

**“Verso la Scuola media unica, prima e dopo la legge istitutiva:
una lunga strada da ripercorrere” relazione di Simonetta Fasoli
(M.C.E.)**

La Scuola Media unica, istituita con la L. 1859 del 31 dicembre 1962, rappresenta in modo emblematico l'evoluzione del nostro Paese con particolare riferimento alle istanze di emancipazione sociale e alla scolarizzazione a larga base sociale (che diventerà vera e propria scolarizzazione di massa sul finire degli anni Sessanta) di cui è al tempo stesso effetto ed interprete.

Il provvedimento si colloca all'interno di un processo di lungo periodo, dentro un dibattito politico-culturale e pedagogico, centrato in sostanza sulla *funzione sociale* della scuola e in generale dell'educazione, in cui emergono le esperienze e le elaborazioni di figure come quelle di Bruno Ciari, Mario Lodi, Aldo Pettini, Giuseppe Tamagnini, Giovanna Legatti e di pedagogisti come Raffaele Laporta e Aldo Visalberghi (l'elenco potrebbe continuare...).

Cosa accomuna, in sostanza, queste esperienze, che dal 1951 confluiscono nell'associazione prima denominata *Cooperativa della Tipografia a Scuola* e dal 1957 *Movimento di Cooperazione Educativa*? Una critica radicale alla scuola tradizionale, tutta orientata ad una didattica trasmissiva e in definitiva pensata in chiave selettiva; critica accompagnata all'appassionata convinzione che l'educazione possa diventare, da strumento di selezione di classe, fattore decisivo di decondizionamento culturale e sociale. Per i maestri e le maestre Mce è imprescindibile il riferimento alla pedagogia popolare e all'insegnamento di Freinet, per molti e decisivi aspetti. In Freinet l'elaborazione delle tecniche didattiche è fortemente intrecciata ad un'idea di scuola finalmente ricondotta alle esperienze concrete di vita: una scuola in cui il *verbalismo* (quella che lo stesso Freinet definisce polemicamente “la scuola della saliva”...) ceda il passo all'esplorazione (*tatonnement*) al

cortocircuito generativo tra vissuti e saperi, esperienza e conoscenza. A questa idea di scuola corrisponde un'idea di bambino/a: non un vaso vuoto da riempire ma un soggetto "in carne e ossa", portatore di una sua cultura che non deve essere omologata. E un'idea di conoscenza, come costruzione collettiva e continua negoziazione di significati condivisi: diametralmente opposta alla concezione autoritaria e verticistica di un sapere che si trasmette, secondo una rigida gerarchia tra saperi teorici e saperi pratici, frammentato in nozioni una volta per tutte definite, per cui il soggetto che apprende è solo un terminale passivo e acritico. Quella concezione, del resto, era funzionale ad un sistema in cui privilegi ed interessi di parte si tramandavano di generazione in generazione e la mobilità sociale era l'eccezione che conferma la regola.

Negli anni in cui si sviluppano questi filoni alternativi di pensiero pedagogico e di approcci fortemente innovativi per la didattica, il sistema scolastico rappresenta in modo plastico quanto drammatico la distanza tra il Paese reale e il Paese legale: tra le spinte all'emancipazione e l'assetto rigido dei percorsi che decidono e confermano precocemente destini sociali. Alle classi subalterne è destinato un percorso che non va oltre l'alfabetizzazione funzionale, quel tanto che basta ad essere inserite nella catena produttiva, come base sociale utile per mantenere rapporti di forza asimmetrici.

All'età di dieci anni, le strade dei bambini e delle bambine di diversa estrazione sociale si divaricano: la prosecuzione degli studi formalizzati è riservata, nella stragrande maggioranza dei casi, a chi è destinato ad essere classe dirigente, provenendo da famiglie di estrazione borghese. Per gli altri, si apre il vasto e informe mercato del lavoro dequalificato, al più dopo un corso di avviamento successivo al conseguimento della licenza elementare (ma negli strati sociali economicamente e culturalmente più deboli la stessa licenza elementare è un obiettivo spesso irraggiungibile ed è forte il tasso di evasione dall'obbligo).

In questo scenario, si colloca l'ampio dibattito politico-culturale che ha messo

capo, nel '62, alla cosiddetta Scuola Media Unica. Da questo punto di vista, la sua istituzione non rappresenta solo una conquista fondamentale per la storia della scuola, ma anche un segnale significativo per il processo di democrazia reale del Paese. In effetti la divaricazione precoce di cui si è detto viene, almeno sulla carta, superata: scompare negli assetti istituzionali il doppio binario precoce “avviamento/istruzione formale”, prevedendo fino ai 14 anni un unico percorso formativo per tutti.

Tutto bene, dunque? Si direbbe di no... La Scuola media unica disegnata dalla legge è stata con tutta evidenza frutto di un laborioso, contrastato processo di mediazione tra forze sociali, formazioni politiche, visioni educative di carattere eterogeneo, quando non addirittura di segno opposto: nel suo stesso “corpo” prendono forma le tracce di contraddizioni, di scelte parziali e compromessi, di un passato che non vuole passare.

Basti considerare la trama dell'organizzazione disciplinare: un dispositivo di “opzionalità” lascia emergere al suo interno quel sistema binario che continua, più sottilmente, a discriminare, sottolineare appartenenze sociali, orientare in chiave di selezione di classe. La vecchia scuola ginnasiale è archiviata, ma il suo spirito elitario aleggia nelle pieghe del nuovo assetto. Scomparso l'insegnamento della lingua latina in prima media, recuperato in seconda media con l'inserimento di “elementi di lingua latina” nell'italiano, torna in terza media come disciplina opzionale, prevista per gli alunni che naturalmente proseguiranno gli studi superiori, in particolare negli istituti magistrali e nei licei. In corrispondenza, vengono previsti gli insegnamenti opzionali di Applicazioni Tecniche (distinte in Maschili e Femminili, per cui si separa il gruppo classe anche in base al genere...) e di Educazione Musicale. Difficilmente si potrebbe meglio rappresentare l'intima frattura che portava in se stessa la cosiddetta Scuola media “unica” che con la visione della classe la quale, nelle ore destinate alle materie opzionali, si divideva: da una parte, chi proseguiva con la lezione di latino, dall'altra chi frequentava l'ora di Applicazioni Tecniche, centrate sul lavoro manuale, evidentemente svalutato

e considerato riserva delle future masse produttrici, o di Educazione Musicale, parimenti ridotta ad un ruolo secondario.

Altri elementi stanno a segnalare che la Scuola media del 1962 era ancora lontana da una piena attuazione dei suoi principi ispiratori, tra i quali fondamentale è l'inclusione, l'apertura a tutti/e e ciascuno/a. La legge, infatti, prevede la facoltà di istituire le classi cosiddette "di aggiornamento", veri e propri corsi paralleli in prima e terza media, alle quali possono accedere alunni "bisognosi di particolari cure" e alunni che, respinti, debbano conseguire la licenza media. Analogamente possono essere istituite "classi differenziali", per "alunni disadattati scolastici", con programmi e orari appositamente disposti. Come si vede, nell'uno e nell'altro caso, il criterio risolutore per affrontare situazioni di scolarità problematica e di fragilità sociale è unicamente quello della gestione separata: il contrario dell'inclusione.

Non basta. La Scuola Media unica del 1962 prevedeva una valutazione espressa in voti (tristemente quanto significativamente reintrodotta dalla ministra Gelmini e mai revocata fino ad oggi) e, come corollario, gli esami di riparazione a settembre. Tutto il sistema, insomma, pur nella indubbia carica innovativa soprattutto dei suoi principi ispiratori, manteneva i tratti di una scuola di classe, cinghia di trasmissione di un ordine sociale.

Ci è voluta una lunga strada perché quei principi ispiratori fossero tradotti in assetti pedagogici coerenti; ci è voluto, soprattutto, l'apporto di un significativo movimento dal basso, radicato nei movimenti degli anni Cinquanta e Sessanta, che ha coinvolto processi sociali più vasti fino a toccare, dagli Anni Settanta in poi, la Scuola Media. E' allora che è iniziata una stagione di riforme, che hanno inteso portare a compimento le istanze originarie e al tempo stesso dare voce a nuove spinte sociali, anche come risposta ai bisogni di fasce di scolarità fino ad allora di fatto escluse o emarginate dal sistema di istruzione.

Le tappe fondamentali del percorso sono due provvedimenti, la legge 348 e

la legge 517 entrambe del 1977. Con la prima, viene *“perfezionato il processo di unificazione eliminando il principio della facoltatività, estendendo in pari tempo l'area delle discipline obbligatorie tutte aventi uguale valore e dignità, e introducendo notevoli innovazioni nella impostazione dell'educazione linguistica, dell'educazione scientifica e dell'educazione tecnica”* (citazione testuale dall'art. 1 del D.M. 9 febbraio 1979, Nuovi programmi).

Questa norma rende davvero unitario l'impianto pedagogico-didattico, superando ogni residuo di sistema duale che, come si è visto, caratterizzava la legge istitutiva.

Ma il passo decisivo verso la scuola “secondo Costituzione” è rappresentato dalla 517: vera e propria chiave di volta, che significativamente investe l'intero segmento della Scuola di base, dall'Elementare alla Media, le quali trovano allora una stessa cornice pedagogico-culturale e una sostanziale coerenza degli assetti. Quali sono, in sintesi, i tratti salienti di questo provvedimento che mantiene, ancora oggi, una sua attualità e chiede ancora di essere pienamente attuato? Anzitutto, per l'intera fascia dell'obbligo viene sancito il criterio della stretta correlazione tra programmazione educativo-didattica e valutazione, insieme al principio della collegialità da esercitare in entrambe le azioni. Coerentemente, vengono aboliti gli esami di riparazione e viene introdotto un sistema di valutazione basato sui giudizi, analitici e globali, a loro volta fondati su osservazioni sistematiche del percorso di apprendimento di ciascuno/a.

Altrettanto innovativo è il principio dell'integrazione scolastica, che prevede attività di ampliamento/recupero/sostegno, in un'ottica di “attuazione del diritto allo studio” e di “piena formazione della personalità degli alunni” (artt. 2 e 7): una caratteristica che ancora oggi non ha eguali esempi in Europa. Vengono abolite le classi di aggiornamento e le classi differenziali; viene previsto l'inserimento di alunni portatori di handicap, per i quali sono disposte risorse specifiche di sostegno.

Dal punto di vista delle metodologie didattiche, uno dei dispositivi più importanti è quello che prevede la possibilità di programmare/attuare/verificare specifici percorsi di individualizzazione e di insegnamento/apprendimento per gruppi e classi aperte. Per la Scuola Media, in particolare, riveste un grande rilievo la programmazione delle cosiddette “160 ore”: si tratta di un monte ore da destinare, se previsto nel piano collegiale di lavoro, ad attività didattiche alternative, che prescindono dagli assetti orari e disciplinari ordinari, da realizzare con una metodologia laboratoriale e inter-trans-disciplinare: una vera e propria “pausa pedagogica”, che consente l'espressione della creatività, del pensiero divergente, dei linguaggi non verbali, di quelle che con linguaggio freinetiano potremmo definire “tecniche di vita”.

Spiace osservare che l'esperienza delle “160 ore” è stata poco generalizzata, forse per il notevole carico di investimento professionale e organizzativo che comporta; ma con altrettanta certezza, possiamo dire che laddove si è diffusa e praticata con continuità, ha dato tangibili risultati sul piano delle didattiche compensative e delle pratiche di inclusione. Vorremmo che fosse tenuto in seria considerazione, assunto come riferimento, da chi oggi, rivestendo responsabilità di governo e di pianificazione politica, disegna scenari cosiddetti “innovativi”, senza un progetto culturale coerente, di ampio respiro, e invece in un'ottica di sistematica sottrazione delle risorse e di mortificazione professionale. Vanno assunti in quest'ultima categoria gli attuali provvedimenti governativi ormai avviati all'iter parlamentare, che delineano un sistema meritocratico, estraneo alla cultura della scuola e alle sue migliori pratiche, che si vuole gestito in modo verticistico da un dirigente scolastico secondo una concezione che mutua profilo e poteri dalla versione deteriore e fallimentare dell'aziendalismo.

Per riprendere e completare questa ricognizione lungo l'asse del tempo con riferimento agli anni Settanta, arriviamo alla promulgazione dei Nuovi Programmi (D.M. 9 febbraio 1979) che chiudono idealmente la stagione delle

riforme. Possiamo dire che essi rappresentano l'attuazione della piena identità della Scuola media unica; basta leggere la "Premessa", vero e proprio "manifesto pedagogico" che tenta di portare a sintesi le esperienze dal basso di tante e tanti insegnanti, le istanze di emancipazione da un impianto nato, come abbiamo visto, con tracce evidenti di una scuola di classe. Letti con la sensibilità di oggi, alla luce delle nuove sfide che la scolarizzazione di massa ha lanciato negli ultimi decenni, i Programmi denunciano una visione ancora troppo legata al disciplinarismo, alla frammentazione delle conoscenze, alla gerarchizzazione dei saperi. Eppure, ad una lettura attenta e spassionata, emergono elementi di una sorprendente, e troppo rimossa, attualità. Un'idea di disciplina non come "corpo separato di conoscenze", ma come "modo di rappresentare il mondo". Uno sguardo che cerca di guardare all'interezza del soggetto che cresce e apprende, all'esperienza come fonte di conoscenza e di educazione allo stare al mondo.

Per più versi, quei Programmi sono rimasti disattesi: dapprima, per la resistenza di un corpo insegnante che, per motivi generazionali, era allora legato ad un'idea elitaria di scuola. Molti di noi ricordano, a questo proposito, un testo di grande risonanza: "Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti" (Marzio Barbagli e Marcello Bei, 1969).

Successivamente, hanno avuto un peso rilevante spinte sociali e culturali volte a riaffermare forme di subalternità e di regressione neoliberista. E quest'ultimo accenno ci riporta con forza all'oggi. Perché non credo che vogliamo, in questo contesto, fare un'operazione di ricostruzione puramente storica e "filologica", ma cercare di capire come questo percorso interroga il presente. A questa soglia si ferma il contributo che ho inteso portare, ma non senza qualche sottolineatura che sia un viatico per vivere con vigilanza e spirito critico il presente della scuola, e il suo futuro più o meno immediato, su cui si addensano molte nubi.

Cosa resta, dopotutto? Restano le istanze e i principi che hanno messo capo

alla Scuola media unica e soprattutto al suo lungo, tortuoso percorso verso la piena realizzazione. Istanze che oggi si declinano in forme e modi forse diversi, ma nella sostanza comparabili; e che da più parti, da ormai molti anni, vediamo messe a rischio di smantellamento. Basti qui ricordare che, all'art. 1 del Decreto sui Nuovi Programmi, con il titolo "Il dettato costituzionale", è esplicitamente richiamato l'art. 3 della Costituzione: un presidio da tenere fermo, oggi come allora e forse più che mai.