

PROGRAMMA EDUCATION

FGA WORKING PAPER

N. **42** (1/2012)

**In medio sta(ba)t virtus:
gloria e decadenza della scuola media**

Luisa Ribolzi
Università di Genova



*Fondazione
Giovanni Agnelli*

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2012

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità dell'autore e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the author and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.

www.fondazione-agnelli.it

segreteria@fga.it

Abstract

E' un'affermazione diffusa che la scuola media (ora secondaria di I grado)¹ costituisca il ventre molle della scuola italiana, sia dal punto di vista degli esiti di apprendimento, con le ripetenze e gli abbandoni, sia per la sua difficoltà a ridurre gli svantaggi fra i diversi gruppi di utenti, a fornire una efficace educazione civica, ad accogliere le innovazioni tecnologiche e didattiche: questa affermazione viene rinforzata dalla constatazione che le indagini internazionali danno esiti lusinghieri per la scuola primaria, e per contro assai scadenti per i quindicenni esaminati da PISA, suscitando la legittima ipotesi che nel corso della scuola secondaria di I grado si verifichi un intoppo che genera una caduta di qualità. E' peraltro opportuno precisare che esistono poche e limitate ricerche sul valore predittivo di PISA, per cui non è possibile dire se e in che misura il risultato a quindici anni sia collegato con l'esito finale degli studi.

Gli aspetti negativi si manifestano anche in un clima scolastico degradato, in cui vivono male sia gli insegnanti, vittime di fenomeni di burn out, che gli studenti, spesso protagonisti – o vittime – di episodi di bullismo. Non è casuale che in una recentissima ricerca su di un campione nazionale di 720 genitori, il bullismo figuri al secondo posto tra i problemi della scuola, con una percentuale di scelta dell'85,3%, molto vicina sia per la scuola dell'infanzia, che per la primaria e la secondaria di I grado². E' quindi importante che l'analisi sociologica cerchi di capire quali siano le ragioni che possono spiegare la minore efficacia della scuola secondaria di I grado rispetto agli altri ordini di scuola e si proponga di indagarne il ruolo e il significato nell'attuale momento storico.

Come sempre, è però necessario cercare nel passato le radici di quello che avviene nel presente: risalendo alle motivazioni che hanno dato origine nel 1962 al prolungamento dell'obbligo in un unico tipo di scuola comune a tutti, cercherò di rileggere le motivazioni che l'hanno originata e le aspettative a cui si proponeva di rispondere, per analizzare le caratteristiche che hanno generato conseguenze contrastanti in termini di esiti sociali e cognitivi³. Nel corso del presente lavoro, attraverso un'indagine prima storica, e poi soprattutto sociologica, ho cercato di evidenziare le trasformazioni che questo segmento della scolarità ha subito nel tempo, mettendola in relazione ad alcuni elementi macro presenti nello sfondo (trasformazioni sociali) o nel contesto immediato (trasformazioni del sistema formativo), per individuare gli elementi che hanno minato l'efficacia della scuola media, e a cui la riforma dovrebbe porre rimedio, elementi che anticipo sommariamente e che riprenderò nelle conclusioni:

1. Elementi legati alla trasformazione della società

- *La scuola non è più la sede principale della formazione extrafamiliare, e di fronte all'aumentato peso dell'extrascuola finisce con il rinunciare anche alla propria funzione di mediazione. Contemporaneamente, però, crescono le pressioni di una famiglia e di una comunità locale la cui capacità educativa si è molto indebolita per motivi legati alla crisi che esse stanno attraversando, per cui la delega alla scuola, indebolita, è più forte;*
- *l'importanza per l'apprendimento dei nuovi media, di cui gli adolescenti sono i principali utenti, e lo sviluppo delle scienze dell'apprendimento hanno trovato impreparati molti insegnanti, problema questo comune a tutti gli ordini di scuola e non specifico della scuola media. Ne consegue che l'innovazione didattica rimane scollata dalle trasformazioni in atto nelle modalità di insegnamento/apprendimento;*
- *sono aumentati i problemi legati alla specificità dei destinatari: i preadolescenti sono un gruppo sociale che ha subito profondi cambiamenti, e in un'età tradizionalmente difficile si trovano alle prese con una caduta dei modelli di adulto e con una grande incertezza sull'identità, cui la scuola non sa come far fronte. La sensazione di fondo è che siamo in presenza di una caduta della fiducia dei ragazzi verso i propri docenti;*
- *nella scuola, come nella società, è cresciuta la differenziazione, con l'ingresso rapido e massiccio di studenti di origine straniera, verso cui la scuola media ha adottato talvolta un approccio analogo a quello verso i disabili, cioè più "differenziale" che "differenziato".*

¹ Nel presente testo, per chiarezza, si utilizzerà la dizione "scuola media" in riferimento a tutto quanto accaduto prima dell'entrata in vigore della nuova denominazione.

² L. RIBOLZI, F. LAGOMARSINO, V. PANDOLFINI, *Scegliere la scuola: orientamenti e caratteristiche dei genitori*, DISA, Università di Genova, luglio 2010, non ancora pubblicata.

³ Tra gli esiti positivi, non si può dimenticare la riduzione degli squilibri nel legame fra reddito e titolo di studio: secondo la Banca d'Italia, fatto 100 il reddito degli analfabeti, fra il 1972 e il 1977 il reddito di un laureato passò da 761,2 a 516,9, quello di un diplomato da 461,2 a 308,1 e quello di un licenziato delle medie da 358,7 a 258,6. La forbice si ridusse di 244,3 punti.

2. Elementi legati ai problemi del sistema formativo

In linea di massima, una volta risolti i più gravi problemi di carenze strutturali, in parte per effetto degli investimenti, in parte più considerevole per la caduta della pressione demografica (che in meno di dieci anni vede passare il sistema scolastico da oltre undici milioni di studenti a poco più di otto milioni, fino ad assestarsi intorno ai sette milioni), la scuola italiana si è rivelata incapace di trovare una soluzione a cinque ordini di problemi emersi già alla fine degli anni Settanta:

- *l'incapacità di valorizzare la risorsa umana costituita dal personale docente, mai veramente formato e selezionato, anche se la sovrabbondanza avrebbe consentito strategie di miglioramento della formazione iniziale e in servizio e una differenziazione dei livelli con l'introduzione dei quadri intermedi (o, in alternativa, una riduzione degli organici, con l'investimento in ricerca e sviluppo)*
- *la minore efficacia nei confronti di un sistema prima europeo e poi mondiale sempre più integrato, con elevati tassi di dispersione e apprendimenti scadenti, in particolare nel settore scientifico, resi evidenti da PISA ma già presenti negli anni Ottanta;*
- *l'esistenza di forti differenze fra le diverse aree del paese, sia per le strutture che per gli investimenti che per i risultati;*
- *l'atteggiamento ambiguo nei confronti del sistema privato, oggi paritetico, di radice prevalentemente ideologica, che rende impossibile la costruzione di un vero sistema integrato;*
- *il pregiudizio nei confronti della formazione professionale, che ha portato al nel rifiuto, solo recentemente rientrato, a riconoscerle un ruolo nel completamento dell'obbligo, e nell'estrema difficoltà a far partire un sistema di formazione professionale di terzo livello, in pratica ancora allo stato sperimentale.*

La scuola media, per la sua collocazione e per una certa fragilità di impostazione didattica, risente in modo particolare di queste criticità e della relativa incapacità di mettere in pratica politiche educative stabili. Alle difficoltà decisionali di tipo generale se ne aggiungono tre specifiche:

- *la politica nei confronti dei disabili, astrattamente ispirata ad un atteggiamento paritario e forse di ulteriore espansione del corpo docente, più che non mirata ad un inserimento reale e a una valorizzazione delle capacità residue;*
- *nel decennio in corso, la faticosa introduzione delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, che si innesta su livelli di qualificazione dei docenti estremamente disomogenei;*
- *il rapporto mai veramente risolto con la scuola primaria e con il primo biennio della scuola secondaria superiore, cui si collega a fasi alterne.*

3. Elementi legati al modello

Infine, alcuni punti deboli dipendono dal modello adottato per la scuola media all'atto della sua costituzione:

- *il male oscuro della scuola media è di tipo culturale: l'ideologizzazione ha puntato in modo quasi esclusivo sul mito dell'equità, assegnandole un compito di realizzazione della giustizia sociale che non può svolgere, e per ovviare a questa incapacità si è abbattuta la qualità. Nel momento in cui la domanda esterna cambia, e si sposta dall'equità alla qualità, la scuola media non è in grado di reagire;*
- *dai due indirizzi che l'hanno originata fondendosi, la scuola media ha ereditato contemporaneamente la funzione di preparazione al lavoro, propria del vecchio avviamento, e quella di livello iniziale degli studi superiori, propria della vecchia scuola media, tanto che lo snodo dell'orientamento, mai veramente affrontato, continua a costituire un problema. La separazione dei due segmenti della scuola di base, con una scuola elementare più volte riformata negli anni Ottanta e Novanta, con una discontinuità di cui è segnale la forte dispersione nella classe prima, e che solo a partire dalla fine degli anni Novanta vede tentativi di ricostruzione unitaria, non favorisce la spinta a concepirla come segmento terminale dell'obbligo (nuovo modello);*
- *la politica del personale non è mai stata finalizzata a sviluppare il capitale umano, ma a sostenere l'occupazione: ne consegue una crescita scissa dagli andamenti demografici, con un abnorme sviluppo di personale precario inserito ad ondate senza preparazione specifica. Molte riforme degli anni Settanta hanno avuto impatto ridotto per l'impreparazione di molti docenti;*
- *la scuola media, benché sia obbligatoria, resta una scuola "a due velocità", in cui la selettività è sistematicamente maggiore nelle regioni del Sud, l'attuazione delle innovazioni avviene prevalentemente al Nord e le condizioni strutturali restano troppo diverse. Anche i massicci investimenti degli ultimi anni (fondi PON, utilizzo delle tecnologie...) sono stati raramente programmati e ancora più raramente valutati in modo sistematico.*

Premessa

“A Domino factus est et est mirabile in oculis nostris. Dopo quindici anni di fatiche, di studi, di polemiche, di amarezze, la meta è conquistata. Deo gratias”.

La novità meravigliosa annunciata con tanta mistica enfasi nella pagina di diario del 21 dicembre 1962 da Gesualdo Nosengo, fondatore nel 1944 dell’Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi, e suo presidente per 24 anni fino alla morte, è la riforma della scuola media, approvata dal Parlamento dopo un lungo dibattito. Prosegue Nosengo: “Ha qualche difetto, non vi è dubbio, ma è ugualmente una grande, molto grande conquista per la democrazia italiana. Sarà uno strumento di differenziazione dal passato e d’un mondo scolastico e culturale nuovo⁴”.

Presentando la stessa riforma, Camillo Tamborlini scriveva: “Desidero ancora sottolineare che la legge non prevede una riforma scolastica come le tante proposte o attuate dopo la legge Casati. Si tratta prima di tutto di una riforma sociale: l’educazione e l’istruzione sono inserite nel sistema di garanzie e di protezione sociale che, in vista del miglioramento dei livelli, delle condizioni, dei tenori di vita, per ognuno e per la comunità, lo Stato contemporaneo offre ad ogni cittadino. Esso esprime lo sforzo sociale che, frutto di una solidarietà organizzata, caratterizza la società contemporanea, la struttura della società, la vita intera delle nazioni, della comunità internazionale⁵”. In questi due testi emerge con estrema chiarezza che, nella convinzione di molti dei promotori, l’introduzione della scuola media unica non è stata innanzitutto, una riforma di politica scolastica, ma una riforma di politica sociale, finalizzata ad una maggiore equità: la mia ipotesi è che *questa idea-forza ha funzionato come elemento di crescita e di propulsione finché il ritmo del cambiamento delle condizioni in cui è nata è stato lento, ma ha costituito un elemento di debolezza nel momento in cui le circostanze si sono modificate in modo sostanziale, e con esse la domanda sociale nei confronti della scuola.*

Il segmento terminale della scuola di base ha sempre vissuto una certa ambiguità fra l’obiettivo della selezione e quello della socializzazione o, per usare termini più comuni, fra la qualità e l’equità. Alcuni autori⁶ asseriscono che equità e qualità sono obiettivi contrastanti, che non possono essere realizzati contemporaneamente, per cui nella scuola si ha un movimento a pendolo, in cui ad un massimo di meritocrazia fa seguito un massimo di egualitarismo, sempre tenendo presente però che “le politiche scolastiche delle democrazie occidentali hanno in parte tentato di correggere le disuguaglianze del contesto extrascolastico conseguendo talora risultati parziali soddisfacenti, ma spesso senza riuscire a neutralizzare l’impatto delle disuguaglianze esterne, anche perché la scuola stessa è generatrice di disuguaglianza”⁷. Di fatto, fino agli anni Sessanta la scuola italiana era divisa a partire dalla quinta elementare in due canali, uno “accademico” a cui si accedeva tramite un esame di ammissione, che selezionava i migliori da destinare al proseguimento degli studi, e quello “professionale”, senza barriere all’ingresso, pensato per chi sarebbe stato invece subito “avviato” (di qui il nome) al lavoro, senza dimenticare la quota di ragazzi che si fermavano in quinta elementare: all’inizio degli anni Sessanta 35 ragazzi su 100 non proseguivano dopo la quinta. La forza lavoro italiana era proporzionalmente meno qualificata che negli altri paesi europei e questa condizione, che peserà a lungo sulla composizione degli occupati per titolo di studio, non poteva supportare l’industrializzazione.

Al momento in cui viene approvata la scuola media unica, il dibattito pedagogico era dunque fra “unionisti”, che difendevano l’unità della persona dei preadolescenti, e

⁴ Citato da L. CORRADINI, *Educare nella scuola*, Armando Armando, Roma, 2006, p. 91.

⁵ C. TAMBORLINI, *Presentazione e interpretazione della legge*, in M.C.D., *La nuova scuola media*, Ed. MCD, Roma 1963, citato in UCIIM *La scuola media degli anni 80*, Edizioni UCIIM, Roma 1981, p. 9.

⁶ Si veda ad esempio il saggio di N. LUHMANN, K.E. SCHORR, *Condizioni strutturali di pedagogia della riforma*, in AUTORI VARI, *Sistema educativo: prospettive di mutamento*, Angeli, Milano 1990, pp. 51-78.

⁷ N. BOTTANI, L. BENADUSI (a cura di) *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erickson, Trento 2006, p. 12.

“separatisti”, che sostenevano la necessità di distinguere precocemente fra la scuola media, i cui programmi erano pensati per chi avrebbe continuato negli studi e poi nelle professioni, e l’avviamento professionale e commerciale, per chi si sarebbe fermato prima. Era invece generalmente condivisa l’idea che cinque anni di scolarità obbligatoria fossero troppo pochi per le nuove esigenze della società e del mercato del lavoro, e che quindi (in un percorso comune o diviso) si dovesse salire a otto anni, dai sei ai quattordici.

Non stupisce quindi che la riforma che introduceva la scuola media unica, abolendo l’esame di ammissione a partire dall’ottobre del 1963 (di fatto, quindi, per i nati nel 1952), e fissando un percorso unitario e obbligatorio di otto anni, venisse vista innanzitutto come una conquista sociale, e solo mediamente come un provvedimento di politica educativa. L’innalzamento dell’obbligo nell’istruzione generalista spostava in avanti il momento dell’acquisizione delle abilità strumentali, senza però mai controllarla realmente: inizia un allungamento della scolarità che non sempre è collegato ad un incremento dei saperi. Si sposta in avanti anche il momento della scelta, dagli 11 ai 14 anni, con un potenziamento delle finalità orientative e di formazione generale della scuola media, che assume un ruolo moratorio, e rifiuta ogni sia pure iniziale professionalizzazione, dopo una fase in cui si introdusse il mostro linguistico e concettuale della “preprofessionalizzazione”..

Nella riduzione delle disuguaglianze stavano la sua forza, la ragione dei suoi molti successi, la trasformazione del sistema formativo a cui ha dato l’avvio, ma anche, a mio avviso, una volta cambiate le condizioni sociali, politiche ed economiche, le ragioni della sua inadeguatezza, della sua natura di “anello debole” del sistema scolastico italiano, nel momento in cui scompare come scuola media e si ripropone come scuola secondaria di I grado. Proverò allora a ricostruirne la storia e a definirne gli aspetti positivi e – soprattutto – problematici.

1. Un po’ di storia: le origini dell’istruzione di base

Naturalmente, non è questa la sede per ripercorrere la storia della scuola italiana⁸, se non per ricordare che al momento della nascita del Regno d’Italia la situazione era certamente variegata, ma nell’insieme assai problematica. Nel 1861 tre italiani su quattro erano analfabeti, con punte massime in Sardegna, Sicilia e Calabria, dove l’analfabetismo si aggirava intorno al 90%, ma anche le regioni più letterate, come il Piemonte e la Lombardia, erano intorno al 60%. La lotta all’analfabetismo fu lunga e difficile, se alla fine del secolo “le statistiche anagrafiche, fondate sulla condizione di coloro che richiedevano la licenza matrimoniale, registravano che su 100 sposi gli analfabeti erano ancora il 50% a Modena, il 52% a Parma, il 55 a Siena, il 63 a Sassari e il 70% a Messina ... il campione riguardava giovani nati dopo l’avvento dell’Unità, e quindi dopo i numerosi provvedimenti adottati dai vari governi nel quadro della lotta all’analfabetismo”⁹. Ancora, nel 1920, con Croce ministro dell’istruzione, Matteotti pronunciò una vibrante orazione in cui parlò anche dell’analfabetismo e della scuola elementare, cui Croce rispose che alla scuola elementare “quel che manca e difetta è la collaborazione dei cittadini”¹⁰.

Sull’altro versante, esistevano 18 università, alcune di antichissima tradizione come Padova, Bologna e Napoli, in cui però gli studenti erano meno di otto su diecimila abitanti. Il primo censimento della popolazione scolastica, che risale all’anno scolastico 1863-64, segnala nelle scuole inferiori poco più di un milione e centomila bambini, di cui il 45,5% femmine, e nella scuola superiore poco più di cinquantamila, di cui il 30% femmine. La

⁸ Rimando al recentissimo, monumentale N. D’AMICO, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Milano 2010, che contiene anche un’esauriente bibliografia.

⁹ *Ibidem*, p. 153.

¹⁰ *Ibidem*, p. 249.

percentuale rispetto alla classe di età di studenti che frequentavano le scuole superiori era di dodici maschi e di due femmine ogni cento. Gli insegnanti erano 23.484 nelle scuole inferiori (di cui il 41,6% donne) e 1525 nelle scuole superiori (di cui il 22,7% donne).

La costruzione di una scuola nazionale va fatta però risalire ai primi albori dell'unificazione del Nord, quando Lamarmora affidò il compito di organizzare la scuola a Gabrio Casati (nel cui passato c'era stata anche un'esperienza come preside di liceo), che dal luglio del 1859 occupò per sei mesi il ruolo di ministro della Pubblica Istruzione. La legge Casati (legge 13 XI 1859) puntava tutto su di una forte centralizzazione, sostenuta da una rigida burocrazia quasi di tipo militare, centrata sugli ispettori, e normava minuziosamente anche il funzionamento dell'amministrazione periferica.

La legge Casati prevede tre gradi di istruzione: la scuola elementare, divisa in due bienni, di cui il primo era obbligatorio, l'istruzione secondaria classica, di otto anni, e l'istruzione tecnica. Ai due rami dell'istruzione superiore si accede direttamente dalle elementari: manca quindi in questo primo riordino della scuola la "scuola media". Il numero massimo di alunni della scuola elementare era di 70 per classe, ma nei primi due anni era possibile arrivare fino a cento, sdoppiando la classe, affidata ad una "sottomaestra", che poteva accedere all'insegnamento dall'età di 14 anni!¹¹ Gli insegnanti elementari venivano formati nelle scuole "normali", triennali, a cui si accedeva all'età di sedici anni tramite un concorso. Tutto questo restò in larga misura sulla carta, perché a fronte di un fabbisogno stimato di 60.000 maestri, ce n'erano non più di 17.000 che disponevano di una formazione adeguata, e quindi si reclutò come capitava. *Mutatis mutandis*, un fenomeno analogo si verificò con l'espansione della scolarità legata all'istituzione della media unica.

La legge risente di una concezione elitaria, che "difende" la scuola dalle classi meno privilegiate, piuttosto che utilizzarla come strumento per la loro promozione sociale, e questo elemento si conservò per un secolo; solo con l'istituzione della media unica si spezza, almeno sulla carta, la marginalità dei più poveri. Di questo è chiaro sintomo, oltre al pregiudizio sull'inferiorità dell'istruzione tecnica, lo scarso peso della scuola elementare, liquidata con pochi articoli in una legge gigantesca che ne contava 380.

La legge Casati, aspramente criticata, fu ulteriormente soggetta a critica al momento dell'estensione allo stato italiano, in quanto considerata "piemontese", e toccò in sorte all'avellinese Francesco De Sanctis di adattarla alla nascente scuola italiana, che doveva costruire una cultura comune riconducendo ad unità una serie di sistemi non solo diversi, ma disuguali. I problemi più gravi erano due: il superamento dell'analfabetismo e lo sviluppo dell'istruzione superiore. De Sanctis procedette speditamente alla statalizzazione dell'istruzione, abolendo o assorbendo molte prestigiose scuole cattoliche, e puntò fortemente sulla formazione degli insegnanti¹², ma non emanò nessuna legge organica. L'analfabetismo, che intorno al 1875 nei paesi del Nord e in Germania era quasi scomparso mentre in Italia non scendeva sotto il 50%, era però frutto soprattutto delle misere condizioni dell'economia italiana, in cui il lavoro minorile era diffusissimo: solo nel 1879 fu emanata una legge che fissava a 12 anni l'età minima per il lavoro, con una giornata di undici ore, e nel 1907 si scese a dieci ore al giorno, con un limite minimo di età fissato a 13 anni per le miniere, 14 per i lavori pericolosi. E questo per il lavoro legale, ma nelle regioni più povere era diffuso il lavoro infantile illegale, o nel contesto familiare, e anche nel prospero Nord, si stimava che decine di migliaia di bambine venissero sottratte alla scuola per impiegarle nelle tessiture.

¹¹ Agli inizi del Novecento, il valore medio era sceso intorno ai 40 alunni, ma poi risalì, tanto che nel 1903 si stabilì che nessuna classe poteva avere più di 60 allievi...

¹² D'Amico, op. cit., p. 8, nota che nel 1875 avviene il sorpasso delle maestre sui colleghi maschi, e all'inizio del secolo le donne sarebbero state più del doppio degli uomini, avviando un processo che pare irreversibile. Nota anche (ibidem, pag. 105) che il ministero della Pubblica Istruzione non fu mai molto popolare: fra il 1861 e il 1874 si succedettero quattordici ministri, e fra il 1900 e il 1914 ce ne furono dieci.

Fu solo a seguito della constatata, pessima qualità dell'istruzione di base, che la scuola elementare fu riordinata, prima nel 1867 e poi nel 1876, con l'arrivo al Governo della Sinistra e con il ministro Coppino. La legge 3961 del luglio 1877 conservava la suddivisione precoce fra bambini destinati allo studio e bambini destinati al lavoro, ma aggiungendo un quinto anno e rendendo obbligatoria e gratuita l'istruzione dai sei ai nove anni, che coincidevano con le prime tre classi della scuola elementare: di questo restò a lungo traccia con l'esame di terza, che fu sostituito solo nel 1955 da un esame in seconda, abolito nel 1977. Nonostante il formale prolungamento dell'obbligo a 12 e poi a 14 anni, molti ragazzi lasciavano la scuola dopo l'esame di terza elementare con il "certificato di compimento" e alla fine della seconda guerra mondiale si stimava che il 90% dei ragazzi fra 11 e 14 anni lasciassero la scuola dopo la quinta elementare.

Coppino, richiamato alla Pubblica istruzione nel 1879, tentò per primo di proporre l'istituzione di una "scuola media", unificando i primi anni di tutte le scuole secondarie superiori, ma il suo tentativo fallì per la caduta del governo. Tornato al ministero per la quarta volta nel 1884, Coppino si dedicò però al riordino della condizione docente, dell'edilizia, degli istituti tecnici, e di scuola media non si parlò più per molto tempo, mentre i programmi (ma non la struttura) della scuola elementare furono più volte modificati nel corso degli anni.

La prima e più importante modifica della scuola di base, che rispetto ai programmi del 1860 e del 1877 aveva un carattere meno astratto e più collegato alle nuove esigenze sociali, con una valorizzazione del ruolo docente, avvenne nel 1888, e fu seguita dai nuovi programmi del 1895, che segnavano un ritorno all'idea che spettasse allo Stato "istruire il popolo". Si sottolinea l'autosufficienza della scuola elementare, che è compiuta in se stessa e non ha carattere propedeutico: questo porterà negli anni ad un crescente scollamento fra i diversi livelli dell'istruzione e a quella tendenza a ricominciare ogni volta da capo, difficile da contrastare, che ha caratterizzato a lungo i programmi della scuola media come "ripetizione", sia pure approfondita, di molti dei contenuti già presenti nelle elementari, in base al principio che prima di uscire dalla scuola tutti quanti dovevano conoscere alcuni elementi fondamentali. Chi proseguiva, li avrebbe ripresi in forma ampliata, prima alle medie e, se proseguiva ancora, alla secondaria.

La successiva riforma dell'obbligo (L.407/1904) segna qualcosa di simile all'apparizione di un nucleo della futura scuola media, per il momento però più simile all'avviamento: la scuola elementare viene ridotta a 4 anni, ma completata da un biennio di classi definite "complementari", e l'obbligo viene portato a dodici anni. Nella pratica, molti si fermavano ancora alla quarta, e chi proseguiva poteva sostenere un esame, e passare all'istruzione superiore, oppure completare gli studi nel biennio delle classi complementari, definite "scuola popolare"¹³. Si tratta di una innovazione notevole, che però fu condizionata dalla mancanza di docenti e di strutture, concentrata nelle zone che più ne avrebbero avuto bisogno.

In un ventennio di grande vivacità del pensiero e delle sperimentazioni pedagogiche (basti ricordare le sorelle Agazzi e Maria Montessori), bisognerà però aspettare la legge Gentile del 1922 per una riforma dell'istruzione di base¹⁴: il disegno di legge di Croce sull'innalzamento dell'obbligo da 12 a 14 anni, di cui i primi quattro comuni a tutti e i secondi quattro destinati a "servire soltanto ai fanciulli delle classi lavoratrici"¹⁵ (Croce

¹³ Le classi complementari non consentivano il proseguimento: nella mia storia familiare si ricorda che la mamma, che aveva frequentato le complementari e poi deciso di iscriversi alla scuola normale per diventare maestra, dovette sostenere gli esami di ammissione e ricominciare da capo.

¹⁴ La cosiddetta legge Daneo Credaro (487/1911) riaffermò l'obbligo a 12 anni, introducendo la possibilità di conseguirlo nelle scuole serali e festive: provvedimento poco realistico, dato che il carico di lavoro dei minorenni era uguale a quello degli adulti, che però introduceva un'idea molto moderna, quella di un diritto "all'istruzione" collegato alle esperienze di lavoro. L'Ente Nazionale per l'istruzione degli adulti, embrione dell'educazione permanente, fu invece istituito nel 1919.

¹⁵ N. D'AMICO, op.cit., p. 249.

sarebbe quindi stato considerato un “separatista” nel dibattito che precedette la media unica) non ebbe seguito. Gentile restò in carica per un periodo relativamente breve, venti mesi, ma segnò così profondamente la scuola italiana che ancor oggi le riforme non possono non fare riferimento, in positivo o in negativo, al “modello gentiliano”, il cui pregio, e la cui durata, sono legati a mio avviso alla profonda coerenza del modello di scuola che propone, che nacque da un preciso progetto educativo e non, come ho detto per la media unica, da un disegno un po’ astratto, un “mito” di equità sociale.

Le condizioni della scuola italiana nel biennio 1921/1923 erano assai arretrate: l’analfabetismo raggiungeva, con profonde differenze territoriali (con i massimi in Calabria e i minimi a Trento e Trieste) valori medi intorno al trenta per cento, gli iscritti alle scuole elementari erano circa quattro milioni, e gli iscritti alle scuole secondarie erano 271.000, trecentomila se si tiene conto anche dell’istruzione tecnica, su di una popolazione di circa 39 milioni di abitanti. Gli universitari erano meno di cinquantamila. La riforma Gentile fissa l’obbligo a 14 anni, innalza le elementari a cinque anni, conferma che la scuola complementare cui si accede con un esame dopo la quinta resta collegata alla scuola elementare e distinta dalla scuola media inferiore e dai corsi di avviamento al lavoro, e unifica l’istruzione tecnica inferiore, triennale, cui si accede dopo la quarta elementare. L’ipotesi di unificazione dei vari ordini fu ripresa dalla “Carta della scuola”, presentata da Bottai nel 1939, a cui fece seguito una sola legge, la 899/1940, che prevedeva l’istituzione di una scuola media unica “umanistica, rigorosamente selettiva, con insegnamento del Latino come fattore di formazione morale e mentale”, e un ruolo orientativo per la prosecuzione degli studi, distinta dall’avviamento al lavoro: quella appunto che restò in vita fino alla riforma del 1962.

Nel periodo fascista, la struttura della scuola non fu toccata, anche se si procedette ad un massiccio indottrinamento dei programmi, ad esempio con l’introduzione della “storia della rivoluzione fascista” e della “cultura militare” o, per le bambine, dei “lavori donneschi”. Alla fascistizzazione della scuola di base iniziò ad opporsi un primo decreto del 1945, che modificava i programmi delle scuole elementari e materne, ma fu un breve periodo, e con l’istituzione della Consulta (aprile 1945) partiti e forze sociali iniziarono a mettere a punto programmi di riforma della scuola, mentre la vita delle scuole e delle università tornava faticosamente alla normalità. La Carta Costituzionale dettò le norme fondamentali sull’istruzione, che rimasero invariate fino alle modifiche al titolo V dell’ottobre 2001, e dalla Costituzione inizia la vicenda della scuola contemporanea.

2. L’idea della scuola media diventa realtà

Come si è visto, l’idea che il prolungamento dell’obbligo venisse realizzato in un unico canale non era nuova, essendo nata addirittura agli inizi del Novecento¹⁶, ma nell’Italia repubblicana la prima fase dell’iter che portò alla legge 1859/1962 può essere identificata nella Commissione Gonella (che fu ministro in cinque diversi governi dal luglio del 1946 a luglio del 1951) istituita nel 1947, che in due anni di lavoro mise in luce le tristi condizioni della scuola italiana e formulò un disegno di legge (mai approvato), “separatista”, che proponeva di abolire l’avviamento realizzando al suo posto una “istruzione inferiore” divisa nei rami classico, scientifico e tecnico. Questa proposta non ebbe seguito, e in un ennesimo tourbillon di governi e ministri dell’istruzione (il record appartiene probabilmente a Egidio Tosato, che nel 1954 restò in carica 26 giorni!) si ebbero nel 1955 la riforma dei programmi

¹⁶ Per la precisione, si dà il merito della prima formulazione dell’idea a Giovanni Maria Bertini, docente di Storia della Filosofia nell’Università di Torino, che nel 1864 propone al ministro Matteucci la creazione di una scuola media unica nella propria Relazione al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione.

delle scuole elementari, e nel 1957 la divisione in primo ciclo, le prime due classi, e secondo ciclo, le ultime tre, con un esame al termine di ciascun ciclo. La scuola della preadolescenza restava invariata.

Nel 1957 venne anche istituita la “commissione Rossi”, che lavorò a produrre documenti e ipotesi di lavoro in vista di una unificazione, basata fundamentalmente sull’idea di sviluppo formulata da Piaget, ma il ddl Medici (1959) che seguì ai lavori della commissione ebbe parere negativo dal CSPI. L’ipotesi unitaria venne sperimentata prima in un numero limitato di classi di osservazione, seguite dal Centro Didattico Nazionale, e poi in una sperimentazione generalizzata nel 1960 con il provvedimento Fanfani – Bosco, che autorizzò la scuola unificata in ben 3000 classi, sia presso le scuole medie che presso gli avviamenti, dato questo di grande interesse perché segnava la pari dignità dei due ordini. Si può dire che in tutto il dibattito - e nelle diversificate prese di posizione - si confrontano due idee forza che alternativamente prevalgono nella storia della scuola italiana: *unità* e *differenza*, viste non come estremi di un continuum, ma come forze opposte e non dialoganti.

Nel febbraio del 1962 diviene ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui, che conserverà l’incarico in cinque diversi governi fino al giugno del 1968, uno dei ministri più longevi, e a lui si deve prima il piano per lo sviluppo della scuola (L.1073/1962), e poi la legge 1859 del 31 dicembre 1962 che istituiva la scuola media unica, la prima vera riforma del sistema dopo Gentile, in un momento in cui 65 ragazzi su cento si fermavano alla quinta elementare, e si è stimato che nel corso degli otto anni di obbligo (come si vede, ampiamente disatteso), ogni leva perdesse sette ragazzi su dieci. La principale innovazione della legge fu nella sua concezione di fondo: per la prima volta nella storia della scuola italiana, il segmento di tre anni successivi alle elementari veniva concepito come parte della scolarità di base, e non come primo gradino della scolarità superiore¹⁷.

Le novità introdotte dalla legge furono almeno cinque: era una scuola *unica*¹⁸, che metteva fine alla precoce distinzione fra avviamento al lavoro e preparazione all’istruzione secondaria superiore; sanciva l’obbligatorietà e la gratuità dell’istruzione fino a 14 anni (solo molti anni dopo, e in presenza di consistenti fenomeni di abbandono, si introdusse l’obbligo di conseguire la licenza media); aveva carattere formativo e orientativo; modificava l’idea di preadolescente, sottolineando la necessità di tenere conto delle competenze “non accademiche”, in base ad un’idea integrale della persona; infine, sottolineava il suo carattere sociale, di apertura all’ambiente, potenziando la partecipazione dei genitori (si veda il par. 3).

Tutti questi punti vennero sviluppati in successive trasformazioni del sistema scolastico, ma in un certo senso uscirono dal controllo (peraltro non previsto), fino alla prevalenza del loro lato oscuro. E del resto permanevano non poche contraddizioni, e ne ricordiamo due particolarmente importanti:

- l’idea della “scuola per tutti” resta ambigua, sia perché fino all’istituzione del tempo pieno (1977) il doposcuola si configura come facoltativo, ed è di fatto riservato ai ragazzi più poveri, sia per il permanere delle classi differenziali e di aggiornamento, che avevano un carattere fortemente selettivo, e vennero abolite solo nel 1977 con la legge 517. Il latino restava fondamentale per l’accesso al liceo classico, che fino al 1969 era l’unico indirizzo che consentiva l’accesso a tutte le facoltà; fu abolito come materia autonoma in II e III, e sostituito dal riferimento obbligatorio all’origine latina e all’evoluzione storica nell’insegnamento dell’italiano dalla legge 348 del giugno 1977;

¹⁷ Per chi fosse interessato al dibattito che precedette l’approvazione della legge, e al dettaglio della struttura e dei programmi, rimando al più volte citato volume di Nicola D’Amico, capitolo 26.

¹⁸ Al suo interno, però, esistevano le classi di aggiornamento, parallele alla I e alla III, a cui accedono i ragazzi bisognosi di un insegnamento particolare, per lo più ripetenti, e le classi differenziali, nate per alunni “disadattati scolastici” e abolite dalla legge 517/1977, che spesso si trasformarono in un ghetto per i ragazzi più problematici.

- l'idea della scuola come formazione integrale della persona è contraddetta dal fatto che la maggior parte delle discipline non accademiche, benché abbiano sulla carta una formativa pari dignità, restano facoltative. Solo la già citata L.348/77 rende obbligatoria l'educazione musicale e sostituisce le applicazioni tecniche (divise per sesso) con l'educazione tecnica (indifferenziata). Nella stessa legge, le discipline matematiche e scientifiche assumono il nome di "scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali".

Il limite fondamentale, che pesò per anni sull'attuazione della riforma, fu però un altro, sempre lo stesso: nessuno si occupò della qualificazione degli insegnanti, né di quelli in servizio, né di quelli che avrebbero dovuto coprire l'enorme fabbisogno che si venne a creare. Ma a questo dedicheremo un apposito paragrafo.

3. Un difficile cammino

La scuola media unica fu attivata nell'anno scolastico 1963/64 e le classi del precedente ordinamento andarono ad esaurimento nel giugno del 1965. Partita nel generale consenso, tanto che il bilancio fatto da Gui nel 1966 parlava di "commovente dedizione" dei Comuni, fieri di vedere realizzata l'uguaglianza dei cittadini (ecco ancora la mitologia della scuola unica!) la nuova scuola si trovava però di fronte non pochi ostacoli, dall'impreparazione degli insegnanti (e, in molti casi, anche la riluttanza) alle carenze strutturali, con un'edilizia scolastica in pessime condizioni soprattutto nel Sud e dotazioni didattiche assai limitate. A mio avviso però proprio i punti qualificanti avevano in sé il germe del decadimento, in quanto la nuova scuola media:

- era una scuola unica*, che metteva fine alla precoce distinzione fra avviamento al lavoro e preparazione all'istruzione secondaria, ma questa fondamentale caratteristica finirà con il condizionarne gli sviluppi. Nel 1977, a quindici anni dalla riforma, l'XI Rapporto Censis scrive infatti che "le tendenze più rilevanti che hanno investito la scuola dell'obbligo... sembrano evidenziare la necessità che la politica scolastica sia via via più collocata nel quadro generale di una politica *sociale* (corsivo nostro, n.d.r.) articolata... Nella scuola dell'obbligo si sembrano scontare, in una certa misura, i costi del sovraccarico del sistema scolastico, cosicché essa sembra avere incontrato difficoltà significative nel fornire all'utenza processi educativi adeguati sul piano qualitativo"¹⁹. I tassi di ripetenza sono altissimi già dalla prima elementare (7,7% nel 1972/73, 5,9% nel 1974/75) e si aggirano intorno al 10% in prima media, gli abbandoni sono scomparsi nella scuola elementare ma si aggirano intorno al 12% per la media. Sia per le ripetenze che per gli abbandoni, il Sud è particolarmente penalizzato. Il tasso di passaggio dalla quinta alla prima media ha ormai raggiunto la quasi totalità, ma gli abbandoni nelle medie sono elevati, anche se alcuni degli abbandonanti, soprattutto in terza, hanno formalmente raggiunto i 14 anni²⁰. La sottolineatura degli aspetti equitativi portò quindi ad una paradossale crescita dei fenomeni di espulsione, cui si cercò di porre rimedio non migliorando l'offerta ma abbassando il livello, il primo passo verso lo scadimento della qualità denunciato nel 1986 da Bottani²¹. Nel 1981 il tasso di scolarizzazione della fascia

¹⁹ CENSIS, *XI Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Franco Angeli, Milano 1977, pp. 72-73.

²⁰ Sul fenomeno della dispersione nella scuola dell'obbligo fino agli anni Ottanta, si può vedere E. BESOZZI, *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano 1983; per la secondaria, L. RIBOLZI, *La scuola incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano 1984.

²¹ N. BOTTANI, *La ricreazione è finita*, il Mulino, Bologna 1986.

- 6-13 supera il 100%, a motivo delle ripetenze, ma il raggiungimento dell'obiettivo della scuola media è solo formale, in quanto non esiste un controllo dei livelli raggiunti;
- ii. *sanciva l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione fino a 14 anni*. Si tratta a mio parere dell'acquisizione più importante e meno problematica, in quanto l'istruzione di otto anni come diritto minimo del cittadino non aveva controindicazioni, se si chiariva l'obbligatorietà non di passare nella scuola un certo numero di anni, ma di conseguire la licenza. A partire dal 1997, con la proposta Berlinguer di riordino dei cicli, il dilemma unicità/diversificazione si riproporrà, e verrà in parte risolto parlando di "diritto alla formazione" e non alla sola scuola, ma per il momento il problema è ancora lontano. Sul fatto che la nuova scuola media avesse carattere *formativo e orientativo*, in quanto segmento finale dell'obbligo, c'era - e permane - l'accordo, e le difficoltà furono di realizzazione;
 - iii. ponendosi come scuola della preadolescenza, introduceva un'idea di preadolescente diversa da quella fino allora in vigore, sottolineando *la necessità di tenere conto di tutti gli aspetti*, quelli delle competenze "accademiche" non meno della formazione artistica e musicale e dell'educazione tecnica, in base ad un'idea integrale della persona. Questa affermazione, ancora una volta ampiamente condivisibile in teoria, portò in molti casi ad una progressiva sottovalutazione delle competenze accademiche, in favore dei processi di socializzazione, danneggiando soprattutto i ragazzi di origine sociale modesta, che non potevano recuperare grazie al capitale culturale familiare le competenze che la società avrebbe chiesto loro;
 - iv. infine, sottolineava il suo carattere sociale, di apertura all'ambiente, potenziando innanzitutto *la partecipazione dei genitori*. Il coinvolgimento delle famiglie si spostava dalla motivazione educativa (il diritto delle famiglie ad esercitare d'intesa con la scuola la funzione educativa) a quella sociopolitica, che vedeva nella partecipazione una sorta di riappropriazione del controllo, sull'onda emotiva che parte dal 1968 e troverà il suo compimento con la legge 477 del 1973 e i relativi decreti delegati del 1974, che istituirono gli allora famosi e oggi famigerati *Organi collegiali*. Visti al momento come un passo decisivo verso la democratizzazione della scuola, finirono in parte vanificati (il consiglio distrettuale) e in parte riassorbiti dalla burocrazia (il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione), mentre gli organi a livello di istituto, che avevano solo un ruolo consultivo, divennero presto "parlamentini" che si perdevano in discussioni poco produttive, e la partecipazione alle elezioni precipitò. Oggi si tende a considerarli inadeguati per il governo della scuola autonoma, ma ancora siamo in attesa di una riforma.

Gli sviluppi di questi punti germinali furono complessi ed avvennero in tempi diversi, con una accelerazione segnata dal clima sociale determinato dal '68: ma da subito i problemi della scuola media generarono una caduta di fiducia verso il sistema scolastico pubblico (che si manifestava anche con un aumento di scelte per la scuola privata nonostante le penalizzazioni economiche). La legge 348 del giugno 1977 apporterà alcune modifiche ai programmi della scuola media, che muovono in direzione di un rinnovato interesse verso l'operatività e indeboliscono le discipline "accademiche", ma il quadro resterà sostanzialmente immutato.

In una direzione analoga muove anche la l.517/77, che interviene sulla valutazione, criticando il meccanismo degli esami, che vengono considerati sistemi inadeguati di misura dello sviluppo intellettuale degli alunni. Gli esami di riparazione vengono aboliti, si istituisce un solo esame al termine della terza media (scompaiono quindi gli esami di quinta elementare), si introducono le "schede di valutazione" con notizie sulla persona dell'alunno, sulla sua maturazione, sulla sua partecipazione alla vita scolastica, e si prevede l'introduzione di attività integrative. Vengono anche abolite le classi differenziali e di

aggiornamento. La “scheda personale” di valutazione dell’alunno è complessa da attuare e innesca un dibattito che durerà anni e di riflesso comporterà un’opposizione sorda, ma anche esplicita, alle procedure di misurazione standardizzate²². Vengono regolamentate le attività di doposcuola, scuola integrata e a tempo pieno, e l’integrazione dei disabili, innovazioni entrambe introdotte senza un reale progetto di valutazione degli esiti²³.

La legge di revisione dei programmi nel febbraio del 1979 in un certo senso costituisce il punto culminante di questo processo di radicalizzazione ideologica apportando ritocchi al programma per sottolineare le “finalità democratiche” della formazione nella scuola media, senza dare la necessaria importanza al fatto che la continuità fra scuola media e scuola elementare era in pratica inesistente, così che era impossibile parlare di una scolarità di base come ciclo integrato. Il raccordo con il lavoro e con la scuola secondaria superiore era anch’esso mancante, o quantomeno disuguale, legato allo spirito di iniziativa delle singole scuole, e quindi la situazione di “medietà” era sempre più precaria.

Negli anni Ottanta, la percezione di uno scadimento della qualità della scuola, e della scuola media in particolare, si fa generale. Se il liberale Valitutti, nelle sue memorie degli otto mesi come ministro, parla nel 1980 di “continuo deterioramento” della professionalità degli insegnanti, “demoralizzati e avviliti”, il comunista Amendola va coraggiosamente contro quello che abbiamo chiamato il “mito dell’uguaglianza” asserendo che “l’uguaglianza non può realizzarsi solo nella scuola, se le differenze sociali crescono intorno ad essa”, e richiama l’importanza di una selezione rigorosa. Valitutti critica l’enormità della spesa destinata ai precari (500 miliardi nel 1980, 1000 miliardi l’anno successivo), ma nessuno ha la forza di spezzare la spirale dei perversi meccanismi che creano precariato e certo non giovano alla qualità o alla motivazione, problema questo ancora non risolto. Ma la caduta di credibilità della scuola non fu né solo per la media né solo italiana: si comincia a parlare di “descolarizzazione” e “morte della scuola”, senza immaginare che a trent’anni di distanza la diffusione delle nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) e della rete porterà a leggere queste ipotesi in modo del tutto diverso e per certi aspetti assai più realistico.

Dopo il 1980, vengono prima sperimentati (dal 1985) e poi adottati, con la L.148/1990, i programmi della scuola elementare, che riceve riconoscimenti positivi anche da ricerche e test internazionali sugli apprendimenti, aggravando così la posizione relativa della scuola media, che viene vissuta come ventre molle del sistema, incapace di valorizzare l’eccellenza delle elementari, inviando alle superiori (finora mai riformate) ragazzi impreparati, nonostante operi un’estesa selezione. Partita dall’ambizioso obiettivo di eliminare le disuguaglianze e di fornire ai ragazzi meno privilegiati occasioni preziose di qualificazione, la scuola media viene a partire dagli anni Novanta accusata anche di colpe non sue (non è certo responsabile del turn over dei docenti, o della mancata riforma degli organi collegiali): potremmo dire che non c’è peggior nemico di un innamorato deluso, e la delusione delle aspettative della scuola – mito fu fortissima.

Dobbiamo arrivare al ministero di Luigi Berlinguer per l’avvio di un processo radicale di rinnovamento della scuola, che aveva l’ambizione di operare sull’intero sistema, così da risolvere le cesure fra segmenti vecchi e segmenti rinnovati in tempi diversi, con intenti e ispirazioni talvolta anche contrastanti. In particolare, la scuola elementare aveva un’immagine “progressista” che, insieme alla sua innegabile qualità, la rendeva politicamente più gradita della sua sorella maggiore: ma tra i molti provvedimenti presi nei

²² L’indagine IEA (International Educational Achievement) del 1978, che studiava gli apprendimenti dei quattordicenni (per lo più iscritti in terza media) riscontra nella scuola italiana una “socializzazione al centro”, una incapacità ad occuparsi della fascia più debole, ma anche, all’altro estremo, dei ragazzi più dotati, con un effetto normalizzante verso il basso sulla popolazione.

²³ Nel 1979 uscirono due ricerche, le prime, che cercarono di chiarire problemi e prospettive di queste due innovazioni: L. BELLOMO, L. RIBOLZI, *L’arcipelago sperimentale. Tempo pieno nella scuola dell’obbligo*, il Mulino, Bologna 1979, e L. BELLOMO, L. RIBOLZI, *L’inserimento degli handicappati nella scuola dell’obbligo*, il Mulino, Bologna 1979.

quasi quattro anni in cui Berlinguer fu ministro, che interessarono tutta la scuola indipendentemente dai livelli, come l'avvio dell'autonomia (1997), la dirigenza ai capi di istituto (1998), l'attivazione dei canali di formazione dei docenti (1998) e la legge sulla parità (2000), quello che doveva influenzare di più la scuola media fu la legge di riordino dei cicli (30/2000), il cui primo documento risale al gennaio del 1997.

La legge 30 proponeva la fusione fra elementare e media, con una durata complessiva di sette anni, proposta mai comparsa nelle precedenti proposte di riforma dei cicli, che scatenò una vivace opposizione. Personalmente, ritengo che questa proposta avesse almeno un fondamentale aspetto positivo: pensare il ciclo di base come un unico percorso unitario avrebbe consentito una programmazione più compatta, che evitando le ripetizioni poteva completarsi in un anno di meno, consentendo agli studenti italiani di arrivare al diploma in dodici anni (la media dei paesi OCSE è 12,4). Si sarebbe potenziata la continuità e l'esistenza di un percorso unitario 6-14 avrebbe probabilmente facilitato anche il collegamento con la preparazione attesa all'ingresso nella secondaria. Il biennio successivo alla scuola di base avrebbe avuto carattere obbligatorio e orientativo: questo diede inizio alla disputa fra biennio unico, biennio unitario e biennio separato. Quale che fosse l'ipotesi, la scuola media perdeva totalmente il carattere di secondarietà, già passato in second'ordine rispetto alla formazione di base e all'orientamento: la ribellione dei docenti nacque sia dalla perdita di posti che questo avrebbe comportato, solo in parte compensata dall'estensione dell'obbligo, dal momento che anticipando la normativa i passaggi alla secondaria avevano già raggiunto e talvolta superato il 90%, sia dalla "svalutazione" della scuola media, che già una volta si era trovata unita all'avviamento in quella che molti considerarono una *mésalliance*.

La sostituzione con De Mauro, nell'aprile del 2000, dovuta alla dura opposizione di molta parte degli insegnanti all'introduzione di procedure di valutazione, ritardò l'emanazione dei decreti delegati, e il nuovo ministro, Letizia Moratti, affossò la legge 30. I problemi della scuola italiana però non erano cambiati, e quindi i principi della legge 53 non se ne scostarono così radicalmente come si sarebbe voluto far credere²⁴: fu innovativa, piuttosto, la legge costituzionale 3/2001, che modificava il ruolo degli Enti Locali in direzione di una maggiore, anche se confusa, decisionalità nel campo dell'istruzione. La Riforma Moratti, espressa nella legge 53/2003, che aveva la forma di una legge quadro con ampie deleghe al Governo, conservò l'idea dell'unificazione, lasciando però la durata del ciclo di base a otto anni, come si dice nel documento su "Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del I ciclo di istruzione" (PECUP), emanato alla fine del 2002, a preparazione della legge stessa. Il concetto di obbligo fu sostituito da quello più flessibile di "diritto/dovere all'istruzione", per la durata di dodici anni, dizione che ha consentito in anni più recenti un recupero del valore educativo non solo della formazione professionale, ma anche dell'apprendistato e di forme sperimentali come le botteghe scuola.

Con la riforma Moratti, la scuola media (ora ufficialmente secondaria di I grado) perde qualsiasi caratteristica di secondarietà, e si colloca decisamente, e ritengo irreversibilmente, come tratto finale di una scuola di base che cerca di strutturarsi in modo unitario e non sequenziale. Il ciclo di base riesce ad arrivare ai decreti legislativi (n.59/2004), così che il nuovo governo, di cui era ministro dell'Istruzione dal maggio 2006 Giuseppe Fioroni si trovò a fare i conti con due riforme incomplete, un panorama di sperimentazioni selvagge e una situazione in cui aumentava il malessere di insegnanti e studenti, espresso dagli episodi di *burn out* da una parte, di bullismo e violenza dall'altro. La diffusione dei risultati dei test europei di apprendimento (PISA), che ci collocavano a livelli bassi e in più dimostravano la permanente differenza fra Nord e Sud e fra tipi di scuola, suscitava la confusa ma rumorosa impressione che si dovesse "fare qualcosa".

²⁴ Paolo Ferratini scrisse in proposito un articolo su Il Mulino, per cui fu molto attaccato. Sul dibattito *bipartisan* che si attivò, si veda P. FERRATINI, V. CAMPIONE, L. RIBOLZI, *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare il sistema formativo*, il Mulino, Bologna 2005.

Il ministro decide di adottare la tecnica del “cacciavite”: le *Nuove indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (uscite nel luglio 2007) modificano le norme già in vigore, indicando una “cantiere biennale di lavoro” per testare le modifiche, ma il governo cadrà dopo otto mesi, il bloccando il cantiere. Nel frattempo, un corpo insegnante sfibrato dai continui cambiamenti, logorato dall’aumento incontenibile del precariato, scontento da una caduta di prestigio che pare inarrestabile, si barcamena nella gestione del quotidiano, e assiste passivamente al processo di svuotamento dell’autonomia, in un ritorno al centralismo che non tutti vivono come un peggioramento.

Il ministro Mariastella Gelmini, in carica dal maggio 2008, da un lato recupera buona parte della legge 53, ma dall’altro conserva elementi introdotti da Fioroni (una maggiore severità, la lotta al bullismo, il ritorno al centralismo) e deve fare, inoltre, i conti con la stretta economica determinata dalla crisi, che comporta severi tagli ai finanziamenti, soprattutto al personale, con un tentativo di introdurre e valorizzare la meritocrazia rispetto agli automatismi. Il ciclo di base resta sostanzialmente immutato, se si eccettuano alcuni elementi di contorno (il grembiule, il voto di condotta), né è facile dire se ci sia stato un recupero di efficacia. Si conferma la scarsa popolarità dei ministri dell’Istruzione, sistematicamente attaccati da docenti e studenti, siano essi di destra o di sinistra. Un importante sociologo dell’educazione americano, Charles Glenn, studiando le scuole italiane ha dichiarato che la cosa che meno riesce a capire è la posizione per cui tutto va malissimo, e quindi nulla deve cambiare...

4. Qualche dato sulle dimensioni

Sui dati relativi alle dimensioni della scuola media mi limiterò ad alcune osservazioni di carattere generale. Agli inizi, la coincidenza fra allargamento degli accessi e boom demografico porta ad una crescita tumultuosa della popolazione scolastica: a dieci anni dall’istituzione della media unica, gli iscritti erano aumentati del 51,9%, e le femmine del 66,9%; gli iscritti al primo anno erano aumentati del 39,4% e i licenziati dell’ 82,0%. Le dimensioni del sistema erano solo in parte prevedibili: nel 1986, sulla base delle proiezioni demografiche il Censis stimava per l’anno 2000/2001²⁵ 1.823.442 iscritti alla scuola media, mentre in realtà furono 1.777.443 (meno 2,5%).

La percentuale di femmine, pari a 42,9% nel 1962/63 (“vecchia” scuola media) passa a 47,1% dopo dieci anni, e a 47,7% dopo venti. Il tasso di diplomati sul totale degli iscritti passa da 24,4% a 29,2% e poi a 28,4%, e con l’aumento dei diplomati aumenta il numero di iscritti alla scuola secondaria superiore, anche se la propensione a proseguire oscilla in ragione della percezione della spendibilità dell’istruzione superiore sul mercato del lavoro. La scuola media svolge attivamente il proprio ruolo di ascensore verso la scuola secondaria: i tassi di passaggio sono in crescita costante: a vent’anni dall’avvio della riforma sfiorano l’80%, per salire ulteriormente e rapidamente fino all’87%, cui si aggiunge una quota ridotta di frequentanti dei CFP e di apprendisti. Alla fine degli anni Novanta il proseguimento dopo la terza media già supera il 90%: nel comportamento degli utenti, dunque, il prolungamento dell’obbligo è quasi la norma, anche se il prolungamento formale arriverà solo dopo alcuni anni.

Con la fine del baby boom, il decremento demografico, iniziato in prima elementare nel 1971/72, raggiunge la scuola media nel 1976/77, anno in cui per la prima volta si ha un calo (-1,4%) negli iscritti in prima²⁶. Questo porta, come si è detto, ad una soluzione di molti

²⁵ CENSIS, *XX Rapporto sulla situazione sociale del paese, 1986*, Franco Angeli, Milano 1986, p. 214.

²⁶ Il numero massimo di iscritti si ebbe alle elementari nel 1972/73 con 4.964.595 alunni, e alle medie nel 1979/80 con 2.938.791. Gli iscritti in prima raggiungono il massimo nel 1973/74, 1.008.709, valore influenzato dalle ripetenze, perché il maggior numero di nascite fu il 1964, unico anno in cui i nati furono più di un milione, e gli iscritti a undici anni di distanza furono 972.552.

problemi strutturali: gli studenti in doppio turno scendono nel 1976/77 a 2,6%, e le classi alloggiate in locali precari al 24,5%²⁷. L'inserimento dei disabili e la diffusione della sperimentazione delle classi a tempo pieno costituiscono una rilevante novità didattica e anche un'occasione di ulteriore crescita dei docenti: alle elementari gli insegnanti inseriti nelle sperimentazioni di tempo pieno, che erano nel 1973/74 poco più di seimila, nel 1978/79 sono già triplicati. L'esperienza del tempo pieno (classi integrate) viene chiusa nel 1984/85, con il passaggio al tempo prolungato e l'affermarsi del superamento della divisione fra scuola "del mattino" e "del pomeriggio". La diffusione delle sperimentazioni viene ostacolata dalla rigidità dei meccanismi di assunzione e utilizzo degli insegnanti, ma nonostante ciò funziona per decenni, almeno nella secondaria, come via efficace di *innovazione senza riforma*, garantendo al sistema un minimo di flessibilità anche in assenza di una strategia di ampio respiro.

Il costo della scuola media è particolarmente pesante ed è dovuto al fatto che per molti anni ha avuto il rapporto insegnanti alunni più basso del mondo (e ancora nel 2008 il valore medio OCSE è di 13,7, quello dell'Europa a 19 di 11,5 e quello dell'Italia 9,7, superata solo dal Portogallo e dal Belgio, 8,1)²⁸. La spesa media per alunno nel decennio 1980/1990 è aumentata dell'81,9%, contro il 69,4% delle primarie e il 10,3% delle secondarie superiori, e nel 2007 il costo pro capite di uno studente delle medie era di 8.222 euro, contro una media OCSE di 7598, e UE a 19 di 8.165: nella primaria il costo era di 7.383 euro, nella secondaria superiore 7.864.

5. Qualche considerazione di ordine generale

L'origine della scuola media unica è, si è detto, prevalentemente "ideologica": la necessità di un innalzamento del livello minimo di istruzione era comune a tutti i paesi industrializzati, ma non tutti hanno scelto un percorso unificato, basti citare la Germania, in cui la scelta fra ciclo lungo e ciclo breve resta fissata subito dopo la scuola di base. Questo perché gli obiettivi del sistema formativo partono sì da un elemento oggettivo (l'analisi della realtà), ma soprattutto da due elementi soggettivi - l'immagine del "bene" delle persone e l'immagine del futuro - che si basavano su un "ottimismo pedagogico" che assegnava alla scuola un ruolo di miglioramento sostanziale dei livelli di equità e di qualità dell'istruzione. L'elemento più forte, in un universo simbolico molto potente, era il sistema di valori sottostanti le teorie e le prassi, basato probabilmente su assiomi, su "miti" indimostrabili ma fortemente motivanti. I "miti" che guidarono la riforma della scuola media furono l'unicità e l'equità, due parole cariche di significati simbolici che è stato difficile indebolire, anche quando sono state contraddette dai fatti.

Negli anni Sessanta, i riformatori spingono per superare i ritardi della scuola rispetto alla società, ma ben presto finiscono con l'assegnarle compiti più generali e probabilmente troppo gravosi, come soggetto attivo nel rinnovamento radicale del sistema. A fronte di queste aspettative, che vediamo oggi quanto fossero utopistiche, ben presto emerge un'inadeguatezza nel funzionamento; l'ideologia ugualitaria del '68, che vide schierati fra le file dei contestatori molti insegnanti, soprattutto i più giovani, portò ad una dura critica dell'incapacità a realizzare l'equità, poiché la selezione continuava a colpire soprattutto i più svantaggiati; nella scuola "sottoprodotto del sistema" o - per utilizzare una definizione molto popolare in quegli anni - "servostruttura della tecnostuttura", accanto alla selezione esplicita si manifestava in misura crescente una selezione implicita che passava, come teorizzavano i

²⁷ Segnaliamo per completezza che diminuisce il numero di pluriclassi nelle elementari, da 11,8% degli alunni nel 1966 a 5,1% dieci anni più tardi.

²⁸ OECD, *Education at a Glance 2010*, Paris 2010.

sociologi inglesi, dal “curricolo nascosto”²⁹, cioè dall’insieme di pratiche, contenuti e atteggiamenti che componevano la parte informale del curriculum. La gestione sociale, su cui i decreti delegati avevano sollevato tante aspettative, si era ridotta a partecipazione formale, consultiva, con risultati insoddisfacenti e la scuola secondaria, restava scollegata dal mercato del lavoro.

La delusione nei confronti della media unica fu proporzionale alle alte aspettative che aveva suscitato. Le reazioni oscillarono fra il desiderio di tornare al passato, l’attaccamento agli aspetti procedurali rispetto ad una cultura del risultato, la critica distruttiva e l’aspirazione ad un ulteriore grande disegno riformatore: i docenti, soprattutto i più giovani provenienti dalla militanza politica, ma anche i più esperti e preparati, cominciarono a patire di uno scadimento delle motivazioni e di un crescente malessere, a cui la scuola reagì irrigidendo le procedure e arroccandosi in una marcata indifferenza ai riscontri negativi. Sul fronte degli apprendimenti, cominciò a crescere la richiesta alla scuola di tornare a far bene il proprio lavoro specifico: insegnare.

Con gli anni Ottanta, il fenomeno che coinvolge più da vicino la scuola media è l’improvvisa irruzione nei processi formativi dell’extrascuola, in atto già da anni, ma che si manifesta ora con una visibilità e una forza molto maggiori. La scuola si trova di fronte ad un mutamento del sistema di apprendimento, che non è più scuola-centrico, ma viene definito in termini di “ragnatela di opportunità”³⁰ o di “mosaico di occasioni di apprendimento”, e l’alfabetizzazione diventa sempre più la capacità non di imparare tutto a scuola, ma di sfruttare le occasioni. Si manifesta una crescente tendenza delle famiglie ad integrare con risorse proprie la formazione scolastica, percepita come inadeguata (anche perché le sperimentazioni e i progetti, danno l’impressione di moltiplicarsi disordinatamente), ma questo fa crescere le differenze fra chi dispone di un capitale familiare culturale ed economico, e chi no, e ben presto si tradurrà in una rivendicazione perché la scuola funzioni meglio, senza costringere i propri utenti a rivolgersi all’esterno.

La domanda cambia: meno persone, con bisogni più differenziati, che richiederebbero una personalizzazione dei percorsi e un raccordo fra sistemi. Ma la scuola si trova in difficoltà e si genera l’impressione di un “sistema bloccato”, che funziona grazie agli spazi di diversificazione informale: benché disponga di un surplus di docenti legato alla contrazione degli alunni, la scuola non sa impiegarlo e, poiché non riesce a governare le risorse esterne, lo Stato, invece di sviluppare la sussidiarietà o aprirsi al mercato, si abbarbica al controllo dell’istituzione, con le molte difficoltà legate alle permanenti carenze organizzative e istituzionali.

E’ positivo il fatto che, dopo decenni di diffidenza, il mondo imprenditoriale incomincia ad interessarsi alla scuola, anche alla scuola media e non solo a quella tecnica e professionale, e si impegna in persona numerose iniziative a carattere innovativo. La Fondazione Agnelli presenta, nel 1981, un *Rapporto sulle iniziative scuola – lavoro degli industriali italiani*, nel 1982 esce *Il banco in fabbrica*, che presenta una sperimentazione triennale, la prima, promossa a Trento dalla Provincia e dall’Associazione Industriali. Si moltiplicano le iniziative di orientamento, gli stages, i corsi di formazione per insegnanti e dirigenti.

Sempre negli anni Ottanta si affaccia timidamente alla scuola anche il problema delle tecnologie, per il momento concentrato sui “vecchi” media, ma che vedrà presto, come il resto della società, il tumultuoso affermarsi prima dei computer e dell’informatica, e poi della rete. La prima ricerca sulla diffusione delle nuove tecnologie, svolta nel 1984 dalla Biblioteca di Documentazione Pedagogica, censì in tutto meno di seimila computer di vario

²⁹ La definizione si deve a B.R. SNYDER, *The Hidden Curriculum*, MIT, Boston (Ma), 1970, ma gli studi sul curriculum nascosto furono sviluppati soprattutto da Giroux e Apple.

³⁰ G. GIOVANNINI, *I molti tempi, attori e luoghi della formazione: un’analisi del policentrismo a partire dall’offerta*, in “Studi di Sociologia” vol. 25, 1987, pp. 3-17.

tipo, distribuiti al solito in modo irregolare: nell'8,7% delle scuole al nord, 4,3% al Centro, 1,3% al Sud e 1,2% nelle Isole. La quasi totalità dei computer (si parlava ancora di "elaboratori"...) era nelle scuole secondarie, nelle scuole medie se ne censirono 680, e più della metà venivano utilizzati dagli insegnanti di matematica! Del resto il PNI, Piano Nazionale Informatico, riguardava solo gli istituti secondari superiori (nel 1989/90 arriva a coinvolgerne 2.252) ed era destinato solo agli insegnanti di matematica e fisica. L'utilizzo dei media tradizionali nella scuola (gli "audiovisivi") come sostegno alla didattica è invece abbastanza sistematico e diffuso.

Nel frattempo, il dibattito sulla possibilità di conciliare eccellenza ed equità (o tutela delle fasce deboli, come si preferisce dire in quegli anni) vede una ripresa della domanda di qualità. In un momento in cui i soggetti collettivi faticano a diventare soggetti politici, e la crisi economica (unita ad una stanchezza della società per l'eccesso di conflittualità, porta al recupero del "privato" e a una ripresa di quei soggetti e istituzioni che vanno genericamente a comporre il "mercato") blocca l'evoluzione formale, resiste l'innovazione *bottom up*, dal basso, che però patisce la mancanza di sistematicità, e soprattutto di diffusione.

Comincia, molto timidamente, a manifestarsi una certa insofferenza verso quella "unicità della funzione docente", che sempre più copre situazioni personali e istituzionali non paragonabili. Ai tentativi di introdurre una carriera docente si oppongono la paura del centro di perdere il controllo, il timore che qualsiasi forma di differenziazione penalizzi i meno tutelati, e la sistematica resistenza di parte delle organizzazioni sindacali, mentre tra gli insegnanti cresce la disponibilità ad una differenziazione. Già nel 1990 nella scuola media tre quarti degli insegnanti si dichiaravano d'accordo che la retribuzione fosse collegata all'impegno, mentre prima della riorganizzazione della rete scolastica, ad esempio, avviata nel 1997³¹, venivano retribuiti allo stesso modo presidi e segretari di istituzioni scolastiche non comparabili per numero di alunni o addirittura di sedi. Tra il 1980 e il 1988, il rapporto minimo/massimo nella retribuzione degli insegnanti della scuola media passa da 100/126 a 100/159, tenuto conto dell'anzianità, della distribuzione dei fondi di istituto (ma il 78% veniva distribuito a pioggia), e della possibilità di aggiungere fino a tre ore di insegnamento. Ma allora, come ora, la logica dell'uniformità finiva con il penalizzare i migliori, e si limitava a scoraggiare l'eccellenza, senza supportare le situazioni di bisogno.

Sul piano istituzionale, i temi "caldi" della seconda metà degli anni Ottanta restano più o meno i soliti: si discute sul rapporto pubblico/privato, tornato di attualità anche in seguito alla caduta di qualità della scuola statale³², sull'ennesima riforma della scuola secondaria, sulla retribuzione dei docenti. Nella scuola della vita quotidiana, regolata da un'organizzazione che resta rigida e uniforme, regolamentata da un numero enorme di circolari - più di una al giorno! - si superano i vincoli attraverso le sperimentazioni e i progetti, grazie anche all'impegno di molti insegnanti, e continua quella "innovazione senza riforma" che consente al sistema di rispondere alla domanda sociale. Il Censis³³ parla di "riforme striscianti", che per il settore della scuola media riguardano l'innalzamento dell'obbligo a sedici anni, che segnerebbe del resto come si è detto la formalizzazione di una tendenza in atto: si stima un 90% di quattordicenni e un 70% di quindicenni già scolarizzati.

Bisogna sottolineare che la contrazione degli iscritti, che continua a ritmo accelerato senza un corrispondente calo dei docenti (dal 1983/84, anno di massima frequenza, in dieci anni gli iscritti al primo anno passano da 1.008.709 a 681.043, -32,5%, gli iscritti in totale da 2.815.922 a 1.996.682, -29,1%, mentre gli insegnanti passano da 271.847 a 249.604, -8,2%, per cui il rapporto alunni / insegnanti scende da 9,8 a 8,0), non viene utilizzata per introdurre

³¹ Si veda a questo proposito MPI, *La riorganizzazione della rete scolastica. I dati del cambiamento*, Roma, febbraio 2001.

³² In questi anni esce la ricerca curata dalla scrivente per la Fondazione Agnelli su questo tema: L. RIBOLZI, *Il falso dilemma pubblico privato. L'anomalia della scuola italiana nel contesto europeo*, Edizioni della Fondazione, Torino 1987, in seguito sviluppata ne *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia 2000.

³³ CENSIS, *XXII Rapporto sulla situazione sociale del paese, 1988*, Franco Angeli, Milano 1988.

nuove forme di didattica o per generalizzare la formazione in servizio³⁴. Comincia l'espansione degli insegnanti di sostegno, di cui si parlerà più oltre.

Una parte non piccola dell'incremento delle frequenze, o del rallentamento del calo, è dovuta al persistente tasso di dispersione anche nelle scuole medie, causa di una presenza prolungata nella scuola a cui non corrisponde nessun reale incremento negli apprendimenti: ricostruendo i percorsi, nel 1990 su cento dei ragazzi iscritti in prima media nella leva corrispondente se ne licenziano 95, quindici non continuano, 49 si diplomano e dieci arrivavano alla laurea. Nella scuola secondaria superiore la dispersione è molto alta e si concentra nel biennio, con uno studente su cinque che abbandona nel primo o nel secondo anno, con vistose differenze fra indirizzi³⁵ e zone geografiche, evidenziando la necessità di introdurre un percorso di qualità dopo l'obbligo per gli studenti meno portati allo studio accademico, tra cui nel corso degli anni saranno sempre più numerosi i ragazzi di origine straniera.

La strage di studenti nel primo anno della secondaria si riflette sulla media da almeno due punti di vista: la necessità di una crescita *effettiva* degli apprendimenti, che contrasti l'abbassamento dei livelli delle prestazioni richieste, e la necessità di ripensare al ruolo orientativo della scuola di base. Anche se il dato quantitativo degli abbandoni in prima secondaria superiore è oggi meno drammatico (ma non del tutto inconsistente, poiché ancora supera il dieci per cento), il problema dell'inadeguata qualità degli apprendimenti, e quello del mancato orientamento continuano ad interessare la scuola secondaria di I grado.

Incomincia a diffondersi l'idea che la spesa per la scuola sia non solo limitata, ma male impiegata. In dieci anni (1980/1990) nella scuola media la spesa pro capite è passata da 2.039.000 a 3.696.000 lire (+81,2%), aumento dovuto prevalentemente alla riduzione del rapporto fra insegnanti e alunni, sceso da 10,5 a 8,4: non si è mai indagato per accertare se a questo aumento è corrisposto qualche tipo di miglioramento, con il raggiungimento di obiettivi educativi precisi. Anzi, le prime indagini internazionali segnalano una debolezza degli studenti italiani, soprattutto nella scuola secondaria e nelle materie scientifiche, e mettono ancor più in evidenza gli squilibri territoriali e di indirizzo³⁶: le indagini PISA, destinate ai quindicenni, che quindi ancora risentono pesantemente dell'influenza della scuola media, a partire dal 2000 sottolineeranno il permanere di questa dimensione, che pone l'Italia ai primi posti per l'estensione della varianza fra scuole.

Da queste considerazioni nasce la considerazione che si possa e forse si debba valutare la qualità del servizio scolastico, che proprio in questi anni vede nella maggioranza dei paesi europei la nascita di sistemi di monitoraggio e valutazione, testimoniato dall'avvio nel 1988 del programma OCSE di indicatori dell'istruzione (INES). In Italia abbiamo poche e timide indagini, in parte affidate al CEDE (per le medie, un'indagine campionaria sulla produzione scritta e una nazionale sulla matematica, entrambe per le classi terze), progenitore dell'attuale INVALSI, oppure realizzate su base locale. Benché il quadro concettuale sia già allora chiaro e si affermi chiaramente che è necessario avviare un processo complesso che comprenda sia gli aspetti qualitativi che quelli quantitativi (particolarmente importante per validare gli esiti delle innovazioni), il ritardo italiano non solo non viene colmato, ma continua a crescere, in un clima di sorda opposizione ad ogni "cultura della valutazione" che si evidenzia soprattutto in presenza dei tentativi di valutare il personale docente e dirigente, nessuno dei quali, al momento in cui scriviamo (maggio 2011) è stato pienamente attuato.

³⁴ Il caso limite sono le scuole elementari, dove negli anni Ottanta il numero degli studenti *diminuisce* del 29%, mentre quello degli insegnanti *cresce* del 4,8%.

³⁵ Sarebbe opportuno distinguere fra gli abbandoni veri e propri, che comportano l'uscita dal sistema scolastico e nei casi meno gravi il passaggio alla formazione professionale regionale, e l'abbandono di indirizzo, che comporta il passaggio ad un altro tipo di scuola, spesso dal liceo agli istituti tecnici a quelli professionali.

³⁶ Si veda ad esempio M. BRATTI, D. CHECCHI, A. FILIPPIN, *Da dove vengono le competenze degli studenti?* il Mulino, Bologna 2007

All'inizio degli anni Novanta, dunque, la scuola media italiana si presenta in modo assai disuguale: se dal punto di vista quantitativo e strutturale quasi tutti i problemi sono stati risolti o ridimensionati, anche per il calo demografico, dal punto di vista della qualità la situazione è assai più disomogenea, ed è caratterizzata da almeno tre elementi negativi: la disparità fra zone geografiche (segnatamente Nord/Sud: ad esempio, a fronte di un valore medio di alunni "turnisti" pari a 0,8%, in Sardegna abbiamo 4,4%; le scuole medie in edifici adattati sono il 5,8% al Nord e il 21,4% al Sud), l'abbassamento dei livelli di apprendimento che accompagna il calo di selettività, la persistente ipertrofia del corpo insegnante, non accompagnata da una adeguata riqualificazione. Eppure la spesa per la scuola media nel periodo 1986/1990 è cresciuta più che negli altri ordini di scuola: +64,3% il costo per ogni classe, +72,5% il costo per alunno, che nel 1990 è di 4.118.000 lire, a fronte di 2.829.200 per i licei, e di 3.509.800 per l'istruzione tecnica. Questa caratteristica si manterrà nel tempo: nel 2007, la spesa è di 8.222 dollari equivalenti per studente, contro i 7.383 della scuola primaria e i 7864 della secondaria superiore, e contro i 7.598 della media OCSE, superiore anche alla media europea di 8.165.

Nel frattempo, cresce la domanda di istruzione superiore e quindi la scuola media si caratterizza sempre più come segmento di un ciclo primario finalizzato al proseguimento, non come momento conclusivo della formazione: la divisione fra scuola elementare e scuola media, che non vengono concepite come ciclo unitario, continua a produrre effetti negativi e i tassi di ripetenza in prima media, stabili da una decina di anni, sono intorno all'11%, contro l'8% della seconda e il 4% della terza. Le riforme del Duemila, sia la Berlinguer che la Moratti, recepiscono questa necessità e sia pure con modelli diversi propongono una unificazione del ciclo di base. Prevarrà il "modello Moratti", con una durata complessiva di otto anni e una sostanziale perdita di specificità dei due tronconi, che avranno un comune profilo di risultati attesi alla fine dell'ottavo anno, e una comune funzione generale e orientativa, che fino allora era stata specifica della scuola media, anche se la scarsa strutturazione delle attività di orientamento, ben lontane dal costituire un sistema³⁷, non era riuscita a facilitare né il proseguimento nella scuola superiore, né l'eventuale passaggio al lavoro, diretto o mediato dalla formazione regionale. Anche se solo una parte degli abbandoni è da imputare direttamente al "cattivo orientamento", certamente un intervento migliore ridurrebbe sia la dispersione che il *mismatch* fra domanda e offerta di formazione.

Durante tutta la sua esistenza, nell'esercitare una funzione che forse potremmo definire di indirizzo, più che di orientamento, la scuola media risente dei problemi della formazione professionale regionale, la cui scarsa capacità di attrazione (soprattutto nel Sud) porta molti ragazzi a chiudere con la terza media il loro percorso formativo, mentre già in quegli anni la Comunità Europea prevede il diritto minimo dei ragazzi ad avere una formazione di almeno un anno dopo l'obbligo, diritto che verrà segnato dall'innalzamento dell'obbligo a 15 anni nel 1997, non introducendo un anno specifico per chi poi lascerà la scuola, ma convogliando la prosecuzione su di un qualsiasi primo anno di scuola secondaria, con gli esiti che non è difficile immaginare, primo fra tutti l'aumento degli abbandoni. L'obbligo di istruzione (dopo un tentativo di definirlo come "diritto") viene innalzato a dieci anni solo dalla L.296 del dicembre 2006, e il documento tecnico ad essa allegato, del 2007, indicherà le competenze chiave di cittadinanza attese alla fine dell'obbligo. La L.133 del 2008 consente infine di assolvere l'obbligo anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale.

L'apprendistato, che pure è sempre stato molto diffuso soprattutto in alcuni settori e nell'Italia del Nord, patisce ancora più pesantemente l'etichetta di formazione di serie B: negli anni Novanta, viene considerato soprattutto una forma di assunzione meno costosa, e solo raramente in alcune sperimentazioni di qualità – ad esempio in Veneto, in Lombardia e in Toscana – cura gli aspetti formativi. Proprio per questo, tranne in pochi casi non vi è

³⁷ La debolezza dell'orientamento si manifesta anche al termine della scuola secondaria, e se ne ha traccia nel massiccio abbandono all'università.

nessuna sinergia fra le scuole e gli insegnanti della media e i formatori dell'apprendistato e della formazione professionale. Si deve arrivare al 2003 per l'istituzione del cosiddetto "apprendistato in diritto dovere" che consente l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, norma evidentemente superata dal prolungamento dell'obbligo scolastico che solo nel 2011, con il testo unico sull'apprendistato, ne vedrà riconoscere il valore formativo.

6. Gli insegnanti

Il tema degli insegnanti di scuola media è stato trattato in altre ricerche preparatorie del *Rapporto sulla scuola in Italia 2011* della Fondazione Agnelli, e quindi mi limiterò ad alcune considerazioni generali che mi sembrano essenziali. Gli insegnanti costituirono il punto cruciale della riforma del 1962, come di ogni altra riforma: se è vero che non si possono fare le riforme senza (peggio, "contro") gli insegnanti, l'istituzione della scuola media pose grandi problemi, innanzitutto quantitativi, ed evidenzò per la prima, ma purtroppo non per l'ultima volta, la pesante sottovalutazione da parte dei decisori politici del deficit formativo che si crea in occasione di riforme complesse di struttura, deficit che non fu colmato da misure adeguate nemmeno nei momenti in cui venne meno la pressione demografica, e il numero di docenti divenne sovradimensionato³⁸.

Sicuramente ci fu, agli inizi, una fuga dalla "nuova" media degli insegnanti della "vecchia" media, che si sentivano in qualche modo privati del loro status, e messi alla pari dei docenti dell'avviamento: questo colpiva in particolare i docenti di latino e delle materie accademiche, ma costituiva una sensazione diffusa³⁹. Ma il problema maggiore fu che, a fronte della crescita della domanda, gli insegnanti in servizio erano insufficienti. Nel 1961/62 erano in servizio 118.045 insegnanti, di cui la stragrande maggioranza non di ruolo (92.721), nel 1971/72 erano saliti a 198.593, di cui 139.636 non di ruolo (+6,1 di incremento medio annuo), e nel 1981/82 erano 272.788, di cui 65.640 non di ruolo. Nella scuola media la quota di personale non di ruolo è sempre stata superiore agli altri gradi di scuola, fino ad arrivare al 70% nel 1973/74, anno in cui si ebbe una gigantesca immissione in ruolo che abbatté la percentuale al 26% nel 1974/75, per poi riprendere a salire, in un andamento ciclico che conosceva periodiche sanatorie, e sarebbe interessante capire se a questo può essere imputata almeno una parte della minore efficacia.

Si innescò in quel periodo di veloce crescita resa necessaria dall'aumento degli studenti una dinamica perversa, per cui il numero degli insegnanti continuò ad aumentare indipendentemente dal calo demografico, che non comportò una riduzione degli organici, tanto che il rapporto insegnanti/alunni, che nel 1971/72 era di 11, nel 1984/85 scese sotto il dieci (9,8) e continuò a diminuire, con il fallimento dei tentativi di ridimensionamento: nel 1974/75 il rapporto risalì da 10,7 a 11,1, poi a 11,2, per poi riprendere a scendere. Si ha solo un minimo calo numerico di poche centinaia di persone nel 1977/78, poi il valore assoluto riprende a salire, e quando diminuirà lo farà in misura molto minore rispetto agli alunni. Inizia una "espropriazione degli utenti in favore dei dipendenti"⁴⁰, una politica scolastica basata sulla politica del personale in cui si rileva la "necessità di una programmazione nel reclutamento del personale"⁴¹ (trentadue anni fa!).

³⁸ Scriveva il Censis nel 1982: "E' dunque necessario sfruttare questa aumentata disponibilità di risorse per avviare quelle politiche di riqualificazione delle prestazioni e del ruolo del personale docente che sole possono combattere un preoccupante processo di crescente disaffezione" (CENSIS, *XV Rapporto sulla situazione sociale del Paese, 1981*, Franco Angeli, Milano 1982, p. 123).

³⁹ Un fenomeno analogo, con resistenze molto maggiori, si è manifestato contro la proposta di unificare l'istruzione professionale statale con la formazione professionale regionale.

⁴⁰ CENSIS, *XI Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Franco Angeli, Milano 1978, p. 151.

⁴¹ CENSIS, *XII Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Franco Angeli, Milano 1979, p. 177.

Questa programmazione non verrà mai fatta, ma si provvederà ad una serie di sanatorie, tra cui ricordiamo la massiccia immissione della legge 463/78, anno in cui gli effettivi della scuola media erano diminuiti dello 0,2% (quelli delle elementari erano in diminuzione già da cinque anni), e il primo concorso per le medie, concluso nel 1984, che prevedeva l'entrata in ruolo per l'a.s. 1984/85 di circa 40 mila docenti. I docenti fuori ruolo scesero effettivamente da 65.857 a 26528, con un reciproco aumento degli insegnanti di ruolo, da 208.984 a 245.319, ma poi questo relativo equilibrio si ruppe di nuovo, e il tema del precariato continua a caratterizzare fino ai giorni nostri l'intera situazione della scuola italiana. Tra il 1980/81 e il 1984/85 entrano in servizio oltre 200 mila insegnanti, circa la metà (53,1%) in seguito alla legge 270/82, un ulteriore 4,2% in seguito alla legge 326/84, e solo il 40,1% a seguito di regolare concorso. La quota maggiore di docenti entra in ruolo nella scuola media: sono 78.282 (39,2%), di cui in seguito a concorso 27.767, il 35,5%, il valore più basso di tutti gli altri gradi. Ma è inutile riproporre continuamente lo stesso tema: basti concludere con l'osservazione che si perse l'occasione per una riqualificazione sistematica consentita dalla minore pressione della domanda, e in linea di massima non si può, a tutt'oggi, parlare di una politica della risorsa umana nella scuola in generale, e nella scuola di base in particolare, che avrebbe consentito una migliore riuscita delle sperimentazioni e delle innovazioni introdotte, e avrebbe facilitato l'applicazione delle riforme.

Altro fenomeno tipicamente italiano è quello degli insegnanti di sostegno, istituiti dopo la chiusura delle classi differenziali e di sostegno e delle scuole speciali: anche questo interessa tutti gli ordini di scuola, ma per la media pare opportuno notare che superano la quota di 10 mila nel 1983/84, di cui meno di uno su quattro in possesso di una specializzazione. Le competenze accumulate nella pur criticabile esperienza dell'educazione speciale andarono competamente perdute. L'espansione pare sfuggire ad ogni logica: alla fine degli anni Ottanta (1987/88) nella scuola media erano già 16.548, di cui un terzo specializzati, per 55.670 alunni disabili e in oltre vent'anni di crescita ininterrotta nel 2009/2010 sono arrivati a 25.952. I docenti di sostegno, in totale in quell'anno quasi 87.000, sono l'11,9% sul totale degli insegnanti e si occupano di 181.177 disabili, pari al 2,3% degli alunni. Un po' più di un insegnante su dieci si occupa solo del sostegno degli alunni disabili: poiché si tratta di una procedura estremamente costosa e la cui efficacia non è mai stata valutata, ci si chiede se non sarebbe immaginabile un tipo di intervento che garantisca l'integrazione dei ragazzi più sfortunati, con un minore investimento di risorse umane, per di più solo in parte qualificate. Né è stata fatta, almeno che io sappia, una stima di quanti sono i docenti che negli ultimi anni hanno utilizzato il ruolo come docenti di sostegno come scorciatoia per passare, dopo cinque anni, al ruolo nella materia per cui sono laureati.

Le ipotesi possibili per ovviare a questa distorsione (considerare il numero degli insegnanti come una *variabile indipendente*), formulate già all'inizio degli anni Ottanta e poi riproposte a più riprese ma sempre senza successo, erano due: mantenere stabile il rapporto insegnanti / alunni (che già allora era nettamente al di sotto degli standard europei, e nel 2007 era di un insegnante ogni 9,7 alunni, contro i 13,7 della media OCSE e gli 11,5 della media europea) oppure mantenere stabile il numero degli insegnanti, ma riqualificandoli e differenziando le loro prestazioni. La prima possibilità, che comportava nel corso di pochi anni un netto ridimensionamento del corpo docente, non fu nemmeno presa in considerazione; la seconda, che comportava un consistente aumento dei costi, nemmeno, in quanto non si provvide a nessuna riqualificazione o differenziazione. Si scelse una terza e rovinosa via: il numero degli insegnanti, rigorosamente tutti uguali in nome dell'unicità della funzione docente, continuò a crescere alimentando il precariato (il culmine fu raggiunto con il decreto 124/1999 che istituiva graduatorie permanenti, un vero ossimoro e una mostruosità concettuale, che legava alla permanenza nelle liste di attesa e non alla qualificazione il "diritto" ad ottenere una cattedra), anche grazie all'adozione forse non solo ma prevalentemente opportunistica di nuovi modelli didattici (i moduli nelle scuole elementari,

per esempio⁴²). Il vero problema era, e resta, che i meccanismi di reclutamento non consentono di manovrare le risorse umane in modo flessibile, per incrementare la qualità o ridurre gli sprechi⁴³.

L'altra annosa questione, ancora non compiutamente risolta, è quella della formazione: il DPR 417 del 1974 prevedeva per i maestri delle elementari una formazione universitaria almeno triennale, e per i docenti delle scuole secondarie una non meglio precisata qualificazione. Nel 1983, e poi ancora nel 1984 (a dieci anni di distanza) in mancanza di realizzazioni concrete il governo si impegna "solennemente" a presentare un disegno di legge, che dovrebbe prevedere la laurea quadriennale per i maestri, e un anno di tirocinio post laurea per i professori. Le estenuanti discussioni vanificano ogni progetto (il rischio più temuto è l'irrigidimento), né miglior fortuna ha il dibattito sulla formazione in servizio, che vede un lungo periodo di fortuna del modello inglese dei *teachers centres*, cui paiono inizialmente ispirarsi gli IRRSAE, ma che viene poi abbandonato. Saltando tutte le tappe intermedie, l'ultimo atto di questa vicenda è il DM 249 del settembre 2010, con il regolamento per la formazione iniziale degli insegnanti.

Resterebbe da fare qualche considerazione non più sul "quanti" ma sul "chi" sono gli insegnanti della scuola media, e su come percepiscono il proprio ruolo. Le ricerche sugli insegnanti sono una categoria molto frequentata fin dagli albori della ricerca sociologica⁴⁴, e anche in Italia le prime due ricerche di sociologia dell'educazione riguardano entrambe gli insegnanti⁴⁵. In seguito, hanno avuto un andamento erratico, con una ripresa di interesse negli anni dei decreti delegati, un lungo silenzio e infine le ricerche degli anni Novanta, con la survey dello IARD, che è arrivata alla terza edizione⁴⁶, e la ricerca internazionale TALIS (Teaching and Learning International Survey)⁴⁷ cui ha partecipato anche l'Italia e che riprenderà nel 2012. Ma i risultati di queste ricerche, resi noti solo a una cerchia ristretta di esperti, non sono in realtà serviti ad un reale miglioramento né della scuola, né delle condizioni degli insegnanti stessi.

Conclusioni

Come si è detto all'inizio, la valutazione negativa che si dà della scuola media, come segmento debole del percorso scolastico, dipende da una serie di elementi legati alla trasformazione della società, all'impotenza nell'attuazione delle riforme e alle caratteristiche del modello. A mio avviso, il vizio di fondo ha un'origine di tipo culturale: l'ideologizzazione ha fatto prevalere il *mito dell'equità* e alla crescita quantitativa che segnava, formalmente, la generalizzazione delle possibilità di accesso, non ha fatto seguito né un'uguale crescita delle possibilità di riuscita né, soprattutto un innalzamento della qualità. Le poche valutazioni hanno mostrato che, al contrario, l'uguaglianza si è ottenuta con un livellamento verso il basso, generando la cosiddetta "uguaglianza per sottrazione".

⁴² Per una disanima del modello pedagogico si veda I. FIORIN (a cura di), *Il gruppo insegnante*, La Scuola, Brescia 1989.

⁴³ Si potrebbe aprire una parentesi sulla gestione delle supplenze. Mi limito a notare che in dieci anni i giorni medi di assenza dei docenti di ruolo aumentarono di 12 l'anno (32 nel 1980), con un maggior numero di giorni per le donne legati alla maternità, e quindi con più assenze nei gradi più femminilizzati (materna ed elementare).

⁴⁴ Il testo più remoto è L.D. COFFMAN, *The Social Composition of Teaching Population*, Columbia University, Teachers College Contribution to Education, n.41, 1911, ma la prima ricerca vera e propria viene considerata quella di WALLER, *The Sociology of Teaching*, Wiley, New York 1965, che risale al 1932.

⁴⁵ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna 1967; V. CESAREO, *Insegnanti e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1976. Per una rassegna fino agli anni Ottanta si veda E. BESOZZI, *Professione insegnante: le ricerche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi*, in "Studi di Sociologia" vol. XIX, 1981, pp.77-92.

⁴⁶ A. CAVALLI, G. ARGENTIN (a cura di) *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, il Mulino, Bologna 2010.

⁴⁷ I primi risultati sono comparsi in OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris 2010.

Il modello della scuola media, che si è mantenuto in buona misura nella scuola secondaria di I grado, era un modello rigido, che faticava ad accettare i cambiamenti, anche se è stato implementato da molte sperimentazioni, a partire dal tempo pieno: così che nel momento in cui la domanda esterna cambia, e si sposta dall'equità alla qualità, sia per la crescente centralità dell'istruzione come elemento di sviluppo anche economico, sia per la crisi dello Stato sociale, che innesca una competizione fra i vari servizi per i pochi fondi disponibili, non è in grado di reagire, e si avvita su se stessa. Un elemento forte di questa crisi è legato, a mio parere, alla difficoltà di trovare un'identità precisa fra segmento terminale dell'obbligo e inizio della professionalizzazione: la mancanza di continuità fra elementari, medie e primo biennio della secondaria è contemporaneamente una causa e una conseguenza di questo stato di cose. Con la legge 53, poi ripresa dalla riforma Gelmini, la scelta vira decisamente verso la terminalità dell'obbligo, ma questo ottiene l'effetto di spostare il dibattito al biennio della secondaria superiore. La persistenza di elevati tassi di dispersione, concentrati ancor oggi nel primo anno della scuola secondaria sia di I che di II grado restano però indicatori forti dello scollamento fra i tre ordini di scuola.

Gli insegnanti costituiscono uno degli snodi fondamentali della qualità della scuola e, per quel che riguarda la scuola media, si trovano in una situazione di pesante ambiguità. Vale ovviamente anche per loro la considerazione che la politica del personale della scuola non esiste, e là dove esiste non è finalizzata a sviluppare il capitale umano: con la riforma del 1962 non si fece nulla per valorizzare gli insegnanti provenienti dalla scuola media, che – frustrati da quella che vivevano come una diminuzione di status – in parte se ne andarono e in parte scelsero di adottare un basso profilo, e solo in misura ridotta accettarono di cimentarsi con la novità. Nasce allora una sorta di polarizzazione fra insegnanti motivati, per lo più ideologicamente (da ideologie diverse) che si impegnavano pienamente a sviluppare gli obiettivi della riforma e a realizzare una “pedagogia degli oppressi”, per utilizzare il titolo del libro di Paulo Freire che costituì uno dei punti di riferimento di questi insegnanti, e insegnanti burocrati che si limitavano a realizzare routines anche dignitose, ma senza un vero impegno innovativo, e spesso pensavano di migliorare il proprio status passando alla secondaria superiore. La situazione non sembra granché cambiata: sul piano simbolico, i docenti dei tre ordini di scuola godono di un diverso prestigio, e su piano pratico hanno condizioni di lavoro e trattamento economico differenziati.

Per quanto riguarda l'efficacia e la qualità, la scuola media, benché a tutti gli effetti obbligatoria da quarant'anni, resta una scuola “a due velocità”, in cui nelle regioni del Sud la selettività è sistematicamente maggiore, con un elevato numero di abbandoni, gli apprendimenti si attestano a livelli più bassi, l'attuazione dell'inserimento dei disabili (e per le elementari il tempo pieno) è minore che al Nord e le condizioni strutturali sono rimaste a lungo peggiori e più precarie, e in parte lo sono ancora. L'unico punto positivo è legato alla presenza di un corpo docente più stabile e meno pendolare, dal momento che molti insegnanti iniziano il loro lavoro al Nord e poi cercano di ritornare a Sud, dove arrivano più qualificati, per non muoversi più.

Un altro elemento fortemente problematico, che incomincia a manifestarsi negli anni Settanta, ma assume contorni via via più spiccati e ritmi di accelerazione impensati, è la *perdita della centralità della scuola*, che non è più la sede principale della formazione extrafamigliare: anche la famiglia, del resto, va perdendo di importanza, e si comincia a parlare di una società *descolarizzata e defamigliata*. Non è un caso se nel 1970 uscivano negli Stati Uniti *The Death of the Family*, di David Cooper, e *Deschooling Society*, di Ivan Illich, che sostenevano l'ipotesi che le due principali istituzioni che avevano sostenuto fino allora il processo di trasmissione dei valori da una generazione all'altra, erano ormai irrimediabilmente datate, avevano anzi assunto un significato negativo (per Cooper, si poteva sfuggire alla famiglia solo attraverso la pazzia o la rivolta) e avevano svelato la loro vera

natura di strumento al servizio del potere, come dimostrava il saggio di Althusser sugli apparati ideologici di Stato, uscito anch'esso nel 1970.

A parte le considerazioni sulla non realizzazione di questa profezia (pur malconce, scuola e famiglia continuano a svolgere un ruolo fondamentale), è però vero che di fronte all'aumentato peso dell'extrascuola, la scuola stenta ad elaborare una proposta chiara e finisce con il rinunciare anche alla propria funzione di mediazione, e talvolta con l'assumere un ruolo strumentale. La diffusione delle TIC e il ruolo che giocano nella socializzazione dei preadolescenti e dei giovani, ma anche dei bambini, soprattutto nelle loro forme più relazionali (la rete, i telefonini) sono spesso poco note agli adulti e agli insegnanti, che anzi le vivono come concorrenziali, e lo sviluppo delle scienze dell'apprendimento ha trovato impreparati molti insegnanti, ma soprattutto coloro che dovrebbero formarli (e questo è un altro e gravissimo problema). Ne consegue che l'innovazione didattica rimane scollata dalle trasformazioni in atto nelle modalità di insegnamento/apprendimento, e genera una inadeguatezza dell'offerta e una ulteriore caduta di credibilità della scuola.

Da ultimo, ma non bisogna sottovalutare il peso di questo specifico fattore, siamo di fronte ad una generale crisi di identità, che non è solo delle istituzioni (la scuola, la famiglia...) ma degli adulti come tali. In presenza di modelli deboli di adulto, la già problematica fase di costruzione dell'identità che caratterizza i ragazzi che frequentano la scuola media (e forse i maschi più delle femmine) finisce con l'essere resa ancora più difficile dall'incertezza, e l'appartenenza al gruppo dei pari protegge solo in parte dal cambiamento. L'insicurezza si traduce in comportamenti semidevianti che genitori e insegnanti stentano a controllare, dal bullismo, all'isolamento, all'ossessione dei rapporti con il computer ai disturbi alimentari: e anche in questo caso sia la formazione dei docenti che il sistema di partecipazione dei genitori dovrebbero tenerne conto.