari ed extra-curriculari e di gestione delle risorse finanziarie per alcuni elementi.

di formazione per gli insegnanti, ove siano richieste politiche intrecciate che prendano atto dell'identità della scuola albanese, in parte, e incorporare nelle nuove riforme che stanno prendendo vita scolastica di base, ricordando che essa diviene uno dei connessioni più importanti per la formazione del futuro cittadino. Notiamo che è opportuno tracciare maggiormente l'espressione del concetto del curricolo che affonda le proprie radici nelle competenze, quindi che si basa sulla concezione olistica e la costruzione di un onnicomprensiva struttura a cui aderiscono nella forma integrata le competenze di base, le aree tematiche con una visione comune, argomenti intertematici tra le materie che, insieme, rendono possibile la creazione di flessibilità di pensiero e il suo essere critico e aperto. E, in particolare, si dovrà riflettere vivamente sull'orientamento pedagogico, in qui si vogliono estendere le fondamenta della *Cornice Curricolare*, capendo chiaramente che si necessariamente che tale documento abbia gli attributi necessari di un documento legale.

La creazione di una nuova *Cornice Curricolare* per l'istruzione di base nasce anche in funzione della necessità di mutamento che presentano le più recenti valutazioni del curricolo esistente, "condotte da specialisti stranieri e nazionali, i quali affermano la necessità di una sua revisione profonda e molteplice, e presentano importanti raccomandazioni per la riforma della struttura del curricolo, per cambiamenti essenziali nel rapporto tra curricolo nucleo (di base) e quello a scelta, nella curva di integrazione delle materiale, prestando attenzione anche ai termini del processo decisionale in sede di progettazione e applicazione del curricolo."⁸³⁷

In sedi di analisi, tracciando in linea generale le caratteristiche del curricolo nella scuola base in Albania, affrontiamo la costruzione di un modello tradizionale della conoscenza, in cui, inquadrando quest'ultima affermazione in un curricolo che posa le fondamenta sulle materie, quindi una conoscenza che si delinea un sapere che tenta la comunicazione. Inoltre, la realtà scolastica aderisce a una vita isolata dalle raccomandazioni; di vitale importanza diviene il ruolo degli insegnanti relazionato al curricolo e alla formazione dell'alunno. Le ricerche sul campo hanno testimoniato che gli insegnanti sono al centro del processo di insegnamento, con un approccio

⁸³⁷

Ministria e Arsimit dhe Shkencës, *Analiza krahasuese e kurrikulës aktuale të arsimit bazë me atë të vendeve të tjera*, Instituti i Zhvillimit të Arsimit, 2011, (<http://www.izha.edu.al/materiale/Analiza%20krahasuese%20e%20korrektuar.pdf>), p. 1.

oggettivo della realtà e delle conoscenze, un'ubicazione di pensiero a dir poco lontana da tutto quello che esprime il punto di vista costruttivista, dove conosciamo una didattica attiva, dove la conoscenza non è un qualcosa di indipendente dal soggetto che lo apprende, perciò essa pone l'alunno al centro della didattica, perché l'educazione non può essere considerata indipendente da colui che apprende, il quale crea un proprio senso partecipando attivamente alla sua costruzione. Facendo riferimento anche al ruolo dell'esperienza in educazione rintracciabile nell'opera di J. Dewey. (sarebbe opportuno scrivere qualche riga rispetto a tale concetto deweyano, per chiarire quello che vuoi dire)

Naturalmente l'affermazione sovrastante si ri-presenta, negli obiettivi tracciati dalla *Strategia 2004-2015*, quindi non possiamo far a meno di sottolineare la sua chiara posizione nei confronti del curricolo: "è necessaria la concezione e lo sviluppo di un modello curricolare orientato dalla esigenza e incentrato sulla conoscenza e le competenze adeguati per i cittadini attivi di una società democratica basata su un'economia di mercato. La realizzazione di tale requisito determina la transizione dall'attuale sistema curricolare che si basa sulle materie ad un curricolo che si basa sui risultati dell'apprendimento, secondo il quale si aprono le possibili opzioni per nuove materie e/o l'integrazione delle materie."⁸³⁸, diventa ovvia l'esigenza di creare un punto di vista costruttivista che deve guidare l'azione pedagogica degli insegnanti e i programmi degli studi che dovrebbero essere sviluppati, al fine di creare conoscenze attive, le quali comunicano tra di loro, cercando una di generare una tale attività degli alunni, che sia direzionata verso i risultati dell'apprendimento. Tuttavia, attualmente si dovrà parlare non tanto di "valutare" il livello di apprendimento concernente a un serie di concetti che una materia trasmette, ma di competenze, poiché un alunno attivo deve avere un approccio attivo alla conoscenza, ovvero non deve più essere spettatore, bensì protagonista. Il ruolo dell'insegnante è di creare situazioni che costruiscono competenze in cui l'alunno deve essere in grado di utilizzare le risorse intellettuali e materiali per affrontare le situazioni e svolgendo un'esperienza costruttiva. Inoltre, occorre creare conoscenze *trasversali*, *favorire*

838

Ministria e Arsimit dhe e Shkences, *Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004-2015 e zhvillimit te arsimit parauniversitar*, Tirane, KRISTALINA- KH, 2004, (http://www.mash.gov.al/File/Ministria/Politik_dhe_Strategji/SKAP%20korrik%202009.pdf), p. 11.

riflessioni, rivisitazioni ed aiutare la creazione delle competenze. Le conoscenze trasversali rendono possibile il passaggio da conoscenze delineate nella cornice della materia nelle conoscenze aperte.

Possiamo concludere affermando che il curriculum scuola *secondaria di primo grado* in Albania si presenta focalizzato sulle materie e programmi di istruzione, pone l'accento sul processo di acquisizione degli alunni, più specificatamente, sul contenuto che delinea la materia in se stessa. Si continua a mantenere le divisioni tradizionali in materia di istruzione, che ancora non si considera come un processo che conduce all'attivare esperienze costruttive e che quindi richiede non un trasmissione di determinati saperi nelle vesti di "dati" (che non comunicano) privi di senso, bensì la possibilità di "de-costruire" e "ri-costruire" un sapere in una visione ampia, non dimenticando anche la costruzione *del sapere* in relazione con l'esperienza. Chiaramente, questo processo pone l'alunno al centro del processo educativo, riconoscendo l'insegnante nelle vesti di una "accompagnatore". Alla realtà albanese si *richiede dunque* di rivisitare anche la metodologia e le modalità di *trasmissione* sia del sapere in sé sia dell'approccio che si attua nel ambiente scolastico tra insegnante e alunno come percorso fondamentale di crescita.

Chiaramente, tale "curricolo" in atto, si fonda sulla materia, quindi su un sapere diviso. Il "curricolo" coincide con il concetto dei programmi scolastici e, in questi anni, si presenta con strutture dettagliate, ove le conoscenze e le finalità didattiche si raffigurano meccanicamente, come uno standard unico e assoluto, a prescindere dal potenziale, dalle opportunità e dalle caratteristiche degli alunni.

Resta inteso che il programma non si può considerare come un insieme di materie con i relativi programmi, in quanto si richiede lo sviluppo del pensiero critico e al contempo la formazione di conoscenze attive, ritenendo che l'alunno crea le proprie competenze sulla base della relazione costruttiva e creativa nella dimensione "inter-materie" che egli stesso ricerca e attua. L'accento si pone sul fatto che non può essere parte della formazione un apprendimento che non supera i limiti della materia e che definisce la sue conoscenze in un quadro definito. Riconoscendo gli sforzi compiuti nel corso degli anni per portare più comunicazione nello spazio "inter-materie", possiamo affermare che i curricula mancano dell'integrazione delle materie in un

insieme coerente in linea con una concezione olistica.

In definitiva, le politiche in via di progettazione per il curricolo scolastico dovranno, innanzitutto, sforzarsi di considerare la *diversità*, in tutte le sfumature dell'ambito scolastico. Inoltre, in armonia con l'autonomia scolastica, si richiedono maggiori sforzi per una definizione lineare delle percentuali che esprimono le esigenze dello Stato, scuola, famiglia-alunno, nell'esplorazione delle *materie, dell'ambiente circostante, delle dinamiche culturali e sociali ereditate e che accompagnano la scuola e gli insegnanti*, ponendo le *basi* per un funzionale percorso formativo dei bambini.

RESUMEN

Introducción

En el momento de las primeras reformas de la escuela italiana, la educación se concibió como un programa a largo plazo, pero ahora con el ritmo acelerado del conocimiento se necesitan encontrar cada día nuevas propuestas educativas, proponiendo nuevas reformas adaptadas a las necesidades de la sociedad. En el curso de los siglos XIX y XX se ha producido un desarrollo de los sistemas escolares. La escuela primaria toma una forma más popular, mientras que la escuela secundaria propone una oferta educativa dirigida a los niños con un alto nivel cultural y económico.

La escuela a lo largo de su trayectoria histórica tendrá que tratar varios problemas que surgen de la evolución multilateral de la sociedad. Esta última está conectada a diversas formas de aprendizaje que llevan a una escuela dinámica. Los diversos problemas que la escuela tiene que afrontar son: el analfabetismo, la situación de las personas cultas que no dominan suficientemente bien la lectura, la escritura y las matemáticas. Debido a estas dificultades, estas personas no pueden participar activamente en la vida social, familiar y profesional (Vertecchi, 2001).

El principio de la recorrida del programa de estudios para la escuela primaria, o más bien, de todos los programas destinados a la educación pública, los cuales han tomado características correspondientes al contexto histórico, socio-económico, cultural y político.

Los protagonistas del programa didáctico en la historia de más de cien años son los siguientes: 1860, Casati; 1867, Coppino; 1888, Gabelli; 1895, Bacelli; 1903, Nasi; 1905, Orlando; 1911, Daneo-Credeo; 1923, Gentile; 1942, Bottai; 1945, Omodeo-De

Ruggiero; 1955, Ermini; 1985, Falcucci; 2000, Berlinguer; 2003, Moratti; 2007, Fioroni; 2008, Gelmini;

Al leer los programas propuestos por el Estado vemos como ha influido en ellos la tradición histórica, el modelo de desarrollo del conocimiento y la evolución del pensamiento en relación con lo que representa la educación para el ser humano y para la comunidad. En el hábito didáctico-institucional a veces se ponen en marcha intentos de adoctrinamiento, como lo demuestran algunos programas ministeriales que incluyen libros escolásticos destinados a inculcar ideales políticos.

El análisis de la evolución compleja de programas que abarcan desde 1860 hasta 1867 no se puede separar del análisis del desarrollo socio-cultural del país y del análisis de los diversos factores que influyen su elaboración. Se sabe que los primeros programas para la escuela primaria demuestran la necesidad de garantizar la alfabetización de toda la gente, como una respuesta a las condiciones (socio-económicas) del Estado y el alto nivel de analfabetismo.

El análisis del sistema de educación en Albania sigue un camino diferente de aquel seguido por el estudio del sistema educativo italiano. A lo largo de este recorrido, hay que tener en cuenta el contexto político, económico y socio-cultural de Albania. Este contexto ha influido en el sistema educativo albanés, dando como resultado fisuras históricas, falta de continuidad y la construcción de un sistema educativo inestable, ni lineal ni unificado.

El siguiente estudio cuenta no sólo la historiografía de los programas de la escuela primaria en Albania, sino también los aspectos que atestiguan aquellas desviaciones políticas, económicas y sociales que nos ayudan a entender la implementación de estos programas, con atención especial a la primera introducción del dibujo, y después la educación figurativa en las escuelas albanesas.

Un estudio cuidadoso y exhaustivo del sistema educativo albanés no puede ignorar las influencias ejercidas por diversos docentes, como resultado de la presencia simultánea de diferentes culturas en Albania, el resultado de la ocupación de diversos

Estados, o de las desviaciones ideológicas, culturales, religiosas y militares. Estos intercambios culturales, mientras por un lado generan un enriquecimiento del país, por el otro, han vuelto difícil la construcción de una identidad del sistema de educación de Albania en los últimos años.

Fundamentación

*Desde el dibujo a la educación a través la imagen, a la disciplina "Arte e imagen."
El análisis histórico de los programas escolásticos en Italia.*

El acto de escribir requiere el criterio de la imitación de modelos, considerando la escritura como una técnica que se adquiere a través del estudio y el ejercicio. Cada punto marcado en una hoja es un signo, el cual, según el material utilizado, para producirlo cambia espesor, este punto individual con los diversos métodos de posicionamiento crea la percepción del movimiento, del peso, del equilibrio, etc. De la misma manera, un conjunto de puntos organizados en el espacio gráfico nos crea la percepción del volumen, movimiento, luz-oscuridad, etc. La misma idea acompaña también a la línea, que como todos sabemos, en la percepción visual se compone de puntos, y puede ser fina, larga, gruesa, rajada, ondulada, vertical, horizontal; si a esa línea le atribuimos en el espacio gráfico la idea del objeto, nos muestra movimiento, equilibrio, peso, estabilidad, y sucesivamente, nos recuerda también la percepción del espacio. Cada traza dejada en una hoja puede ser interpretada como un gesto gráfico, que pasando por las distintas etapas de crecimiento, desarrolla aún más la orientación hacia una forma más coordinada entre el gesto y el espacio gráfico.

El acto de escribir también indica el intento del niño a dibujar signos gráficos del alfabeto para representar palabras. Es importante que este proceso se ponga en marcha por el alumno de forma espontánea, sin tener que preocuparse de los modelos que se deben imitar, y deben estar en libertad de conservar las características inconfundibles de su personalidad. Estudios diversos de psicología sobre el dibujo de los niños muestran que a través de él se desarrollan los diversos estados de la

percepción psíquica y espacial del niño, ya que el dibujo es la primera forma de expresión, así como también es el primer medio de interpretación de su propia vida interior y del mundo circundante.

En cuanto a la escritura, si partimos de sus raíces etimológicas (*calòs* "bella" y *graphìa* "escritura"), podemos comprender fácilmente su relación no sólo con el signo gráfico y con el arte de la escritura y la comunicación, sino también con lo "bello" como un atributo estético relacionado con la escritura manual. En el sentido educativo, adquirir una escritura bella significa enseñar al alumno una escritura suave, armónica, más comprensible. Tanto la escritura como caligrafía conducen a la lectura de la expresión escrita a mano y la percepción del espacio-tiempo, convirtiéndose en una forma de convención abstracta que incorpora el movimiento, la forma, la direccionalidad y la disposición espacial, dejando surgir también la espontaneidad de la persona.

Los programas escolares ceden una falta completa de reconocimiento de la experiencia del estudiante, su personalidad, y en vez se presta atención a la imitación, la necesidad de tener orden y claridad de forma. Hay que tener en cuenta que estos programas presentan la escritura como una adquisición de un estilo de grafía que sea legible a través de técnicas de imitación de los modelos de la escritura precisa, creando automatismos que dañan el desarrollo libre del estudiante.

En la escuela primaria, el niño además de aprender gradualmente a escribir, pone en marcha los procesos de aprendizaje gráfico, que empiezan de garabatos, que representan la primera impresión que deja el niño, un momento en su vida en el cual se da cuenta de la posibilidad de influir en el mundo.

Tenemos que aclarar las diferencias entre el gesto gráfico como escritura y el gesto gráfico que se expresa en forma de dibujo. La escritura es diferente al dibujo, ya que pertenece a un sistema autónomo con reglas muy específicas y leyes de comunicación, en cambio el dibujo se puede considerar como un gesto espontáneo

que porta a la experiencia figurativa largo a un camino que tiene menos reglas de seguir y una mayor libertad de expresión.

Un momento en la historia de los programas que une a estas dos formas de aprendizaje (escritura y dibujo), además de la raíz gráfica, es también una imitación de varios prototipos rígidos de la escritura, varios objetos circundantes, y de los modelos de la naturaleza, reportados por el profesor en la pizarra.

Antes de contextualizar aún más los programas y, en particular, la entrada del dibujo en la escuela primaria, se debe citar el Congreso de Parma⁸³⁹ en 1870, en el que se tomarán en análisis las relaciones entre el dibujo, el arte y la ciencia en las escuelas, y se reflejará sobre la finalidad de los susodichos en todos los grados del estudio. En este congreso la capacidad del dibujo es interpretada como una actitud, que se utiliza para imitar las formas de los objetos visibles, y tiene la misma importancia como el saber leer, escribir y calcular. Se reitera que el objetivo que se persigue es no es formar artistas, sino dar a todos "el derecho de ser buenos artesanos." Además, para llevar a cabo la enseñanza del dibujo en la escuela, se declara la necesidad de hacer obligatoria la enseñanza del dibujo para todos aquellos que aspiran a convertirse en maestros de las escuelas primarias.

Los programas del 1888 no presentan el dibujo como una asignatura propia, sino conectada a la geografía, aritmética y geometría. En las *Instrucciones Generales*, el dibujo se considera como un conocimiento que apoya los conocimientos esenciales. Su enseñanza se basa en la imitación de los dibujos mostrados por el profesor en la pizarra. Tal enfoque para el dibujo propone una observación de la realidad, a través del método intuitivo y objetivo o natural, que se vuelve fundamental en la creación de la experiencia científica. El dibujo entra entonces en la escuela italiana como el dibujo aplicado. Esta no se reconoce como una asignatura que promueve la libre expresión del niño, sino como un conocimiento técnico.

839

F. Dall'Ongaro, *L'insegnamento artistico al congresso di Parma*, Nuova antologia di scienze, lettere ed arti, Volume 15, Firenze, Direzione della Nuova Antologia, 1870.

Una gran atención a la libre expresión del "niño artista" se afirma en los años 1885-1887, cuando empiezan a aparecer las primeras publicaciones específicas sobre el tema. La primera contribución la ofrece Ebenezer Cooke, quien analiza las capacidades del niño en la esfera del dibujo. Él describe el dibujo como un medio capaz de promover la sensación de orden y precisión al niño, dando al dibujo espontáneo el papel del descubrimiento de la armonía en la natura. Se centrará en el análisis de los dibujos de los niños Corrado Ricci también, quien estudio los dibujos de los niños en la escuela, e hizo posible que se preste atención al arte en el dibujo de los niños, favoreciendo la posibilidad de la didáctica de una expresión libre del "niño artista" (D'Agostino, 1962).

La reforma del programa en el 1894 estimuló más la evolución en relación con las concepciones de la sociedad y el pensamiento pedagógico. En particular, existe la idea de que la escuela primaria debe fomentar la formación no sólo de un futuro miembro de la sociedad que lleva en sí los conocimientos básicos, sino también del buen gusto: "Leer, escribir, calcular, convertirse en un caballero trabajador".⁸⁴⁰

Castiglione, en el *Libro del Cortesano*, describe las formas de comportamiento del caballero. La educación del perfecto *cortesano*, teorizado por Castiglione, es una parte esencial de la gracia, "un condicionamiento de cada cosa, y sin la cual todas las demás propiedades y buenas condiciones tienen poco valor"⁸⁴¹, por lo que el tema de la educación estética del *cortesano* no es el arte, sino la vida. Su propósito es una estética que se identifica con la moral mundana y social, lo que él llama *gracia*.

Castiglione es uno de los precursores más influyentes del concepto de la educación estética, que iba a nacer sin el concepto del gusto que ofrece Kant. Una mayor elaboración de este concepto se ofreció por Schiller, el cual propone la *educación estética* abierta a todos los hombres y no sólo a los miembros de una sola categoría,

⁸⁴⁰

Programmi, *Relazione a S.M. il Re*, R. D. 29 novembre 1894.

⁸⁴¹

B. Castiglione, *Il libro del Cortigiano (Libro I, Cap. XXIV)*, a cura di W. Barberis, Torino, Einaudi, 1998.

una educación entendida como formación para los ciudadanos y no solo para una clase de gerentes. Este concepto de la educación estética se basa en la idea del hombre total de Schiller en oposición con la del hombre fraccional de Rousseau. La gran esperanza de Schiller es lograr una armonía entre *la razón y los sentimientos*. La educación estética asumirá nuevas formas con la teoría de Dewey sobre la *experiencia estética* de la educación. Los aspectos de la experiencia estética en su totalidad y en el valor de los sentidos, seguidos por Dewey, se convierten en las reflexiones de Herbert Read, y en su ensayo "Educación a través del Arte", los factores clave para desencadenar una educación como una experiencia sensible y activa del ambiente alrededor, una educación a través del arte, el motor activo que acentúa el carácter dinámico y rompe las barreras históricas de la escuela, lo que resulta como crecimiento y desarrollo. Read considera el arte como una forma de expresión "presente en cualquier acción que tomamos para dar placer a los sentidos".⁸⁴²

Volviendo a los programas de 1894, el dibujo se presenta en el *Programa Didáctico* como una parte integrante de la aritmética y la geometría, como una parte importante en la concepción de la totalidad. Las instrucciones para la aritmética y la geometría proponen un dibujo de líneas, superficies, volúmenes, y afirman la importancia de la formación de una conciencia de la realidad a través de la observación directa; en este caso, cubo, esfera, cilindro, etc. El estudiante no tiene que aprender más estos conceptos sólo a través de las definiciones y las figuras dibujadas en la pizarra, sino también debe tener la capacidad de formar la idea correcta de la observación de objetos en particular.

El dibujo entra en la escuela en los últimos años, entre otras disciplinas, como la caligrafía, la geometría, "Dibujo a mano alzada y la definición de los sólidos: cubo, prisma, cilindro, pirámide, cono, esfera, reglas prácticas para medirlos".⁸⁴³ Se le

⁸⁴²

1962, p.26.

⁸⁴³

1894.

Herbert Read, *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 2. Ed,

Programmi, *II. Aritmetica Pratica*, Classe III, IV, V, R. D. 29 novembre

atribuye al dibujo, que más tarde tomara el nombre educación sobre la imagen, una idea de la interdisciplinariedad. Este concepto, sin embargo, colapsa cuando el dibujo pierde sus peculiaridades y se integra sólo en asignaturas que necesitan reproducir imágenes o letras, como un medio que sirve para la representación de las imágenes que se imprimen en la mente, con el propósito de la formación técnica y entrenamiento de la atención visual.

La escuela, como se ve a través de los programas ministeriales reformados en 1905 muestra una mayor sensibilidad y atención con respecto a la preparación del futuro "moral e intelectual de la gente." En estos programas el dibujo, junto a la caligrafía, se convierte en una sola asignatura, por lo tanto no aparece más como una habilidad inherente a otras, sino como una asignatura particular: *Caligrafía y Dibujo*, que se realiza en la tercera clase. De la lectura de estos programas surge la estrecha relación entre la enseñanza de la escritura y el dibujo, donde el primero se realiza con la conjunción de muchas pequeñas curvas en un papel rayado, mientras que el dibujo de figuras geométricas en un papel cuadriculado.

En las primeras clases, se enseña la construcción de formas y, más tarde, el dibujo libre de objetos, para después seguir con el dibujo en realidad y en perspectiva. En la tercera y cuarta clase, el dibujo de la realidad tiene el fin de ejercer el ojo para que vea correctamente las formas de los cuerpos y representarlos con medios simples y con confianza, mientras que en la quinta y sexta clase, se necesita un sentido práctico. En las clases posteriores "se puede dibujar en perspectiva, tomando como modelos objetos de uso común y acostumbrarse a detectar las líneas características y necesarias: la mesa, la silla, el marco de un cuadro, la ventana, la fruta, vasos, etc."⁸⁴⁴, siempre dibujando los contornos y sin claroscuros. Por supuesto, otro punto clave consiste en el asesoramiento prestado en los programas para el profesor, quien tiene la obligación de observar al estudiante cuidadosamente cuando lleva a cabo el dibujo en el tablero, para después tapanlo y poner al estudiante a reproducirlo de

⁸⁴⁴

1905.

Programmi delle scuole elementari, *Disegno*, R. D. n. 45 del 29 gennaio

memoria. Esto "ayuda a acostumbrarse a no sólo ver, sino a conservar en la memoria las imágenes de las cosas vistas."⁸⁴⁵

En la historiografía de la escuela nos encontramos con la reforma Gentile, la segunda reforma orgánica y unitaria de la escuela italiana. Articuló la enseñanza primaria en tres grados con la inserción en el sistema escolar del jardín de infancia. Esta reforma ofrece un curso de ocho años (téngase en cuenta que la enseñanza elemental era de cinco años). Los programas de la escuela primaria se desarrollarán en el año 1923⁸⁴⁶ por el pedagogo Lombardo-Radice. Su objetivo es acentuar y desplegar la espontaneidad, la creatividad y la expresividad del niño a través de la educación religiosa, el lenguaje y las artes, destacando la importancia de integrar a estos programas en la realidad en la que funciona el niño. La infancia se considera como una edad creativa y activa, donde el niño debe dejarse libre en la manifestación más verdadera y completa de su fantasía. Por lo tanto, en los programas Lombardo-Radice se valora más el dibujo, a través del cual se procesa un lenguaje del gesto gráfico, liberando la imaginación, en la expresión de los sentimientos. Esto es posible gracias a la colaboración y la experiencia artística "espiritual" entre el profesor y el estudiante. Los programas de 1923 ponen el foco en las primeras expresiones espontáneas de los estudiantes. Existían tres grados de enseñanza del dibujo en la escuela elemental: 1) las comprobaciones del maestro y los primeros ejercicios espontáneos del alumno, 2) el dibujo de memoria y primer control de la sensación de proporción, forma, color 3) la elaboración espontánea de la vida, y la adquisición de la primera conciencia técnica del dibujo. "En la octava (clase), el dibujo puede obtener un carácter pre-profesional".⁸⁴⁷ Se requiere que los maestros dejen al alumno libre en las primeras manifestaciones de expresiones gráficas, y sólo después se le pedirá al estudiante que interactúe a través de correcciones con bosquejos en la pizarra, en una forma que hace posible la corrección del dibujo a través de la palabra

845

Ibidem.

846

R. D. 1 ottobre 1923, n. 2185.

847

Programmi, Avvertenze Generali, II. *Insegnamenti Artistici, B) Disegno e Bella Scrittura*, R. D. 1 ottobre 1923, n. 2185.

y viceversa. Esto demuestra que a la lengua escrita se le da la misma importancia que al lenguaje iconográfico: el dibujo consigue la misma dignidad que la palabra.

Reconociendo el desarrollo conceptual y práctico por el que se ha sometido la expresión libre en las escuelas, también hay que destacar las desviaciones mostradas en la visión "visual" del objeto, el cual viene traducido en un signo gráfico, a través del dibujo de memoria. En este contexto, el dibujo adquiere los siguientes aspectos, dibujo de memoria, dibujo de la realidad a través de observación constante, dibujo mostrado por el profesor en la pizarra, dibujo copiado del original, el dibujo esquemático, dibujo con colores, dibujo narrativo y descriptivo.

Los dibujos de los niños expresan el mundo interior del niño; a través de estos podemos descifrar aspectos psicológicos importantes, o descubrir el inconsciente del niño. Los garabatos, las marcas dejadas con lápiz sobre el papel, tienen significativa importancia que ayudan a leer y entender los lados de su experiencia y de su carácter, y de esta manera, el profesor puede encontrar un modo de interacción y comunicación. El dibujo es un reflejo de la personalidad, de nuestros pensamientos, de nuestros sentimientos. El dibujo, igual que la lectura, la escritura y todas las demás asignaturas, es un medio válido de investigación, útil para el mundo de los niños, un concepto que va más allá de las representaciones artísticas de los niños.

Un gran interés científico en los dibujos de los niños, sobre la evolución de la mente, se afirma en el siglo XIX. En Francia, el educador y psicólogo Bernardo Pérez, en su libro "*L'art et la poésie chez l'enfant*", publicado en 1888, dedica un capítulo al estudio de la psicología descriptiva del arte infantil, dirigiendo el punto de vista del niño en los modos principales de representación de la perspectiva, composición y color. James Sully, en *Studies of Childhood*, publicado en Inglaterra en 1896, representa al niño como un artista, teniendo en cuenta los garabatos de los niños como una especie de juego de imitación, señalando las similitudes entre sus dibujos y el simbolismo del lenguaje. En sus estudios, él representa las tres etapas de dibujo de los niños: el realismo ausente, realismo intelectual, realismo visual. Más tarde, nos

encontramos con las propuestas educativas más relevantes para la educación artística, que nos llevan a Austria en 1897, donde Franz Cizek trataba de superar las viejas didácticas de arte basadas en medios imitativos, poniendo importancia en los aspectos imaginativos. Por lo tanto, en la "Escuela de Viena" (una escuela de arte para los niños, la primera forma de educación a través del arte), se allana el camino a la pedagogía del dibujo libre, gracias a la adopción de métodos didácticos más abiertos, dirigidos a despertar en los niños la pasión instintiva de cada persona por la belleza y para la visión armónica de la vida.

En 1934, vemos la revisión de los programas bajo la dirección del nuevo Ministro de Educación Nacional, Balbino Giuliano, el cual siguiendo las directivas de Mussolini, intenta emplear la doctrina fascista en la escuela y sofocar el pensamiento pedagógico idealista.

Los programas del 1934 esbozan la enseñanza del dibujo, que se encuentra inserta en la enseñanza del arte, donde encontramos: a) el canto b) el dibujo c) la caligrafía, d) la actuación. El dibujo se presenta como una asignatura en particular, independiente de la escritura.

El programa distingue tres grados de la enseñanza antes mencionados del dibujo en la escuela primaria: primer grado (los cursos de primero y segundo) ofrece los primeros ejercicios espontáneos al alumno, el segundo grado (tercero y cuarto) establece el desarrollo del dibujo de memoria y la primera comprobación del sentido de la proporción, de la forma, del color, y el tercero (quinto curso) prevé el dibujo espontáneo de la realidad y la adquisición de la primera conciencia técnica del dibujo.

La afirmación del concepto de la educación pedocéntrica, principio fundamental del movimiento de la Nueva Educación, implica el desarrollo del concepto de la

expresión espontánea, sobre todo en el dibujo, y se le pide al maestro de que deje libre el alumno en la elección de "que dibuje lo que más le gusta"⁸⁴⁸.

En este contexto, Piaget, en 1926, propone *La representación del mundo del niño*, y en 1932, *El juicio moral en el niño*, conduciendo una investigación que llevó a retratar por primera vez las características de pensar y actuar de los niños en relación con la sociedad. Piaget señaló que "en el contexto del dibujo como una expresión simbólica, muy a menudo el niño pequeño parece más dotado que el grande. Teniendo en cuenta la discontinuidad del curso, se pone énfasis también en la dificultad que acompaña este conocimiento para definir las etapas normales del desarrollo, considerando las otras funciones mentales".⁸⁴⁹ Por lo tanto, con el fin de desarrollar apropiadamente y en conformidad con la edad del niño, tenemos que promover una enseñanza de la educación artística que no frena o contrasta las tendencias infantiles y las manifestaciones tempranas de la expresión estética del niño. En la dimensión del plan de estudios en la enseñanza del dibujo y el gusto estético, se notan las restricciones y desvíos que conducen a la falsedad, destacando la habilidad de repetir perfectamente una imagen y no la idea de la belleza y del saber observar. Esto lleva a la creación de un pensamiento que no estimula una interpretación del gusto en el juicio estético, e incluso como la experiencia interior del niño, sino que refleja las condiciones y reglas que el estudiante debe cumplir para ejecutar con habilidad un dibujo hermoso.

Además, nos encontramos con la crítica de Dewey hacia la falta de experiencia estética unificada. Él hace hincapié en la vida institucional, que se caracteriza por la desorganización, que se enmascara bajo la forma de "clasificación en clases" para propósitos prácticos. Los "compartimentos" de esta división institucional se clasifican en valores altos y bajos, tanto en lo sagrado y lo profano, material y espiritual. En esta división, cada actividad humana es parte de un compartimiento

⁸⁴⁸

100 del 21 agosto 1945.

⁸⁴⁹

Programmi, *Avvertenze*, Disegno e Bella Scrittura, Gazzetta Ufficiale n.

Jean Piaget, *Cos'è la pedagogia*, Roma, Newton & Compton, 1999, p.166.

específico, e incluso el arte debe tener su propio "compartimiento", con sus propias reglas.

Los programas elaborados en 1945 manifiestan la importancia que se concede a la libertad de expresión y el desarrollo de la imaginación, espontaneidad y espíritu. Sin embargo, no representan un conocimiento capaz de influir de manera significativa en la formación completa de la experiencia. Esa experiencia estética es considerada por Dewey como base de la formación y de la creación de nuevos espacios y experiencias para el desarrollo de la sociedad aun más.

En el análisis de los programas del 1955 se presenta la evolución del concepto de los valores del ser, que se expresa como un concepto "tradicional" educativo humanista y cristiano. El Dibujo y la Caligrafía constituyen una sola asignatura, donde el dibujo tiene tres aspectos principales: dibujo espontáneo, dibujo de la realidad y dibujo ornamental, los cuales se implementan en el "dibujo a lápiz, pluma, acuarela, témpera, corte de papeles de colores, etc.". El dibujo de la realidad se convierte en el medio que conduce a la representación exacta de la realidad, lo que deja poca margen a la interpretación por el alumno. Este enfoque, que da valor a la imitación de la realidad, por lo tanto al uso de la técnica en sí misma y no como una herramienta al servicio de la creatividad, afecta a la idea de una educación atenta a la persona y la libertad de expresión. Observar la realidad a través del gráfico no significa imitar el color, la forma, la perspectiva, la luz y la sombra de un objeto, sino también tomar incentivo del objeto para realizar un "dibujo real también del interior."

En resumen, la enseñanza del dibujo se divide en: el aprendizaje de herramientas y técnicas de dibujo, el aprendizaje de cómo diseñar una reproducción exacta de la realidad o de un objeto determinado (copia del original), el aprendizaje del dibujo como un medio de educación y formación que fomenta la libre expresión (estimulando las funciones de la imaginación, de la fantasía, la invención y la creatividad), el aprendizaje del dibujo como un apoyo para el resto de las asignaturas, el aprendizaje del dibujo como un medio de comunicación y como expresión de uno

mismo, el aprendizaje de dibujo como actividad extracurricular o como de cobertura de los momentos pasivos de la vida escolar.

Uno de los más controvertidos en la historia de la humanidad es la clasificación de los alumnos "dotados", es decir, capaz de dibujar, y otros "no dotados" (B. Edwards, 1990). Las directivas ministeriales esbozan un dibujo cuyo objetivo es aprender cómo dibujar la realidad, que significa la producción de un objeto de modo muy realista.

Lo que se ha dicho hasta ahora, muestra que el enfoque inicial de los programas ministeriales, considera el dibujo como una forma de comunicación; sin embargo después no resulta muy claro el camino que debe seguirse para hacer florecer las facultades infantiles, y tampoco el papel que ellos deben jugar en un entorno de producción que ayude a la percepción de todo en la formación del pensamiento.

Analizando los posibles contextos formativos que pueden representarse en los programas como un curso formativo lógico o un curso de la experiencia artística, se debe considerar con más cuidado un enfoque apropiado para el dibujo como uno de los medios de expresión que estimula la creatividad. Es necesario poner la atención en la creatividad y su importancia en la educación como una expresión de los procesos visuales y perceptivos del cerebro. Este último está compuesto por el hemisferio izquierdo, que corresponde a las funciones verbales y racionales, descifrando y traduciendo pensamientos en números, letras, palabras, etc., consecuentemente responde a la producción de componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos. El hemisferio derecho procesa las funciones no verbales e intuitivas, responde a los estímulos visuales, la música, piensa por medio de las cifras que componen el "todo" a través de representaciones mentales del espacio y el tiempo, y también responde a las expresiones emocionales. En esta perspectiva, podemos leer el dibujo (dibujo interpretado como una expresión creativa), como una de las maneras que acentúan el desarrollo de las funciones que

pertenecen a la parte derecha del cerebro, como una herramienta que puede aspirar a un pensamiento-imagen más totalitario que no se oscurece por el lenguaje racional.

Carlo Piantoni enfatiza la importancia del desarrollo de la creatividad en la escuela, por lo tanto del pensamiento divergente. Con *pensamiento divergente* él implica la capacidad de producir múltiples y originales respuestas ante un estímulo único, comparándolo con el *pensamiento convergente* que corresponde con la capacidad de elegir la respuesta correcta como el resultado de una serie de alternativas o deducciones de múltiples estímulos. J. P. Guilford, quien, en los años 50 publicó un artículo titulado "Creativity", en la *American Psychologist*, es el primero en usar la palabra *creatividad*, a través de la cual, se pone la atención en los rasgos de una personalidad auténtica, distinguiendo en este proceso el pensamiento convergente *de aquel divergente*. "El *pensamiento convergente* actúa dentro de esquemas establecidos y por lo tanto trata el problema en un método determinado, encontrando la única solución posible con ese método, la cual por lo tanto es una solución convencional; *el pensamiento divergente*, por otro lado, actúa fuera de las reglas establecidas y, por lo tanto, trata el problema con un nuevo enfoque y obtiene soluciones originales".⁸⁵⁰ Esta idea fue desarrollada por De Bono, quien a través de su investigación lleva el tema hacia lo que se conoce como *pensamiento lateral*, que se caracteriza por la capacidad de cambiar las reglas admitiendo que nuestra visión de las cosas es una posibilidad similar a muchas otras, por lo tanto abandonar las reglas con el fin de encontrar continuamente soluciones que mejoran infinitamente los análisis, exponiendo el pensamiento lateral como lo contrario del pensamiento lógico.⁸⁵¹

Pensando en estas consideraciones e integrándolas en la enseñanza en la escuela de artes, se hace evidente que todas las actividades expresivas crean oportunidad de

⁸⁵⁰

Rosati Di Lanfranco, Nicola Serio, *Le Dimensioni della creatività*, Roma, Armando Editore, 2004, p.17.

⁸⁵¹

Edward de Bono, *Creatività e pensiero laterale*, traduzione di Francesco Brunelli, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 2001.

proponer percepciones personales ayudando en totalidad la originalidad del pensamiento. En este contexto, el dibujo es un medio que fomenta el desarrollo del pensamiento divergente, o, como se va a desarrollar en los años siguientes, el pensamiento lateral, destacando que ese corresponde y tiene acceso directo al hemisferio derecho (esfera no verbal, sintética, analógica e intuitiva).

Por lo tanto, una debida consideración de este conocimiento y una formación adecuada en la escuela, no haría posible sólo el conocimiento del mundo del alumno y su libre expresión, sino produciría también un futuro miembro de la sociedad capaz de amalgamar los conocimientos necesarios para producir un pensamiento creativo, es decir, una persona original, innovadora, con inventiva y imaginación, que emerge en el rendimiento tanto artístico e intelectual, como literario y científico. Es importante considerar la educación a través de las actividades expresivas en las escuelas, como un factor que permite la formación del hombre del futuro en su totalidad.

Los programas de 1985, que entraran en vigor en las primeras clases del año escolar 1987-1988, se centran en la necesidad de la sociedad de llevar a cabo una "alfabetización cultural", y también expanden el diálogo entre las disciplinas. La transición desde el dibujo a la "Educación a través de la Imagen", tiene como objetivo a destacar el papel de la imagen, considerándola como una manera de leer la realidad, "un mensaje, es decir, una secuencia de signos, sonidos, formas, etc., con el que tiene la intención de comunicar algo". Una realidad que viene viva a través del desarrollo de las representaciones, tratando de superar los problemas diversos que deriven desde el dibujo como copia. Se presenta un conocimiento en el que un papel importante en los programas ocupan "las imágenes que resultan de las actividades de dibujo, pintura, modelación, grabación de las imágenes que hacen referencia a las tecnologías de los medios de comunicación de masas, como la cámara, videocámara, cámara, etc." para mejorar las habilidades de comunicación del estudiante, en los procesos ideacionales-creativos en relación con el medio ambiente.

Con respecto a la evolución nominalista del dibujo, en 1955 esta disciplina se llamará “Dibujo y escritura”; en 1985 “Educación por la imagen”; en 2003 “Arte e Imagen”; en 2007 “Arte e Imagen”. Esta disciplina ha conservado la misma denominación hasta hoy.

La investigación educativa, desde los años setenta, se ha dirigido hacia los procesos de construcción del signo gráfico y sólo después ha tenido en cuenta las diferencias de connotación entre la imagen gráfica y visual.

Las actividades artísticas hasta la reforma de 1985 se acababan principalmente en la enseñanza del dibujo, donde, a través de la actuación de mecanismos de la simple observación, se desarrollaba el gusto estético. En vez, la reforma Berlinguer (2000) desarrolla además la educación a la imagen.

Con la reforma Moratti (2003), la educación por la imagen se inscribe en el ámbito expresivo-lingüístico como disciplina de "Arte e Imagen". La denominación de este ámbito indica una ruta didáctica que se basa en la acción signo-palabra como contraposición del pensamiento dibujo-escritura. En la reforma Fioroni (2007), este ámbito se convierte en lingüístico-artístico-expresivo. Se presta atención a la multidimensionalidad de los lenguajes y, en particular, a los lenguajes artísticos, compiando naturalmente un *atto di differenziazione* tra il linguaggio verbale e quello artistico. Específicamente, la disciplina *Arte e Imagen* se inscribe en el conocimiento activo y en la adquisición de lenguajes y técnicas para favorecer un desarrollo visual-perceptivo. Es evidente que estos cambios están unidos a los cambios de los contextos sociales y culturales y al desarrollo de las investigaciones teóricas que enfatizan el aprendizaje de los elementos del lenguaje visual.

Los objetivos de aprendizaje de la disciplina *Arte e Imagen* se hacen puntos de referencia para la construcción del plan de estudios vertical. Estos objetivos son: expresarse y comunicar; observar y leer la imagen; comprender y estimar las obras de arte. Los núcleos de la disciplina a realizar: sensorio, lingüístico-comunicativo,

histórico-cultural, expresivo-comunicativo. La disciplina *Arte e Imagen* abre nuevas visiones que perfilan también una formación a la multiculturalidad y a la identidad cultural, que supera la enseñanza de la técnica.

A la luz de lo que se ha dicho hasta ahora, podemos afirmar que la enseñanza que se implementa en las escuelas hoy en día inhibe el crecimiento total y creativo de la persona.

Sistema educativo albanés. Origen y desarrollo.

En una primera etapa se refiere al proceso de la evolución de la lengua albanesa hablada y escrita, destacando la independencia de la nación y evocando sus orígenes antiguos, después se encuentran los esfuerzos de los filósofos y humanistas albaneses determinados a cultivar la cultura nacional albanesa. A continuación, en la escuela nos encontramos con las trayectorias desequilibradas entre el Imperio otomano y el Renacimiento albanés en la necesidad de una sola identidad nacional.

Un papel importante en el desarrollo de la formación jugó el Renacimiento albanés, que, a través de las obras históricas y culturales, y con la propagación de la idea de la independencia, ha adquirido un carácter político-cultural. Este período se caracteriza por la intensificación de los esfuerzos dirigidos a la apertura de las escuelas primarias.

El 28 de noviembre 1912 se proclamó el Estado albanés independiente, que como objetivos más importantes implantó la educación de la gente en la lengua albanesa, así como la creación de un sistema educativo unitario con el espíritu nacional, democrático y secular.

En 1913, el Ministerio de Educación intenta a crear un Centro de Ciencia sobre los asuntos de la lengua albanesa, los programas y libros escolares. El ciclo de enseñanza en las escuelas primarias, en ese periodo, era de tres, cuatro o cinco años. Estos datos

muestran claramente que se han hecho esfuerzos continuos para crear un sistema educativo unificado en Albania. Se han tomado medidas de forma continua para la apertura de las escuelas y el diseño de programas y libros de adecuados para la época. Cabe señalar que estas medidas importantes para reformar el sistema educativo, han tenido lugar en un contexto histórico en el cual la situación económica en Albania era extremadamente grave y también el estado albanés, aunque formalmente independiente, era en realidad dirigido por de las decisiones tomadas por los "Grandes Poderes". En 1914, casi todo el territorio de Albania fue invadido por los ejércitos de diferentes países, que participaron en la Primera Guerra Mundial. El servicio de educación en Albania, para el curso académico 1914-1915, fue cesado casi por completo y la educación quedo en un estado de caos. Mientras que en la parte de Albania, que aún no estaba ocupada, en el 17 de octubre de 1914, se estableció el Gobierno Provisional, que instituyó el "Borde de educación". Este último redactó el "Programa analítico de la escuela primaria y secundaria" en el 1915, que fue el primer documento albanés con función pedagógica para la escuela primaria y secundaria con tres y cinco clases.

Como hemos mencionado anteriormente, en la Primera Guerra Mundial, Albania fue invadida por los ejércitos de las fuerzas adversarias: la zona Norte y Central de Albania fue ocupada por el ejército Austro-Húngaro, la mayor parte del sur de Albania del ejército italiano y el sureste de Albania fue ocupado por las tropas francesas. Los programas escolásticos no aparecen unificados a nivel nacional, pero son diferentes, dependiendo de la jurisdicción de los ejércitos ocupantes.

En particular, el dibujo figura bajo forma de "Dibujo y formas geométricas", sin el menor atisbo a la libre expresión o arte del niño. Durante la Primera Guerra Mundial en las zonas bajo la jurisdicción del Imperio Austro-Húngaro, se introduce el pensamiento pedagógico herbartiano, a través de los métodos y programas traducidos y adoptados por los programas educativos de Austria-Hungría.

La programación didáctica de los programas del 1917 no presenta los objetivos de las asignaturas y no propone una división equilibrada de los conocimientos en función del desarrollo del niño. En los años siguientes, se tiende a desarrollar los conocimientos básicos.

Gaspar Beltoja, Director de Educación en Scutari, que estaba bajo la jurisdicción de las tropas austro-húngaras, elaboró los programas en 1919 y 1920, basándose en el modelo del imperio Austro-Húngaro y a partir de sus experiencias en el campo. Consultando los programas se nota que algunos conocimientos son más privilegiados que otros, específicamente la escritura, la lectura y la aritmética.

En el sur de Albania, bajo la jurisdicción del gobierno italiano, las escuelas estaban tratando de seguir el programa de las escuelas italianas. Mientras que en la parte albanesa bajo la jurisdicción francesa, las escuelas efectuaban la enseñanza de acuerdo con el currículum francés.

En los últimos años las constataciones permanecen en Albania, debido a la presencia de fracturas y rupturas sustanciales en la construcción del pensamiento pedagógico. Notables y continuas se convierten las influencias negativas, que a veces se presentan como una verdadera amenaza para la existencia de la nación.

En el período previo la Primera Guerra Mundial (1919-1920), Albania sigue siendo un estado aún no unificado en perspectiva territorial, institucional y administrativa. En particular, en los años 1920-1924, se advirtió con fuerza la necesidad de su unificación, secularización y democratización.

En 1921, la situación que existe en las escuelas de muchos pueblos y ciudades sigue siendo desastrosa, tanto en términos de infraestructura, como desde el punto de vista didáctico.

En el año 1925, durante el curso de la *Comisión de Educación*, se elaboraron los

programas del 1925, que se presentan divididos en dos partes centrales: programas sintéticos y programas analíticos.

La lectura de estos programas muestra que el desarrollo de las habilidades manuales podría ocurrir a través de la enseñanza del dibujo, lo que permitía llevar a cabo durante las horas en disposición de esta asignatura ejercicios de líneas, formas, objetos; una asignatura que ayuda a la escritura y la geometría, enmarcándola con trazos firmes del dibujo técnico.

Estos problemas se convierten también en un reflejo de la necesidad social vinculada a las condiciones históricas. De esta manera, a través de los datos históricos, leeremos la eficacia de la aplicación práctica de los programas y la separación firme entre el deseo de una escuela nacional robusta y la falta de un terreno fértil en el cual se podrían aplicar los programas de la escuela primaria.

Entre las etapas de la educación en el Reino de Albania, motivado por el deseo de reformas innovadoras que descienden en el eje nacionalista (1928-1939), nos encontramos con la *Ley Orgánica* (1933), que refleja el pensamiento político, donde hay deficiencias de flexibilidad y pragmatismo.

Los currículos del reino de Albania ponen de relieve las secciones marginales que enmarcan la realidad de este joven estado, por lo tanto afirman la necesidad de apoyar los recursos económicos locales, para garantizar un desarrollo gradual de la fuerza laboral y la productividad regional, poniendo mayor énfasis en la imposibilidad de circulación de los ciudadanos, principalmente debido a la falta de infraestructura.

En mayo de 1938, se desprende una nueva reforma en la educación, una colaboración entre especialistas del campo albanés e italiano. Los especialistas italianos, en este período, estuvieron presentes en todas las instituciones del estado albanés. La ley redactada en 1938 puede considerarse un intento significativo para

la occidentalización y la desbalcanización del Estado albanés. Este momento marca una presencia e influencia fuerte en la esfera política de Italia en Albania.

Los programas escolares durante la ocupación italiana, del fascismo a la brisa de la liberación (1939 -1944)

En abril de 1939, Albania fue ocupada por las tropas de Mussolini. Como resultado, el sistema educativo durante estos años en Albania se adapta al italiano. En cuanto a la orientación ideológica del sistema de educación, se reflejaba en ella el pensamiento fascista. La nueva ley de educación primaria, en la Sección I, muestra que el objetivo de la educación primaria se resume de la siguiente manera: "tiene como objetivo educar niños disciplinados y equipados con carácter moral y alma fascísticamente nacional, así como el desarrollo de las facultades físicas e intelectuales y la formación técnica y el desarrollo de actividades apropiadas para la vida práctica, de modo que se conviertan en buenos ciudadanos (...)". Ya en esta primera etapa nos enfrentamos con los valores ideológicos claramente fascistas. Este tipo de esquemas-guía afirman la necesidad de capacitar a la gente con los "conocimientos básicos" (lectura, escritura y aritmética). En este momento, destaca la importancia de la relación entre la escuela y el territorio en el que vive el niño. Al mismo tiempo, emerge la dificultad para concretizar lo que es el pensamiento pedagógico que ha guiado el desarrollo de los currículos y que desvía de lo que constituye la realidad territorial, con sus matices y colores.

En los años 1940-1942, se elaboran nuevos programas analíticos para la escuela base, que requieren la realización del currículum de los años escolásticos 1940/41 y 1941/42 en un año solo.

Los programas escolares: un reflejo de la lucha contra el analfabetismo y las ideologías comunistas para crear una persona nueva (1944-1990).

Además, después de la elección del Comité Antifascista de Liberación Nacional, en las zonas liberadas fue instituido el Departamento de Educación para el año escolar 1944-1945.

En noviembre de 1944, se establece el régimen comunista y Albania viene denominada como la República Popular de Albania, delineando en la Constitución las nuevas dinámicas del clasismo social del Estado, cuyo objetivo era la creación de una nueva sociedad comunista. Albania se transformó en un estado con un sistema dictatorial y totalitario típico.

El Consejo General de Educación Pública en 1946, establece una comisión pedagógica encargada de compilar nuevos programas de educación y elaborar los libros de texto. Los programas del 1944-1946, que resultan purificados de los restos de la ideología fascista, establecen una orden ascendente de la división del aprendizaje en las anualidades; en estos programas existe una estructura esquemática del desarrollo de la enseñanza, que no deja ningún espacio para forzar la relación entre el profesor y el estudiante. Entre los motivos de esta elección figura también la falta de preparación de los docentes, los cuales así podían poner en práctica la enseñanza de forma esquemática. Estos programas se orientaban hacia la ideología marxista-leninista. Reflexionando sobre las distintas etapas de la historia de la educación de Albania, deducimos un otro cambio de orientación y un mismo sesgo ideológico, por lo tanto la falta de continuidad entre el pasado y el futuro, así como la ausencia casi total del desarrollo de una propia tradición escolástica. La palabra clave para la lectura del momento histórico se convierte en el "fraccionamiento" continuo, que se puede notar a través de: las grietas religiosas, grietas del oriente, afectados por los otomanos; las grietas marcadas por los países que tenían el control del territorio; las grietas occidentales, las grietas de la ideología marxista-leninista, y el despliegue con el bloque soviético.

Se reitera en el segundo Congreso del Partido de Trabajo de Albania, en 1952, la importancia de la educación comunista y la reconstrucción del sistema de educación

basándolo en el modelo de la Unión Soviética y las ideologías políticas del Partido del Trabajo de Albania.

Los programas para la escuela primaria de 1956⁸⁵² se mantuvieron sin cambios en relación con los anteriores, con la excepción de algunas modificaciones no muy relevantes. Mientras que los programas posteriores hasta el 1959 son más estructurados en términos de objetivos de aprendizaje y los temas a tocar.

El período de diez años desde 1956 hasta 1965 representa el período de ruptura del estado albanés, consecuentemente de las relaciones entre el Partido de Trabajo (comunista) y el bloque comunista de la Unión Soviética, que coincide en la historiografía comunista con la lucha contra el "revisionismo moderno" y en contra del bloque salvaje "imperialista-revisionista", en contra de quien era el Partido Comunista y el gobierno de Albania. También se hace central en el sistema escolar y en todas las actividades escolares, el eje de la ideología marxista-leninista, que se fortaleció gradualmente.

La ley de 1963 se engrava en la historia de la educación de Albania, ayudando a extirpar la vieja ideología burguesa y revisionista, y en vez fortaleciendo la ideología marxista-leninista.

Al mismo tiempo, aunque convivían diferentes pensamientos pedagógicos, en la escuela ganaba más y más terreno y se reforzaba la ideología del Partido Comunista de Albania, que transmitía el pensamiento pedagógico comunista. Se ve claramente, desde los tiempos primordiales, después de la toma del poder, que la proyección del programa de reforma escolar se centra en el pensamiento pedagógico con insinuaciones políticas fuertes. Esto se ve confirmado en la adopción y traducción de textos a partir de modelos soviéticos, destacando la alianza política con este último. En la escuela secundaria se elimina el estudio de las lenguas clásicas, y se inserta la enseñanza de la "filosofía marxista-leninista", para lograr el adoctrinamiento político.

852

Ministria e Arsimit dhe Kultures, *Programi i Shkolles Fillore*, Tirane, Botim i Ministris se Arsimit, 1956.

La última reforma de la escuela centra la lucha por la liberación nacional, dándole connotaciones políticas grandes.

Inicialmente, en el sistema educativo albanés convivían dos ideologías diferentes, la ideología comunista materializada en el pensamiento pedagógico soviético y el pensamiento de una educación nacional, que respiraba principalmente a través de los maestros de las escuelas tradicionales albanesas.

Albania desarrolló una pedagogía, formando originalmente una mezcla de la ideología soviética y la del Partido de Trabajo (Comunista). Esta amalgama filosófica se prefería y se pudo conservar por 60 años, durante los cuales se nota la influencia del sistema soviético, pero en muchas ocasiones se ha reiterado la prioridad de las ideas del partido en el poder, en particular, las de Enver Hoxha, quien quería validar la teoría marxista-leninista.

En la historiografía reconocemos este periodo con dinámicas caracterizadas por horarios, estrategias, intentos constantes e intensivos de adoctrinamiento ideológico en el sistema, de los maestros y de las nuevas generaciones de jóvenes.

El sistema educativo albanés, en los años 90, tiene un nivel bajo de educación y carencia de democracia y la educación de la población como una expresión de un pensamiento crítico que llevaba a graves deficiencias. Está claro que las instituciones educativas forman la sociedad del futuro. Las desviaciones políticas y la incapacidad de construir un pensamiento crítico por parte de los alumnos se convierten en el principal factor de una crisis avanzada de la educación.

Recordamos las corrientes de pensamiento que han pasado por la escuela: el pensamiento marxista-leninista y el del Partido de Trabajo, y luego el comunismo chino, consecuentemente la ruptura de las relaciones con la ex Unión Soviética y la aparición de nuevos intereses bilaterales.

Además, nos encontramos con la última fase, que coincide con la afirmación del pensamiento denominado hoxhaismo en la escuela. Se diferencia de la URSS de Khrushchev⁸⁵³ y el maoísmo, ya que mantiene una posición política individualista, gracias al dictador albanés Enver Hoxha. Este último período también se caracteriza por el aislamiento total del estado albanés.

Reformas tras reformas por una educación que evoca lo contemporáneo (1990-2013)

En las últimas dos décadas, los programas de estudio han sido sometidos a continuos cambios, tanto en el contenido como en la estructura. A la vuelta del 1983 y 1984, se ha tratado de mejorar el contenido de los materiales en algunas direcciones principales: la actualización de los conocimientos adaptándolos a las necesidades de la época, la adaptación de los conocimientos a la edad real de los alumnos. Además, a pesar de las mejoras adoptadas en los programas de la escuela primaria, nos damos cuenta de que todavía se conservaban fanáticamente tintes de enseñanza de las ideologías políticas, cuales caracterizaban las escuelas de Europa del Este. Esto también es evidente en la falta general de orientación hacia la literatura occidental.

Se convierte en un dato característico, el establecimiento de grupos de trabajo para la elaboración de los programas, que pueden proyectar nuevos conocimientos estrictamente de acuerdo con los criterios ideo-políticos, que estaban determinados por el Ministerio de Educación. En los programas elaborados, un papel central ocupada la elaboración del contenido del material, pues el programa analítico. En la arquitectura de los programas se convierte en algo positivo la añadidura de nuevos elementos: los objetivos generales de la materia, los resultados que se deben alcanzar, la lista de los materiales educativos, etc.; lo que implica un mayor desarrollo en comparación con el pasado. Además, a finales de los años 80, se siente

⁸⁵³ Nikita Khrushchev (1894-1971), su carrera política conoció el clímax cuando se convirtió en secretario del Partido Comunista de la Unión Soviética, y puso en práctica un proceso de desestalinización del país.

en el sistema político comunista y los programas de las escuelas una "brisa" de la liberalización, lo que apunta la modernización del contenido de las actividades científicas y educativas en la escuela. Este enfoque se hace visible cuando notamos que el Instituto de Estudios Pedagógicos, grupos de trabajo coordinados y establecidos, que eran compuestos de profesores universitarios, investigadores científicos y docentes, cuya tarea consistía en la construcción de una obra basada en criterios estrictamente didácticos. Como expresión de su trabajo sirve el mejoramiento de los programas escolares, prestando la debida atención a los contenidos, la metodología, la forma, los medios de enseñanza, etc.

Es evidente que los cambios democráticos que se produjeron a principios de los años 90, provocaron un cambio radical en la historia del estado albanés y de sus instituciones. La implementación de una orientación democrática del estado requería una reforma institucional integral, cual tenía que producir cambios democráticos para el estado entero, para la ley y en particular, para los derechos humanos en el país.

Los nuevos programas de educación, exponen un sistema democrático, convirtiéndose en un reflejo de las experiencias de las políticas internacionales contemporáneas. Además, se someten a cambios, en los mejoramientos de los programas, sobre todo las asignaturas de las ciencias sociales y humanas, precediendo la despolitización de las disciplinas. Además, vemos mejoramientos en el contenido de las asignaturas, lo que refleja los nuevos conocimientos teóricos y didácticos; cambios se realizaron en los elementos estructurales de los currículos, por lo tanto se definieron los objetivos, los fines, los criterios de la enseñanza, los métodos de aprendizaje, que reflejan las nuevas políticas escolásticas.

Un punto clave en la lectura de estos programas es la falta de una explicación de la visión y de los objetivos nacionales de la educación, lo que indica la ausencia de políticas de educación, que permiten una visión clara de la educación por parte del Estado y que son capaces de poner en práctica reformas integrales en las estructuras de la educación, en la fijación de los objetivos para todos los niveles de la enseñanza

y en la planteamiento de nuevos currículos, los cuyos incluyen más conexiones entre las diferentes disciplinas.

Este período se caracteriza por estos resultados clave: los cambios y la revisión de los programas, las influencias políticas y las deformaciones ideológicas, la reestructuración de las horas de enseñanza. Otros intentos se encuentran en los esfuerzos para la superación del sistema piramidal, en la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, un sistema que favorece a algunos conocimientos determinados más que a otros.

A pesar de los principios innovadores, pensados para desarrollar la personalidad y las capacidades de cada uno, se notan las dificultades de la transición de una formación pasiva basada en la transmisión de conocimientos del profesor al alumno a una formación que anima el pensamiento independiente, crítico y creativo. Además, el sistema de educación albanés sigue estando fuertemente centrado en respetar el contorno de la materia, en la formación de los estudiantes.

En estos años es notable la migración masiva de la población de las zonas rurales a las ciudades grandes. Esta migración masiva plantea una pregunta: las escuelas tenían la capacidad de infraestructura para caber a todos los estudiantes? En todas las ciudades, incluyendo a Tirana, los emigrantes están ubicados en zonas remotas, que se encontraban en un estado miserable. Como consecuencia, en estas zonas, los emigrantes formaron comunidades distintas.

Hasta los años '90, la mayoría de la población, o casi el 60%, vivía obligatoriamente en el campo, y sólo después de los años 90, la gente consiguió el derecho de decidir libremente donde vivir. Además, estos testimonios, procedentes de la investigación llevada a cabo por el Banco Mundial, te hacen pensar y dudar acerca del periodo del comunismo: la verdad de los datos sobre la calidad de las escuelas en varias regiones de Albania y de la inexistencia del analfabetismo en el período de la dictadura.

La educación primaria (o elemental), que actualmente presenta carencias en la concepción general del plan de estudios y del currículum, así como en su aplicación en la escuela. Es evidente que los profesores gozan de una libertad más grande que en el pasado, así que son libres a experimentar con nuevos métodos de enseñanza; sin embargo, todavía son limitados por el programa establecido por el Ministerio. La mayoría de los profesores, especialmente los más antiguos, siguen estructurando las lecciones de enseñanza, alegando que los alumnos se queden firmemente en silencio para escuchar. Así que casi no se aplica el sistema de participación activa, y tampoco la inclusión de las opiniones y preferencias de los estudiantes en el proceso de enseñanza. Para estos profesores, la "educación" no constituye otra cosa que la repetición de memoria y citación de los hechos, en lugar de la interpretación o evaluación de estos últimos.

La segunda fase de reformas 2004-2011

Con el apoyo de los dos documentos oficiales mencionados anteriormente, se observa que se experimentará la reforma de la estructura de la educación básica a través del paso de 8 años (4 +4) en 9 años (5 +4), por lo tanto la necesidad de acompañarlos con cambios en el currículum, que debía involucrar en su contenido las evoluciones sociales de la sociedad de nuestro país. De importancia vital es definir los conceptos y las prioridades a nivel estatal del sistema de educación básica, que habrían guiado el desarrollo del futuro ciudadano. Teniendo esto en cuenta, enmarcamos la aprobación de la Estrategia Nacional de Educación como un documento conceptual clave, que acompaña y disciplina el plan de estudios y los programas, que acompañan como componentes clave, lo que debería ser el "Marco Curricular"⁸⁵⁴ y que debería acompañar y ser parte de la Estrategia Nacional 2004-

854

Marco Curricular [Cornice Curricolare], es el panel de proyecto que describe los principios generales del plan de estudios, los resultados esperados para cada nivel de la educación pre-universitaria, áreas de aprendizaje, las asignaturas optativas (a elegir), y las indicaciones interdisciplinarias (de cruz), este última nunca fue aprobada a nivel legal, por lo tanto no fue implementado tampoco. Se publicó un ley Dibujo en el Marco Curricular (DKK) en 2004 donde se formulaban las recomendaciones, pero que nunca se convirtió en un documento legal. Bajo estas

2015. Por supuesto, estas dinámicas requieren la creación de políticas adecuadas que desarrollan la descentralización del poder de decisión con límites bien definidos, de acuerdo con el número de miembros administrativos central, local o escolar. Con nivel central nos referimos a la reestructuración del Ministerio y de las instituciones que dependen de él, en el plano regional, la transferencia del poder decisorio desde el nivel central hasta el nivel local. Con nivel de escuela, nos referimos a la implementación de la autonomía escolástica en los programas de la escuela, tanto en los pueblos como en las ciudades.

El Marco Curricular para la educación pre-universitaria, redactado en 2004, tiene como objetivo el desarrollo del currículum, una condición necesaria que deriva de los procesos de reforma del sistema educativo en el país. Consultando los programas de estos años, se observa que en la educación primaria, el currículum se estructura en función de las asignaturas y no según los campos de aprendizaje. Sin embargo, este documento principal nunca ha sido aprobado legalmente, a pesar de que fue uno de los documentos fundamentales en apoyo de la *Estrategia Nacional 2004-2015*, y al mismo tiempo determinaba la función conceptual del sistema.

El currículum activo en las escuelas antes de 2004, antes de la Estrategia (2004-2015) está basado en las asignaturas. Así que el término programa se convierte en currículum; el currículum no está dividido basándose en el porcentaje de la libre elección entre el nivel estatal, escolástico y de la familia. Solicitar resultados del aprendizaje sobre la base de los conocimientos adquiridos, inevitablemente, conduce a la aparición de nuevos conceptos que garanticen la interacción entre ellos y ya no entre ellos y un currículum. Así que en realidad en el currículum albanés las asignaturas están presentando carencias en términos de comunicación, por lo cual se tendrá que generar un proceso intercurricular.

Las Directivas para la elaboración del Plan de Estudios (2006) determinan los documentos del marco legislativo que acompañan el desarrollo de los planes de

condiciones, el plan de estudios completo para los grados 1-9 se ha y sigue operando sin los documentos conceptuales y normativos básicos.

estudio, que deben tener un estatus oficial, estos últimos son: el *Marco Curricular* para la educación obligatoria, las *Visiones Curriculares* en el campo, los *Estandartes de Asignaturas* para cada ciclo, el *Programa de las Asignaturas*, *Los Libros de Texto* para los alumnos, y la *Guía para Profesores*, otros materiales didácticos subsidiarios.

La ley de 2008⁸⁵⁵ establece que la escuela base se convierta en 9 años. Según una investigación hecha en 2009, resulta que las clases se organizan en 32 minutos, durante los cuales se da la explicación de nuevos conocimientos por parte del profesor, en la forma de un monólogo, en los 10 minutos restantes, más precisamente 10.3, se realiza el control del conocimiento, en la que el profesor hace preguntas y el estudiante tiene que responder; 30 segundos, se dedican a la iniciativa de los estudiantes. Esta organización demuestra que la prevalencia en la escuela de enseñanzas que son incompatibles con las políticas y reformas en lugar.

Claramente, vemos que los programas que se presentan durante los últimos años indican la falta de instrucción del Marco Curricular, que iba a ser vinculado a las estrategias implementadas en el país y las reformas emprendidas en el ámbito de la educación.

La realidad muestra que el plan de estudios se organiza de acuerdo con el material del programa, y no deja espacio a un porcentaje del material a la elección efectiva sobre la base de la diversidad y necesidades escolásticas, por lo tanto no se refleja la autonomía escolar. A cada tema en el programa se le dedica un 15% de las horas en disposición del profesor, pero que siempre queda en función del material que se enseña.

Claramente, estas dinámicas denotan deficiencias: el programa escolástico resulta sobrecargado, por lo tanto se le da prioridad a la realización del programa aprobado por el Ministerio y no se disponen horas por elección de los docentes; los testimonios recuerdan, incluso en los estudios recientes en curso, para la reforma currículum

855

Legge n. 9985, *Per Sistemìn Arsimor Parauniversitar*, datato 11.09.2008.

base, que tales horas se consideran como actividades extracurriculares por los profesores.

En resumen, los programas escolásticos, en los años 90, se purificaron de las ideologías del régimen, los nuevos programas encontraron cambios en los objetivos de las asignaturas y de las exigencias impuestas dentro de las guías para la enseñanza, por lo tanto estas no presentan grandes avances hasta el año 2004.⁸⁵⁶ Concretamente, si observamos *Los Programas* escolásticos sobre la educación figurativa del año 1996, es evidente que esa adopta un solo término diferente, la educación figurativa en lugar de dibujo, pero no cambia en pensamiento, en estructura y conocimientos que se transmiten (aparte de algunas excepciones). Observamos que a esta asignatura se le dedica una hora a la semana y que las disciplinas son: dibujo, pintura, aplicaciones, gráfica, escultura, evaluación artística para un total de 33 horas para cada clase. Indicaciones principales, objetivos específicos del programa, programa sintético para cada clase con las horas semanales, programa analítico, el cual define: los temas, los medios didácticos, el ámbito específico de aplicación y las horas disponibles para cada tema en la clase. Además, observamos que la Estrategia se aprobó en 2004, y poco a poco sus diferentes puntos se realizan en la escuela y los cambios de programa hechos y aprobados durante el período 2003-2007, serán el primer encuentro con el uso del término currículum en la escuela albanesa, por lo tanto los programas de las asignaturas, en general, no aparecen cambiados hasta la implementación en el año escolástico 2008-2009 del sistema escolástico base con 9 anualidades. Así que en esta transición del sistema observamos que las asignaturas que se enseñan en el currículum son: Lengua albanesa, Lengua extranjera (Inglés, Francés, Italiano opcional), Matemáticas, Física, Biología, Historia, Geografía, Historia y geografía del país natal, Educación Cívica, Educación figurativa, Educación Musical, Educación Tecnológica, Educación física. Y se describen de la siguiente manera: la estructura del programa de la asignatura, la cual se compone de 6 líneas que se

856

Instituti i Studimeve Pedagogjike, departamenti i kurrikulave, *Programmi i Edukimit Figurativ, Klasa I-IV te shkolles 8-vejcare*, Tiranë, 1996.

siguen según la asignatura, para la educación artística se representan estas líneas: base material, procesos, técnica, principios fundamentales, temáticas, historia y cultura, análisis de la interpretación de la evaluación, los vínculos de conocimiento con la vida y el medio ambiente. Por supuesto, también se especifica: el propósito, el programa analítico para cada clase en la cual las horas se dividen de acuerdo con las orientaciones, metodología y la implementación del programa, evaluación, instrumentos y su uso.

Los programas de las asignaturas tendrán que ser más dinámicos, presentando en su contenido conocimientos marginados y enmarcados, entonces este último tendrá que desarrollar un dinamismo que haga posible la interacción de los conocimientos y para poner en práctica un proceso similar, debe que una sustancia transmita un núcleo específico y, al mismo tiempo que permita la interacción con otros sujetos. Sólo de esta manera podemos contribuir a la creación de un pensamiento abierto, crítico y creativo.

El objetivo de la última reforma es el tema de los estudios actuales y la adopción de los programas de las asignaturas a las de los países más desarrollados. En consecuencia, los grupos de expertos albaneses han visitado Finlandia, con la intención de aprender sobre el sistema educativo, ya que muchos elementos de las reformas iniciadas en el sistema de enseñanza preuniversitaria (en Albania), se basan en la experiencia de Finlandia.

Por lo tanto, la educación en Albania está ajustada al modelo finlandés. Es evidente que la futura reforma está presentada por el estado como: la realización de un modelo de éxito y contemporáneo, donde en esta última reforma se expresaran claramente los deseos, las metas, los esfuerzos y las medidas adoptadas para mejorar el sistema educativo en Albania. Vuelve estimable el intento y la ambición de las nuevas políticas diseñadas por el Estado. Sin embargo, el marco propuesto genera dilemas, por tanto nace la curiosa perplejidad que planta sus raíces en una simple pregunta: Puede existir un modelo ganador de educación?

A pesar de que hay otros modelos industriales y menos eficientes, tenemos que crear la proyección de una intervención reformativa en la educación que posteriormente se convertirá en un modelo eficaz, lo que significa que para generarlo se debe prestar atención a una interacción frágil con diversos actores. Además, es curioso pensar en todas las dinámicas que pueden hacer eficientes, en Albania, un modelo implantado en Finlandia, teniendo en cuenta que estos dos países tienen grandes diferencias en cuanto a la historia política, económica, social, geográfica, cultural etc. Sin negar que los intentos de mejorar el sistema de educación sean siempre necesarios, debemos tener en cuenta que no es necesario que un modelo construido y probado en un país y comprobado por los resultados de PISA como un modelo eficaz de ese país, dé los resultados deseados cuando se aplica en otros países. También se debe considerar el contexto en el que se describen los resultados de PISA, es decir, los agentes que se han tomado en cuenta en este análisis, para producir estos rankings.

De ellos deriva que la nueva reforma se basa en tres puntos claves: el modelo finlandés, los resultados de PISA y las directivas de la Comunidad Europea, los que deben generar un desarrollo constructivo en las exigencias de la escuela albanesa.

Para seguir analizando este proceso, vamos a hacernos la siguiente pregunta: ¿De qué manera las diferentes sociedades se relacionan con los sistemas educativos y sus componentes? Esta pregunta indica que en las diferentes realidades sociales no se pueden poner en marcha modelos educativos idénticos, pero se pueden llevar a cabo estudios de investigación para comprender las dinámicas que apoyan la creación y aplicación de un modelo que refleja la realidad, estas son las razones por las que el modelo de un otro país no puede comunicarse con la misma dinámica con su propia realidad. No existen modelos exitosos, aplicables a todos los estados, pero sólo en el diseño y la aplicación en la complejidad de los factores, de un modelo que coexiste y que refleja el espacio real y se redimensiona en un espacio ideal.

El erudito Robert Cowen observa que en las relaciones internacionales en un mundo globalizado se está trabajando todavía para lo que él llama "unit ideas" comprendidas

en la forma de nuevos niveles de complejidad: tiempo, espacio social, estado, cultura, sistemas educativos, identidad pedagógica, en relación con la comprensión de las dinámicas que requieren: la transferencia, entendida como un movimiento de una idea o de una práctica educativa supranacional, transnacional o internacional, la traducción, que tiene el valor de una reinterpretación de las ideas educativas que normalmente ocurre con la transferencia y transformación, entendida como una metamorfosis que la presión del poder económico y social en el nuevo contexto impone a la traducción inicial.

Sin duda, esta metamorfosis debe tener lugar en un espacio infinito, que combina la teoría y la práctica en la forma que promueve el desarrollo de la educación y se centra en la educación de la persona. Refiriéndose al caso de Albania, teniendo en cuenta las innovaciones tales como la generación de cambio, tenemos que pensar y analizar un modelo que trae avances reales y mejoras en la educación. Un enfoque constructivo sería, en primer lugar, no proponer modelos adoptados, sino realizar un estudio sobre por qué un modelo educativo utilizado en un estado determinado era funcional, y cuáles fueron los factores y elementos que hicieron esto posible en ese entorno. Para comprender estas dinámicas en profundidad, hay que hacer referencia a lo que los informes de Dewey en su libro *Cómo Pensar*, y llevar a cabo las prácticas culturales históricas y prácticas, para generar los principios de reflexión y de acción que implementan políticas escolásticas funcionales.

Por lo tanto, el estado debe entender y comprender la experiencia de las dinámicas internacionales, pero con el cuidado adecuado con respecto a la diversidad y la veracidad del micro-mundo que animan un estado particular.

La visualización de estos conceptos en un marco espacio-temporal, implica el seguimiento de los factores clave para la construcción de una estrategia funcional y progresiva que se acerca a la realidad del individuo. De lo contrario, si no se saben estas reflexiones, corre el riesgo de que la educación sufra de soledad conceptual, donde los factores que animan profesores y estudiantes, no se adaptan por muchas

razones a una estrategia en la que no se reconocen, que no los representa y que está lejos de su espacio vital.

Se trasmite, en este análisis, un sistema de educación que abarca la visión de un futuro niño, "ciudadano del mundo" entonces las dinámicas que conducen a una educación que refleja los fundamentos para generar una instrucción que lleve una dimensión espacial-mundial.

La ley de 2012 también aclara el papel del Currículum, definiendo que este último es un conjunto de documentación integrada: el Marco Curricular, el plan escolástico, el programa de enseñanza, los libros de texto y otros materiales, necesarios para una asignatura o para un determinado campo del aprendizaje y de toda la actividad organizada en el ambiente del aprendizaje, la cual ayuda a desarrollar una formación favorable al aprendizaje.

La ley antes mencionada también presenta definiciones de una filosofía clara sobre el papel del currículum y, sobre todo, se confrontan, en un marco legal, los elementos fundamentales en el desarrollo de habilidades esenciales. Al definir la siguiente, los tres componentes principales del currículum: el currículum central, el currículum de su elección (opcional), el currículum para las actividades complementarias. Es el Ministerio, a través de la consulta del Consejo Nacional de la educación pre-universitaria, que debe aprobar el Marco Curricular, el plan didáctico de todos los niveles de la educación, los programas de las asignaturas (excepto las determinadas por las instituciones) y las normas del aprendizaje.

Esta ley presenta la educación pre-universitaria para todos los alumnos en nueve líneas básicas: la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, la competencia para el aprendizaje durante toda la vida, las habilidades sociales y civiles, la competencia de la iniciativa y de la

empresa, la competencia de la formación cultural y de la expresión.

Notamos que es conveniente definir el concepto del plan de estudios, que tiene sus raíces en las habilidades y que se basa en la concepción integral y la construcción de una estructura omnicomprensiva a la que pertenecen, de forma integrada, las competencias básicas, áreas temáticas con una visión común, los argumentos intertemáticos, etc., que hacen posible la creación de la flexibilidad del pensamiento y de su ser crítico y abierto.

En particular, es necesario reflexionar sobre la orientación pedagógica en la que se pueden o deben insertar las bases del Marco Curricular, el cual debe convertirse necesariamente en un documento legal.

Enfocándose en las características del currículum de la educación básica en Albania, se hace evidente la construcción de un modelo tradicional de los conocimientos. Se convierte de fundamental importancia de los docentes relacionados con el currículum y la formación del estudiante. Los estudios hechos sobre este campo han demostrado que los profesores están en el centro del proceso de enseñanza, con un enfoque objetivo de la realidad y del conocimiento, lejos del punto de vista constructivista, donde el conocimiento no es algo independiente del sujeto que lo adquiere. En este sentido, el alumno debe estar colocado en el centro de la didáctica, porque la educación no puede considerarse independiente del alumno, que participa activamente en la construcción del conocimiento.

Llegamos a la conclusión de que el plan de estudios de la escuela secundaria de Primera Instancia en Albania que se ha centrado en los materiales y programas de educación, se concentra en el proceso de adquisición de los estudiantes, más específicamente, sobre el contenido que describe el propio material. Seguimos manteniendo las divisiones tradicionales de la educación, que aún no se considera como un proceso que conduce en la activación de experiencias constructivas y por lo tanto no requiere una transmisión de conocimientos determinados en la forma de "datos" (que no comunican), sin sentido, sino más bien la capacidad de "deconstruir"

y "reconstruir" un conocimiento en una visión amplia, sin olvidar también la construcción del conocimiento en relación con la experiencia. Es evidente que este proceso pone al estudiante en el centro del proceso educativo, poniendo al profesor en el papel de un "compañero". En la realidad albanesa es, por lo tanto, necesario revisar la metodología y los métodos de transmisión del conocimiento en sí mismo, y también del enfoque que se aplica en el ámbito escolar entre el profesor y el estudiante como un camino crucial hacia el crecimiento.

Está claro que tal currículum de facto se basa en la asignatura, por lo tanto en un conocimiento dividido. El currículum coincide con el concepto de los programas escolásticos y en los últimos años, se presenta con estructuras detalladas, donde los conocimientos y los fines educativos ilustran mecánicamente, como un estándar único y absoluto, independientemente de las posibilidades, oportunidades y características de los alumnos.

El programa no se puede considerar como un conjunto de asignaturas con los currículos correspondientes, ya que requiere el desarrollo del pensamiento crítico y al mismo tiempo la formación de conocimientos activos, creyendo que el estudiante crea sus propias habilidades sobre la base de la relación constructiva y creativa en la dimensión "inter-asignaturas" que él mismo investiga e implementa.

Se pone énfasis en el hecho de que no puede ser parte de la formación un aprendizaje que no exceda los límites de la disciplina y que define sus conocimientos en un contexto definido. Reconociendo los esfuerzos realizados en los últimos años para portar más comunicación en el espacio "inter-material", podemos afirmar que la falta de la integración de las asignaturas en un todo coherente en línea con una concepción holística.

Finalmente, las políticas en marcha para la construcción del currículum escolástico en primer lugar, deben hacer un esfuerzo para considerar la diversidad, en todas las matices del ambiente escolástico. Además, en armonía con la autonomía escolar, el

aumento de los esfuerzos para una definición lineal de los porcentajes que expresan las necesidades del estado, de la escuela, de la familia y del alumno, en la exploración de las asignaturas, del entorno, de la dinámica cultural y social heredada que acompañan a la escuela y los maestros, establece las bases para una educación funcional de los niños.

Metodología

Para recoger informaciones he utilizado los instrumentos de la investigación histórica: fuentes bibliográficas (obras de carácter general, bases de datos, catálogos especiales, periódicos, fuentes de información en la web); documentos (documentos de archivo, libros, artículos de revistas especializadas).

Resultados y conclusiones

Puesto que vivimos en un contexto global que envía a “una sociedad de la imagen” y a una civilización de la información y de la comunicación aceleradas, y considerando por lo tanto el desarrollo de la fotografía, del cine, de la televisión y de las nuevas tecnologías de comunicación, es necesario el alfabetismo de la imagen.

La educación a la imagen favorece el desarrollo de nuevas modalidades de pensamiento. El alfabetismo crítico en el ámbito de los lenguajes icónicos, destinado a la adquisición de los códigos para la expresión y la comunicación, se hace necesario, puesto que lleva a un proceso de descodificación, interpretación y comunicación que potencia la creatividad expresiva, que es «un carácter común a todos los individuos y es educable»⁸⁵⁷.

Es fundamental educar para “saber construir” imágenes y para “saber mirar”, dejando actuar a los procesos de elaboración mental de las imágenes. Hay que ayudar al niño a desarrollar las capacidades de observar y expresar el espacio real y virtual y de reconocer los contenidos visuales que no son explícitos. En este sentido, el niño tiene que hacer múltiples experiencias expresivas, donde producir imágenes a través de la imprenta, la fotografía, la pintura, el cine, el televisor, el ordenador, etc. De esta manera, realizando varias experiencias perceptivas, táctiles, cenestésicas, el niño se hace capaz de crear un pensamiento creativo y de leer, a través de códigos de lectura diferentes, las imágenes en la vida cotidiana, real y virtual; de leer el ambiente en el que él vive, que debe ser conectada a la vida escolar.

857

Programmi didattici per la scuola elementare, *Educazione all'Immagine, Obiettivi e Contenuti*, in D.P.R. 2 febbraio 1985, n. 104.

Los lenguajes icónicos hacen interactuar sistemas comunicativos diferentes, por estructura, modalidad, lógica, implicaciones. En el lenguaje verbal, la palabra provoca una lectura destinada a transmitir una idea universal, mientras el lenguaje icónico se actúa e se origina en la consideración del todo, en la complejidad de los datos. El ícono tematiza la imagen, pero esa en su totalidad no puede hacerse un lenguaje codificado en signos únicos “convencionales”, ya que la fruición de la imagen ocurre en su forma experimental. La percepción intuitiva de la forma en una interpretación experimental personal puede convertirse en una “lectura” cuyo significado es único y personal. Como afirma Dewey, la experiencia siempre genera nuevas rutas activas y creativas.

Del análisis del sistema de la instrucción en Albania emerge la inexistencia de estructuras integrales del Estado a su orígenes, y además la imposibilidad de embestir en la instrucción. La carencia de la unificación en el sistema de la instrucción ha favorecido la selección subjetiva con respecto a los sistemas pedagógicos, didácticos, a los programas de instrucción, y, sobretodo, ha creado las premisas para que los jóvenes se formaran a la luz de ideologías transmitidas por los maestros y e no a la luz de una estrategia bien razonada y fundada en las características históricas de la instrucción nacional.

La falta de estructuras estatales especializadas destinadas a cuidar la planificación de los programas escolares nacionales ha creado un vacío institucional que amenazaba la existencia de una futura y clara fisonomía de la instrucción didáctica con características nacionales y progresivas.

Un problema fundamental que persiste aún hoy es el hecho que el programa didáctico tiene una presentación tradicional que no deja espacio a la comunicación entre las disciplinas; esto es en contraste con los objetivos de las *Estrategias* antes presentadas. Además, no hay equilibrio entre las horas disponibles para cada disciplina y el programa que presenta los temas y los conocimientos a adquirir.

Bibliografia

- AA. VV., *Arsimi në Shqipëri - Education in Albania*, Tiranë, Ministria e Arsimit dhe Shkencës, 2003.
- AA. VV., *Arsimi ne transizion*, Permbledhje studimesh te mesuesve te shkolles “1 Maji”, Tirane, Vatra, 2003.
- AA. VV., *Didaktika*, Edizione II, Tirane, Universiteti i Tiranës “Enver Hoxha”, 1986.
- AA. VV., *Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Vellimi I, Tirane, ISP, 2003.
- AA. VV., *Historia e Shqipërisë dhe e Shqiptarëve*, (red. da) Hysni Myzyrit, Prizren, Siprinti, 2000.
- AA. VV., *Konceptimi dhe organizimi i punes ne klasat kollektive*, Tirane, Shtypshkronja Ilar, 2003.
- AA. VV., *Pedagogjia*, Tirane, Universiteti shteteror i Tiranës, 1972.
- Ahmet Kondo, *Lufta kunder Analfabetizmit ne Shqiperi, 1945-1955*, Tirane, Instituti i Studimeve Pedagogjike, 1973.
- Akademia Shkencave e R.P.S., *Fjalori Enciklopedik Shqiptar*, Tirane, Akademia Shkencave e R.P.S. te Shqiperise, 1985.
- Alberti A., *Commento ai nuovi programmi della scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- Aleks Luarasi, *Akte juridike per historine e shtetit dhe te se drejtes ne Shqiperi*, Pjesa II, Tirane, Luarasi, 1999.
- Aleksander Xhuvani, *Didaktika*, Tirane, Kristo Luarasi, 1937.
- Aleksander Xhuvani, *J. H. Pestaloci, Jeta, Vepra, Pedagogjia e tij*, Elbasan, 1927.
- Alosco S., *La nuova scuola elementare, Programmi '85 e legge di riforma '90*, Napoli, Loffredo, 1994.
- Antonello Biaggini, *Storia dell'Albania contemporanea*, Milano, Bompiani, 2007.
- Arena M., *L'educazione all'immagine nella scuola elementare*, Scandicci, La nuova Italia, 1990.
- Armellini G., *Come si deve insegnare il Disegno nella Scuola Elementare, dal linguaggio grafico al disegno dal vero, secondo i programmi di studio del 14 Giugno 1955*, Brescia, Vita scolastica, 1955.
- Armellini G., *Guida pratica per l'insegnamento del disegno nella scuola elementare, Arti Grafici*, Trento, Tridentum, 1928.

- Armellini G., *I disegni del Maestro alla lavagna*, Trento, Tip. Saturnia, Libreria Moderna Ed. A. Ardesi e C., 1934.
- Arnheim R., *Verso una psicologia dell'arte*, Torino, Einaudi, 1969.
- Ascenzi A., Sani R., *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928), Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- Atti di Convegno Nazionale sul tema: *L'arte nella scuola elementare*, Roma 25-29 Ottobre, 1965
- Autorët Valjeta Kaftalli, Afërdita Përnoça, *Përmbledhëse e legjislacionit për arsimin*, Tiranë, Qendra e Publikimeve Zyrtare, 2005.
- Baldoni C., *L'insegnamento del Disegno nella scuola italiana post-unitaria*, Roma, Aracne 2006.
- Bardhyl Graceni, Aleksander Xhuvani, Tirane, 8 Nentori, 1980.
- Bedri Dedja, Shenime mbi historine e mendimit pedagogjik shqiptare, Tirane, Insituti i Studimeve Pedagogjike, 1972.
- Bellerate B. M., *I. F. Herbart*, Brescia, La Scuola editrice, 1964.
- Benedetto V., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Bersi S., *Educazione visiva*, Bologna, Zanichelli, 1979.
- Bettini F., *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, II edizione rinnovata, Brescia, La scuola, 1961.
- Bettini F., *La scuola di San Gersolè*, Brescia, La scuola, 1940.
- Bianco M., *Il Curricolo. Storie, Teorie E Modelli Applicativi*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Bigiaretti M. L., Campagnoli Golgi S., *Didattica del disegno come espressione grafica dei bambini*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1955.
- Bini G. (a cura di), *I programmi dell'85. Aspetti e problemi dei nuovi programmi della scuola elementare*, Contributi di: F. Alfieri, M. R. Baroni, G. Bini, A. Canevaro, F. Frabboni, C. Grazzini Hoffmann, S. Guarracino, M. Mencarelli, C. Piantoni, M. Pioreschi, G. Prodi, E. Zuanelli, Milano, Franco Angeli Editore, 1988.
- Boiardi F., *La riforma della scuola di Gabrio Casati in Il parlamento italiano*, vol.I, Milano, Nuova CEI Informatica, 1988.
- Boille N., *Il gesto grafico gesto creativo*, Roma, Borla, 1998.
- Bottai G., *La Carta della Scuola*, Milano, Mondadori, 1939.
- Branduardi K., Moro W., *Arte per l'educazione interculturale*, con la collaborazione di

- Rossella Grassi, Milano, La nuova Italia, 2007.
- Branduardi K., Moro W., *Educazione all'immagine secondo le indicazioni dei nuovi programmi per la scuola elementare*, Bologna, Nicola Milano, 1989.
- Bua P., *Da Lascoux al cyberspazio. Educazione e tecnologie multimediali nella società complessa*, Trento, Editrice UNI Servis, 2010.
- Calò G., *Momenti di storia dell'educazione*, Firenze, G. C. Sansoni, 1955.
- Campilongo F., *Il disegno nella scuola primaria*, Cosenza, Editrice MIT, 1968.
- Carmagnola F., Senaldi M., *Synopsis: introduzione all'educazione estetica*, Milano, Guerini studio, 2005.
- Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000/C 364/01), datato 18 dhjetor 2000, N. CELEX 32000X1218(01), Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, Seria C, N. 364, datato 18.12.2000, pp. 1-22.
- Casalini R., *L'educazione all'immagine: lettura e produzione dell'immagine e del cinema nella scuola dell'obbligo: guida per un curriculum*, Cesena, R. Casalini, 1990.
- Castiglione B., *Il libro del Cortigiano* (Libro I, Cap. XXIV), a cura di W. Barberis, Torino, Einaudi, 1998.
- Catalfamo G., *I nuovi programmi della scuola primaria: saggi critici*, Roma, Armando Editore, 1975.
- Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Chiminelli C., *Sull'insegnamento del disegno nella scuola elementare*, Lodi, Borini-Abbiati, 1928.
- Cibaldi A., *Programmi scolastici e problemi del disegno infantile, convegni di studio 1984-1987*, Rezzato, Pinacoteca della età evolutiva, 1988.
- Cives G., *I programmi didattici nella storia della scuola elementare, in Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
- Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles-Lussemburgo, 1995.
- Convegno Nazionale sul tema *L'arte nella scuola elementare*, Roma 25-29 Ottobre, Roma, Bimospa, 1966.
- Cooke E., *Art Teaching and Child Nature*, Journal of Education, 1885.
- Credaro L., *La pedagogia di G. F. Herbart*, 1° ediz., Torino, Paravia, 1900.
- Cresson É., *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro bianco sull'istruzione e formazione, Lussemburgo, Commissione Europea, 1995.

- D'Agostino D., *Valore del disegno nella scuola elementare*, Reggio Calabria, Tipografia Editrice "Corriere di Reggio", 1962.
- Dal Piaz R., *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*, Brescia, La scuola, 1965.
- Dal Prato A., *Tecniche di espressione figurativa*, Brescia, La scuola, 1968.
- Dall'Ongaro F., *L'insegnamento artistico al congresso di Parma, Nuova antologia di scienze, lettere ed arti*, Volume 15, Firenze, Direzione della Nuova Antologia, 1870.
- Dallari M., Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- Dall'Armi N., *Diario scolastico: manuale del maestro elementare*, Milano, Celli, 1900.
- D'Amico N., *Storia e storie della scuola italiana dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010.
- D'Arcais G. F., *La pedagogia del positivismo italiano*, Padova, Liviana, 1951
- D'Armento Vito A., *Il disegno nella scuola elementare del Salento: il profilo della professionalità magistrale salentina*, Lecce, Adriatica editrice salentina, 1979.
- De Bartolomeis F., *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, Firenze, La nuova Italia, 1953.
- De Bono E., *Creatività e pensiero laterale*, traduzione di Francesco Brunelli, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 2001.
- De Carli C., *Arte per la didattica: nella scuola, nel museo, nel laboratorio*, Milano, Vita e pensiero, 1990.
- De Fort E., *La scuola elementare. Dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- De Mauro T., *Idee per il governo: La scuola*, Bari, Laterza, 1995.
- Decroly O. e Monchamp E., *Avviamento all'attività intellettuale e motrice mediante i giochi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- Dewey J., *L'arte come esperienza*, Palermo, Aesthetica edizioni, 2007.
- Dewey J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Di Lanfranco R., Nicola Serio, *Le Dimensioni della creatività*, Roma, Armando Editore, 2004.
- Drejtoria e Pergjithshme e Arsimit, *Programa e mesimevet te shkollës normale mashkullore e femrore*, Tirane, Kristo Luarasi, 1925.
- Edgar Hosch, *Storia dei Balcani, dalle origini ai giorni nostri*, Torino, Einaudi, 2005.
- Édith Cresson, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro bianco

- sull'istruzione e formazione, Lussemburgo, Commissione Europea, 1995.
- Edwards B., *Disegnare con la parte destra del cervello: Guida allo sviluppo della creatività e delle doti artistiche*, Milano, Longanesi & C., 1990.
- Enver Hoxha, *Per arsimin dhe edukaten* (Përmbledhje veprash), Tiranë, Shtëpia Botuese "8 Nëntori", 1982.
- Enver Hoxha, Programmi i *Qeverise se pare te Republikes Popullore te Shqiperise, paraqitur para Kuvendit Popullor me 24 Mars 1946*, Tirane, 8 Nentori, 1946.
- Enver Hoxha, *Raporte e Fjalime*, Tiranë, Shtëpia Botuese "8 Nëntori", 1968.
- Erikeda Kambo, *Arsimi ne Shqiperi (1945-1960)*, Tirane, Akademia e Shkencave e Shqiperise Instituti I Historise, 2005.
- Fatmira Rama, *Dukuri Arsimore gjate Luftes se Dyte Boterore ne Shqiperi*, Tirane, Argeta-LMG, 2005.
- Ferrario R. E., *Il linguaggio grafico del bambino*, Brescia, La scuola, 1982.
- Ferraris O., *Il significato del disegno infantile*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990.
- Fischetti L., *Il disegno e le scuole di Napoli*, Napoli, Tip. di Gennaro Rocco, 1874.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Edizione Bruno Mondadori, 1999.
- Frabboni F., *Pedagogia e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, Franco Frabboni, Roberto Maragliano, Benedetto Vertecchi, Firenze, La nuova Italia, 1984.
- Frey K., *Teorie del curriculum*, Milano, Feltrinelli, 1977.
- Fringuelli G., Moioli A., Quadri E., *Educazione all'immagine: per la classe terza*, Milano, CETEM, 1994.
- Fumagalli L. S., *Educazione all'immagine: programmazione, attività didattica, verifica, valutazione per le prime classi della scuola elementare e per la scuola dell'infanzia*, Bergamo, Junior, 1998.
- Gabelli A., *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari*, perfezione e commento di E. Carrara, L'istruzione in Italia, Firenze, , III Ed, La Nuova Italia, 1948.
- Gamba M., *I programmi della scuola elementare: educazione all'immagine*, Roma, Armando, 1987.
- Gani Daiu (Raccolta di studi), *Emili ose mbi edukatën e Jean-Jacques Rousseau, Sotir Papahristo* (premessa), Tiranë, Kristo Luarasi, 1938.
- Gardner H., *Formae mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli Editore, 2007.

- Gaspar Beltojes, *Pedagogji e Theorike per mesues te shkollave fillore e nxenes te shkolles Normale si mbas te damit te* A. Mathieu, E. Blanguernon, Shkoder, Nikaj, 1920.
- Gaspar Beltojes, *Programi i se I e se II klase fillore, Te pjestuemit e tij me disa tema te zhvillueme metodikisht*, Drejtoria e Arsimit te Shkodres, Shkoder, Shtypshkroje e Arsimit, 1919.
- Gaspar Beltojes, *Programi i se III e se IV klase fillore, Te pjestuemit e tij e disa tema te zhvillueme metodikisht*, Drejtoria e Arsimit te Shkodres, Shkoder, Shtypshkroje e Arsimit, 1920.
- Gaspar Beltojes, *Programi i se V klase fillore, Te pjestuemit e tij e disa tema te zhvillueme metodikisht*, Drejtoria e Arsimit te Shkodres, Shkoder, Shtypshkroje e Arsimit, 1920.
- Gavarrò R., *Oltre l'Estetica*, Roma, Meltemi Editore, 2007.
- Gennari M., *Alfabeti dell'immagine*, Milano, F. Angeli, 1985.
- Gennari M., *Didattica dell'educazione visiva*, Brescia, La scuola, 1985.
- Gennari M., *Lo sguardo iconico, per un'educazione all'immagine*, Brescia, La Scuola, 1986.
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*, Bari, Editori Laterza, 2010.
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*, Bari, Editori Laterza, 2010.
- Gentile M.T., *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Roma, Armando, 1965.
- Ghezzi C., *Il bambino e la sua arte: novantanove tesi*, a cura di Mario Gennari, Genova, Il melangolo, 2010.
- Giovannelli G., *Educazione all'immagine: obiettivi, contenuti, linguaggi dell'alfabetizzazione nei campi dell'immagine secondo quanto previsto da nuovi programmi della scuola elementare*, San Prospero (Modena), Centro programmazione editoriale, 1984.
- Gloton R., *L'educazione artistica nella scuola*, Torino, SEI, 1968.
- Goodenough F. L., *Measurement of Intelligence by Drawings*, New York, World Book, 1926.
- Gori R., *Educazione al suono e alla musica, educazione all'immagine, educazione motoria: i programmi della scuola elementare*, Roma, Armando, 1987.
- Guzzo G., *Scuola elementare addio*, Catanzaro, Rubbettino Editore, 2003.

- Hamiti Beqja, Riorganizimi i shkollës në R.P.SH, Tirane, Naim, Frasheri, 1964.
- Hans Gehrig, Musa Kruja, Shefik Osmani, *J. H. Pestaloci, Reformatori i madh i arsimit*, Tirane, Idromeno, 1997.
- Harjulla Koliqi, *Historia e Arsimit dhe Mendimit Pedagogjik shqiptar*, Prishtine, Libri shkollor, 2002.
- Hauser A., *Storia sociale dell'arte, IV. Arte moderna e contemporanea*, Torino, Giulio Einaudi, 1956.
- Huizinga J., *Homo ludens*, Torino, Giulio Einaudi editore s.p.a., 2002.
- Hysni Myziri, Shkollat e para kombetare shqipe, Tirane, 8 Nentori, 1978.
- I.R.R.S.A.E. (di Puglia), *Educazione all'immagine, al suono e alla musica motoria: nei nuovi programmi della scuola elementare*, a cura di Angela Guglielmi, Bari, Levante, 1991.
- Iliaz Gogaj, *Mbi qëndrimin reacionar të clerit në fushën e arsimit, Insituti i Studimeve Pedagogjike*, Tirane, 8-Nentori, 1972.
- Iliaz Gogaj, *Shkolla teknike dhe Harri Fulci*, Tirane, Eurorilindja, 1999.
- Iir Kanini, *Arsimi në Shqipëri, në vitet e Luftës së Parë Botërore (Zona e pushtimit Austro-Hungarez, 1916-1918)*, Tirana, Neraida, 2001.
- Iir Kanini, *Platforma Pedagogjike e Drejtorisë së Përgjithshme të Arsimit (1916-1918)*, "Revista Pedagogjike", n-1, Tirane, 1995.
- Ijaz Gogaj, *Ndërrhyrja arsimore italiane në Shqipëri dhe qëndresa kundër saj: (deri në vitin 1939)*, Jani Toçka (red.), Tirane, 8-Nentori, 1980.
- Instituti i Studimeve dhe Botimeve Shkollore, *Historia e pedagogjisë për klasën IV të shkollave pedagogjike*, Tirane, I.S.B.SH., 1965.
- Instituti i Kurrikulave dhe i Standardeve Programi Mësimor për Arsimin Fillor Lënda: Edukim figurativ (Klasa e pestë) viti shkollor 2008-2009, http://www.izha.edu.al/programet/klasa5/EDUKIMI%20FIGURATIV_KL%205.pdf.
- Instituti i Kurrikulave dhe i Trajnimit, *Mesuesi dhe Çështja e Arsimit Sfide Globale e Shekullit XXI*, Tirane, IKT, 2009.
- Instituti i Studimeve Marksiste-Leniniste, Pranë KQ të PPSH, *Dokumente Kryesore të Partisë së Punës të Shqipërisë (PPSH), (1981-1986)*, Vol. VIII, Tirane, Shtëpia Botuese "8 Nëntori" 1986.
- Iorio W., *I progetti formativi del fascismo e le principali istituzioni educative*, Napoli, Edizione Legma, 2001.
- Instituti i Kurrikulave dhe i Standardeve, *Kurrikuli i arsimit 9-vjeçar, Udhezues për*

- Zhvillimin e Kurrikules*, Tirane, Kristalina-KH, 2006, p. 12.
- Istituti i Studimeve Pedagogjike, *Kurrikuli shkollor*, Tiranë, Shtypshkronja Hua Shang Internazional, 1997.
- Jashar Rexhepagiqi, *Zhvillimi i shkollave shqipe prej lidhjes se Prizrenit deri ne vitin 1912*, Prishtine, Buletini i Fakultetit Filosofik, 1977.
- Kant I., *Critica del giudizio*, a cura di A. Bosi, U.T.E.T., Torino, 1993.
- Kellogg R., *Analisi dell'arte infantile: una fondamentale ricerca sugli scarabocchi e i disegni dei bambini dai due agli otto anni*, Milano, Emme, 1979.
- Kelly Darling D., *Uncovering the history of children's drawing and art*, Greenwood Publishing Group; U.S.A. 2004.
- L. Amatucci, A. Augenti, F. Matarozzo, *Lo spazio europeo dell'educazione, scuola università costruzione per l'Europa*, II Ed., Roma, Anicia, 2006.
- Laeng M., *Didattica dell'educazione artistica ed estetica, Atlante della pedagogia*, Vol. 2, Napoli, Tecnodid, 1991.
- Lanfranco R., *Scuola elementare oggi: programmi, saperi e metodi*, Citta di Castello, Marcon, 1991.
- Lazotti L., *Leggere l'immagine: educazione visiva e processi d'apprendimento*, Milano, F. Angeli, 1990.
- Libri Bota Shqiptare (liber leximi), *Per kursin e Nalte te Shkollave te mesme*, Tiranë, Botim i Ministrise se Arsimit, 1943.
- Lombardi F. V., *GABELLI*, Brescia, Editrice La Scuola, 1964.
- Lombardi F. V., *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987.
- Lombardi F. V., *Il dialetto e il folclore nella scuola, discorso al "Congresso dei dialetti"*, Milano, con agginte nella rivista mensile "L'Educazione Nazionale", 1925, n.8.
- Lombardi F. V., *Il linguaggio grafico dei fanciulli*, Roma, Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia, editrice, 1925.
- Lombardi F. V., *La buona messe. Studi sul linguaggio grafico dei fanciulli*, Firenze, Bemporad, III Ed. 1926.
- Lombardi F. V., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, S. A. Edizioni Remo Sandron, 1946.
- Lombardi M., *Educazione visiva - Dal segno all'immagine*, con saggi di Enzo Catarsi e Rita Villani, Comune di Livorno, Azzano San Paolo, Junior, 2002.

- Lowenfeld V., *L'arte del vostro bambino*, La Nuova Italia, 1979.
- Lowenfeld V., Lambert Brittain W., *Creativita e sviluppo mentale*, traduzione di Mauro Bonacci, Firenze, Giunti Barbera, 1984.
- Luan Memushi, *Reformimi i Shkolles, Proces dhe Strategji*, Tiranë, MORAVA, 2003
- Lucarelli A., *Psicologia dello sviluppo: le origini, Tra scienza e filosofia*, Firenze, Giunti gruppo Editoriale, 1993.
- Luquet G. H., *Il disegno infantile*, tr. It., Armando, Roma, 1969.
- Marx-Engels, *Scritti sull'educazione*, Fabio Freddi (traduzione e note), Milano, Edizione il Formichiere, 1976.
- Mascone M., *Antropologia e Pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Armando Editore, Roma 1999.
- Mbretnija Shqiptare, Ministria e Arsimit, *Programa per shkolla Fillore Pese Klasesh*, Tiranë, Shtypshkronja e Ministris s' Arsimit, 1938.
- Merlo G., *Storia dell'educazione dell'infanzia dall'età moderna al novecento: tra utopia e scienza*, Padova, CLEUP , 2009.
- Michael Fullan, *Kuptimi i ri i ndryshimit ne arsim*, III edizione, Tiranë, botuar nga qendra per arsim demokrastik (CDE), 2010.
- Ministria e Arsimit dhe e Shkences, *Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004-2015 e zhvillimit te arsimit parauniversitar*, Tiranë, KRISTALINA-KH, 2004, (http://www.mash.gov.al/File/Ministria/Politik_dhe_Strategji/SKAP%20korrik%202009.pdf).
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës, “*Analiza krahasuese e kurrikulës aktuale të arsimit bazë me atë të vendeve të tjera*”, Instituti i Zhvillimit të Arsimit, 2011, (<http://www.izha.edu.al/materiale/Analiza%20krahasuese%20e%20korrektuar.pdf>)
- Monroe P., Codignola E., *Breve corso di storia dell'educazione*, Firenze, Vallecchi, 1922, vol. II.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1989.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1987.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1953.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, II edizione ampliata, Roma, Loescher & C., 1913.
- Morandini M. C., *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale, in Scuola e società nell'Italia unita*, L. Pazzaglia e R. Sani (a cura di), Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-46.

- Morgana M., *Educazione all'immagine: nuovi programmi per la scuola elementare*, Milano, Scuola vita, stampa 1986.
- Moris Ch., *Segno, Linguaggio e comportamento*, Milano, Longanesi, 1949.
- Moscone M., *La riforma Moratti: una provocazione pedagogica*, Roma, Anicia, 2004.
- Moscone M., *La scuola italiana tra riforme e contro riforme: Berlinguer, Morati, Fioroni*, Roma, Anicia, 2008.
- Munari B., *Disegnare un albero*, Corraini, 2004.
- Murat Gecaj, *Nëpër udhët e shkollës shqipe, (vatra diturie e atdhetarizmi)*, Tiranë, Erik, 2001
- Mustafa Asim Kruja, *Direttore dell'Istrizione*, Elbasan 1909-1913.
- Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010.
- Nora Dudwick e Helen Shahriari, *Arsimi ne Shqiperi: Qendrim dhe Shpresa ne Ndryshim, Banka Boterore Washington, Banca Botrore, Tirane, Shtypur STEVLA, 2000.*
- Ordinanza del Presidente del Consiglio N.164, datato 2003/12/12 "*Për Miratimin e Strukturës si dhe të Organikës së Drejtorive Arsimore Rajonale (DAR) dhe Zyrove Arsimore (ZA)*).
- Organizata per Bashkepunim dhe Zhvillim Ekonomik, Qendra per bashkepunim me jo-Anetaret Drejtoria per Arsimin; Punesimin; Ceshtjet sociale e te punes komiteti i arsimit, *Shqyrtim tematik i politikave Kombetare per Arsimin-Shqiperi, Pakti i Stabilitetit per Europen Juglindore*, 15 Korrik 2002, (http://www.sec-educoop.net/education_in/pdf/oeed-review-alb-aln-t05.pdf).
- Pacassoni A., *La metodologia sperimentale come prassi educativa: esperienze pittorico - plastiche: documentazione di un seminario d'aggiornamento professionale per educatori di scuola dell'infanzia ed elementare*, Marotta, Frumenzi, 1981.
- Palomba D., Education and State Formation in Italy, in R. Cowen, A. Kazamias (eds), *International Handbook of Comparative Education*, Springer, 2008.
- Parini P., *I percorsi dello sguardo: dallo stereotipo alla creatività*, Italia, 2 Pub., Artemisia 2000
- Piaget J., *Cos'è la pedagogia*, Roma, Newton & Compton, 1999
- Piaget J., *L'Education artistique et la psychologie de l'elefant*, Paris, U.N.E.S.C.O., 1954.
- Piantoni C., *Dal disegno all'immagine. Metodi ed accorgimenti didattici dal 1888 a*

oggi, (Rivista, I Problemi della Pedagogia).

Piantoni C., *Educazione all'immagine, Fenomenologia della rappresentazione grafica*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1992.

Piantoni C., *La memoria e l'immagine, 16 percorsi didattici*, Roma, Armando Editori, 1997.

Piantoni C., *Le attività espressive*, Brescia, Editrice La Scuola, III Edizione, 1974.

Pittarello R., *Alberi disegnati dai bambini*, Bologna, Zanichelli, 1985.

Predome E., *I disegni dei ragazzi: guida allo studio ed all'applicazione del programma 11 novembre 1923 per le scuole elementari e per i corsi integrativi d'avviamento professionale*, Torino, G. B. Paravia & C., 1928.

Pubblicazioni degli Archivi di Stato Strumenti CLXXIII, *L'Unione fra l'Albania e l'Italia Censimento delle fonti (1939-1945) conservate negli archivi pubblici e privati di Roma*, a cura di Silvia Trani, Ministero per i Beni e Le Attività Culturali Direzione Generale per gli Archivi, 2007.

Raporti Monitorues, *Transparenca e botimeve zyrtare ne Republikën e Shqipërisë, analiza 5-vjeçare e botueshmërisë së Akteve 2006-2010*, Botim i Qendrës për Çështjet e Informimit Publik (ÇIP), 2010, (http://www.infocip.org/raporti_web2010.pdf).

Read H., *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 2. Ed, 1962.

Republika e Shqipërisë Ministria e Arsimit dhe Shkencës Instituti i Zhvillimit të Arsimit, *Gjendja Aktuale e Kurrikulës në Arsimin bazë*, Tiranë, Mars 2011, <http://www.izha.edu.al/materiale/Analiza%20krahasuese%20e%20korrektuar.pdf>.

Republika e Shqipërisë, *Strategjia Kombëtare e Arsimit 2009 – 2013*.

Republika shqiptare, Drejtorja e Përgjithshme e Arsimit, *Programet për shkollat fillore gjashtë klasësh*, Shtypshkronja "Mbrothësia" e Kristo Luarasit, Tiranë, 1925.

Ricci C., *L'Arte dei Bambini*, Armando Editore, Roma, 2007.

Roberto Morozzo della Rocca, *Kombësia dhe feja në Shqipëri: 1920-1944*, Luan Omari (traduttore), Elena Gjika, Tiranë, 1994.

Rousseau G.G., *Emilio*, Firenze, Editrice La Nuova Italia, 1948.

Rousseau J. J., *Emilio. Pagine scelte*, Roma, Armando Editore, 2007.

Saloni A., *Problemi che sorgono dall'interpretazione filosofica dell'educare: l'autocoscienza l'autoeducazione, l'eteroeducazione*, diretta da Luigi Volpicelli, *La Pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento, Le forme dell'educazione I*, Milano, Società Editrice Libreria, 1975.

- Santoni Rugiu A., *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980.
- Schiller F., *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*, Roma, Armando, 2005.
- Schino F. (a cura di), *Il sistema formativo italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1981.
- Schreiber G., *Il disegno lineare - corso pratico per artisti e industriali, maestri ed alunni delle scuole elementari, tecniche, magistrali, professionali e ginnasiali*, Carlo Felice Biscarra (versione di), Torino, E. Loescher, 1892.
- Scipioni E., *La Scuola e Le Sue Leggi, Leggi di riforma della scuola italiana dal 1924 al 2008*, Roma, Armando Editore, 2008.
- Scurati C., *La nuova scuola elementare. Commento ai Programmi 1985*, Brescia, La scuola, 1986
- Scurati C., Salati E. M., *Conquiste 2000: proposte per la programmazione dell'attività didattica secondo i nuovi programmi della scuola elementare*, Milano, Garzanti, 1991.
- Scurati C., *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*, Brescia, La scuola, 1977.
- Serratrice G., Habib M., *L'écriture et le cerveau, Mécanismes neuro-physiologiques*, Paris, Masson, 1993.
- Seymour P., *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli, 1994.
- Shefik Osmani, *Fjalor i Pedagogjise*, Tiranë, Shtepia Botuese "8 Nentori", 1983
- Shefik Osmani, *Shpalime etnopedagogjike, Panorame retrospektive e mendimit pedagogjik shqiptar*, Vellimi 2, Tiranë, Kristalina-KH, 2008.
- Sigmund F., *L'interpretazione dei sogni*, Milano, Editore Boringhieri, 2011.
- Siri Shaplllo, *Nga Historiku I Zhvillimit te Arsimit ne Shqiperi*, Tiranë, Instituti i studimeve Pedagogjike Shqiperi, 1975.
- Spadafora G., *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, Catania, Università di Catania, 1997.
- Spiazzi G., Blezza S., Pezzetta S., *Storia, geografia, studi sociali nella nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1987.
- Spirito U., *Il Pensiero Pedagogico del Positivismo*, direttori dell'opera Ernesto Lama e Luigi Volpicelli, Editrice Universitaria, Firenze, 1956.
- Stern A., *Grammatica dell'arte infantile*, Roma, Armando, 1968.
- Stern A., *Per un'educazione creativa*, introduzione di Rita Rollier, Milano, Emme, 1976.

Tomor Osmani, *Komisia letrare shqipe në Shkodër 1916-1996*, Shkoder, Studime shqiptare 8, 1997

Torre F., Di Paola S., *La scuola elementare nei programmi didattici*, Messina, Il professore, 1991.

Universiteti i Tiranës "Enver Hoxha" Fakulteti i Historise dhe i Filologjise, *Pedagogjia per shkollat e larta (Maket) 2*, Tiranë, Shtypshkronja e dispensa, 1986.

V. I. Lenini, *Mbi Arsimin Popullor*, Tiranë, "8 Nëntori", 1969.

Valbona Nathanaili, *Reforma dhe legjislacioni: arsimi parauniversitar, çështje, praktika dhe politika, rasti shqiptar*, Tiranë, Botuar UFO Press, 2011.

Vasfi Baruti, *Arsimi në RPS të Shqipërisë: 1956-1966*, Tiranë, Botuar SHBLSH, 1985.

Vasfi Baruti, *Arsimi në RPS të Shqipërisë: etapa e parë 1944-1948, etapa e dytë 1949-1955*, Tiranë, Botuar SHBLSH, 1985.

Venturelli A., *Dal gesto alla scrittura*, Milano, Mursia, 2004.

Vertechi B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, Franco Angeli, 2001.

Visalberghi A., *Aspetti generali del sistema scolastico italiano sua storia e organizzazione*, "Scuola e Città", XXXII, pp. 417-429, Firenze, La Nuova Italia, 1981.

Volpicelli I., *La rappresentazione estetica del mondo considerata come compito fondamentale dell'educazione Johann F. Hebart*, Roma, Armando Editore, 1996.

Volpicelli L., *La Pedagogia, Storia e Problemi Maestri e Metodi, Sociologia e Psicologia Dell' Educazione e Dell'Insegnamento, Teoria e Problemi della Scuola Moderna*, n. 9, Milano, Società Editrice Libreria, 1975.

Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

Vygotskij L. S., *Psicologia dell'arte*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

Wilhelm V., *L'arte infantile*, Firenze, La nuova Italia, 1952.

Winnicott W. D., *Gioco e Realtà*, Milano, Fabri Editori, 2010.

Zanatta F., *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, Il Mulino, 1976.

Legislazione consultata:

➤ Consultazione Raccolte Leggi, Decreti Italia

Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti d'Italia, a. 1859.

Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti d'Italia, a. 1905.
Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti d'Italia, a. 1934.
Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti d'Italia, a.1867.
Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti d'Italia, a.1867.
Raccolta Ufficiale delle Leggi, Regolamenti d'Italia, a.1894, (R.D. n.525 del 3 novembre 1894).
D.M. del 28 settembre 1934, (G. Uff. del 3 ottobre 1934-XII).
G. Uff. del Regno d'Italia del 18 novembre 1859, n. 285.
G. Uff. del Regno d'Italia del 24 ottobre 1888, n. 251.
Legge del 19 febbraio 1903, n. 45.
Legge del 8 luglio 1904, n. 407.
G. Uff. del 9 marzo 1905, n.43.
Legge del 4 giugno 1911, n. 487.
Legge del 3 dicembre 1922, n. 1601.
R.D. del 16 dicembre 1923, n.2851, (G. Uff. del 24 ottobre 1923, n. 250) .
G. Uff. del Regno d'Italia, 13 marzo 1939, n. 61.
G. Uff. del 21 agosto 1945, Supplemento n. 100.
D.P.R. del 14 giugno 1955, n.503.
G. Uff. del 27 giugno 1955, n. 146.
D.P.R. del 11 dicembre 1969, n. 910.
G. Uff. del 29 marzo 1985, Supplemento n. 76.
Legge del 5 giugno 1990, n.148.
G.Uff. del 19. 5. 1994, n.115, S.O. n. 79.
G. Uff. del 15 giugno 1995, n. 138.
Legge del 20 gennaio 1999, n.9.
Legge del 15 marzo 1997, n.59, (D.P. R. 8 marzo 1999, n. 275).
G.Uff. del 10 agosto 1999, n.186, in S.O. n. 152/1.
Legge del 10 febbraio 2000, n. 30 (G. Uff. del 23 febbraio 2000, n. 44).
D.M. del 26 giugno 2000, n. 234, (G. Uff., 25 agosto 2000, n. 198).
D.M. del 18 luglio 2001, n. 672.
Legge Costituzionale del 18 ottobre 2001, n. 3, (G. Uff. del 24 ottobre 2001, n. 248).
D.L.vo del 19 febbraio 2003, n.59.
Legge del 28 marzo 2003, n.53.
G. Uff. del 2 aprile 2003, n. 77.

D. L.vo del 19 febbraio 2004, n. 59.
D.L.vo del 19 novembre 2004, n. 286.
D.L.vo del 17 ottobre 2005, n. 226, (G. Uff. 4 nov. 2005, n. 257, S.O. n. 175).
Legge del 27 dicembre 2006, n. 296, (G. Uff. del 27 dicembre 2006 n. 299).
G. Uff. dell'Unione Europea, 30 dicembre 2006, L. 394/11, (IT).
Atto del 13 dicembre 2007, C 306/01.
D. L.vo del 25 giugno 2008, n. 112.
G. Uff. del 21 agosto 2008, n. 195, Suppl. Ordinario n. 196.
G. Uff. del 1 settembre 2008, n. 204.
Legge del 30 ottobre 2008, n.169.
D.L.vo del 25 giugno 2008, n. 112, (G. Uff. 31 ott. 2008, n.256).
D.P.R. del 20 marzo 2009, n. 89.
D.P.R. 20 marzo 2009, n.81, (G. Uff. 2 luglio 2009, n.151).

➤ Consultazione Raccolte Leggi, Decreti Albania

Decisione del Consiglio dei Ministri N. 309 del 12.05.2001, *Për krijimin e Qendrës Kombëtare Arsimore të Vlerësimit dhe Provimeve (QKAVP)*.

Decisione del Consiglio dei Ministri N. 321 del 09.12.2002, *Për Organikën e Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës*.

Decisione del Consiglio dei Ministri N. 632 del 04. 10. 2004, *Për miratimin e dokumentit të politikave të decentralizimit në arsimin parauniversitar*.

Decisione del Consiglio dei Ministri N. 654 del 25.09.2003, *Për krijimin e Institutit të Kurrikulave dhe Standardeve (IKS)*.

Decisione del Consiglio dei Ministri N. 655 del 25.09.2003, *Për krijimin e Qendrës së Trajnimit dhe të Kualifikimit për Arsimin (QTKA)*.

Decisione legislativa N. 538 del 12.08.2004.

Decreto legge N.282 del 17. 8. 1946, Gazzetta Ufficiale N. 85 del 10 settembre 1946.

Decreto N. 506 del 04.03.1993 *Presidenti i Republikës së Shqipërisë*.

Decreto N.7696 del 18.7.2012, *Presidenti i Republikës së Shqipërisë*, Bamir Topi.

Diretiva N.26 del 10.8.2011, *Për mbarëvajtjen e punës mësimore-edukative në sistemin e arsimit parauniversitar në vitin shkollor 2010-2011*.

Diretiva N.31 del 04.08.2011, *Për vitin shkollor 2011-2012 në sistemin arsimor parauniversitar*

Direttiva N.12 del 2.8.1994, dell'appendice n.21/1 del 8.8.1998.

Direttiva N.17 del 29.6.2010, *Për strukturën dhe planet mësimore në arsimin parauniversitar për vitin shkollor 2010-2011.*

Direttiva N.3 del 3.2.2010, *Për normat e punës mësimore në arsimin parauniversitar dhe standarde të lidhura me to.*

Disposizioni normative per l'anno accademico 2002-2003, *Për arsimin parauniversitar* (http://www.mash.gov.al/File/Legjislacioni_MASH/Aneks%206-Dispozitat%20Normative.pdf).

Direttiva N. 16 del 24. 07. 2012, *Për vitin shkollor 2012-2013 në sistemin arsimor parauniversitar.*

Legge N. 282 del 17 agosto 1946, *Per funksionimin e arsimit.*

Legge N. 3697 del 11.6.1963, *Mbi Organizimin e Sistemit Arsimor në Republikën Popullore të Shqipërisë.*

Legge N. 69 del 2012, *Për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë.*

Legge N. 7491 del 29.04.1991, *Për Dispozitat Kryesore Kushtetuese.*

Legge N. 7952 del 21.06.1995, *Per Sistemin Arsimor Parauniversitar.*

Legge N. 8387 del 30.07. 1998, *Per Sistemin Arsimor Parauniversitar.*

Legge N. 8417 del 21.10.1998, *Kushtetuten e Republikës së Shqipërisë.*

Legge N. 8652 del 31.07. 2000, *Per organizimin dhe funksionimin e qeverisjes vendore.*

Legge N. 9903 del 11.09.2008, *Per Sistemin Arsimor Parauniversitar.*

Legge N. 9985 del 11.09.2008, *Per Sistemin Arsimor Parauniversitar.*

Legge N. 262 del 23.10.1975, *Mbi Sistemin e ri Arsimor.*

Legge N. 40 del 20.2.1970, *Mbi Sistemin e ri Arsimor.*

Legge N. 4624 del 24.12.1969, *Mbi Sistemin e ri Arsimor.*

Legge N. 5506 del 28.12.1976, *Kushtetuta e Republikës Popullore Socialiste e Shqipërisë.*

Legge N. 57 del 30.3.1973, *Mbi Sistemin e ri Arsimor.*

Legge N.6068 del 24.12.1979, *Per Keshillat popullor.*

Legge N.7692 del 31.03.1993, *Për Dispozitat Kryesore Kushtetuese.*

Legge N.9645 del 27.11.2006, *Për buxhetin e shtetit 2007.*

Raccolta Legislativa, anno 1923-24-25, Direttiva N. 6, *Ministria e Puneve te Brendshme*, Tirana, Shtypshkronja Tirana, 1925.

Raccolta Legislativa, N. 2819 del 20.07.1921, *Qarkore e Ministrise se Puneve te*

Brendshme, Prefettura di Tirana, anno 1921, Tirane.

Raccolta Legislativa, N. 586 del 30.01.1921; N. 709-I datato nel 7.02.1921, *Qarkore e Ministrise se Puneve te Brendshme*, anno 1921, Tirane.

➤ Documenti consultati dai fonti dell'Archivio Centrale Statale della Repubblica Albanese

A.Q.SH e R. SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1936, D. 3, fl. 1, 2, 3.

A.Q.SH e R. SH., *F. Kryeministria*, v. 1921, D. IV-30.

A.Q.SH. e R. SH., *F. Prefektures se Elbasanit*, v. 1913, D. 90.

A.Q.SH. e R. SH., *F. 196*, v. 1942, D. 236, fl. 112.

A.Q.SH. e R. SH., *F. 261*, v. 1939, D. 625, fl. 8-11.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Arkivi Qendror i Partise* (trad. in it. Archivio Centrale del Partito), v. 1940, D.11, fl. 240.

A.Q.SH. e R. SH., *F. Arkivi Qendror i Partise*, v. 1943, D. 63, fl. 56.

A.Q.SH. e R. SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D.112, dok. 41-49.

A.Q.SH. e R. SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1940, D. 802, dok. 41-75, Ministero dell'Istruzione Pubblica, *Prima Raccolta delle leggi e dei decreti luogotenenziali sulla Istruzione pubblica, 9 Gennaio 1940-XVIII-16 Gennaio 1941- XIX*, a cura del Ministero dell'Istruzione Pubblica, Tirane, Febbraio, 1941-XIX.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Delegatesia e Arsimmit*, v. 1919, D.1, dok. 1.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D. 37, dok. 2.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1920, D. 9, dok.1-3.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1920, D.11, dok.11, 35, 38-46.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D.1, fl. 33.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1937, D. 1, dok. 37- 40, 46.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1938, D. 162.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1938, D. 164.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1922, D. 73, dok. 1.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1923, D. 62, dok. 20-25.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 18, dok. 79-86; 89-90.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 92, dok. 15-22.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1929, D. 5, dok. 37- 47.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1933, D. 59, fl. 2-5, 18-19.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1933, D. 62, dok. 18-19.

A.Q.SH. e R.SH., *F. 1011*, v. 1947, D. 17.

A.Q.SH. e R.SH., *F. 1011*, v. 1949, D. 13.

A.Q.SH. e R.SH., *F. 1011*, v. 1955, D. 42, fl. 6.

A.Q.SH. e R.SH., *F. 14*, v. 1944, D. 8.

A.Q.SH. e R.SH., *F. 200*, v. 1943, D. 29.

A.Q.SH. e R.SH., *F. i Prefektures se Elbasanit*, v. 1913, D. 90.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Kryeministria*, v. 1921, D. IV-30.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D. 11.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1917, D. 2, dok.1-13.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1920, D. 9, dok.1-3.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1931, D. 162.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D. 5.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D. 1, fl. 9-33.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D. 163, dok. 24, 49, 105-110.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1934, D. 37.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1935, D. 32.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1936, D. 3, fl. 1, 2, 3.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1939, D. 338.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v. 1941, D. 112, dok. 1-29.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Ministria e Arsimit*, v.1929, D. 90, dok. 16-32, 39.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1928, D. 18, dok. 79-86; 89-90.

A.Q.SH. e R.SH., *F. Parlamenti*, v. 1933, D. 62, dok. 18-19.

A.Q.SH. e R.SH., *Legge sull'istruzione elementare, F. Ministria e Arsimit*, v. 1939, D. 338, p. 1-30.

A.Q.SH., e R.SH., *F. 1011*, v. 1950, D.19, fl. 24.

➤ Consultazione Gazzetta Ufficiale Albania

Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N. 85 del 10 settembre 1946.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N. 7 del 22 settembre 1949.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N.8 del 23 febbraio 1950.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N.7 del 30 settembre 1962.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania N. 181 (XVIII) del 22 novembre 1940.

Gazzetta Ufficiale lo Stato Albanese, N.133 del 10.9.2009 *Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar (2009-2013)*.

Gazzetta Ufficiale dello Stato Albanese, N. 36 del mercoledì 24 settembre 1924, anno III, Tirana.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N. 85 del 10 settembre 1946.

Gazzetta Ufficiale dello Stato Albanese, N. 23 del 24 giugno 1924, anno III, Tirana.

Gazzetta Ufficiale dello Stato Albanese, N. 137 del 18 settembre 2009.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N.11 del 11 luglio 1952.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N. 30 del 21 agosto 1945.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica popolare d'Albania, N. 13 del 31 agosto 1954.

Gazzetta Ufficiale dello Stato Albanese, N. 39 del martedì 13 ottobre 1924, anno III, Tirana.

➤ Riviste

Rivista Arsimit popullor, N.1, Tirane, 1968.

Rivista Arsimit Popullor, N. 8-9, *Problemi metodik ne shkollen tone*, Stefan Prifti, Tirane, 1947.

Rivista Kumtari Arsimit, N. 3-4, Elbasan, giugno 1921.

Rivista Mësuesi N.1 (2569), *Arritjet Kryesore në Fushën e Arsimit dhe Shkencës Gjatë vitit 2011*, Gennaio 2012.

Rivista Mësuesi N.1, 11, *Arsimi shqiptar ka nevojë për një reformë të thellë*, Ilir Kanini, 1998, p. 3.

Rivista Mësuesi N.11 (2557), Botim i përdyjavshëm i MASH, *Mbështetja për autonominë në Arsimin Parauniversitar, sfidë dhe reformë bashkëkohore*, Ndrëçim Mehmeti, Tirane, dicembre 2010.

Rivista Mësuesi N.12, *Shqipëria - Progres të dukshëm në arsim sipas raportit "PISA" të Organizatës për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ekonomik (OECD 2010)*, dicembre 2010.

Rivista Mësuesi N.12, *Si po ecën reforma në arsim, Konferencë shtypi e ministrit të Arsimit*, Xhezair Teliti, Ilir Kanini, 25 mars, 1995, pp. 1-2.

Rivista Mësuesi, N.12, *Projektligji i Arsimit Parauniversitar*, dicembre 2010.

Rivista Normalisti (numri perkujtimor), Normalja dhe normalistet ne 50-vjetorin e tyre, 1909-1959, Ylli Kahreman, Elbasan 1959.

Rivista Pedagogjike N.2, *Zhvillimi i arsimit ne mesjete ne Shqiperi*, Sula Dedei, Tirane, 1999.

Rivista pedagogjike, *Kurrikula e Arsimit Bazë Nevojat për Rishikim*, Prirjet dhe Konceptimi i Marita Hamza, 2011,

([http://www.izha.edu.al/materiale/Revista Pedagogjike 2011.pdf](http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2011.pdf)).

Rivista Pedagogjike, N.5, *Politika arsimore marxiste-leniniste e P.P.SH dhe zbatimi i saj ne jete*, Hamit Beqja, Tirane, 1974.

Rivista Shkolla Shqiptare N. 30, Tirane, 1939.

Rivista Shqiperia e Re, N.193, *Vendimet e Kongresit Arsimor*, Romania, Constanza, settembre 1924.

Siti internet

www.qpz.gov.al

<http://www.izha.edu.al/>

<http://www.mash.gov.al/>