

Gioacchino Greco

I presidi e la scuola media
Una ricerca a Palermo

Laboratorio Sociologico

Ricerca empirica
ed intervento sociale

FRANCOANGELI

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Direttore Scientifico: Costantino Cipolla

Laboratorio Sociologico approfondisce e discute criticamente tematiche epistemologiche, questioni metodologiche e fenomeni sociali attraverso le lenti della sociologia. Particolare attenzione è posta agli strumenti di analisi, che vengono utilizzati secondo i canoni della scientificità delle scienze sociali. Partendo dall'assunto della tolleranza epistemologica di ogni posizione scientifica argomentata, Laboratorio Sociologico si fonda su alcuni principi interconnessi. Tra questi vanno menzionati: la combinazione creativa, ma rigorosa, di induzione, deduzione e adduzione; la referenzialità storico-geografica; l'integrazione dei vari contesti osservativi; l'attenzione alle diverse forme di conoscenze, con particolare attenzione ai prodotti delle nuove tecnologie di rete; la valorizzazione dei nessi e dei fili che legano fra loro le persone, senza che queste ne vengano assorbite e – ultimo ma primo – la capacità di cogliere l'alterità a partire dalle sue categorie "altre". Coerentemente con tale impostazione, Laboratorio Sociologico articola la sua pubblicistica in sei sezioni: *Teoria, Epistemologia, Metodo; Ricerca empirica ed Intervento sociale; Manualistica, Didattica, Divulgazione; Sociologia e Storia; Diritto, Sicurezza e Processi di vittimizzazione; Sociologia e storia della Croce Rossa.*

Comitato Scientifico: Natale Ammataro (Salerno); Ugo Ascoli (Ancona); Claudio Baraldi (Modena e Reggio Emilia); Leonardo Benvenuti, Ezio Sciarra (Chieti); Danila Bertasio (Parma); Giovanni Bertin (Venezia); Rita Biancheri (Pisa); Annamaria Campanini (Milano Bicocca); Gianpaolo Catelli (Catania); Bernardo Cattarinussi (Udine); Roberto Cipriani (Roma III); Ivo Colozzi, Stefano Martelli (Bologna); Celestino Colucci (Pavia); Raffaele De Giorgi (Lecce); Paola Di Nicola (Verona); Roberto De Vita (Siena); Maurizio Esposito (Cassino); Antonio Fadda (Sassari); Pietro Fantozzi (Cosenza); Maria Caterina Federici (Perugia); Franco Garelli (Torino); Guido Giarelli (Catanzaro); Guido Gili (Campobasso); Antonio La Spina (Palermo); Clemente Lanzetti (Cattolica, Milano); Emiliana Mangone (Salerno); Giuseppe Mastroeni (Messina); Rosanna Memoli (La Sapienza, Roma); Everardo Minardi (Teramo); Giuseppe Moro (Bari); Giacomo Mulè (Enna); Giorgio Osti (Trieste); Mauro Palumbo (Genova); Jacinta Paroni Rumi (Brescia); Antonio Scaglia (Trento); Silvio Scanagatta (Padova); Francesco Sidoti (L'Aquila); Donatella Simon (Torino); Bernardo Valli (Urbino); Francesco Vespasiano (Benevento); Angela Zanotti (Ferrara).

Corrispondenti internazionali: Coordinatore: Antonio Maturò (Università di Bologna) Roland J. Campiche (Università di Losanna, Svizzera); Jorge Gonzales (Università di Colima, Messico); Douglas A. Harper (Duquesne University, Pittsburgh, USA); Juergen Kaube (Accademia Brandeburghese delle Scienze, Berlino, Germania); André Kieserling (Università di Bielefeld, Germania); Michael King (University of Reading, Regno Unito); Donald N. Levine (Università di Chicago, USA); Christine Castelain Meunier (Casa delle Scienze Umane, Parigi, Francia); Maria Cecília de Souza Minayo (Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, Brasile); Everardo Duarte Nunes (Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasile); Furio Radin (Università di Zagabria, Croazia); Joseph Wu (Università di Taiwan, Taipei, Taiwan).

Coordinamento Editoriale delle Sezioni: Alberto Ardisson

Ogni sezione della Collana nel suo complesso prevede per ciascun testo la valutazione anticipata di due referee anonimi, esperti nel campo tematico affrontato dal volume. Alcuni testi di questa collana sono disponibili in commercio nella versione e-book. Tali volumi sono sottoposti allo stesso controllo scientifico (doppio cieco) di quelli presentati in versione a stampa e, pertanto, ne posseggono lo stesso livello di qualità scientifica.

Sezione *Teoria, Epistemologia, Metodo* (attiva dal 1992). *Responsabile Editoriale*: Leonardo Altieri. *Comitato Editoriale*: Agnese Accorsi; Gianmarco Cifaldi; Francesca Cremonini; Davide Galesi; Ivo Germano; Maura Gobbi; Francesca Guarino; Silvia Lolli jr.; Alessia Manca; Emmanuele Morandi†; Alessandra Rota; Barbara Sena.

Sezione *Ricerca empirica ed Intervento sociale* (attiva dal 1992). *Coordinatore Scientifico*: Andrea Bassi; *Responsabile Editoriale*: Paola Canestrini. *Comitato Editoriale*: Sara Capizzi; Teresa Carbone; David Donfrancesco; Laura Farneti; Ilaria Iseppato; Lorella Molteni; Paolo Poletini; Elisa Porcu; Francesca Rossetti; Alessandra Sannella.

Sezione *Manualistica, Didattica, Divulgazione* (attiva dal 1995). *Responsabile Editoriale*: Linda Lombi. *Comitato Editoriale*: Veronica Agnoletti; Flavia Atzori; Alessia Bertolazzi; Barbara Calderone; Raffaella Cavallo; Carmela Anna Esposito; Laura Gemini; Silvia Lolli sr.; Ilaria Milandri; Annamaria Perino; Fabio Piccoli.

Sezione *Sociologia e Storia* (attiva dal 2008). *Coordinatore Scientifico*: Giovanni Silvano (Università di Padova) *Consiglio Scientifico*: Nico Bortoletto (Università di Teramo); Alessandro Bosi (Parma); Camillo Brezzi (Arezzo); Luciano Cavalli, Pietro De Marco, Paolo Vanni (Firenze); Sergio Onger, Alessandro Porro (Brescia); Carlo Prandi (Fondazione Kessler – Istituto Trentino di Cultura); Adriano Prosperi (Scuola Normale Superiore di Pisa); Renata Salvarani (Cattolica, Milano); Paul-André Turcotte (Institut Catholique de Paris). *Responsabile Editoriale*: Alessandro Fabbri. *Comitato Editoriale*: Barbara Baccarini; Roberta Benedusi; Elena Bittasi; Emanuele Cerutti; Pia Dusi; Giancarlo Ganzerla; Nicoletta Iannino; Riccardo Maffei; Vittorio Nichilo; Ugo Pavan Dalla Torre; Alessandra Pignatta; Ronald Salzer; Stefano Siliberti†; Paola Sposetti.

Sezione *Diritto, Sicurezza e processi di vittimizzazione* (attiva dal 2011). *Coordinamento Scientifico*: Carlo Pennisi (Catania); Franco Prina (Torino); Annamaria Rufino (Napoli); Francesco Sidoti (L'Aquila). *Consiglio Scientifico*: Bruno Bertelli (Trento); Teresa Consoli (Catania); Maurizio Esposito (Cassino); Armando Saponaro (Bari); Chiara Scivoletto (Parma). *Responsabili Editoriali*: Andrea Antonilli e Susanna Vezzadini. *Comitato Editoriale*: Flavio Amadori; Christian Arnoldi; Michele Bonazzi; Rose Marie Callà; Teresa Carlone; Dafne Chitos; Gian Marco Cifaldi; Maria Teresa Gammone; Veronica Moretti; Annalisa Plava; Antonia Roberta Siino.

Sezione *Sociologia e storia della Croce Rossa* (attiva dal 2013). *Direttori*: Costantino Cipolla (Bologna) e Paolo Vanni (Firenze). *Consiglio Scientifico*: François Bugnion (*presidente* - CICR), Roger Durand (*presidente* - Société “Henry Dunant”), Giuseppe Armocida (Varese), Stefania Bartoloni (Roma III), Paolo Benvenuti (Roma III), Fabio Bertini (Firenze), Paola Binetti (Campus Bio-Medico, Roma), Ettore Calzolari (Roma I), Giovanni Cipriani (Firenze), Franco A. Fava (Torino), Carlo Focarelli (Perugia; LUISS), Edoardo Greppi (Torino), Gianni Iacovelli (Accademia di Storia dell'Arte Sanitaria, Roma), Giuseppe Palasciano (Bari), Jean-François Pitteloud (già CICR), Alessandro Porro (Brescia), Duccio Vanni (Firenze), Giorgio Zanchin (Padova). *Comitato Editoriale*: Giorgio Ceci (coordinatore), Filippo Lombardi (coordinatore), Massimo Aliverti, Nico Bortoletto, Luca Bottero, Virginia Brayda, Carolina David, Antonella Del Chiaro, Renato Del Mastro, Gerardo Di Ruocco, Boris Dubini, Alberto Galazzetti, Livia Giuliano, Laura Grassi, Veronica Grillo, Riccardo Romeo Jasinski, Pier Francesco Liguori, Maurizio Menarini, Maria Enrica Monaco, Gianluigi Nava, Marisella Notarnicola, Marcello Giovanni Novello, Raimonda Ottaviani, Isabella Pascucci, Francesco Rinaldi, Piero Ridolfi, Anastasia Siena, Calogera Tavormina, Silvana Valcavi Menozzi. *Segreteria Scientifica*: Alberto Ardissona (responsabile), Alessandro Fabbri (responsabile), Barbara Baccarini, Elena Branca, Giovanni Cerino Badone, Emanuele Cerutti, Alessandro D'Angelo, Carmela Anna Esposito, Simona Galasi, Sara Moggi, Paola Sposetti.

Gioacchino Greco

I presidi e la scuola media

Una ricerca a Palermo

LABORATORIO SOCIOLOGICO



FRANCOANGELI

Ricerca empirica
ed intervento sociale

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Carmela Anna Esposito

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	7
1. La formazione della scuola di massa	»	10
2. Le Indicazioni nazionali	»	12
3. La valutazione “inclusiva”	»	15
4. Le prove Invalsi	»	17
5. Gli insegnanti	»	18
6. L’istruzione e la scuola nel Sud Italia e in Sicilia	»	22
7. La ricerca sul campo	»	31
1. Note preliminari	»	35
1.1 Alcuni dati su Palermo	»	35
1.2 I dirigenti scolastici	»	37
1.3 Le scuole: problemi generali	»	76
2. La didattica	»	105
2.1 La qualità della preparazione	»	105
2.2 Gli insegnanti	»	146
2.3 La valutazione degli studenti	»	184
	»	
Conclusioni	»	229
1. Punti di vista differenti	»	243
Appendice	»	249
1. Nuove prospettive	»	249
2. Altre testimonianze	»	259
Riferimenti bibliografici	»	265

Introduzione

Il rapporto sulla scuola del 2011 della fondazione Agnelli¹ esamina lo stato della scuola secondaria di primo grado in Italia e giustifica la sua scelta con la convinzione che la scuola media abbia “funzioni cruciali e insostituibili” nel nostro sistema di istruzione.

Tali funzioni vengono sintetizzate inizialmente nel

non facile compito di far transitare l'intera popolazione scolastica dall'istruzione elementare a quella superiore... in una fase della vita attraversata da forti trasformazioni nel fisico, nella mente, nelle relazioni. (Fond.ne Agnelli, 2011, pag. 3).

Il rapporto prosegue precisando che :

si tratta di un passaggio obbligato e a rischio... perdere terreno alla media significa ridurre le possibilità future di raggiungere i più alti traguardi scolastici e universitari e le conseguenti opportunità lavorative e culturali. (Fond.ne Agnelli, pag. 3).

Quindi all'inizio il rapporto sembra porsi dal punto di vista di gran parte della popolazione italiana con le sue aspirazioni sociali e in particolare quella secondo cui i figli dovrebbero avere la possibilità di raggiungere le migliori opportunità scolastiche e occupazionali. Verosimilmente però le aspettative di mobilità sociale, ottenuta attraverso i risultati scolastici dei figli, si sono indebolite e ridimensionate negli anni della crisi e del precariato, ma è fuor di dubbio che risultati modesti ottenuti alla licenza media in ogni caso non sono un buon viatico per il proseguimento del percorso scolastico e quindi neanche per l'ingresso nelle posizioni medie o alte del mercato del lavoro.

Se la scuola media ha funzioni così importanti nella vita delle persone, è quanto meno preoccupante il fatto che talvolta venga considerata non solo

¹ Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla Scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari, 2011.

dalla pubblicistica corrente ma perfino da alcuni addetti ai lavori, pedagogisti, dirigenti scolastici, ecc., “l’anello debole” del sistema scolastico italiano².

In effetti la scuola media sembra produrre discontinuità nella formazione di base perché non riesce a legare bene “l’insegnamento empatico” proprio delle elementari con la cultura specialistica e selettiva tipica del percorso successivo.

Inoltre la filosofia formativa che prevale nella scuola media sarebbe sbagliata, proprio perché vuole assicurare una preparazione “esaustiva, attraverso un ventaglio di insegnamenti enciclopedici e onnicomprensivi” (*Atto di indirizzo del ministro Gelmini, 8/9/2009*).

Evidentemente, secondo il ministro Gelmini, questa pretesa finisce per produrre solo frammentazione e superficialità negli apprendimenti. E anche secondo il rapporto Agnelli non sono queste le caratteristiche di una buona formazione di base, che invece dovrebbe puntare più all’essenziale, selezionando alcune componenti del sapere, dall’italiano alle lingue straniere, dalla matematica alle scienze.

In generale il rapporto parla di scarsa efficacia formativa della SMO (scuola media dell’obbligo) e cita i risultati del test internazionale IEA/TIMSS del 2010 che mostra come in Italia le competenze scientifiche e matematiche degli studenti della terza media tendono a peggiorare rispetto a quelle degli studenti della quarta elementare³.

L’indagine TIMSS del 2015, quattro anni dopo la pubblicazione del rapporto Agnelli, conferma le tendenze emerse in quella precedente per l’Italia e mostra che, mentre i risultati 2011 degli alunni della quarta elementare in matematica sono nel complesso superiori di 8 punti rispetto alla media internazionale, quelli della stessa coorte nell’anno della terza media sono inferiori di 6 punti. Un risultato simile si ha nel test sull’apprendimento delle scienze: mentre i risultati nel 2011 erano di 23 punti superiori alla media internazionale (500), quattro anni dopo, cioè durante la terza media, la stessa coorte ha ottenuto un punteggio che si attesta sulla media internazionale: quindi anche in questo caso c’è stato un peggioramento⁴.

Più in generale poi “tutti i commentatori avvertono crescenti difficoltà da parte della SMO nel decifrare i codici espressivi e i comportamenti dei

² Espressione in voga da molti anni e attribuita al Presidente di una Commissione per la riforma della scuola, il pedagogista Giuseppe Bertagna. La Commissione fu istituita nel 2011 dall’allora ministro della Pubblica Istruzione, Letizia Moratti.

³ TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Studies*) è un’indagine quadriennale promossa dall’IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Assessment*) nei paesi Ocse. I risultati dell’indagine più recente (2015) sono stati pubblicati nel 2016.

⁴ Fonte: Invalsi (a cura di), *Indagine IEA/TIMSS 2015: Sintesi dei risultati degli studenti italiani dell’8° anno*. Sito web Invalsi 2016.

preadolescenti, non più bambini, non ancora giovani” (*Rapporto Agnelli cit.*, pag. 5).

Un sintomo preoccupante delle difficoltà formative della scuola media sarebbe lo scarso interesse, la carente motivazione degli allievi per il lavoro scolastico in questa fase della vita. In effetti, quello che sappiamo dal Rapporto, che ha elaborato i dati di ricerca dell’HBSC (*Health behaviour in School-aged Children*) del 2010 (e i dati saranno confermati dall’indagine successiva del 2014), è il fatto che più della metà dei preadolescenti italiani di 13 anni intervistati si sentono stressati dal lavoro scolastico nel terzo anno della scuola media: tale quota è superiore a quella di molti paesi industrializzati⁵. Uno dei fattori ipotizzati come possibile causa della scarsa affezione degli studenti italiani per la scuola media sarebbe l’elevata età media del personale docente, la più alta fra i paesi dell’Ocse, dato confermato da una ricerca internazionale che precede di un anno il 4° Rapporto HBSC (Miur, *Rapporto Ocse-Talis sugli insegnanti*, 2013⁶). In particolare si afferma che in Italia gli insegnanti over 50 sono poco più della metà del totale (50,3%), contro una media dei Paesi Talis del 30%, mentre gli insegnanti under 30 sono una rarità, appena l’1%, contro una media Talis del 12%. “Questo implica che una parte rilevante dei docenti in servizio nella SMO italiana lavora nella poco stimolante prospettiva della pensione...” (*Talis cit.*, pag. 22) Però, anche se nel rapporto Agnelli si dice che non ci sono connessioni accertate fra l’età dei docenti e il rendimento degli studenti, secondo i ricercatori l’età piuttosto alta non favorisce il rinnovamento della SMO o l’adattamento ai cambiamenti che avvengono nella società e nella scuola. E anche se il rapporto Talis opportunamente ricorda che ad una maggiore anzianità fa da contrappeso un grande patrimonio di esperienza professionale (*Talis*, cit. pag. 22), il dato sull’alta età media dei docenti viene collegato all’uso ancora prevalente di metodi didattici tradizionali (*Rapporto Agnelli*, pag. 5) e in particolare all’insufficiente ricorso alle tecnologie informatiche che sembrano stimolare l’interesse e la partecipazione degli studenti al lavoro in classe.

E proprio con riferimento alla dotazione di strumenti multimediali e informatici, la ricerca Talis afferma, sulla base delle interviste ai dirigenti scolastici, che la percentuale di docenti che lavorano in scuole con scarsità o inadeguatezza di computer per l’insegnamento era in Italia del 56% nel 2013, contro una media Talis del 38%. Inoltre l’insufficienza del software didattico usato riguardava il 53,8% dei docenti italiani, contro una media Talis del 37,5% (*Talis 2013 cit.*, pag. 34).

Nonostante tutto però un progresso nella dotazione delle tecnologie informatiche c’è stato negli ultimi anni in gran parte delle scuole italiane, grazie ai progetti finanziati dall’UE. Il Miur ci ricorda come già nell’anno

⁵ *Quarto rapporto sui dati HBSC- Italia*, a cura di Franco Cavallo e altri. Apparso sul web nel 2015.

⁶ Talis = *Teaching and learning International Survey*.

scolastico 2013-14, il 78% dei laboratori delle scuole era connesso in rete e più del 56% era dotato delle LIM (Lavagne interattive multimediali). Inoltre il 46,5% delle aule era connesso e il 32,2% provvisto di LIM. Infine il numero medio di studenti per computer è pari, sempre nel 2013-14, a 7,8, in diminuzione rispetto al 2012 (8,7 studenti per computer). Però mentre la secondaria di secondo grado registra meno di 6 studenti per computer, nella scuola media il rapporto è di 10 studenti per computer. Quindi c'è un ritardo, rispetto alle superiori, nella dotazione di nuove tecnologie (Fonte: Miur, *Le dotazioni multimediali per la didattica nelle scuole*, a.s. 2013-2014).

Inoltre era addebitata in parte alle carenze di formazione e di orientamento della scuola media l'*alta dispersione* dei giovani, in particolare quelli che scelgono le scuole professionali, artistiche o tecniche. (*Atto di indirizzo 2009*, cit.). Il fenomeno, come ci ricorda l'Istat, è ancora di dimensioni problematiche se è vero che in Italia, sebbene l'abbandono prematuro degli studi da parte dei giovani sia in progressivo calo, si è ancora lontani dall'obiettivo europeo, fissato dall'accordo di Lisbona (2010) nel 10% di abbandoni per il 2020. Infatti nel 2013 la quota dei 18-24enni che hanno interrotto prematuramente gli studi era pari al 17%: 20,3% fra i ragazzi e 13,7% fra le ragazze, contro una media europea del 12% (Istat, *Noi Italia*, 2015). Ma è da dimostrare che l'ampia dispersione in Italia sia "colpa" della scuola media: non si sa bene quanto incida rispetto ad altri fattori, come le caratteristiche socio-culturali e socioeconomiche dell'utenza, l'insufficiente azione di contrasto da parte della classe di governo, ecc. .

Un altro problema è dato dal prolungamento dell'obbligo scolastico al biennio delle superiori, in quanto rende incerta e discussa l'utilità dell'esame di licenza media, tradizionalmente ritenuto la conclusione del primo ciclo di studi.

Sono queste alcune delle criticità della SMO, riprese inizialmente dal Rapporto Agnelli, per giustificare la decisione di dedicare un'articolata analisi a tali problemi.

E quindi, sulla base dei segnali negativi, si sono volute approfondire, attraverso l'esame di vari aspetti del funzionamento della scuola secondaria di primo grado, le ragioni per cui è definita "l'anello debole" del sistema scolastico italiano.

1. La formazione della scuola di massa

Dopo avere enumerato alcuni dei problemi più rilevanti della SMO, il Rapporto ne ricostruisce brevemente la storia, proprio per capire quella che definisce "la crisi di mezza età della scuola media" (*Rapporto cit.*, pag. 15).

L'istituzione della SMO nel 1962 doveva innanzitutto attuare l'obbligo, previsto dalla Costituzione, dell'istruzione di base di almeno 8 anni per tutti

i cittadini. In questo modo la scuola media avrebbe dovuto costituire una leva per innalzare il livello d'istruzione dell'Italia che era più basso rispetto a quello di molti altri Paesi, non solo europei.

I progressi ci sono stati da allora, a cominciare dalla caduta della quota di analfabeti. Ma se si considera un dato più recente (2013) di quelli del Rapporto, cioè la percentuale di popolazione italiana adulta (25-64 anni) con un titolo di studio non superiore al diploma di scuola media, si nota come l'Italia continua ad occupare una posizione molto bassa fra i paesi dell'UE, superiore soltanto a quella di Portogallo, Malta e Spagna, con il suo 42% di popolazione con basso livello di istruzione. Questo è vero, nonostante i progressi registrati nel periodo 2004-2013, durante il quale la popolazione adulta, con la sola istruzione dell'obbligo, è andata diminuendo di circa un punto percentuale ogni anno (Istat, *Noi Italia, Istruzione*, 2015).

Quindi l'istituzione della SMO ha dato verosimilmente una spinta al miglioramento del livello d'istruzione degli italiani, ma questa spinta non è stata sufficiente, nonostante l'aumento progressivo dei diplomati delle scuole di secondo grado. Bisogna però tener conto anche del fatto che negli anni è aumentata la durata media della vita: probabilmente è nella popolazione delle classi di età più alte che si concentrano le persone con i più bassi livelli d'istruzione.

D'altra parte l'istituzione della scuola media unica nel 1962 aprì la strada alla scuola di massa in Italia, garantendo agli italiani tre anni d'istruzione post-elementare e dando, in linea di principio, a tutti la possibilità di accedere alla secondaria superiore, per inserirsi nel mondo del lavoro intellettuale e tecnico o addirittura per entrare all'università, cioè per arrivare sulla soglia delle posizioni alte della società.

Per questo l'istituzione della SMO, a parte ogni altra considerazione, rappresentò senza dubbio un fattore di democratizzazione dell'istruzione. Essa rispondeva alle nuove e crescenti aspirazioni di mobilità sociale delle classi inferiori, negli anni del "miracolo economico" e anche dopo.

In altri termini, man mano che la situazione economica delle classi lavoratrici tendeva verso un sensibile miglioramento, il progetto che negli anni 60 si diffondeva fra di esse era quello di spingere, attraverso la scuola, i figli ad inserirsi nel ceto medio.

Anche per questo la risposta popolare al prolungamento dell'obbligo scolastico fu molto positiva: già nell'anno scolastico 1975-76 il tasso d'iscrizione alla media raggiunse il 100%. Veniva conseguito il primo obiettivo della riforma, quello della piena attuazione dell'obbligo scolastico.

Su questo risultato naturalmente influì anche il fatto che pure per l'inserimento nelle fasce inferiori del mercato del lavoro, il requisito minimo richiesto diventava il possesso del diploma di licenza media: la scuola elementare non bastava più.

Dunque l'istituzione della scuola media unica ebbe un ampio consenso nella società civile, oltre che in quella politica, ma fra gli oppositori c'erano molti insegnanti tradizionalisti, contrari all'eccessiva apertura sociale della nuova scuola e in particolare all'abolizione del latino (Fonte: Barbagli e Dei, 1963).

Ma fra gli insegnanti ci furono anche oppositori "illuminati" che criticarono non tanto lo spirito della riforma, bensì la combinazione della riduzione dell'orario settimanale con il mantenimento di un alto numero di materie, per cui nella nuova scuola si sarebbe finito con lo studiare tutto, ma poco e male: è una critica ancora degna di considerazione (*Rapporto Agnelli*, pag. 23) e non vale soltanto per la scuola media.

Ancora oggi il problema specifico della SMO è quello di fornire una preparazione di base adeguata ai preadolescenti, che non sia un eccessivo affastellarsi di nozioni, ma dia le competenze adatte al nostro tempo e soprattutto dia la formazione necessaria per proseguire con successo nel percorso scolastico.

Secondo il Rapporto quest'obiettivo non è stato ancora raggiunto, ma con il nuovo millennio sono state messe in atto dalla classe di governo del Paese alcune innovazioni che potrebbero nel tempo almeno attenuare l'idea della scuola media inferiore come "anello debole" del sistema scolastico nazionale, migliorandone il funzionamento e l'immagine.

2. Le Indicazioni nazionali

Nel terzo millennio sono state elaborate e diffuse nelle scuole da parte del Miur, sulla base del lavoro di commissioni di esperti nominati dai ministri della pubblica istruzione, le "Indicazioni nazionali" per il curricolo del primo ciclo di studi, individuato nel percorso che parte dalla scuola dell'infanzia e attraverso la primaria arriva alla scuola secondaria di primo grado, per concludersi con l'esame di licenza media.

È stata tracciata una strada da seguire sotto forma di obiettivi formativi da raggiungere lungo il percorso iniziale della scuola, appunto quello del primo ciclo, che è stato pensato come unitario, a cominciare dalla scuola dell'infanzia. Gli anni scolastici del primo ciclo dovrebbero dare una formazione di base integrata da spendere negli anni successivi e tale da orientare gli studenti nella scelta della scuola di secondo grado. Inoltre la scuola d'infanzia è stata inserita nel percorso iniziale degli studi, anche se non ne viene sancita l'obbligatorietà ma se ne riconosce comunque l'importanza formativa.

È stato ripreso il progetto che il ministro Berlinguer voleva attuare nell'ultima fase del suo mandato: costituire un unico ciclo che avrebbe dovuto comprendere tutto il periodo dell'obbligo e in più arrivare fino ai 15 anni.

Le ultime Indicazioni nazionali, quelle del 2012, pubblicate e diffuse durante la gestione del ministro dell'Istruzione Profumo, nell'ambito del governo Monti, e poi nei fatti accettate dalla ministra Carrozza durante il successivo governo Letta, rappresentano un aggiornamento del piano Fioroni del 2007, che già aveva sostenuto l'idea di un primo ciclo unitario.

Inoltre con lo strumento delle Indicazioni nazionali, negli anni successivi all'istituzione dell'autonomia scolastica, (legge n. 59 del 15 marzo 1999), il Miur ha cercato di conciliare le esigenze dell'autonomia con quelle di un orientamento centralizzato della didattica, attraverso l'emanazione dei principi di base per il primo ciclo considerato come una fase unitaria. Tali principi dovrebbero essere riempiti di contenuti concreti da parte delle scuole, cui è riconosciuta la libertà di usare i temi del sapere che si ritengono più adatti per raggiungere gli obiettivi generali della formazione e dell'orientamento presenti nelle Indicazioni.

Le Indicazioni del 2012⁷ nella prima parte trattano il tema delle competenze da acquisire alla fine delle tappe principali del primo ciclo, in particolare la quinta elementare e la fine della scuola media. La scuola primaria e la secondaria di primo grado sono considerate in maniera unitaria, appunto come tappe di un unico percorso: si vuole arrivare così alla costruzione del "curriculum verticale", cioè un programma di apprendimenti integrato e unitario dalla primaria alla scuola secondaria di primo grado.

Nelle Indicazioni si raccomanda ripetutamente di perseguire un sapere trasversale che superi i confini rigidi delle materie da un lato e il nozionismo fine a se stesso dall'altro, per puntare piuttosto a una visione complessiva della realtà e ad un apprendimento che abbia per oggetto le competenze, per esempio la capacità di interpretare i testi in italiano o quella di sapere applicare gli strumenti della matematica a vari aspetti della realtà nella quale ci si trova a vivere. Ma nonostante i richiami ripetuti ad una didattica trasversale, alla fine le Indicazioni si fermano sulle singole discipline ritenute fondamentali e sugli obiettivi di apprendimento da raggiungere in ognuna di esse. Quella che resta costante e ripetuta è la raccomandazione all'uso didattico delle tecnologie informatiche, viste come uno strumento di progresso dell'apprendimento.

Per quanto attiene alle singole discipline, viene indicata una selezione, e verosimilmente anche una gerarchia delle materie da imparare; tale gerarchia vede in testa l'italiano, la madre di tutti i saperi, e prosegue con le lingue straniere, la storia, la geografia, la matematica, le scienze, l'arte, la musica, l'educazione fisica e la tecnologia. Si tratta di un elenco che può essere discusso, sia per la composizione che per l'ordine in cui viene presentato, ma indubbiamente costituisce una proposta rilevante per la formazione di base.

⁷ Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Settembre 2012.

In ultimo si discute dello spazio che deve avere la religione cattolica, alla quale, fatto salvo il principio della possibilità di essere esonerati da quest'insegnamento, si dà un significato che va al di là di una semplice adesione ai principi religiosi ed etici del cattolicesimo: la conoscenza della religione cattolica serve, secondo le Indicazioni, a raggiungere obiettivi formativi più generali, come la capacità di farsi domande sul senso della vita, di acquisire la prospettiva di una realtà trascendente e di possedere le basi per la comprensione (e la tolleranza) delle altre religioni.

Gli obiettivi di apprendimento fissati nell'insieme e per le singole discipline, spesso sono espressi in modo molto generale e se ne affida la progressiva attuazione alle scelte organizzative e metodologiche degli attori della scuola, e quindi al dirigente scolastico e ai docenti in primo luogo.

Si ha l'impressione di essere di fronte ad obiettivi molto elevati e impegnativi, oltre che talvolta generici. In alcuni casi addirittura sembra che si tratti non tanto di obiettivi da raggiungere, quanto piuttosto di ideali di riferimento, da tenere presenti in qualche misura nel lavoro didattico e formativo. Comunque, ripeto, nella realtà della vita quotidiana della scuola, toccherà agli attori principali del sistema portare tali obiettivi "dal cielo in terra", per adeguarli nei modi e nei tempi alla realtà concreta della vita scolastica, modulandoli anche in relazione alle possibilità e alle aspettative dei contesti sociali nei quali le singole scuole si trovano ad operare. Le Indicazioni raccomandano per questo, ai soggetti che lavorano nella scuola, di cercare di coinvolgere nel processo educativo le famiglie, in modo da costituire un fronte unico per la formazione dei piccoli allievi.

Ritornando alla parte iniziale delle Indicazioni, essa è costituita da un insieme di prescrizioni di carattere generale espresse nella forma di principi cui è pressoché obbligatorio aderire. Si parla dell'educazione alle regole della cittadinanza, che dovrebbero essere presenti in tutti gli insegnamenti, e che comprendono in primo luogo i principi di legalità e in particolare quelli della Costituzione italiana, ma anche una generale tendenza alla solidarietà e alla collaborazione e nel complesso un'adesione ai modi del saper vivere, a partire dal rispetto degli altri, dalla comprensione e tolleranza delle diversità etniche e di classe e soprattutto delle disabilità. Tutto ciò è posto all'interno di una generale concezione della scuola come comunità inclusiva delle differenze, non solo sociali ed etniche, ma anche di quelle riguardanti le capacità individuali e che si sforza di ridurre gli effetti sull'apprendimento delle disuguaglianze di varia origine.

Il carattere inclusivo della comunità scolastica, secondo le Indicazioni, deve manifestarsi anche nella valutazione delle performance degli studenti, considerata uno strumento di consapevolezza, da parte di ogni allievo, delle proprie attitudini e dei propri limiti. Essa inoltre deve diventare un fattore di crescita dell'impegno di ogni alunno nei diversi settori dell'apprendimento, per cercare di migliorare il proprio rendimento. È esclusa quindi una

concezione della valutazione severa, prevalentemente selettiva e soprattutto punitiva. Questa visione della valutazione come parte integrante dell'apprendimento e dell'inclusione, si collega in primo luogo alla raccomandazione di mettere in atto iniziative adatte a prevenire la dispersione scolastica e perciò a contrastare, per mezzo di un'efficace azione di prevenzione e di recupero, abbandoni e bocciature.

L'impostazione delle Indicazioni Nazionali ha trovato in qualche misura uno strumento attuativo nell'istituzione e diffusione degli *istituti comprensivi*, comprendenti la scuola dell'infanzia, la primaria e la scuola secondaria di primo grado. Queste strutture possono rappresentare la messa in atto della concezione del primo ciclo come percorso unitario che dia la formazione di base per gradi (in rapporto alle varie fasi della crescita, dall'infanzia alla preadolescenza), secondo un progetto di apprendimento unico e progressivo, calibrato sulle possibilità e le caratteristiche dei singoli alunni, il cosiddetto curriculum verticale, che alla fine porti anche alle giuste scelte per il proseguimento degli studi.

I comprensivi, apparsi da molti anni, cominciano però a diffondersi dopo il 2010, quando anche per una norma contenuta nella legge finanziaria 2011 dell'ultimo governo Berlusconi, si accelera la tendenza all'unione delle medie con le altre scuole del primo ciclo e ciò porta al moltiplicarsi dei nuovi istituti, un tipo di scuola che può consentire la formazione di un percorso internamente coerente dalla primaria alla media di primo grado; questo per correggere la discontinuità formativa, indicata dagli esperti come uno dei principali fattori che indeboliscono l'efficacia della SMO e della prima fase della formazione in generale.

Ma da quello che abbiamo appreso dalle testimonianze di vari attori, non solo da alcuni dirigenti scolastici (DS) di Palermo, ma anche da esperti e dirigenti amministrativi della Pubblica Istruzione, nel 2013 la costruzione degli istituti comprensivi in genere sembra essere ancora allo stadio iniziale, di studio e sperimentazione, soprattutto se parliamo delle scuole che al momento delle nostre interviste erano arrivate da poco a unirsi nei nuovi istituti.

Bisognerà vedere in futuro quali effetti avranno realmente i comprensivi sulla formazione degli alunni del primo ciclo, man mano che si andranno diffondendo in tutto il territorio nazionale e supereranno le fasi iniziali fatte di prove e correzioni di rotta.

3. La valutazione “inclusiva”

Un'idea severa della valutazione “inclusiva” è quella espressa dal rapporto Agnelli. Se l'obiettivo principale dell'innalzamento dell'obbligo fu raggiunto con l'istituzione della SMO, esso fu attuato però in maniera più formale che sostanziale perché la generalizzazione dell'obbligo non comportò

il raggiungimento di un'eguaglianza delle possibilità fra i ragazzi provenienti da classi e ceti sociali diversi. Coloro che provengono dai ceti inferiori non riescono in genere a ottenere agli esami di licenza media gli stessi risultati dei figli del ceto medio e dell'élite e neanche la stessa preparazione di base. Quindi "i figli del popolo" rimangono svantaggiati per quanto riguarda il proseguimento degli studi e le chance di riuscita scolastica e sociale.

Ma molti qualificati studiosi, e non solo loro, pensano che sia un'illusione cercare di raggiungere l'uguaglianza delle possibilità fra le classi sociali soltanto con misure di politica scolastica. Nonostante quest'osservazione di buon senso, una politica più attenta e impegnativa di recupero degli studenti più deboli, all'interno delle singole scuole, forse potrebbe accorciare il gap esistente fra i ragazzi dei vari ceti sociali, senza parlare qui dei problemi dell'integrazione scolastica, sociale e culturale dei figli degli immigrati.

L'idea di una valutazione non punitiva ma "inclusiva", che era ben presente già al momento dell'istituzione della scuola media unica, è attuata comunque in qualche misura, come si desume dai risultati degli esami di licenza media a livello nazionale: la percentuale complessiva in Italia degli studenti che hanno ottenuto la licenza negli ultimi anni è superiore al 95% degli ammessi agli esami. In particolare, se si osservano i dati del triennio che va dagli esami dell'anno scolastico 2011-12 a quelli del 2013-14, si nota una quasi unanimità di successi (senza tener conto delle variazioni regionali) che in alcuni analisti suscita perplessità: così più del 99% degli alunni ammessi agli esami ha conseguito il diploma di licenza media nell'anno scolastico 2013-14. Un po' più bassa, ma in crescita, è la percentuale degli ammessi agli esami, che è passata dal 96% circa dell'a.s. 2011-12 al 97% dell'a.s. 2013-14 (Fonte: Miur, Servizio statistico: *Esiti degli esami di stato della scuola secondaria di primo grado*, dicembre 2014). Ma non sappiamo quanto a quest'altissima diffusione dei diplomi corrisponda un insieme di competenze adeguato per la prosecuzione del percorso scolastico. Il fatto che abbandoni e bocciature siano diffuse nel primo biennio delle superiori, soprattutto nelle scuole professionali ed in misura minore in quelle tecniche, rafforza i dubbi relativi alla qualità degli apprendimenti acquisiti alla fine del primo ciclo.

Ecco perché nella scuola media unica si sarebbe scelta in realtà un'equità strettamente formale, che si basa in sostanza su criteri piuttosto indulgenti di valutazione; si tende alla concessione su larga scala della licenza media, e questo non sempre corrisponde alla qualità delle competenze acquisite (*Rapporto Agnelli cit.*, pag. 29).

Si tratta dunque di una valutazione attenta all'equità soltanto in apparenza anche perché, secondo il Rapporto, soltanto il 13% dei ragazzi con il padre che ha raggiunto solo la licenza media, s'iscrive poi al liceo (contro il 44% dei figli dei laureati) mentre la maggior parte s'iscrive alle scuole

professionali (Fonte: Ocse-Pisa 2009), nelle quali oltretutto sono diffusi gli abbandoni.

Bisogna aggiungere che un'altra prova delle differenze di rendimento fra gli allievi è data dalla distribuzione dei voti ottenuti agli esami di licenza media: tale distribuzione ha una forma piramidale che parte da un'ampia base di sufficienze per arrivare a un ristretto riconoscimento delle eccellenze, gli alunni con la media del 9, del 10 e infine, proprio al vertice, del 10 con lode (Miur, *Esiti degli esami...*cit. 2014). È probabile che gli allievi provenienti dai ceti inferiori si situino soprattutto nelle fasce più basse della valutazione assieme ai figli degli immigrati. Quindi le disuguaglianze, nonostante le valutazioni "indulgenti", emergono già pienamente nella scuola secondaria di primo grado.

D'altra parte, se consideriamo il profilo dei diplomati ai licei in un anno più recente, il 2016, si vede come le disuguaglianze di partenza continuano a differenziare in grande misura i risultati degli esami del diploma di secondo grado: l'87,2% dei diplomati ai licei ha un genitore con la laurea o il diploma della secondaria superiore; l'82,5% proviene dalle classi elevata e media; l'80% ha avuto almeno la media dell'8 agli esami della scuola secondaria inferiore. (Fonte: Associazione Almadiploma, *Indagine sui profili dei diplomati 2016*).

Quindi la disuguaglianza delle possibilità, relativa al successo scolastico, dovuta per lo più alle differenze nella provenienza sociale, è ancora un fenomeno rilevante nelle carriere scolastiche dei giovani italiani.

Nello specifico, i risultati della licenza media inferiore appaiono un utile fattore di previsione del successo scolastico, in relazione al conseguimento del diploma dei licei.

Questo rafforza la convinzione del carattere fondamentale degli esiti della scuola media inferiore per la vita futura, per i progetti scolastici in particolare.

Certamente un eccesso d'indulgenza nelle valutazioni finali della scuola media non favorisce l'acquisizione delle competenze utili per il futuro. Oggi forse l'introduzione di criteri un po' più selettivi agli esami di licenza, per esempio il ricorso agli esami di settembre per chi ha delle lacune nella preparazione, renderebbe più credibile il risultato finale e forse aiuterebbe le politiche di recupero e d'integrazione, facilitando il miglioramento della preparazione di base. Un maggiore rigore nella valutazione dovrebbe essere accompagnato da un sensibile rafforzamento delle attività di sostegno didattico degli alunni deboli, quelli che più spesso provengono dai ceti svantaggiati.

4. Le prove Invalsi

Uno stimolo alla competizione fra scuole e fra territori, e quindi una spinta all'impegno di insegnanti e studenti, con effetti positivi sul

miglioramento dei risultati scolastici, potrebbe venire dai test Invalsi, in linea di principio utili per controllare lo stato dell'apprendimento delle competenze nell'area della matematica e in quella dell'italiano, in un'ottica di comparazione nazionale.

Di solito i risultati dei test vengono consegnati alle singole scuole pochi mesi dopo la rilevazione: questo può consentire ai dirigenti scolastici e agli insegnanti di prender misure adeguate per rimediare ad eventuali lacune e punti deboli dell'apprendimento e quindi della didattica.

Nella SMO la prova Invalsi è particolarmente importante, fino a quando sarà prevista, fra le materie dell'esame finale di licenza.

Ma sembra che ampi settori degli insegnanti (ed anche dei dirigenti scolastici) in vaste zone del Paese, soprattutto nel Mezzogiorno, non siano favorevoli a tali test, forse perché, fra l'altro, vi vedono un'interferenza nelle aree che ritengono di loro esclusiva competenza e cioè la didattica e la valutazione del rendimento degli allievi. Inoltre la logica dei test contrasta con quella dell'insegnamento tradizionale che è prevalentemente di tipo narrativo, soprattutto per quanto riguarda le materie umanistiche. Essa non è coerente con i criteri della valutazione scolastica interna alle scuole che richiede un'osservazione di lungo periodo ed è influenzata anche dai rapporti con le famiglie e in generale dalla linea che gli organi direttivi delle scuole decidono di attuare su questo problema.

In ogni caso quelle che potrebbero essere valutazioni anche indirette del proprio lavoro, soprattutto se operate da soggetti esterni alla scuola, non sono ben viste da gran parte degli insegnanti, soprattutto nel Mezzogiorno: sono contrari alla prospettiva di essere giudicati dall'esterno, soprattutto con strumenti istituzionali e pubblici.

In particolare è stato molto criticato proprio l'inserimento del test Invalsi nell'esame di licenza media. Esso contribuisce alla valutazione finale: molti insegnanti non accettano che una prova esterna e diversa dalle pratiche consolidate, venga inserita nei programmi d'esame e sottratta alla loro "giurisdizione".

Ma già alla fine del 2016 sembra che si avvicini l'abolizione del test Invalsi come prova d'esame, come si desume da fonti giornalistiche.

5. Gli insegnanti

Il profilo degli insegnanti della SMO che il rapporto Agnelli presenta è, a dir poco, pieno di problemi.

Gli insegnanti della media sono scoraggiati, si sentono isolati, hanno difficoltà a gestire le classi, soprattutto per la scarsa motivazione ad apprendere degli studenti, più che per la disciplina (*Rapporto Agnelli 2011*, pp. 82-84). Il loro disagio può essere acuito dalla convinzione di avere un basso prestigio

sociale e per di più in fase calante (*IARD*, 2010). Le difficoltà spesso si traducono in una scarsa stima verso gli studenti e in un rapporto difficile con le loro famiglie, di cui si lamenta l'ostilità.

Si pone l'accento sui problemi di comunicazione con i preadolescenti e sulle difficoltà a interessarli allo studio, forse per una carenza di strumenti psicologici e pedagogici: i docenti della media hanno una formazione in prevalenza disciplinare che non comprende in modo e misura adeguati la psicologia e la pedagogia. Essi lamentano anche la mancanza di un tirocinio professionale prima dell'inizio dell'attività lavorativa e di un efficace aggiornamento nelle varie fasi del percorso lavorativo. In particolare si giudica inadeguata la formazione iniziale, relativamente ad alcune competenze centrali per la professione: comunicare con i genitori, utilizzare le nuove tecnologie, gestire la classe, lavorare in équipe, valutare gli apprendimenti, motivare gli alunni, ecc., (*Rapporto Agnelli*, pag. 132). Molti insegnanti inoltre pensano che le famiglie “remino contro”, nel senso che non solo non sostengono i progetti educativi dei docenti per i loro figli, ma quando a scuola si prendono decisioni valutative e disciplinari riguardanti i loro ragazzi, si pongono ripetutamente in conflitto con gli insegnanti e difendono sempre e comunque i figli.

Bisogna però dire che quest'immagine molto problematica degli insegnanti deriva in prevalenza da una ricerca relativa soltanto ai docenti neoassunti, fatta dalla stessa Fondazione Agnelli e risalente al 2010. La situazione in futuro potrebbe migliorare: la legge 107 del 2015, detta della “Buona Scuola”, prevede un piano di formazione, iniziale e durante il servizio, obbligatoria per gli insegnanti di ogni ordine e grado.

Intanto bisogna osservare che in parte diverso appare il profilo degli insegnanti italiani, come emerge dalla ricerca internazionale Talis, già citata in precedenza, relativa ai paesi Ocse e svolta su un campione di docenti delle secondarie di primo grado nel 2013, (Miur, *Ricerca Talis-Ocse sugli insegnanti*, 2014).

Innanzitutto in quest'indagine il 79% dei docenti italiani intervistati dichiara di aver partecipato a programmi di formazione specifica per l'insegnamento, contro il 90% della media dei Paesi dell'Ocse. Si tratta della percentuale più bassa in Europa, ma è pur sempre una quota rilevante! Rispetto ad altri Paesi, la formazione iniziale in Italia risulta carente soprattutto nella pratica dell'insegnamento: solo il 36% dei nostri docenti afferma di avere svolto, all'inizio della carriera, esperienze di tirocinio in classe per le materie insegnate, contro il 67% della media Ocse.

Ma più del 90% degli insegnanti italiani intervistati si ritengono ben preparati, non solo riguardo ai contenuti delle materie insegnate, ma anche alla pedagogia e alla pratica dell'insegnamento (*Talis cit.*, pp. 23-25). Bisogna tener conto comunque del fatto che gli insegnanti italiani intervistati hanno