

Valerio Ferrero\*

## **La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica**

**Parole chiave:** scuola media unica; equità; scuola secondaria di primo grado; primo ciclo di istruzione; autonomia scolastica

Il saggio approfondisce storia e sviluppi della scuola media unica, oggi secondaria di primo grado, in una prospettiva di equità. Tra evoluzione normativa e persistere di criticità, ascoltare la voce di dirigenti e insegnanti, raccolta in *community* virtuali, apre a possibili soluzioni nel quadro normativo dell'autonomia scolastica.

**Keywords:** *unified middle school; equity; junior secondary school; 3-14 education; school autonomy*

*The essay delves into the history and developments of the single secondary school, now secondary school, from an equity perspective. Amidst regulatory developments and persisting critical issues, listening to the voices of headmasters and teachers, gathered in virtual communities, opens possible solutions within the regulatory framework of school autonomy.*

### **1. Introduzione**

I principi costituzionali di uguaglianza sostanziale (art. 3) ed educazione democratica (art. 34) connotano da sempre la nostra scuola. L'istituzione della scuola media unica, con la svolta in senso comprensivo del sistema di istruzione, è un passaggio chiave da leggere in una prospettiva di equità.

Sganciare il successo scolastico dallo *status* familiare degli studenti<sup>1</sup> era un'urgenza: la riproduzione sociale è una dinamica ancora attiva e oggi si palesano nuovi fattori di iniquità prodotti dalla scuola stessa. L'attuale secondaria di primo grado presenta numerose criticità, nonostante vari provvedimenti normativi emanati nel corso degli anni per arginarle.

Nell'assetto dell'autonomia scolastica, insegnanti e dirigenti hanno un ruolo chiave per l'equità. In questo saggio, dopo un *focus* storico-legislativo, si darà spazio alla loro voce, raccolta in una *community* online

---

\* Dottorando di ricerca in Pedagogia Interculturale (M-PED/01), Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

<sup>1</sup> Il maschile sovraesteso è una semplificazione di scrittura. Riflessione pedagogica e pratica educativa devono sempre considerare le peculiarità di ognuno, anche in riferimento al genere.

su Facebook: si potranno così comprendere le loro idee sullo *status quo* della scuola media unica e sulle sue linee di sviluppo.

## 2. La scuola media unica: cenni storici su nascita e sviluppi

Dopo un primo tentativo negli anni Cinquanta, la L. 1859/62 diede avvio dall'anno scolastico 1963/1964 alla scuola media unica<sup>2</sup>, un percorso unitario con insegnamenti uguali per tutti. Il latino divenne materia facoltativa insieme ad altre discipline opzionali con funzione orientativa e non più preclusiva delle scelte scolastiche successive; cadde anche la divisione tra discipline maschili e femminili perché il provvedimento normativo introdusse le classi miste<sup>3</sup>.

La finalità della riforma era ridurre insuccesso e abbandono scolastico tra preadolescenti<sup>4</sup>: i tassi di evasione e dispersione erano elevati e l'idea di una scuola di massa non selettiva appariva la soluzione a queste problematiche. Di fatto, il nuovo assetto comprensivo del sistema di istruzione, con la divisione in filiere spostata a 14 anni, portò da subito a un aumento della popolazione scolastica e a una progressiva riduzione degli abbandoni<sup>5</sup>; ci volle invece più tempo per rendere effettivo il carattere orientativo e non selettivo della scuola media e diffondere tra gli insegnanti l'idea di scuola come agente di cambiamento e ostacolo alla riproduzione sociale. Si cominciò a mettere in discussione la formazione iniziale degli insegnanti, sottolineando la necessità che si concentrasse sulla dimensione pedagogica e didattica<sup>6</sup>: è una questione ancora attuale. Le denunce di don Milani<sup>7</sup> e di altri autori che sottolineavano il ruolo della scuola nel favorire la riproduzione sociale<sup>8</sup> per quei ragazzi lontani dalla lingua e dalla cultura della scuola aprirono una stagione di consapevolezza rispetto alla selettività della scuola e alla necessità di riforme<sup>9</sup>, come il riordino degli organi collegiali con i Decreti Delegati del 1974, l'abolizione del latino (L. 348/77) e l'ingresso degli alunni con disabilità nelle classi comuni (L. 517/77). Negli anni Ottanta il tema dell'abbandono scolastico fu al centro di numerosi dibattiti e progetti di legge che però non videro mai

<sup>2</sup> R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Mondadori Università, Milano 2016.

<sup>3</sup> A. Gaudio, *L'istruzione secondaria*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (Eds.), *Manuale di Storia della scuola italiana*, Scholé, Brescia 2019, pp. 179-204.

<sup>4</sup> G. Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, TecnoDid, Napoli 2021.

<sup>5</sup> M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione in Italia nel Novecento*, Carocci, Roma 2017.

<sup>6</sup> F. Borruso, *La scuola media unica e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti*, «Pedagogia Oggi», vol. XX, n. 1, 2022, pp. 62-68.

<sup>7</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.

<sup>8</sup> P. Bourdieu, *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, «Revue française de sociologie», vol. VII, n. 3, 1966, pp. 325-347; P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, de Minuit, Parigi 1964.

<sup>9</sup> A. M. Poggi, *Per un diverso stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna 2019.

luce. Negli anni Novanta le norme in materia di istruzione furono raccolte nel Testo Unico sulla scuola (1994). Il 2000 si aprì con la riforma dei cicli del ministro Berlinguer, poi abrogata nel 2001. La L. 53/2003 definì i cicli scolastici così come li conosciamo oggi: dopo i tre anni di scuola dell'infanzia a frequenza non obbligatoria, prende avvio il primo ciclo di istruzione, composto da scuola primaria di durata quinquennale e secondaria di primo grado di durata triennale, a cui segue il secondo ciclo di istruzione, con l'articolazione in filiere.

Intanto, il D.P.R. 233/98 introduce l'istituto comprensivo come nuovo modello organizzativo: infanzia, primaria e secondaria di primo grado afferiscono a un'unica struttura e dal punto di vista educativo la sfida è dare unitarietà a tre segmenti scolastici differenti. La L. 296/2006 innalza a 16 anni l'obbligo scolastico. Il D.P.R. 81/2009 definisce ancora oggi il funzionamento orario del primo ciclo di istruzione: in riferimento alla secondaria di primo grado, possono essere attivate classi a tempo normale (30 ore), prolungato (36 ore) e pieno (40 ore). La L. 107/2015 ha modificato alcuni aspetti dell'esame conclusivo del primo ciclo, senza intervenire strutturalmente sull'organizzazione dell'ultimo segmento.

### **3. Tra tensione all'equità e disuguaglianze. La situazione attuale, tra scuole autonome, dirigenti scolastici e istituti comprensivi**

L'istituzione della scuola media unica è stata una riforma all'insegna dell'equità<sup>10</sup>. Garantire a tutti un'esperienza formativa eccellente in termini di efficienza ed efficacia per l'acquisizione delle capacità necessarie per l'esercizio della cittadinanza, intesa come partecipazione attiva alla vita politica, sociale, culturale ed economica sul piano locale e globale, era ed è indispensabile. È una visione che evidenzia come le diversità non debbano trasformarsi in disuguaglianze<sup>11</sup>.

Questa idea di equità, che coniuga uguaglianza delle opportunità<sup>12</sup>, delle capacità<sup>13</sup> e inclusione sociale<sup>14</sup>, è coerente con i principi di educazione democratica e uguaglianza sostanziale della nostra Costituzione: la scuola

<sup>10</sup> A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.

<sup>11</sup> M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020; A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016; M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.

<sup>12</sup> J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1971; J.K. Roemer, *Equality of Opportunity*, in K. Arrow, S. Bowles, S.N. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton 2000, pp. 17-32.

<sup>13</sup> M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna 2013; A. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2014.

<sup>14</sup> M. Striano (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

deve agire da *great equalizer*<sup>15</sup>, consentendo a ciascuno di realizzare le proprie aspirazioni. Leggere la scuola media unica in questa prospettiva connota la riflessione pedagogica in senso etico<sup>16</sup>, nel tentativo di comprendere i riverberi delle varie leggi e il ruolo di dirigenti e insegnanti nel garantire l'equità.

L'introduzione della scuola media unica e l'iter legislativo che ha tentato di limarne le criticità<sup>17</sup> ha diminuito abbandono scolastico e dispersione, pur permanendo ancora molte disuguaglianze sul piano dell'acquisizione di competenze (dispersione scolastica implicita)<sup>18</sup>. Se via via sono diminuite le non ammissioni alle classi successive e la platea di studenti è cresciuta, la qualità degli apprendimenti è critica, con risultati nei principali ambiti disciplinari inferiori alla media internazionale<sup>19</sup>. Al termine della scuola primaria gli studenti ottengono risultati superiori a questa media, mentre al termine della secondaria di primo grado la situazione si ribalta<sup>20</sup>: se le disuguaglianze con cause economiche e socioculturali sono già ben visibili nella primaria, in cui però si riesce ad agire per mitigarle, durante la secondaria di primo grado emerge la forza di curriculum implicito e cultura della scuola.

È evidente che i ragazzi faticano ad adattarsi a una struttura organizzativa lontana dai loro bisogni e a compiere scelte consapevoli sul proprio futuro; d'altro canto, la presenza sempre maggiore di insegnanti precari e, in generale, la scarsa valorizzazione della professione e una formazione iniziale e *in itinere* che dà poco risalto a competenze psicopedagogiche e didattiche sono aspetti problematici con effetti distorcenti in termini di equità. Ci sono poi divari di genere<sup>21</sup>, con le ragazze che ottengono risultati migliori nelle discipline umanistiche e i ragazzi che hanno *outcomes* migliori in matematica e scienze, causati sia dal contesto culturale in cui siamo immersi sia dall'azione della scuola che non riesce a scardinare questo pensiero dominante.

Accanto alle cause classiche (*status* socioeconomico e socioculturale), ci sono fattori non tradizionali di disuguaglianza causati da curriculum implicito, cultura della scuola e struttura organizzativa del sistema

---

<sup>15</sup> F. Bernardi, G. Ballarino, *Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework*, in Id., *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Edward Elgar, Cheltenham 2016, pp. 1-19.

<sup>16</sup> L. Milani, C. Boeris, E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021.

<sup>17</sup> S. Oliviero, *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, Centro Editoriale Toscano, Fucecchio (FI) 2007.

<sup>18</sup> L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2021.

<sup>19</sup> A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Laterza, Roma-Bari 2022.

<sup>20</sup> FGA, *Rapporto scuola media 2021*, FGA, Torino 2021.

<sup>21</sup> INVALSI, *Rapporto INVALSI 2022*, INVALSI, Roma 2022.

scolastico che generano disparità<sup>22</sup>. La scuola secondaria di primo grado accentua così le disuguaglianze tra studenti<sup>23</sup>. Dirigenti e insegnanti hanno un ruolo chiave nel curvare il loro percorso formativo in una direzione di equità o iniquità.

Quest'ultima asserzione assume ancora più peso per l'assetto normativo che caratterizza la scuola italiana. La L. 59/97, seguita dal D.P.R. 275/99, dalla L. Cost. 3/2001 e, quattordici anni dopo, dalla L. 107/2015, introduce l'autonomia scolastica<sup>24</sup>: ogni istituto compie scelte autonome in ambito organizzativo, finanziario, gestionale e didattico, basando la propria progettualità sul fabbisogno educativo della popolazione scolastica. I dirigenti attuano un *management* educativo<sup>25</sup>: tramite un modello di *leadership* distribuita traducono in strategie e politiche educative di istituto una precisa *vision* pedagogica.

La riflessione su equità e autonomia scolastica è utile nel caso della scuola media unica, soprattutto nell'attuale assetto del sistema scolastico, con la secondaria di primo grado posta a chiusura del primo ciclo di istruzione e inserita nella struttura degli istituti comprensivi. Di fatto, emerge con chiarezza una cesura netta tra scuola primaria e secondaria di primo grado, che pur fanno parte del medesimo ciclo<sup>26</sup>: la transizione da un ordine all'altro causa una discontinuità didattica con effetti selettivi (aumentano gli abbandoni e le non ammissioni alle classi successive), anche perché, rispetto ai colleghi della scuola primaria, gli insegnanti della secondaria di primo grado hanno una formazione più vicina a quella dei docenti della secondaria di secondo grado, più attenta ad aspetti disciplinari che non a questioni pedagogiche. Questo rischia di tradursi per gli studenti in modalità di apprendimento più nozionistiche e mnemoniche<sup>27</sup>.

Collocare la scuola media unica nel primo ciclo di istruzione pone professori e dirigenti nella posizione di progettare e attuare strategie per evitare questa cesura e risolvere le problematiche evidenziate. In termini

---

<sup>22</sup> G. Ferrer-Esteban, *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, «FGA Working Paper», vol. XLII, n. 12, FGA, Torino 2011.

<sup>23</sup> M.E. Mincu, *The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models*, «Comparative Education», vol. LI, n. 3, 2015, pp. 446-462.

<sup>24</sup> G. Domenici, G. Moretti (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011; P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma 2019.

<sup>25</sup> S. Gümüş, K. Beycioglu, *The intersection of social justice and leadership in education: what matters in multicultural contexts?*, «Multicultural Education Review», vol. XI, n. 4, 2020, pp. 233-234; M.E. Mincu, *Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts*, «Prospects», 2022, pp. 1-12.

<sup>26</sup> Eurydice, *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

<sup>27</sup> A. Gavosto, *La scuola bloccata*, cit., p. 20.

di equità, l'autonomia scolastica è assolutamente una risorsa<sup>28</sup> per immaginare soluzioni creative che migliorino l'esperienza formativa degli studenti. Nel caso della secondaria di primo grado, di cui oggi si discute «in chiave prevalentemente critica»<sup>29</sup>, occorre elaborare strategie di azione che mitighino l'effetto delle cause classiche di disuguaglianza e che soprattutto facciano emergere a livello di singolo istituto come la cultura della scuola e la sua organizzazione si riverberino sul percorso scolastico degli studenti in termini di efficienza ed efficacia.

È un lavoro precipuamente pedagogico che deve coinvolgere insegnanti e dirigenti come comunità di pratiche<sup>30</sup> per trovare soluzioni ed elaborare politiche di istituto creative grazie all'autonomia scolastica.

#### **4. La scuola media unica secondo dirigenti e insegnanti**

La formazione prettamente disciplinare degli insegnanti, il sistema di reclutamento e il precariato, la discontinuità con la primaria, anch'essa parte del primo ciclo di istruzione, la struttura organizzativa della scuola sono fattori che rendono l'attuale scuola media unica esposta all'iniquità, al netto delle disparità che dipendono dalla provenienza familiare degli studenti. Invertire la rotta è quanto mai urgente e nel quadro normativo dell'autonomia scolastica i dirigenti svolgono un ruolo chiave.

Al di là di esigenze organizzative e di gestione economica del sistema scolastico, gli istituti comprensivi devono dare unitarietà all'esperienza formativa durante il primo ciclo di istruzione. Troppo spesso, però, le secondarie di primo grado sono un corpo estraneo rispetto alle scuole dell'infanzia e primarie, già unite nei circoli didattici<sup>31</sup>.

##### **4.1. Scelte metodologiche, campionamento e strumenti di ricerca**

Indagare la prospettiva di dirigenti e professori è cruciale per capire quali criticità individuino in riferimento a questo ordine di scuola e come pensino sia possibile fronteggiarle. È stato così condotto uno studio esplorativo in cui il web è divenuto strumento di raccolta di dati digitali, ossia «prodotti nativamente dagli utenti che utilizzano il *medium*»<sup>32</sup>.

---

<sup>28</sup> V. Campione, *Riflessioni sull'autonomia scolastica*, «Scuola Democratica», vol. I, n. 1, 2013, pp. 151-161; P. Cortigiani, *Percorsi di equità nella scuola*, in G. Cerini (Ed.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2010, pp. 93-106.

<sup>29</sup> L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola*, op. cit., p. 150.

<sup>30</sup> D. Lipari, P. Valentini, *Pratiche di comunità di pratica*, PM, Varazze (SV) 2021; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

<sup>31</sup> M.A. Bocchetti, *Gli istituti comprensivi? Un problema! Da un Sondaggio che ne rileva le criticità a una proposta che ne promuova il decollo*, Armando, Roma 2014.

<sup>32</sup> M. Airoldi, *I metodi digitali. Fare ricerca tra online e offline, qualitativo e quantitativo*, in M. Cardano, F. Ortalda, *Metodologia della ricerca psicosociale*, UTET, Torino 2017, p. 331.

La prima parte dello studio, di stampo qualitativo, si configura come *focus group* online asincrono<sup>33</sup>: all'interno del *social network* Facebook, agli utenti di una *community* composta da circa 16000 tra dirigenti e professori è stato chiesto tramite un *post* quali siano le maggiori criticità della secondaria di primo grado e quali strategie possano favorirne il superamento; alle persone, informate dell'utilizzo dei loro interventi a fini di ricerca, è stato garantito l'anonimato<sup>34</sup>. Le risposte, sotto forma di commenti al *post* principale, sono state oggetto di un'analisi contenutistico-informativa<sup>35</sup>, utile a classificare, sintetizzare e chiarificare le informazioni ottenute: concentrandosi su che cosa viene scritto nei messaggi è possibile descrivere le idee dei partecipanti sul tema.

La seconda fase dell'indagine esplorativa, di carattere quantitativo, si concentra sulle reazioni degli utenti della *community* (non solo quelli che partecipano alla discussione) ai commenti scritti in risposta al *post*, espresse attraverso le diverse *emoticon* messe a disposizione da Facebook (*mi piace*, *love*, *abbraccio*, *ahah*, *wow*, *sigh*, *grrr*), che rimandano a differenti emozioni. Questo passaggio può essere letto come analisi relazionale del flusso comunicativo tramite cui si articola il *focus group*<sup>36</sup> e consente di valorizzare le opinioni in termini di condivisione dei pensieri espressi.

L'indagine ha avuto luogo tra maggio e giugno 2022. Lo studio ha visto 13 persone (8 dirigenti e 5 professori) esprimere il loro pensiero rispetto alla domanda e 442 interazioni come reazioni alle risposte attraverso le precipue funzionalità del *social network*. È un campione non probabilistico di volontari: gli utenti hanno partecipato spontaneamente all'indagine e appartengono a fasce anagrafiche e territori differenti. Se questo può apparire un limite poiché non si rappresenta una realtà specifica, proprio il carattere esplorativo dello studio giustifica la scelta<sup>37</sup>: il fine ultimo è comprendere se le criticità evidenziate dalla letteratura siano vissute e percepite come tali dagli attori della scuola, dunque approcciarsi al tema coinvolgendo persone diverse per età, territorio ed esperienze può rivelarsi utile in questo senso, nonostante il limite relativo alla poca numerosità delle risposte.

---

<sup>33</sup> K. Forbes Hallam, *Moving on from trial and errors: a discussion on the use of a forum as a online focus group in qualitative research*, «*International Journal of Social Research Methodology*», vol. XXV, n. 4, 2022, pp. 429-439; K. Stewart, M. Williams, *Researching online populations: the use of online focus groups for social research*, «*Qualitative Research*», vol. V, n. 4, 2005, pp. 395-416.

<sup>34</sup> Si utilizza la sigla DS seguita da un numero quando il pensiero è stato espresso da un dirigente; si impiega la sigla INS seguita da un numero se si riportano le parole di un professore.

<sup>35</sup> G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma 2015.

<sup>36</sup> F. Colella, *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*, Franco Angeli, Milano 2011.

<sup>37</sup> D. Robasto, *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano 2014.

#### 4.2. Risultati e analisi dei dati

Dirigenti e professori sono consci delle criticità di questo segmento scolastico. Il dialogo aperto con loro fa emergere problemi specifici ascrivibili alle cause già menzionate e apre a possibili piste di soluzione grazie a un utilizzo creativo dell'autonomia scolastica.

Un numero considerevole di risposte si concentra sulla difficoltà di trasmettere ai ragazzi i saperi disciplinari.

*I ragazzi non sono più abituati ad ascoltare... Si propone di ridurre al minimo la lezione frontale: perché desistere dal proporre l'ascolto se i ragazzi non sono più abituati ad ascoltare? Così si rischia l'anarchia... Mi sembra che ci sia la tendenza a scartare ciò che sembra "vecchio" (INS1).*

27 mi piace, 14 love, 4 sigh, 3 grrr

*C'è un'avversione alla lezione frontale... È deleterio (DS1).*

15 mi piace, 2 love

*I ragazzi fanno sempre più fatica ad acquisire i contenuti disciplinari; vedo i docenti scoraggiati: ce la mettono tutta per spiegare in modo avvincente, ma spesso non vengono ascoltati (DS2).*

21 mi piace

*Ci stiamo allontanando sempre di più dalla lezione frontale, ma siamo sicuri che sia un bene? Gli alunni faticano sempre di più ad acquisire competenze e conoscenze... Fanno fatica ad ascoltare, studiare, scrivere, in matematica... Ciò che adesso alcuni non raggiungono alla fine della terza media era acquisito entro la fine della scuola primaria (DS3)!*

36 mi piace, 13 love, 7 sigh

Dirigenti e insegnanti indicano come criticità il fatto che gli studenti faticano a raggiungere le competenze attese al termine del ciclo e che non apprezzino le modalità di lavoro classiche. Gli insegnanti vorrebbero che i ragazzi acquisissero più competenze alla primaria e talvolta si sentono disarmati. L'idea di questi utenti è condivisa anche dalla maggior parte degli altri membri della *community* che hanno espresso il proprio pensiero assegnando un *emoticon* ai diversi commenti: la quasi totalità delle reazioni (mi piace, love, abbraccio) esprime aderenza rispetto alla preoccupazione per l'allontanamento sempre più marcato dei ragazzi dalle modalità di lavoro tradizionali e per il loro non arrivare preparati dalla primaria. Alcune reazioni (*sigh*, *grrr*) sono più difficili da interpretare: potrebbero sia esprimere tristezza e preoccupazione per quanto emerso sia portare uno sguardo critico rispetto alle asserzioni degli utenti.

*I ragazzi sono cambiati e le strategie che funzionavano 15 anni fa non funzionano più. Avrei bisogno di essere guidata per capire quali nuove metodologie potrei usare... Perché non organizzare corsi a livello di istituto (INS2)?*

32 mi piace, 9 love, 6 abbraccio, 5 sigh

Solo un utente, seppur con timore, prende in considerazione la prospettiva di cambiare metodologie didattiche, sottolineando che sarebbero necessari percorsi formativi *ad hoc* organizzati dalle scuole. La maggioranza degli utenti che reagisce al commento esprime accordo.

Emerge quanto la cultura della scuola, in termini di approcci educativi, abitudini di lavoro e organizzative e aspettative relative al raggiungimento di risultati, e la resistenza al cambiamento rischiano di avere conseguenze al ribasso sul percorso formativo dei ragazzi. È un problema che riguarda anche la formazione iniziale, che dovrebbe considerare di più aspetti psicopedagogici e didattici, come del resto sancisce l'attuale riforma (L. 79/2022). L'autonomia scolastica consente ai singoli istituti di organizzare iniziative di formazione per il personale docente e di impegnarsi in percorsi di ricerca-azione e ricerca-formazione: seguire questa via potrebbe servire per connotare l'azione didattica dei professori in termini pedagogici, senza porre l'attenzione soltanto sui contenuti disciplinari.

Altre risposte prendono in considerazione aspetti organizzativi relativi a spazi e tempi.

*Sei ore filate con pochi minuti di intervallo, almeno quattro o cinque materie al giorno, aule con banchi singoli... Questo non aiuta i ragazzi a essere motivati! Purtroppo, però, non possiamo fare diversamente, anche perché dobbiamo confrontarci con le esigenze dei trasporti (DS4).*

16 mi piace, 16 love, 2 grrr

*Sono per una scuola a tempo pieno, come alla primaria! Si lavora a scuola, con tempi più distesi e didattica laboratoriale... Peccato che siano poche le classi a tempo lungo attivate e abbiamo poche risorse per cambiare davvero il modo di fare scuola (DS5).*

31 mi piace, 1 love

*Bisogna organizzare meglio tempi e spazi, facendo muovere i ragazzi e dando una collocazione alle varie attività... Altrimenti tutto è uguale (DS6).*

22 mi piace, 3 grrr

Dirigenti e insegnanti indicano la necessità di cambiare l'organizzazione di tempi e spazi per adattarsi meglio alle esigenze dei ragazzi. L'idea di avere laboratori in cui gli studenti scoprono i linguaggi delle varie discipline

senza omologare i diversi saperi non è nuova<sup>38</sup>, ma si scontra con le carenze strutturali degli edifici. Lo stesso discorso vale per il tempo: doversi coordinare con trasporto pubblico e servizi di mensa costringe le scuole a condensare il tempo scuola, con momenti molto brevi di intervallo. Alcuni suggeriscono di aumentarlo, pur consci della mancanza di risorse: è una strategia che ha effetti positivi, soprattutto quando la struttura temporale è interpretata in maniera creativa con spazi di personalizzazione che consentano agli studenti di impegnarsi in attività scelte da loro, potendo interagire con ragazzi diversi dai compagni di classe<sup>39</sup>.

Questi commenti raccolgono per lo più l'assenso da parte degli utenti della *community*. Anche le reazioni di più difficile interpretazione sono plausibilmente leggibili come manifestazione di contrarietà rispetto alle condizioni organizzative esterne (trasporti, carenze strutturali degli edifici, mensa) che pongono vincoli limitanti rispetto alla capacità della scuola di portare a compimento il proprio mandato educativo.

Sul versante organizzativo, meritano una riflessione a sé le dimensioni del curriculum e dei compiti a casa.

*Troppe materie e troppi compiti... Non si vive di sola scuola (INS3)!*

27 grrr, 13 mi piace, 1 love

Questo commento costituisce in qualche modo un termine medio tra la necessità di un cambiamento di organizzazione educativa e metodologica e la questione della continuità tra primaria e secondaria di primo grado, che emerge in altre risposte. Le discipline sono molte e il tempo dedicato a ciascuna di esse è parcellizzato; occorre dunque non piegare l'azione didattica a mera esposizione dei ragazzi ai contenuti, ma capire attraverso quali modalità favorire una co-costruzione del sapere. L'idea espressa dal commento è che occorra rivedere il curriculum nella sua strutturazione e l'organizzazione del lavoro didattico nella sua sequenza di spiegazione in aula ed esercizio individuale a casa. Le reazioni al commento sembrano per lo più esprimere contrarietà: se negli altri casi l'uso dell'*emoticon* che rimanda alla rabbia è di difficile interpretazione, in questo caso appare chiara la difficoltà di professori e dirigenti a pensare a una scuola media diversa, forse perché sarebbe necessario modificarne in modo sistemico l'organizzazione sul piano spaziale e temporale.

---

<sup>38</sup> L. Tosi (Ed.), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti, Firenze 2019.

<sup>39</sup> S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini (Eds.), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci, Roma 2022.

Altre risposte pongono l'accento su continuità educativa e collegialità, facendo emergere la crucialità di quanto affrontato fin qui.

*Non c'è confronto tra professori, ognuno pensa per sé, alla sua materia (INS4).*

13 mi piace

*Per i ragazzi, quando arrivano in prima, cambia tutto... Ancora di più da quando alla primaria c'è la nuova valutazione! I docenti della primaria sono attenti agli aspetti educativi, alla relazione... Non sempre alla secondaria c'è questa sensibilità, c'è più attenzione alle discipline: gli interventi dei docenti nelle classi sono parcellizzati e c'è poco tempo per accorgersi di certe dinamiche (DS7).*

27 mi piace, 12 love

*Alle medie c'è un problema organizzativo. C'è un frazionamento pazzesco tra discipline, ci sono docenti con nove classi e due ore per classe. Come fanno a conoscere i ragazzi, a instaurare con loro una relazione autentica? Alla primaria i docenti possono svolgere tutte le discipline; come dirigente, quando faccio le assegnazioni, non assegno più di tre docenti per classe... Alla secondaria è impossibile, così i ragazzi non hanno un vero e proprio punto di riferimento e possono sentirsi persi (DS8).*

34 mi piace, 13 love

*Le attività di continuità sono spesso pro forma. Da primaria a medie l'organizzazione cambia: più docenti, più studio... Le attività di continuità spesso sono laboratori per conoscere la nuova scuola e i professori: dovremmo fare di più... I ragazzi dovrebbero essere guidati al cambiamento della scuola (INS5).*

17 mi piace

Emerge la cesura interna alla scuola del primo ciclo. Da un lato, mentre gli insegnanti di scuola primaria possono contare su due ore ogni settimana per confrontarsi rispetto ad aspetti educativi e didattici degli studenti, per la scuola secondaria di primo grado non è previsto dal contratto collettivo nazionale un tempo settimanale dedicato alla collegialità tra colleghi di classe. D'altro canto, la formazione disciplinare si traduce in una diversa organizzazione dell'orario scolastico: gli insegnanti hanno poche ore per classe, così risulta complicato aprire con i ragazzi un dialogo significativo e autentico, che avrebbe bisogno di tempi lenti e distesi.

La continuità educativa tra ordini di scuola assume un posto di rilievo in questa riflessione: è necessario che nel passaggio tra scuola primaria e secondaria di primo grado gli studenti possano conoscere le prassi del nuovo segmento scolastico, partecipando loro stessi alla costruzione di regole e abitudini. L'unitarietà dell'esperienza formativa che dovrebbe caratterizzare gli istituti comprensivi non deve rimanere una chimera: immaginare laboratori di continuità educativa che si snodino tra quinta

classe di primaria e prima classe di secondaria di primo grado può essere una soluzione per rendere fluido un passaggio di crescita indispensabile ma troppo spesso brusco e disorientante<sup>40</sup>.

Le reazioni espresse tramite *emoticon* ai commenti esprimono accordo rispetto alle problematiche sollevate: in generale, sembra che professori e dirigenti siano consci delle criticità che pesano sulla secondaria di primo grado, ma spesso questa consapevolezza non si traduce in interventi per il miglioramento dell'esperienza formativa degli studenti.

Questa indagine esplorativa non può avere pretese di completezza ed estendibilità; in ogni caso, proprio l'eterogeneità del campione in termini di età e territorio di appartenenza fa capire quanto i problemi rilevati in letteratura siano una realtà quotidiana per le secondarie di primo grado italiane. Un'analisi più ampia in termini di numero di risposte e condotta nelle diverse realtà scolastiche consentirebbe di scoprire, analizzare e capire i vari fattori non tradizionali di disuguaglianza che rendono iniqua l'esperienza formativa degli studenti. Questa prima riflessione è comunque utile per sottolineare la presenza di numerose criticità su cui è necessario porre il *focus* con una lente di indagine pedagogica.

## 5. Conclusioni

Leggere la riforma della scuola media unica in una prospettiva di equità rende evidente lo sforzo di realizzare a pieno il progetto democratico previsto dalla Costituzione. Le criticità emerse nel corso degli anni sono state corrette con norme *ad hoc*, ma ancora oggi la secondaria di primo grado, posta a chiusura del primo ciclo nella cornice degli istituti comprensivi, è uno snodo problematico a causa di vecchie e nuove disuguaglianze.

Dirigenti e professori che hanno partecipato all'indagine esplorativa riconoscono come criticità le dinamiche messe in luce dalla letteratura: questa consapevolezza non porta automaticamente alla risoluzione dei problemi, poiché sarebbero necessari interventi da parte dello Stato in termini di investimenti pubblici in istruzione e miglioramento della formazione iniziale e *in itinere* dei professionisti. In ogni caso, l'autonomia scolastica rappresenta una risorsa per agire a livello di singola scuola e assegna ai dirigenti un ruolo chiave in termini di *vision* pedagogica: percorsi di ricerca-azione e ricerca-formazione che nascano da necessità specifiche, attività di continuità educativa più organiche e strutturate e

---

<sup>40</sup> G. Friso, B. Carretti, P. Angela, C. Cornoldi, *Arrivo, prof! Attività per prepararsi all'ingresso nella scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2013; M. Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini Scientifica, Milano 2016.

laboratori di supporto all'apprendimento sono solo alcune idee per migliorare l'esperienza formativa della popolazione studentesca.

### **Bibliografia**

- Airoidi M., *I metodi digitali. Fare ricerca tra online e offline, qualitativo e quantitativo*, in M. Cardano e F. Ortalda, *Metodologia della ricerca psicosociale*, UTET, Torino 2017, pp. 329-343.
- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma 2015.
- Bernardi F., Ballarino G., *Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework*, in Id., *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Edward Elgar, Cheltenham 2016, pp. 1-19.
- Bocchetti M.A., *Gli istituti comprensivi? Un problema! Da un Sondaggio che ne rileva le criticità a una proposta che ne promuova il decollo*, Armando, Roma 2014.
- Borruso F., *La scuola media unica e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti*, «Pedagogia Oggi», vol. XX, n. 1, 2022, pp. 62-68.
- Bourdieu P., *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, «Revue française de sociologie», vol. VII, n. 3, 1966, pp. 325-347.
- Bourdieu, J.C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, de Minuit, Parigi 1964.
- Campione V., *Riflessioni sull'autonomia scolastica*, «Scuola Democratica», vol. I, n. 1, 2013, pp. 151-161.
- Cerini G., *Atlante delle riforme (im)possibili*, TecnoDid, Napoli 2021.
- Chipa S., Mosa E., Orlandini L. (Eds.), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci, Roma 2022.
- Colella F., *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Cortigiani P., *Percorsi di equità nella scuola*, in G. Cerini (Ed.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2010, pp. 93-106.
- Di Pol R.S., *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Mondadori Università, Milano 2016.
- Domenici G., Moretti G. (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011.
- Eurydice, *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

- Ferrer-Esteban G., *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, «FGA Working Paper», vol. XLII, n. 12, FGA, Torino 2011.
- FGA, *Rapporto scuola media 2021*, FGA, Torino 2021.
- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Forbes Hallam K., *Moving on from trial and errors: a discussion on the use of a forum as a online focus group in qualitative research*, «International Journal of Social Research Methodology», vol. XXV, n. 4, 2022, pp. 429-439.
- Friso G., Carretti B., Angela P., Cornoldi C., *Arrivo, prof! Attività per prepararsi all'ingresso nella scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2013.
- Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione in Italia nel Novecento*, Carocci, Roma 2017.
- Gaudio A., *L'istruzione secondaria*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (Eds.), *Manuale di Storia della scuola italiana*, Scholé, Brescia 2019, pp. 179-204.
- Gavosto A., *La scuola bloccata*, Laterza, Roma-Bari 2022.
- Granata A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016.
- Gümüş S., Beycioglu K., *The intersection of social justice and leadership in education: what matters in multicultural contexts?*, «Multicultural Education Review», vol. XII, n. 4, 2020, pp. 233-234.
- INVALSI, *Rapporto INVALSI 2022*, INVALSI, Roma 2022.
- Lipari D., Valentini P., *Pratiche di comunità di pratica*, PM, Varazze (SV) 2021.
- Milani L., Boeris C., Guarcello E., *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021.
- Mincu M.E., *The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models*, «Comparative Education», vol. LI, n. 3, 2015, pp. 446-462.
- Mincu M.E., *Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts*, «Prospects», 2022, pp. 1-12.
- Mulè P., De Luca C., Notti A.M. (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma 2019.
- Nussbaum M., *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna 2013.
- Oliviero S., *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, Centro Editoriale Toscano, Fucecchio (FI) 2007.
- Poggi A.M., *Per un diverso stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna 2019.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1971.
- Robasto D., *La ricerca empirica in educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Roemer J.K., *Equality of Opportunity*, in K. Arrow, S. Bowles, S.N. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton 2000, pp. 17-32.
- Romito M., *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini Scientifica, Milano 2016.

- Scotto di Luzio A., *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.
- Sen A., *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2014.
- Stewart K., Williams M., *Researching online populations: the use of online focus groups for social research*, «Qualitative Research», vol. V, n. 4, 2005, pp. 395-416.
- Striano M. (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Tarozzi M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Tosi L. (Ed.), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti, Firenze 2019.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.