

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIBATTITI

Scuola media unica e post-elementare. Fu vera riforma?

Elio Damiano

LA SCUOLA MEDIA UNICA È STATA VISTA, FIN DAL 1962, IN UNA DUPLICE PROSPETTIVA: PER ALCUNI “VENTRE MOLLE” DEL NOSTRO SISTEMA SCOLASTICO, PER ALTRI L’UNICA VERA RIFORMA SCOLASTICA DELLA NOSTRA STORIA REPUBBLICANA. MA È STATA DAVVERO UNA SCELTA LUNGIMIRANTE? NON ERA FORSE PIÙ OPPORTUNO GUARDARE IL DIBATTITO SULLA POST-ELEMENTARE? UN TESTO NE RIAPRE IL DIBATTITO.

Trascorso più di mezzo secolo dalla fondazione della scuola media, è tempo di dare una risposta ad una domanda radicale: fu ‘vera’ riforma? Domanda più che pertinente, se è vero che – al tempo del suo avvio, nel 1963 – i giudizi – con qualche riserva – furono ampiamente positivi (con pochissime eccezioni). La risposta più plausibile – se si vanno a guardare le vicende che portarono alla vittoria «trent’anni di guerra» con tanti tentativi di tregua¹ potrebbe essere la seguente: la riforma è stata ispirata da un’opzione politica – la democratizzazione della scuola, dovuta alla Costituzione – che non è riuscita a concretizzarsi in azioni educative di aula e di istituto². Una missione politica, che è stata formulata come “*tutti a scuola, a ciascuno la sua scuola*” è rimasta in larga misura scritta sulla carta, perché la selezione prima maniera – quella dell’esclusione e della deviazione sul binario morto – ha cambiato forma – facendosi prima ‘esplicita’, poi ‘implicita’ – ma sempre e principalmente a carico delle stesse categorie sociali. Per riprendere un aforisma di Aldo Agazzi, uno dei massimi ispiratori (e di più) di quella riforma – «*in democrazia i due popoli diventano uno solo*» – esso è stato smentito dai fatti, perché in mutate forme il popolo degli esclusi è rimasto sostanzialmente lo stesso, separato dall’altro popolo anche quando ha frequentato la stessa scuola. Da subito mediante la pratica diffusa della collocazione in sezioni ordinate per censo, poi nelle classi marginali – differenziali e di aggiornamento – quindi negli elenchi ‘rossi’ dei bocciati tenuti a ripetere, infine fra i ‘promossi-inadeguati’. All’epoca, i requisiti della scuola “media unica” erano i seguenti tre:

(1) *l’anti-dualismo*, ovvero l’azione per eliminare i dispositivi che potevano indurre a selezionare gli alunni in base alla loro provenienza sociale; i dispositivi sono stati cambiati e sostituiti, ma non eliminati.

(2) *la differenziazione didattica* per attivare le procedure d’insegnamento mirate a far emergere le potenzialità individuali degli alunni; la didattica differenziale è stata formulata in termini diversi – “individualizzazione”, “personalizzazione”... – ma le prove di terreno non sono mai state generalizzate, e ancor meno si sono diffuse le attività di orientamento, dentro o intorno alla scuola.

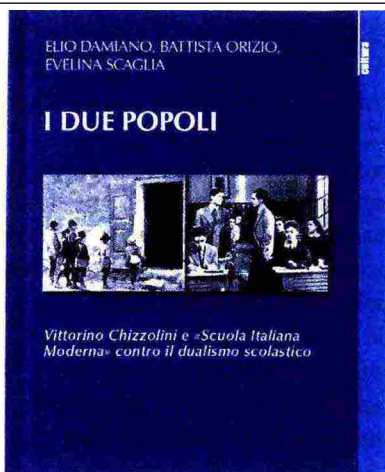
(3) *l’introduzione del lavoro* come oggetto culturale ed educativo diffuso – presso le diverse materie d’insegnamento – e specifico, in quanto materia autonoma; introdotto quasi esclusivamente come conglomerato di ‘esercizi’ a se stanti, ha impiegato una quindicina d’anni per ottenere una denominazione riduttivamente ‘educativa’ ed è tuttora in cerca di una fondazione disciplinare.

Una riforma “politica” che non è riuscita a diventare “pedagogica”

Una prima spiegazione riguarda proprio la politica scolastica che legittimò la riforma in nome della democrazia: come è più che noto, la legge 1859/62 fu promulgata con il consenso di forze politiche divergenti mediante un “*connubio*”, la classica transazione del Parlamento italiano. Dopo quella occasione, le alleanze politiche fra diversi divennero sempre più fragili e l’opportunità di riformare la scuola – v. il caso esemplare della secondaria superiore – sono sempre naufragate. Con la “Seconda repubblica”, il sistema maggioritario comportò l’alternanza anche in fatto di riforme: Moratti vs Berlinguer, con il vincente che cancella e sostituisce quelle realizzate dal perdente. Una

1. T. Codignola, *La guerra dei trent’anni. Com’è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi, *La scuola italiana dal 1948 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 120-148.

2. Per un’opinione analoga, si veda: B. Grassilli, *Significato metodologico-didattico della scuola di tutti e di ciascuno*, in G. Vico (a cura di), *La scuola media tra passato e futuro*, La Scuola, Brescia 1993, p. 85.



Studium

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

aspettative, riservandosi di provvedere agli eventuali aggiustamenti. Un impianto fondato sul presupposto di possedere in anticipo – al vertice – le conoscenze necessarie e di poter prevedere quali risultati ottenere presso una periferia pronta e fedele. Non era questa la condizione del legislatore, perché non si può considerare seriamente la limitata e breve “sperimentazione” delle Medie Uniche Sperimentali – nelle classi seconde! – secondo un piano di studi diverso sia da quello indicato che da quello messo in prova, per quanto positivamente giudicato. Modello ben noto per la sua inadeguatezza rispetto ad una innovazione complessa e relativamente inedita – sul terreno e in letteratura – ma certamente rassicurante per il legislatore, che poteva scaricare l’insuccesso sulle resistenze opposte dai destinatari in situazione. Come effettivamente accadde, dando la stura – già con la prima sociologia dell’educazione – alle denunce contro gli insegnanti⁵.

Sono queste inadeguatezze sufficienti a spiegare l’insuccesso della riforma? Non fu mancanza di cognizioni di causa. Tutti sapevano quello che volevano, si conoscevano i limiti della situazione, la profondità dei cambiamenti richiesti – una rivoluzione pedagogico/scolastica – i rischi che si correvano e con quali interventi tenere sotto controllo le dinamiche che si mettevano in moto. E non mancò chi – pur favorevole – suggerì una strada più cauta, graduale e aderente alla situazione⁶. E tuttavia ci si mosse come se quel che si voleva fare non potesse non essere fatto – costi quel che costi – perché quello che contava era la posta in palio. Una sindrome da destino fatale?

Una spiegazione accettabile deve prendere in carico i dati disponibili, massimizzandone la copertura: e i fatti stanno a dire che la riforma fu fortemente voluta e – insieme – non adeguatamente sostenuta. Lo scempenso tra questi due comportamenti – la volontà ed i mezzi – induce a pensare che l’effettivo intento fosse quello di proclamare un principio – la democratizzazione della scuola – più che la sua realizzazione in concreto. Detta a rovescio, la questione non era “fare” la scuola unica, bensì di issare la sua bandiera. Una finalità politica, appunto. Riuscire? Certamente, ma veniva dopo, in un modo o nell’altro.

politica dell’instabilità – se non dell’impotenza – ben nota ai politologi come *Surviving without Governing*³.

Ma se la politica non è riuscita se non a lanciare una riforma – pur tra compromessi – la pedagogia non è immune da responsabilità, se i risultati non sono stati all’altezza dei buoni propositi. Qui le inadempienze sono ben note, e più che sorprendenti:

- a) dedicare una scuola specifica alla “pre-adolescenza” senza sapere abbastanza al riguardo, se è vero che ancora oggi rimane una sorta di oggetto misterioso (salvo che per la psicologia dei consumi, per gli aspetti che a questa disciplina interessano). Una fase dello sviluppo che è stata scontornata dalla scuola, piuttosto che una scuola ordinata ad un’età in qualche modo identificata: con le conseguenze che ne discendono in fatto di didattica appropriata e di orientamento, scolastico e professionale.
- b) non disporre di una didattica per una scuola che si è voluta “secondaria”, se non fatta di affermazioni generiche – tipo “didattica induttiva” – peraltro dedotta – contraddittoriamente – proprio dalla scuola primaria dalla quale prendere le distanze di livello.
- c) omettere la formazione degli insegnanti come compito primario, o almeno come accompagnamento della riforma, cercando di coprire la nudità con la solenne affermazione della “libertà d’insegnamento”, una sorta di lusinga per una professionalizzazione tuttora inesistente. Anche qui contraddittoriamente, se è vero che già all’epoca tale formazione era considerata prioritaria e necessaria rispetto ad un impegno proibitivo come quello richiesto da una tale riforma⁴.
- d) attivare la riforma secondo una strategia *top-down*, un classico degli approcci centralistici che anticipa la struttura ordinamentale – l’*hardware* – per immettervi il *software* dei programmi d’insegnamento e aspettare da Roma che tutto proceda in periferia secondo le

3. È il titolo di un’opera di uno studioso statunitense che si è dedicato a comprendere la particolarità italiana: G. Di Palma, *Surviving Without Governing: The Italian Parties in Parliament*, California University Press, Los Angeles 1977.

4. A. Agazzi (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Laterza, Bari 1964. Sulla necessità di formare e aggiornare gli insegnanti, si vedano le riserve sulla “libertà d’insegnamento” di D. Bertoni Jovine, *Il punto sulla scuola media*, in «Riforma della scuola», aprile 1963, pp. 3-6.

5. M. Barbagli - M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna 1969. Condotto su un campione di insegnanti emiliani e toscani, rivela il punto di vista degli insegnanti sulla 1859/1962 e sui programmi d’insegnamento, con il 50% che si dichiara contrario.

6. L. Volpicelli, *Contro la scuola unica*, Armando, Roma 1960.

Prima o poi. Ma quel che contava era indicare la meta. E segnare un punto di non ritorno contro gli antagonisti. Perché la storia sia con noi. Una forte carica ideologica, intorno ad una istituzione sociale – la scuola – ad elevato livello simbolico. E proprio la scuola media, il presidio antico della scuola di ceto, la cittadella dell'anti-democrazia. Cosa ci poteva essere di più appropriato per acquisire un vantaggio nell'agone pubblico? Per dichiarare la fine del doppio popolo, fino ad affermare l'inutilità, in democrazia, dell'educazione "popolare", sostituendola con la comeniana educazione "universale"?

Una adesione al principio che ha potuto resistere anche alla conta dei danni di quella riforma, anche quando ci si accorse – contro i propositi – che i costi erano stati pagati dal "popolo secondo". Rimasto tale, pur tra le proteste d'ingiustizia. Perché quella riforma "andava fatta", perché aveva consentito di realizzare "la scuola di massa". E se il dualismo aveva resistito – ed i colpevoli riconosciuti – bisognava continuare a combatterlo, ovunque ed in qualsiasi forma si manifestasse. La passione ideologica non conosce reticenze, né pentimenti di sorta. Non bada ai fatti, né ai danni, neanche contro se stessi: ha soprattutto bisogno di un nemico dal quale distinguersi e rispetto al quale sentirsi superiori.

L'opzione della scuola "post-elementare"

All'epoca c'era un'altra opzione – scartata – che oggi – a fronte dell'accaduto – è il caso di riconsiderare. Per coglierne le ragioni e gli intenti, fuori dalla logica secondo la quale chi perde è perduto: la *Post-elementare*. Proposta secondo due alternative:

- a) continuare la scolarità primaria, sviluppandola fino ai 14 anni;
- b) differenziare il percorso, con la post-elementare come un canale affiancato – anche solo a tempo determinato – alla scuola media unica.

In ogni caso una scuola di livello primario – non secondario – anche se con un curriculum "avanzato" rispetto al quinquennio precedente. Ma soprattutto affidata ai maestri elementari, appositamente selezionati (magari con un titolo accademico). La scommessa puntava su un insegnante particolare – il "maestro" della scuola elementare – che, in Italia e ovunque, aveva fatto la storia della educazione popolare. Si giustificava con la percezione pubblica di una figura credibile per condurre a termine l'impegno dell'obbligo scolastico costituzionalmente compiuto e universalista; in particolare capace di convincere le famiglie a mandare i figli fino ai 14 anni in una scuola dove avrebbero potuto continuare ad incontrare una figura "vicina" e inclusiva. Anche perché, nella maggior parte dei casi (a partire dall'anno scolastico 1875-76), il "maestro" era una maestra. Che non di rado rinunciava

anche al matrimonio, vivendo la classe scolastica come la sua "famiglia", con dedizione totalizzante⁷.

La tesi a favore della postelementare contava su un altro buon argomento. Un altro fattore umano non irrilevante per un'impresa proibitiva come quella in cantiere: il direttore didattico ovvero il capo del "circolo didattico", un gruppo di scuole contigue sul territorio. Esperto – perché consolidato da una carriera di campo lunga e onorevole – oppure di cultura superiore – a seguito di formazione universitaria (diploma o laurea) e selezionato attraverso un concorso impegnativo – quindi in grado di esercitare una effettiva *leadership* presso gli insegnanti e le comunità locali⁸. A differenza del "preside", un insegnante pari agli altri quanto a titoli accademici, specialista, ma solo per quanto concerne le discipline di competenza, quindi esterno e per tradizione rispettoso delle competenze altrui, in genere privo di alcuna qualificazione distintiva che ne legittimasse la carica, se non per i compiti di natura amministrativa: "preside", appunto, primo fra pari, coordinatore delle volontà e decisioni altrui, più che guida e animatore di un gruppo docente.

La postelementare – opzione in vantaggio a lungo anche per ragioni di fattibilità – fu sconfitta dalla 1859/62 – e passata alla storia – anche perché perdente – come la soluzione più retriva. Bollata come risposta mirata – più che allo sviluppo del nostro sistema scolastico – a provvedere alla disoccupazione magistrale imperante. Un'emergenza effettiva, ma che serviva a delegittimare una tesi che – come modello pedagogico – aveva riscontri ben noti – di varia efficacia – in altri Paesi, europei e nordamericani e comunque poteva contare su una base argomentativa – psicologica, sociologica e didattica – più che solida e – soprattutto – empiricamente provata. Un libro a più mani, appena edito dalla Studium⁹, si occupa di ricostruire il quadro di quella vicenda, gli esiti della quale sono ancora, tutt'oggi, ben visibili, nella condizione di un sistema scolastico – il nostro – che non si può dire – in un suo snodo strategico – né compiuto e ancor meno maturo. L'intento degli Autori non è certamente quello di affermare – col senno di poi – che il dualismo – il problema strutturale del sistema scolastico italiano – sarebbe stato dissolto con la postelementa-

7. A. Santoni Rugiu, *Tipicità del maestro e della maestra*, in L. Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'800*, C.I.R.S.E., Ferrara 2000, pp. 81-93; C. Ghizzoni, *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. Sani-A. Tedde, *Maestri e istruzione popolare in Italia fra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 19-80.

8. D. Ragazzini, *Per una storia del direttore didattico*, in L. Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'800*, cit., pp. 135-164.

9. E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Edizioni Studium, Roma 2019.

re. Anche quell'opzione aveva le sue controindicazioni e, soprattutto, avrebbe anch'essa avuto bisogno di una strategia di pianificazione dirompente rispetto alla nostra improntitudine politico-scolastica. Si tratta, piuttosto, di restituire il dovuto al modello perdente della postelementare e, soprattutto, di ricomprendere che l'altro popolo – quello marchiato dalla dispersione scolastica – abita ancora qui. Una presenza massiccia che non può non inquietare chi nutre passione educativa. E per evitare – anche quanti propongono di abolire la scuola media¹⁰ – a guardare avanti – non solo alle colpe del passato, che pur persistono nei loro effetti – e con attenzio-

ne quel che di nuovo sta accadendo – alla congiunzione tra elementari e medie – presso gli istituti comprensivi. Prove di cambiamento, che stanno accadendo – ancora una volta – per caso e per necessità e che potrebbero essere fatte valere, in prospettiva, nella lotta al dualismo, la malattia genetica della nostra scuola (e non solo).

Elio Damiano
Università di Parma

10. C. Cornoldi, G. Israel, *Abolire la scuola media?*, Il Mulino, Bologna 2015.

Asterischi di Kappa

Le religioni non sono affatto morte

Secondo il dossier intitolato A Changing World: Global Views on Diversity, Gender Equality, Family Life and the Importance of Religion predisposto dal Pew Research Center sulla base di 30 mila interviste condotte in ventisette paesi del mondo, Europa a parte, ovunque la religione è considerata una componente decisiva della propria esistenza.

Il sociologo Rodney Stark aveva già analizzato il fenomeno anni fa, smentendo ad esempio, che nei secoli passati si andasse in chiesa più di ora – e profetizzando che la crescita esponenziale del cristianesimo si arresterà nell'Africa subsahariana ma continuerà in Asia, soprattutto nei paesi più avanzati. E comunque, sottolineava Stark, la crescita di una religione non è un fenomeno lineare e continuo: vive di fasi, una volta cresce, una volta cala.

Il Rapporto conferma che la religione sia oggi più importante nella vita sociale rispetto a vent'anni fa. Il dato però è ovvio: i media ne parlano di più, e in genere per ragioni negative come la pedofilia dei preti cattolici o il terrorismo di matrice islamica. Ma questa opinione non significa che l'intervistato pensi che questa sia una cosa buona. Secondo l'indagine, negli Stati Uniti il 57 per cento ha un'opinione negativa di questo ritorno della religione, così come il 40 per cento in Italia contro il 28 che ne ha un'opinione positiva (lo si legge a pag. 37 del rapporto).

Del tutto diversa e più significativa, è la domanda posta all'intervistato se, nella sua esperienza personale e concreta, la religione sia importante (pp. 40-44). In realtà il numero delle persone che considerano la religione 'molto importante' nella loro vita è sceso quasi ovunque in occidente rispetto al 2002: negli Stati Uniti – paese comunque molto più religioso dell'Europa – da 59 per cento a 47, in Italia da 27 a 19, in Polonia da 38 a 26. Resta sostanzialmente stabile su livelli bassi negli altri paesi dell'Europa occidentale e stabile su livelli alti in America latina. Cresce in Africa e in Asia, con l'eccezione del Giappone, dove scandali relativi a gruppi religiosi e il processo e l'esecuzione dei responsabili dell'attentato terroristico nella metropolitana di Tokyo perpetrato dal nuovo movimento religioso Aum Shinrikyo nel 1995 hanno inferto colpi decisivi alla religione. Nella sostanza, gli intervistati dal Pew Research Center notano che i media parlano molto più di religione rispetto a vent'anni fa, ma non sono contenti del fatto che la religione abbia un ruolo maggiore nel mondo e lo percepiscono più come una minaccia e un pericolo – tranne che in Africa e in alcuni paesi asiatici". Però, guardando i dati relativi all'Europa, sorge la domanda:

siamo proprio sicuri che qui domini la secolarizzazione e che sotto lo spesso strato di laicismo (declinato secondo le forme proprie di ogni paese) non resista una sorta di anima religiosa? Le teorie della secolarizzazione classiche, del resto, (più modernità significa automaticamente meno religione) sono state abbandonate dalla grande maggioranza dei sociologi già da una ventina d'anni, anche se ci sono sacche di resistenza e 'ultime raffiche' in Europa e in Italia. In verità, quella che diminuisce in Europa è l'influenza sociale e politica della religione, e ci sono anche meno persone che partecipano ai riti religiosi (è la cosiddetta macro-secolarizzazione). Ma non c'è, o c'è molto meno, la micro-secolarizzazione, nel senso che una solida maggioranza degli europei continua a coltivare una vasta costellazione di credenze religiose – in maggioranza derivate dal cristianesimo, ma talora con apporti estranei come la teoria della reincarnazione – che non li porta ad andare a messa o a un culto protestante, e magari neppure a dichiararsi religiosi quando il Pew Research Center li intervista, ma certamente influenza la loro vita quotidiana in modi anche molto importanti.

Tra i paesi che mostrano un più spinto "ritorno al religioso" ve ne sono diversi asiatici. Considerando la complessità di questo continente, diversissimo al suo interno, è esagerato dire che questo "ritorno" potrebbe acuire i problemi nella convivenza sullo stesso territorio tra fedi diverse? Se si guarda allo Sri Lanka e ai suoi quasi 400 morti della mattina della Pasqua scorsa certamente sì. Qui, infatti, la presenza buddista, non certo tenera nei riguardi della minoranza cristiana, si fa sentire. Così come è utile pensare alla situazione delicata che si vive in Myanmar e in Pakistan. Se si guarda al ruolo della religione nella vita personale dell'intervistato (non della sua opinione sulla presenza della religione nella società, che poi è la sua opinione sulla presenza della religione nei media) il livello si mantiene costante in India, nelle Filippine e in Indonesia, a livelli per gli standard occidentali altissimi. Sappiamo come l'induismo in India, il cattolicesimo – e in alcune regioni l'islam – nelle Filippine e l'islam in Indonesia abbiano un ruolo pervasivo e centrale anche nella vita politica. Il dato mostra una crescita della religione in Corea del Sud, dove i cristiani tradizionali attaccano con una virulenza che sarebbe impensabile in occidente i nuovi movimenti religiosi. Colpisce che tra i 27 paesi presi in considerazione dal Rapporto manchi la Cina, dove le indagini statistiche sono sottoposte a pesanti restrizioni da parte del governo. Nonostante la repressione, anche qui, tuttavia, le religioni continuano a crescere.