

# Tradizione e innovazione nella riforma della scuola

Mauro Laeng

Parlare di una vicenda in corso d'opera (nel nostro caso la riforma Moratti) che non solo è lungi dall'essere conclusa, ma sta anzi muovendo i primi incerti passi, presenta non pochi rischi. Negli anni scorsi, e con cadenze ravvicinate negli ultimi mesi, ci siamo tuffati più volte nel torrente della cosiddetta riforma *della scuola*. Diciamo non fiume ma torrente, perché non scorre pacifico e solenne, ma a balzi tra schiume su sassi e forre, coinvolgendo ciottoli e rami. Fuor di metafora, nel diffide e controverso processo è successo di tutto e il contrario di tutto. I distratti hanno avuto l'impressione di una "telenovela" infinita, che dura da più di trent'anni; gli "addetti ai lavori" hanno sofferto il cardiopalma. Un serio esperto (Giovanni Gozzer, a lungo direttore del prestigioso centro di Villa Falconieri a Frascati) scrisse tempo fa un saggio su *La riforma impossibile*; e non pochi, dopo lunghe fatiche, si sono ritirati.

Come mai? Bisogna dire che la scuola, come specchio del tempo, è una realtà complessa, tanto che di essa, come della chiesa, si deve dire che *semper est reformanda*. Ai nostri tempi essa subisce l'incalzare di innovazioni e di cambiamenti sempre più veloci, e in certi casi radicali, della cultura e della mentalità. Ma nello stesso tempo, come prodotto della storia, essa è legata alla *tradizione*, che per eccellenza è custodita nei libri.

Non possiamo dimenticare che la prima scuola, in Mesopotamia e in Egitto come in Cina, è sorta ad opera degli scribi, in funzione della cultura "scritta". Cent'anni fa gli "essenzialisti" americani, frastornati dalla pedagogia attivistica delle "scuole nuove", difesero la continuità culturale, fondando il movimento che auspicava il ritorno al "grandi libri", i *great books*, dalla Grecia ad oggi. Dettaglio curioso, con pragmatismo *yankee*, un editore, lo stesso della *Encyclopedia Britannica* trasferita in America, si affrettò ad allestirne la collezione rilegata, una sorta di "cassa del tesoro" (tuttora in vendita rateale!).

Mentre oggi si ritiene che l'educazione e la formazione durino per tutta la vita (*lifelong*), la scuola come istituzione sociale si limita invece per lo più a seguire l'età evolutiva. Il primo nucleo di essa fu quello della scuola elementare; poi si sviluppò verso l'alto, come scuola secondaria inferiore e su-

periore, e infine verso il basso, come scuola dell'infanzia, fino all'asilo-nido. Il corso complessivo si è disteso durando ormai tre lustri. Si calcola che un terzo della popolazione vi sia coinvolto: i giovani, i docenti, i politici e gli amministratori, senza contare i genitori. In alcune regioni la scuola costituisce la più grossa azienda.

Come istituzione, inevitabilmente la scuola ha subito numerosi condizionamenti sociali; anzitutto la divisione in due grandi tronconi, la scuola accademica di tipo ginnasiale-liceale orientata alla università, e la scuola popolare e professionale orientata al mercato del lavoro. Non c'è dubbio che questa divisione sia stata corrispondente, soprattutto alle origini, alla netta distinzione delle classi sociali che ne costituivano il bacino di utenza. In una società rigidamente stratificata, le classi cercano di coonestarsi in una concezione funzionalistica, di cui fu modello antico il discorso di Menenio Agrippa alla plebe secessionista sul Monte Sacro. Nell'India antica le caste erano fatte risalire ad origini genetiche, al determinismo del *karma*. Ma nel corso dei secoli anche in diverse culture successive si è ribadito che esiste una differenza invalicabile tra i "nati alla penna" e i "nati alla zappa". Ancora nell'ottocento, mettere in dubbio questa destinazione voleva dire schierarsi per la sovversione sociale, oppure per le *Illusioni della pubblica carità*, come scriveva il reazionario conte Monaldo Leopardi. Oggi si invoca la genetica.

Lo sviluppo economico avrebbe però reso questa divisione sempre meno attendibile, e con essa la separazione di due scuole. In Germania, paese precocemente industriale, il curriculum tecnico si era già cent'anni fa sviluppato in un secondo canale o *zweiter Bildungsweg* che conduceva per proprio conto alle *Fachschulen* e alla università. La civiltà delle macchine esigeva un minimo di preparazione scolastica, ma questo minimo è andato costantemente crescendo. Le scuole di avviamento al lavoro hanno lasciato il posto a scuole tecniche impegnative; nell'era tecnologica il lavoro si "dematerializza" nelle fabbriche "senza operai" controllate da dispositivi cibernetici. Le "tute blu" sono sostituite da "camicie bianche", più ancora che da "giacche e cravatte". Come ha detto un sociologo (S. Acquaviva) viviamo sempre più in una "civiltà del lavoro *pensato*", anche se non tutti siamo sempre *pensanti*.

Per questo, il ritorno a una marcata distinzione tra l'indirizzo liceale e quello professionale subito dopo la licenza media, come appare dal disegno Moratti, sembra andare in senso contrario a quella che è la tendenza generale in Europa e in U.S.A. (tranne che nei paesi di lingua tedesca, dove resta fermo il sistema "duale"). Certo per la nostra scuola nei prossimi anni molto dipenderà dal contenuto dei programmi, per il momento non definiti. Il cammino verso una scuola veramente moderna è ancora lungo.

L'Italia all'indomani della unificazione era ancora un paese agricolo, con una manifattura artigianale e scarsa industria; i tassi di analfabetismo erano altissimi, soprattutto nel Sud. Nel 1871 nel paese l'analfabetismo era in media del 68%; in Calabria e in Basilicata superava l'87%. Un romanzo di successo recava il titolo "Cristo s'è fermato a Eboli". Gran parte della popolazione, an-

che nel resto del paese per tradizioni regionali, era in prevalenza dialettofona. Lo sforzo dei governi unitari riuscì a dimezzare il numero degli analfabeti totali alla vigilia della prima guerra mondiale. Svolte decisive furono l'obbligo scolastico stabilito dalla legge Coppino (1877) e la avocazione di tutte le scuole elementari dai comuni allo Stato (1911). Ma ci sono voluti altri ottant'anni fino ad oggi per ridurre il fenomeno a dimensioni residuali (nelle zone rurali, soprattutto tra le donne anziane).

Un fenomeno ancora preoccupante è tuttavia l'analfabetismo "di ritorno" dovuto a disuso degli strumenti appresi superficialmente; ma più ancora preoccupanti sono le scarse "competenze alfabetiche", come le chiama l'OCSE, constatate in recenti ricerche. Molti Italiani non sanno scrivere una lettera senza errori, un riassunto significativo, o interpretare senza grossolani equivoci un foglio di istruzioni postali o bancarie, medicinali o tecniche. Ma anche tra i laureati, la lettura che non sia legata alla professione è poco diffusa; circa il 40% non legge neppure un libro all'anno. Dei libri stampati in Italia un 30% si vende bene, un 30% si vende a fatica, e un 30% rimane quasi invenduto; di un 10% si vendono solo poche copie o nessuna. Il numero di copie dei giornali stampati nella sola città di Tokyo supera la tiratura di *tutti* i giornali dell'intera Italia. Qualche segno di risveglio tuttavia non manca; la offerta a prezzo invitante di volumi di letteratura contemporanea da parte di giornali quotidiani (come la *Repubblica* e il *Corriere della Sera*) è stata accolta in misura superiore alle attese.

Nel corso del tempo, parecchie indagini sono state effettuate dai governi come premessa a tentativi di riforma del sistema dell'istruzione: così le inchieste Matteucci e De Sanctis alla fine dell'ottocento, e la inchiesta Gonella negli anni '50 del Novecento; sono seguite le indagini che hanno accompagnato la creazione della Scuola Media unica e i Decreti Delegati e i provvedimenti per gli handicappati negli anni '60 e '70, la Conferenza della Scuola negli anni '80, fino agli Stati Generali del 2002. Alcuni ministri (Gui, Falcucci, Mattarella) si sono particolarmente distinti, ma anche gli altri avvicendatisi alla Minerva hanno cercato di portare sollievo alla situazione di "crisi", se non di "fallimento" descritta da certi polemisti. Imparziali ricerche come quelle molto puntuali dell'ISTAT, del CENSIS, dello IARD, del CEDE non hanno per altro autorizzato ottimismo.

Come conseguenza dell'incertezza, i provvedimenti sono stati molti (soprattutto i programmi della scuola elementare sono stati rinnovati abbastanza spesso), ma provvedimenti "organici" su tutta la scuola ce ne sono stati pochi, anzi pochissimi. La prima legge generale fu la Legge Casati del 1859 per il Regno Sardo-piemontese, estesa poi a tutta la penisola. Passarono più di sessant'anni prima che fosse emanata la seconda legge generale, che fu quella del ministro Gentile nel 1923. Dopo altri ottant'anni, le proposte timide e contraddittorie che si sono susseguite fino ai giorni nostri non hanno sostanzialmente alterato quella impostazione. Il tentativo di Berlinguer è abortito per l'esito delle elezioni che hanno sancito la vittoria del centro-destra, e la Moratti è tornata nelle grandi linee al modello gentiliano.

La *scuola dell'infanzia* è decollata tardi, in forme dapprima privatistiche (secondo i metodi Aporti, Froebel, Agazzi, Montessori, con gestione prevalente da parte di istituzioni ecclesiastiche), ma ha acquisito forza anche nel comparto statale ai nostri giorni, in cui benché facoltativa è frequentata da oltre il 94 % dei bambini. Il lavoro femminile extradomestico ha favorito il suo sviluppo, come quello ultimamente degli asili-nido, spesso ad opera della iniziativa degli enti locali. Ha raggiunto punte di eccellenza riconosciute anche all'estero (per es. a Reggio Emilia).

La *scuola elementare* è rimasta a lungo la scuola maggioritaria; i suoi programmi formulati nel 1859, e rinnovati nel 1866, nel 1888, nel 1894, nel 1904, nel 1923, nel 1934, nel 1945, nel 1955 e infine nel 1985, hanno seguito gli sviluppi della cultura e della politica nazionale. I risultati della scuola elementare italiana in vaste ricerche comparative internazionali sono apparsi buoni, nonostante le difficoltà superate. Dopo un lungo periodo nel quale classi di 40 ragazzi erano affidate a un maestro unico, si è giunti alla situazione presente nella quale classi non superiori a 25 ragazzi sono affidate a un *team* docente di tre insegnanti, più altri di sostegno o di discipline particolari.

In zone montane e rurali funzionavano a metà secolo scuole “pluriclassi” nelle quali un solo maestro impartiva l'insegnamento a una dozzina di alunni di varie età riuniti nella stessa aula. Attualmente gli alunni che risiedono in insediamenti sparsi vengono raggiunti da servizi-navetta comunali di “scuola-bus”, e le classi accolgono ragazzi della stessa età. Nella stessa classe possono esservi tuttavia ragazzi stranieri e ragazzi handicappati.

Gli insegnanti sono stati formati fino a pochi anni fa negli Istituti Magistrali di quattro anni dopo la licenza media; attualmente dopo la licenza di livello liceale devono conseguire un titolo di laurea nelle facoltà di Scienze della Formazione Primaria. Sono tenuti al diritto-dovere di aggiornamento in servizio.

La Costituzione della Repubblica nel 1947 sancì che l'obbligo scolastico venisse elevato a otto anni. La nuova scuola media col latino era già stata istituita nel 1940 in sostituzione delle prime tre classi dei corsi secondari inferiori; ad essa si accedeva con esame di ammissione, mentre tale esame non era richiesto per la parallela scuola di avviamento al lavoro. Nel 1962 le due scuole sono state unificate, sopprimendo l'esame di ammissione (e dopo breve periodo di facoltatività anche l'insegnamento del latino), ed eliminando i pochi corsi postelementari nati qua e là.

È stato così concluso l'iter che ha condotto a una scuola “unica” per tutti, concepita come strumento di formazione democratica. Di fatto, la scuola media col latino si era rivelata un duro scoglio, e aveva condotto a un numero rilevante di bocciature, ripetenze e abbandoni (di cui era stato documento la *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di don Milani nel 1967). Per qualche tempo si pensò di porvi riparo con doposcuola e classi di recupero e sviluppo. Dopo la rinuncia al modello ginnasiale, seriamente ma vanamente osteggiata dai conservatori, il fenomeno si è ridimensionato, lasciando tuttavia ai margini frange di “dispersione” scolastica, per le quali operano programmi speciali di prevenzione e di recupero.

La *scuola secondaria superiore* ha avuto comunque nel modello ginnasiale-liceale la sua matrice. Il liceo classico, di lontana derivazione dai collegi gesuiti e poi protestanti del tardo rinascimento e della riforma e controriforma, è stato a lungo la scuola di *élite* per le future classi dirigenti, consentendo nonostante la forte accentuazione umanistico-letteraria l'accesso a tutte le facoltà universitarie. Di poco inferiore, il liceo scientifico ha tuttavia guadagnato terreno; e il declino dello studio delle lingue antiche di fronte alle lingue moderne e alla matematica ha fatto il resto. Ormai il liceo classico è frequentato da una minoranza. Per le ragazze, indipendentemente dalla appartenenza sociale, già da tempo esercitava attrazione l'istituto magistrale.

Il declino quantitativo e qualitativo dei licei classici è stato contestuale al declino generale dello studio delle lingue antiche. Pochi degli stessi insegnanti di latino e greco hanno oggi una cultura soddisfacente o lontanamente paragonabile a quella dei loro colleghi di cinquanta o cento anni fa. Il fenomeno non è soltanto scolastico, ma generale. Le ultime opere scientifiche scritte in latino risalgono agli Inizi dell'ottocento; e la Chiesa ha rinunciato nell'ultimo secolo ad avvalersi del latino tranne che per documenti particolarmente importanti. Se ci venisse posta la domanda: "quale avvenire attende la cultura classica?" dovremo quindi rispondere senza esitazioni "lo stesso che ha accolto nei secoli il sumerico, l'accadico, l'egizio, l'etrusco, il sanscrito, che furono lingue importanti per la cultura antica". Fanno eccezione, oltre al cinese, l'ebraico e l'arabo, ma per ragioni storico-politiche. Nell'epoca moderna il latino resistette più a lungo, ma venne a poco a poco sostituito nella circolazione corrente dalle lingue neolatine e neogermaniche, diffuse per altro anche nei paesi coloniali. Si salva il "contenuto" della cultura che può essere affidato a buone traduzioni.

Il colpo decisivo ai vecchi privilegi è stato sferrato in Italia nel 1969, quando un provvedimento apparentemente di poco rilievo ha prodotto una rivoluzione: l'accesso a tutte le facoltà universitarie veniva "liberalizzato" senza differenze per tutti coloro che avessero comunque seguito una scuola secondaria superiore quinquennale. Non solo i corsi quadriennali del liceo artistico e dell'istituto magistrale si provvidero prontamente di un quinto anno "integrativo", ma tutte le scuole vennero praticamente eguagliate. Il vantaggio del liceo classico era azzerato.

Per giunta, i programmi della "maturità" che erano pesanti e complessi vennero "alleggeriti" riducendoli a quelli dell'ultimo anno. Ancora oggi ci si interroga sulle conseguenze di queste decisioni, suggerite più dall'andazzo corrente che da una corretta "filosofia" della formazione. L'accesso alle facoltà universitarie avrebbe dovuto quanto meno essere modulato da *esami di ammissione* all'ingresso; ma non c'è stata una politica uniforme. Solo il contingentamento dei posti (numero chiuso o programmato) si è imposto in alcune facoltà. Per il resto, una massa disorientata ha premuto per trent'anni confusamente all'ingresso delle altre facoltà, incrinando le strutture insufficienti e trovando sollievo solo nel salasso dei numerosi abbandoni dopo un anno o due, che denunciavano le scelte casuali.

Il fenomeno più imponente nelle scuole secondarie era però alle porte: mentre il ramo professionale rimaneva esiguo e in parte neppure gestito dallo Stato bensì dalle regioni, si aveva invece uno sviluppo impetuoso degli *Istituti tecnici* (non solo per ragionieri o geometri, ma anche per periti industriali e decine di altre specialità) che doveva condurli a divenire le scuole di gran lunga preferite dai giovani. Ormai la scuola si manifestava a rimorchio della società, nonostante l'ambizione a rimanerne la guida. Semmai, una tardiva rimonta del modello liceale consisteva nel *fatto* che anche gli istituti tecnici ne copiavano la struttura. Per ultimi, gli *istituti professionali*, inizialmente più brevi e più legati al mondo del lavoro, hanno subito la stessa fascinazione, si sono a loro volta quinquennalizzati ed hanno preteso l'accesso alla università.

Questa è la situazione che abbiamo ereditato: risultato complesso di spinte dal basso e di scelte settoriali, senza un disegno complessivo razionalmente concepito. I progetti di riforma sono calati su questa realtà cercando solo di conferirle un ordine esteriore, senza avere la forza di modificarla. Il maggiore sforzo di unificazione coerente che abbiamo avuto finora è stato quello della Commissione presieduta circa dieci anni fa dal Sottosegretario Brocca; un modello non perfetto ma il migliore approssimabile e non superato. Le considerazioni del più recente Gruppo di lavoro Bertagna hanno incluso per alcuni aspetti una apprezzabile "filosofia", quella che era mancata nelle affrettate decisioni del 1969, ma piegandosi all'equivoco di una ipotesi di durata complessiva della scolarità di dodici anni, si sono poi arenate sulle secche di una proposta di struttura "quadriennale" delle secondarie superiori, che avrebbe annientato trent'anni di lavoro preparatorio della riforma, e compromesso in maniera irrimediabile la elaborazione dei programmi, ormai inquadrati dalla ricerca pedagogica in un biennio più un triennio.

Il ministro Letizia Moratti ne ha preso atto, e nel disegno di legge delega ha optato decisamente per la durata quinquennale, acquietando le preoccupazioni e riavviando il processo riformatore. A compensazione per la durata, ha pure ammesso che l'inizio della scolarità possa essere anticipato a tre anni di età compiuti per la scuola dell'infanzia, ed a cinque anni compiuti per la scuola elementare. Queste decisioni meno "filosofiche" e più pragmatiche e incisive fanno sperare che l'altalena dei progetti sia finita e ricominci una fase impegnativa di revisione dei programmi. Dopo avere determinato le finalità e le grandi linee della struttura, sono ora infatti i contenuti e i metodi ad essere nel fuoco dell'attenzione.

La scuola elementare, dopo i programmi del 1985, funziona bene e non ha bisogno di modifiche ma solo di lievi ritocchi. Va invece energicamente rafforzata la scuola media, che è ancora debole, mentre ha una funzione cruciale nella pre-adolescenza. E ogni attenzione merita la secondaria superiore, per la quale si impone la ripresa dei lavori del "dopo Brocca".

Si disputa sui "nuovi saperi" che dovrebbero avere ingresso nella scuola. Non v'è dubbio che matematica, scienze, tecnologie, Informatica, economia, scienze sociali e lingue moderne siano di turno. Ma vorremmo aggiungere che i "vecchi saperi" storico letterari non sono certo affievoliti. Anche se il greco e

il latino, come ieri l'ebraico e il sanscrito, sono destinati a rimanere oggetto di specializzazioni ulteriori per addetti ai lavori, una sufficiente conoscenza del mondo classico, della sua letteratura e filosofia, sia pure in dignitose traduzioni, resta un fondamento irrinunciabile della cultura europea.

Dovrebbe elevarsi la consapevolezza di questi valori, lasciando piuttosto in secondo piano, senza escluderli, gli aspetti puramente eruditi o grammaticali che hanno reso indigesta la retorica del passato. Nelle scuole si è troppo spesso realizzato lo "spaccio delle bottiglie vuote", ossia di elenchi di nomi sulle etichette, senza contenuti di letture effettive. È importante "leggere" per davvero i testi gustandoli, e recuperare il senso globale dell'unità della cultura e della vita. Ed è non meno importante incoraggiare la libera produzione scritta, non mortificata nel commento di "temi" obbligatori. Non c'è nessun peggiore nemico dell'autentico umanesimo della vuotaggine autoreferenziale accademica.

Il vero umanesimo non è neppure ristretto alla letteratura, poiché nei secoli si è aperto non solo alla storia, alla filosofia, al diritto, alla teologia, ma anche alla ricerca scientifica, ai viaggi e alle esplorazioni; ed oggi si spinge nel cosmo a indagare le nostre remote origini. La scienza è disinteressata, ed è grave equivoco, talvolta condiviso da filosofi male informati, confonderla con la tecnologia che ne dipende, o peggio con le applicazioni fattene per il profitto economico dalla società industriale capitalistica. Il detto di Aristotele ripreso nel *Convivio* di Dante e negli scritti di Leonardo da Vinci (che diceva di sé di essere "homo senza lettere") è molto esplicito: *Naturalmente gli uomini buoni desiderano sapere.*