

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13208

*Articolo su invito*

## Scuola media: alla ricerca di una nuova missione

### Middle schools: in search of a new mission

Andrea Gavosto & Barbara Romano<sup>1,2</sup>

#### Sintesi

La scuola secondaria di primo grado necessita di interventi che garantiscano efficacia ed equità: consentire a tutti gli studenti di acquisire apprendimenti di qualità, fare crescere la loro capacità di studiare in autonomia, orientare a scelte più consapevoli degli studi successivi. I dati e le analisi effettuati per la stesura dell'ultimo Rapporto della Fondazione Agnelli sullo stato della scuola media ci restituiscono, purtroppo, un'immagine poco confortante: gli apprendimenti continuano a non essere soddisfacenti, divari e disuguaglianze a crescere, la didattica a non rinnovarsi, mentre gli studenti appaiono sempre più insoddisfatti del loro stare a scuola e i docenti faticano a trovare le migliori strategie didattiche per un'età difficile e delicata.

**Parole chiave:** Apprendimenti; Equità; Formazione docenti; Orientamento.

#### Abstract

Middle schools need intervention guaranteeing effectiveness and fairness, allowing all students to acquire quality learning, increasing their ability to study independently and helping them to make more informed choices as regards their subsequent studies. Unfortunately, the data obtained and analysis carried out to draft the latest report of the Agnelli Foundation on the state of middle schools provides us with a less than comforting picture: learning continues to be unsatisfactory, gaps and inequality continue to grow and teaching methods have not been modernised, while students appear increasingly dissatisfied with their time at school and teachers struggle to find the best teaching strategies for a difficult and delicate age.

**Keywords:** Learning; Fairness; Teacher training; Orientation.

1. Fondazione Giovanni Agnelli, [andrea.gavosto@fondazioneagnelli.it](mailto:andrea.gavosto@fondazioneagnelli.it), [barbara.romano@fondazioneagnelli.it](mailto:barbara.romano@fondazioneagnelli.it)

2. L'articolo è una sintesi del recente Rapporto della Fondazione Agnelli sulla scuola media, reperibile a <https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/>

## Premessa

Parlare oggi di scuola media è cruciale, perché siamo alla vigilia di grandi riforme che il nostro Paese si è impegnato a fare nel quadro del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Quando nacque in Italia nel 1962, la scuola media unica aveva traguardi precisi: innalzare il livello di scolarità di un Paese in cui l'istruzione era in forte ritardo; garantire eguali opportunità di accesso agli studi dopo le elementari; e - per alcuni decenni - portare il maggior numero di allievi al completamento dell'obbligo, fissato dalla Costituzione a 14 anni. Oggi, come sappiamo, l'obbligo scolastico è stato innalzato a 16 anni e quello educativo a 18: ormai un'amplissima percentuale di studenti (l'87%) completa il ciclo della scuola secondaria, ottenendo il diploma di maturità. Tuttavia, gli anni di istruzione o il conseguimento di un titolo di studio non dicono granché sulla effettiva qualità di ciò che un giovane davvero sa e, quindi, in quale misura da adulto sarà in grado di fruire pienamente dei suoi diritti, assolvere ai suoi doveri civili, realizzare le proprie ambizioni, contribuire allo sviluppo economico, culturale e civile del proprio Paese. E, infatti, se gli anni medi di studio in Italia sono aumentati nei decenni, gli apprendimenti non hanno tenuto il passo né l'opportunità di accesso ha portato di per sé eguali opportunità di successo.

Oggi la scuola media non riesce a essere né efficace né equa: appare priva di una missione che la definisca, alimentando una crisi d'identità. La nostra convinzione è che oggi ci sia una sola priorità della scuola, che rias-

sume tutte le altre: fare crescere gli apprendimenti dei ragazzi. Certo, la scuola è ormai tante altre cose importantissime - inclusione, educazione alla socialità, educazione allo sviluppo sostenibile - ma la qualità degli apprendimenti (e dunque dell'insegnamento) resta condizione necessaria e collante di ogni altro obiettivo. E il riscatto degli apprendimenti, come abbiamo visto, non può che avviarsi dalla scuola media, dove deflagrano divari e disuguaglianze.

## 1. Cosa sanno e come stanno a scuola gli studenti delle medie?

Per avere una prima generale idea del livello di apprendimenti degli oltre 1.600.000 studenti che frequentano questo segmento di scuola, partiamo dalla prospettiva internazionale utilizzando i dati dell'indagine TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) effettuata dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ogni quattro anni per rilevare le competenze in matematica e scienze degli studenti del IV grado (la nostra classe quarta della scuola primaria) e dell'VIII grado del primo ciclo d'istruzione (la nostra classe terza della scuola secondaria di primo grado). La struttura dell'indagine consente di tracciare le variazioni negli apprendimenti della stessa coorte di studenti in questi due punti della loro carriera scolastica. Osserviamo nella Fig. 1 l'andamento dei punteggi in matematica delle quattro coorti di studenti italiani che hanno partecipato alla rilevazione

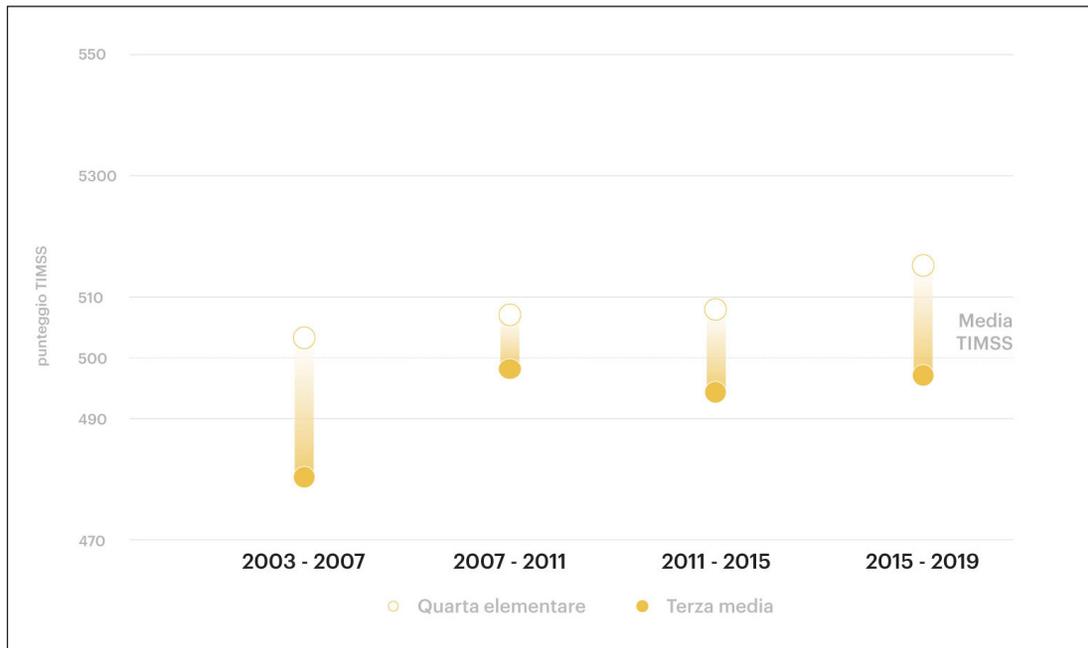


Fig. 1 - Cambiamento punteggi TIMSS Matematica in quarta elementare e terza media.

TIMSS tra il 2003 e il 2019.

Le competenze in matematica degli studenti italiani in quarta primaria sono sempre significativamente al di sopra della media dei Paesi partecipanti, mentre in terza media sempre al di sotto. Nel corso del tempo il punteggio medio in quarta primaria è costantemente aumentato, mentre l'ampiezza del calo si è ridotta, per tornare ad aumentare a 16 punti per l'ultima coorte osservata. La scuola media, quindi, sembra 'frenare' l'acquisizione di nuove competenze da parte degli studenti, che perdono terreno rispetto ai coetanei di altri Paesi. La 'perdita' ovviamente non significa che gli studenti dis-imparino quanto precedentemente acquisito, ma che il livello che raggiungono al terzo anno di secondaria di secondo grado è inferiore a quello che ci si sarebbe attesi a fronte delle prestazioni registrate

al quarto anno di scuola primaria.

### *1.1. Le opportunità di apprendimento non sono uguali per tutti*

Una delle missioni fondanti della scuola media unica, fin dalla sua creazione, era garantire l'uguaglianza delle opportunità educative e favorire la mobilità sociale, grazie a una migliore istruzione per tutti. Purtroppo, la scuola media non garantisce la riduzione dei divari degli studenti in condizioni sociali svantaggiate. Se è vero che alcune disuguaglianze si manifestano già nel corso della scuola primaria, durante la scuola media aumentano significativamente: per come è organizzato il nostro sistema scolastico, i divari

alimentati dalla scuola media condizionano pesantemente le successive scelte di studio nei diversi indirizzi della scuola secondaria di secondo grado e alla fine riducono la mobilità sociale degli studenti. La scuola media sarebbe invece un momento particolarmente appropriato affinché il sistema di istruzione giochi la sua funzione di equalizzatore. Successivamente, infatti, gli studenti entrano nel sistema informale di tracking, ovvero in uno dei tre percorsi - liceale, tecnico e professionale - che, come sappiamo opera una selezione influenzata anche dall'origine sociale.

Per capire l'entità dei divari fra sottogrup-

pi di studenti e quanta parte di questi sia attribuibile alla scuola media abbiamo analizzato i dati delle prove nazionali INVALSI all'ultimo anno di scuola primaria e in terza media per lo stesso gruppo di studenti osservati longitudinalmente. Si è, cioè, 'agganciato' il risultato che il singolo studente aveva ottenuto in V primaria nell'a.s. 2015-16 con il risultato ottenuto da quello stesso studente nell'a.s. 2018-19, all'ultimo anno di scuola media.

I dati INVALSI del 2019<sup>3</sup> evidenziano l'esistenza di divari dovuti all'origine sociale (Fig. 2) già dalla scuola primaria, con una differen-

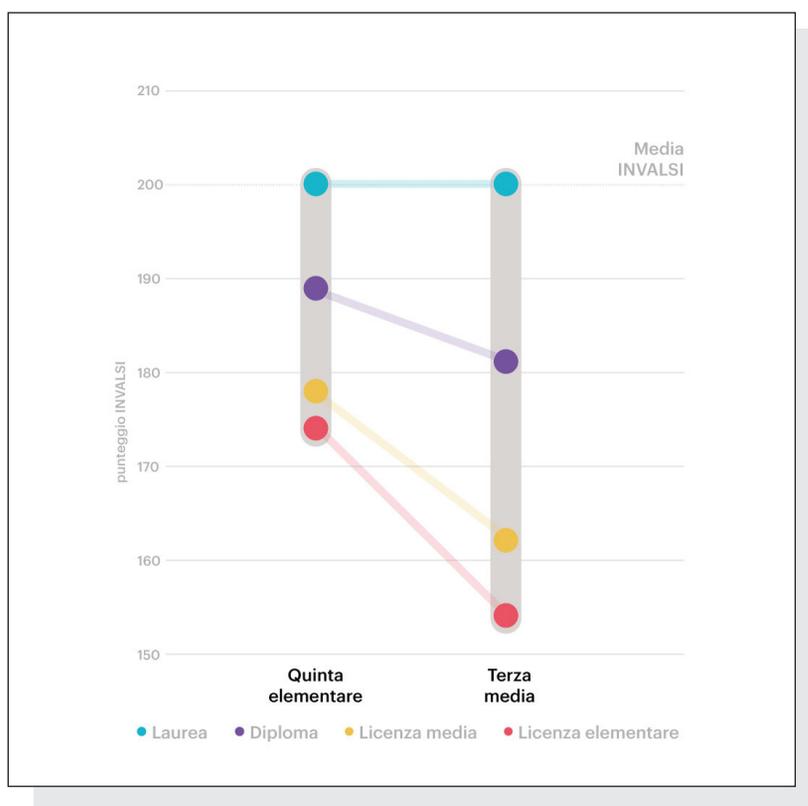


Fig. 2 - Divari nei punteggi in Matematica per titolo di studio dei genitori.

3. Si è preferito utilizzare i dati Invalsi del 2019, anziché quelli del 2021, per evitare che i risultati, e la conseguente discussione, siano eccessivamente condizionati dalla pandemia.

za media di 26 punti tra uno studente figlio di (almeno un) genitore laureato e uno di genitori con al massimo la licenza elementare. Ma questa forbice si amplia alla fine della scuola media, per arrivare a 46 punti, cioè quasi 3 anni equivalenti di scuola<sup>4</sup>.

L'esistenza di una forte associazione tra lo status socioculturale della famiglia di origine e i risultati scolastici è, in generale, segnale di disuguaglianza di opportunità educative e fattore di previsione di una stratificazione nei successivi percorsi educativi, come pure di disuguaglianze nelle future opportunità lavorative e di reddito.

I divari territoriali di apprendimento sono relativamente contenuti nella scuola primaria,

ma nella scuola media la forbice tra Nord e Sud si apre, mostrando chiaramente una delle facce della poca equità delle opportunità d'istruzione nel nostro Paese: quella determinata dal luogo nel quale si nasce (Fig. 3).

Il sistema scolastico nell'Italia meridionale e insulare è meno efficace in termini di risultati conseguiti e la scuola media è il grado in cui le differenze esplodono. Se al termine della primaria le macroaree fanno registrare risultati molto simili, con la sola area Sud e Isole che resta indietro di 7 punti dalle altre, dopo i tre anni di scuola media la situazione diventa molto più variegata. Il Centro si allontana dalle scuole del Nord (7 punti in meno in media), mentre per il Sud si crea una spaccatura mol-

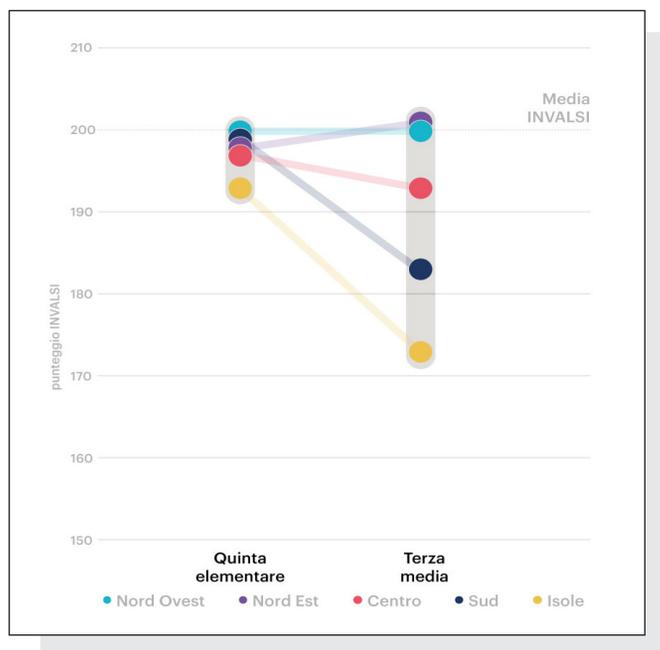


Fig. 3 - Divari di apprendimento in Matematica per area geografica.

4. Gli 'anni equivalenti' di scuola o d'istruzione sono un modo per tradurre le differenze di punteggi INVALSI (non sempre di per sé di immediata ed evidente interpretazione) in mesi o anni di apprendimento. Secondo la Banca Mondiale approssimativamente in un anno 'normale' uno studente 'medio' guadagna - in linguaggio tecnico - 0,4 Deviazioni Standard di punteggio rispetto all'anno precedente. Dato che nei test INVALSI una deviazione standard è di 40 punti, un anno 'equivalente di istruzione' è pari a 16 punti.

to ampia: 17 punti in meno per il solo Sud e 27 punti in meno per Sud e Isole.

I divari di genere vedono le femmine in vantaggio sui colleghi maschi nelle discipline letterarie, mentre il divario in matematica è a favore di questi ultimi e rimane sostanzialmente invariato rispetto a quello che si manifesta fin dalla scuola primaria (circa 8 punti).

C'è un'ampia letteratura sulle determinanti della differenza nel rendimento in matematica che si manifesta già all'inizio del percorso di istruzione che sembra riconducibile principalmente a fattori culturali. Le conseguenze sono di lungo periodo: una percentuale criticamente bassa di donne che scelgono le discipline STEM all'università e, quindi, la successiva segregazione di genere nel mercato del lavoro, nonché dei divari retributivi. Secondo i dati USTAT-MIUR, nel 2019 in Italia le ragazze iscritte all'università erano il 55% del totale degli iscritti, ma nelle discipline STEM la loro presenza scendeva al 37%.

## 1.2. Come stanno i ragazzi a scuola?

La creazione di un clima scolastico positivo è uno dei requisiti fondamentali per la realizzazione di un apprendimento efficace. Da una rassegna che esamina i risultati di 237 studi specifici, emerge che il clima scolastico è un fattore rilevante per prevedere importanti esiti in ambito scolastico, come riduzione delle assenze, partecipazione, rendimento, prevenzione della violenza, motivazione di studenti e insegnanti, turnover degli insegnanti (Cohen *et al.*, 2013).

L'indagine internazionale HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children* - Comportamenti collegati alla salute di ragazzi di età scolare), che dal 1983 viene svolta in collaborazione con l'ufficio europeo dell'OMS (Organizzazione mondiale della sanità) offre molte informazioni su questi aspetti.

HBSC oggi coinvolge 48 Paesi, si avvale di esperti di diversi ambiti (medicina clinica, epidemiologia, biologia, pediatria, pedagogia, psicologia, sanità pubblica, politica e sociologia) e ha come popolazione target i ragazzi di 11, 13 e 15 anni. L'idea è che l'adolescenza - oltre a un momento di cambiamenti importanti dal punto di vista fisico e psicologico - sia una fase della vita in cui si consolidano alcuni comportamenti che possono influire sulla salute anche in età adulta.

L'indagine osserva i giovani nel loro contesto sociale (dove vivono, a scuola, con la famiglia e gli amici) per capire come questi fattori influenzino la salute e il benessere complessivo dei ragazzi nel passaggio dall'infanzia alla giovane età adulta. Nel tempo ha mostrato che, nel lungo periodo, gli allievi che apprezzano la scuola hanno anche una maggiore soddisfazione generale per la vita, un minor rischio di fare uso di sostanze d'abuso e una migliore salute mentale. La situazione italiana emersa dall'ultima rilevazione desta parecchie preoccupazioni: il gradimento per la scuola (Fig. 4) fa registrare un trend in sensibile diminuzione nelle ultime tre rilevazioni.

L'apprezzamento è particolarmente basso già a partire dagli 11 anni - in prima media - con soltanto il 23% delle femmine e il 15% dei maschi che dichiarano che "andare a

scuola piace loro molto” contro il 43% e 35% della media internazionale: l'Italia si pone al quint'ultimo posto tra i Paesi partecipanti.

L'apprezzamento cala moltissimo a 13 anni: i maschi scendono al 10% e le femmine precipitano all'8%.

La pressione dovuta al carico di lavoro rappresenta un secondo elemento di preoccupazione (Fig. 5). Circa la metà dei ragazzi undici e tredicenni si sente stressato, mentre per le ragazze la situazione peggiora nettamente tra il primo e il terzo anno di scuola secondaria, quando poco meno del 60% si trova in questa condizione. Queste percentuali collocano gli studenti del nostro Paese tra quelli più 'stressati': al terzo posto nel confronto internazionale per gli undicenni e al settimo per i tredicenni.

La situazione è migliore per quanto riguarda il clima in classe e il rapporto con i compagni: l'Italia si trova al dodicesimo posto per gli studenti di prima media. Questa è una notizia positiva, perché gli adolescenti che percepiscono un clima di accettazione da parte dei pari e solidarietà nella classe godranno di un maggior benessere psicologico, di migliori competenze sociali e di minori emotività e problemi comportamentali. Tuttavia, la percezione degli studenti peggiora al terzo anno facendoci scendere a metà della graduatoria internazionale. I cambiamenti di giudizio riguardano soprattutto le studentesse, con una netta tendenza al peggioramento per la percezione del clima in classe e, invece, una sostanziale stabilità per i rapporti con i compagni.

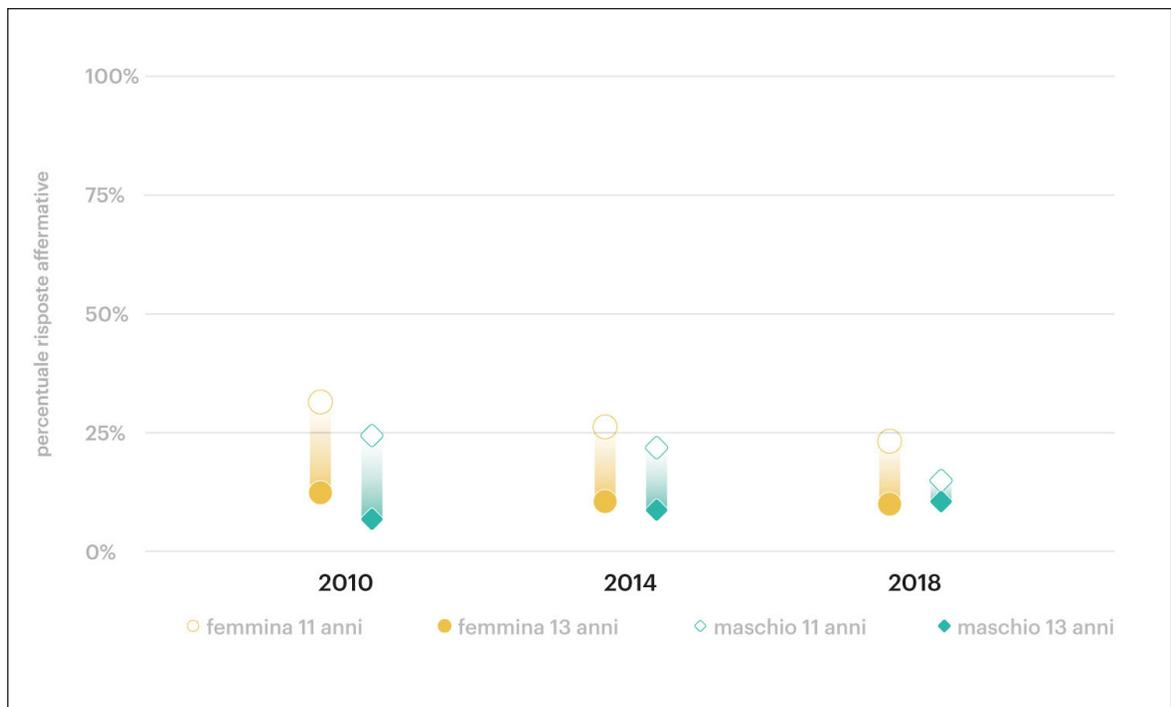


Fig. 4 - Percentuale di studenti ai quali 'piace molto' andare a scuola.

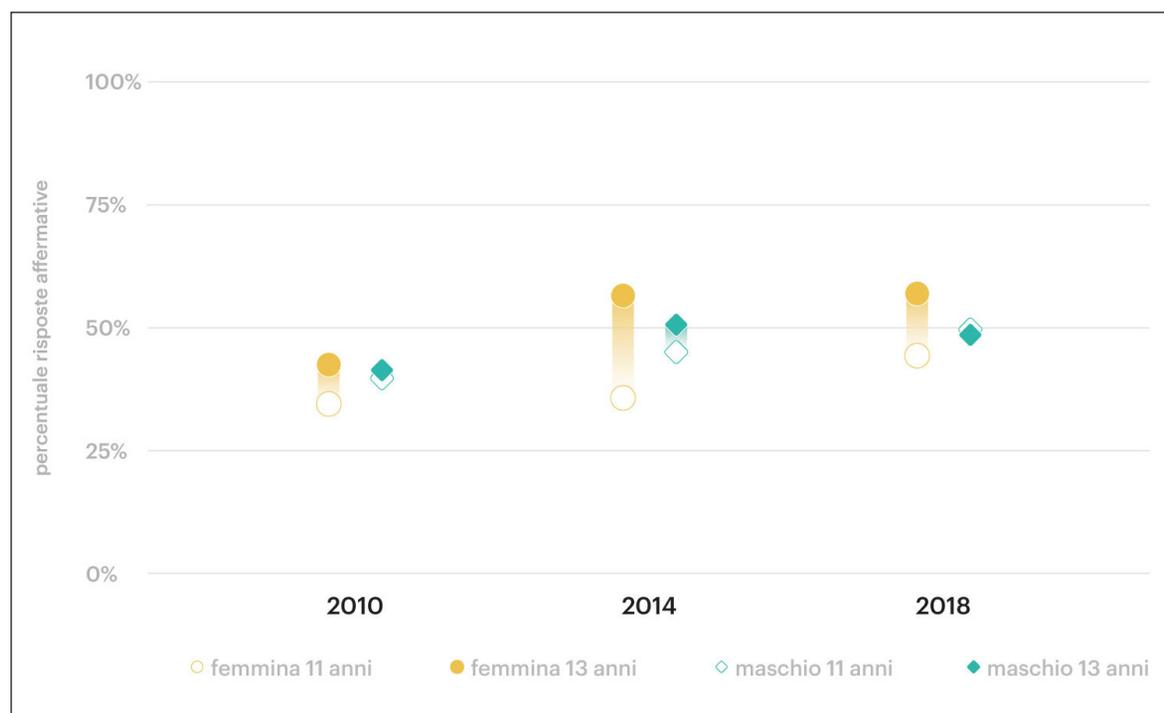


Fig. 5 - Percentuale di studenti che si sente 'stressata dal carico di lavoro scolastico'.

### 1.3. La questione spinosa dell'orientamento

Nel corso del terzo anno della scuola secondaria di primo grado viene dato dalla scuola un consiglio orientativo allo studente, che dovrebbe favorirne la riuscita scolastica nella scuola secondaria di secondo grado, facendone fruttare pienamente il potenziale.

Tuttavia, l'utilizzo di una didattica concentrata principalmente sulla trasmissione di conoscenze disciplinari fatica a far emergere adeguatamente le attitudini e le inclinazioni degli studenti e a creare in loro la consapevolezza delle conseguenze delle scelte. Il consiglio spesso si riduce a una ratificazione a posteriori del rendimento scolastico e può ri-

sentire di tre elementi legati all'origine sociale degli studenti, che portano iniquità nel sistema e frustrazione delle potenzialità individuali. In primo luogo, gli studenti di estrazione sociale elevata tendono ad avere voti più alti e quindi ad essere 'naturalmente' orientati più frequentemente verso il canale liceale. In secondo luogo, a parità di rendimento scolastico, il consiglio orientativo potrebbe scontare distorsioni dovute a considerazioni di carattere economico e di capacità di supporto delle famiglie. Lo conferma una ricerca condotta a livello nazionale da Barbieri *et al.* (2017) sulle indicazioni di orientamento degli insegnanti, che rivelano notevoli distorsioni: ad esempio, la probabilità che orientino alla scelta liceale i figli di laureati è del 20% superiore rispetto ai

figli di genitori con la sola licenza media, anche a parità di rendimento scolastico, risultati nei test Invalsi e voto di condotta. In terzo luogo, i genitori di estrazione sociale più elevata hanno aspirazioni più elevate sul futuro scolastico e lavorativo dei propri figli, cosicché spesso tendono a instradare i figli in percorsi liceali, anche se il loro rendimento scolastico non è eccellente e ha dato luogo a un consiglio orientativo di tipo diverso. Uno studio realizzato dalla Fondazione Agnelli (Bernardi *et al.*, 2014) mette a fuoco questi temi. Grazie ai dati di un diffuso programma per l'orientamento promosso dall'amministrazione cittadina torinese, si comprende non solo in che misura l'origine sociale influenzi tali scelte, ma soprattutto come l'utilizzo di uno strumento orientativo che metta in luce attitudini e capacità aiuti a farne di più consapevoli e a ridurre significativamente la probabilità di insuccesso al termine del primo anno di scuola secondaria di secondo grado.

## 2. Il profilo dei docenti delle medie

La qualità dei docenti è sempre cruciale per il processo di apprendimento: tra i fattori scolastici (ovvero quelli non dipendenti da caratteristiche individuali o familiari) è di gran lunga quello che ha il peso maggiore (Hattie, 2013). Nella scuola media appare ancora più stringente rispetto agli altri ordini di scuola la necessità che gli insegnanti siano preparati a stimolare gli apprendimenti dei propri studenti con competenze psico-pedagogiche e utilizzando risorse didattiche e organizzative

più conformi a una fase molto delicata dello sviluppo cognitivo e psicofisico degli adolescenti. Descriviamo dunque, di seguito, quali siano le caratteristiche organizzative, individuali e professionali degli insegnanti italiani che ne influenzano l'agire al fine di individuare i potenziali ostacoli a una maggiore efficacia.

### 2.1. Profilo demografico e contrattuale

Gli insegnanti in cattedra nella scuola media nell'a.s. 2020-2021 erano circa 202.000: rispetto a 10 anni fa (anno di uscita del precedente Rapporto Fondazione Agnelli sulla scuola media) questo significa un incremento di circa il 13,5% del corpo docente a fronte di una popolazione studentesca che è diminuita di circa il 3%. Una caratteristica che contraddistingue la scuola media rispetto agli altri ordini è il tasso di precarietà: i supplenti annuali o fino al termine delle attività didattiche erano poco meno del 30%, mentre alle primarie erano il 20% e alle superiori il 25%.

La presenza più diffusa di contratti a tempo determinato nella secondaria di primo grado, che in larghissima misura spiega l'incremento complessivo del corpo docente, si ritiene dipenda soprattutto da due fenomeni: (i) la maggiore proporzione alle medie di studenti con disabilità certificate, ai quali spettano docenti di sostegno che sono precari nel 60% dei casi; (ii) un numero superiore di classi di concorso per l'insegnamento (tipicamente matematica e scienze, ma non solo) con graduatorie esaurite, sia quelle regionali di merito di origine concorsuale sia quelle

provinciali ad esaurimento (GAE).

Una seconda caratteristica del corpo docente delle secondarie di primo grado è l'età media piuttosto avanzata (51,7 anni) e una modestissima presenza di docenti sotto i trent'anni (Fig. 6). Nemmeno la massiccia immissione in ruolo della Buona Scuola ha contribuito all'auspicato ricambio generazionale che avrebbe potuto rappresentare una leva del cambiamento della qualità dell'insegnamento.

Una terza caratteristica peculiare degli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado, che dipende dalle modalità organizzative dell'istituzione, è data dal turnover particolarmente elevato (Tab. 1): la probabilità di

un docente delle medie di essere nella stessa sede tra un anno e quello successivo è del 67% circa (77% per gli insegnanti di ruolo e 24% circa per gli insegnanti a tempo determinato). Questa probabilità è del 75% nella secondaria di secondo grado e di oltre l'82% nella scuola primaria.

La sostituzione di un docente da un anno all'altro ha ricadute negative sulla qualità degli apprendimenti degli studenti e in particolare per gli studenti più fragili e svantaggiati. Ciò avviene non solo perché viene meno la continuità didattica e quindi gli studenti sono costretti a ristabilire una relazione umana e pedagogica con il nuovo docente, ma anche perché gli insegnanti soggetti alla 'giostra',

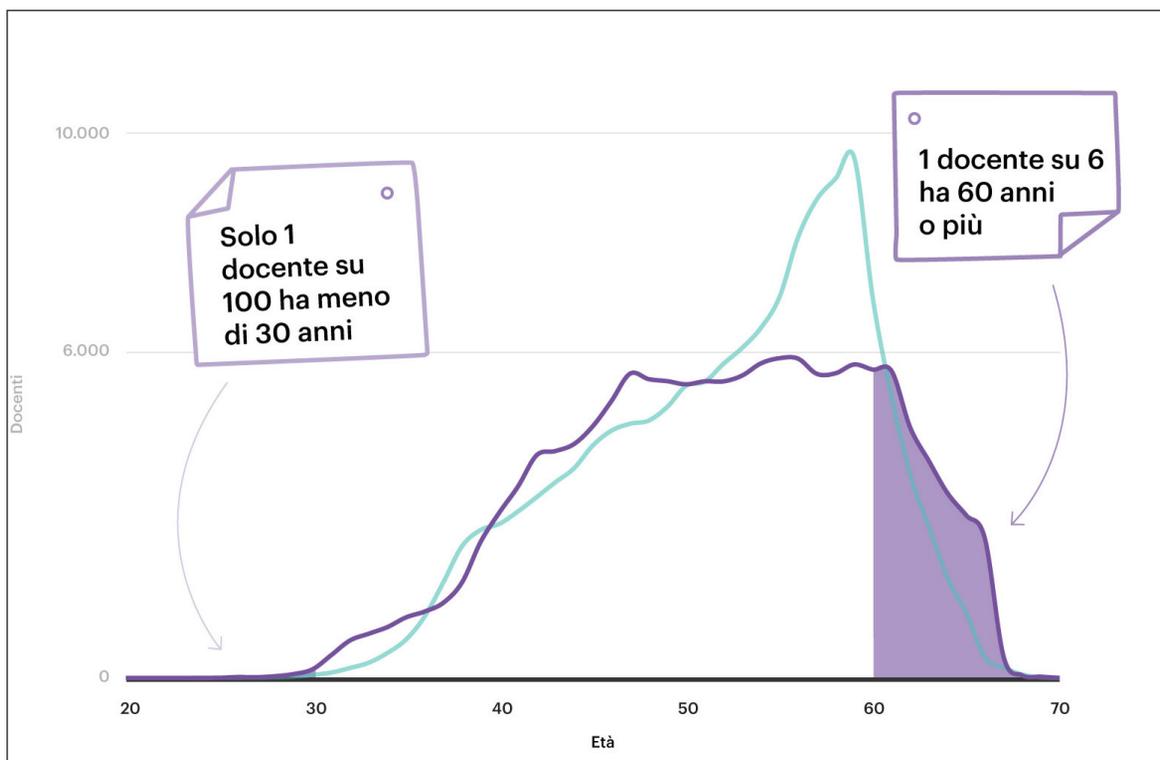


Fig. 6 - Distribuzione per età dei docenti di ruolo nella scuola secondaria di primo grado.

Fonte: elaborazioni Fondazione Agnelli su dati Ministero dell'Istruzione.

come mostra una ricerca italiana (Barbieri *et al.*, 2017), sono - plausibilmente - meno motivati e, quindi, è verosimile che il loro impegno nell'insegnamento sia minore rispetto ai loro colleghi incardinati stabilmente in una certa scuola.

## 2.2. (Auto)selezione e status

Uno dei presupposti per la creazione di un sistema educativo efficace è la capacità di attrarre nella professione di insegnante dei candidati di 'qualità', ovvero laureati con ot-

timi voti e con una forte motivazione verso questa carriera. In alcuni dei Paesi cosiddetti 'top performers' nelle indagini internazionali, l'insegnamento è una professione ambita capace di attirare molte più domande di quelle che il sistema è in grado di assorbire e quindi di poter fare una selezione dei migliori candidati. Questa è una sfida che l'Italia ancora non è in grado di vincere: il nostro Paese attualmente sconta forti squilibri tra domanda e offerta di docenti, a livello sia territoriale sia disciplinare. Nella scuola secondaria di primo grado la difficoltà di reperimento dei docenti

	Scuola primaria	Scuola media	Scuola superiore	Totale
<b>Insegnanti di ruolo</b>				
Probabilità di:				
<b>Restare nella stessa sede</b>	88,0%	<b>77,2%</b>	84,8%	84,4%
<b>Cambiare scuola (nello stesso grado)</b>	8,4%	<b>17,2%</b>	11,5%	11,9%
<b>Cambiare grado di scuola</b>	0,3%	<b>1,3%</b>	0,2%	0%
<b>Uscire dal sistema</b>	3,3%	<b>4,3%</b>	3,5%	3,7%
<b>Insegnanti a tempo determinato (annuale e ftad)</b>				
Probabilità di:				
<b>Restare nella stessa sede</b>	35,3%	<b>24,3%</b>	28,9%	28,9%
<b>Cambiare scuola (nello stesso grado)</b>	48,5%	<b>56,6%</b>	45,8%	56,8%
<b>Cambiare grado di scuola</b>	2,8%	<b>7,5%</b>	7,8%	0%
<b>Uscire dal sistema</b>	13,4%	<b>11,6%</b>	17,5%	14,3%

Tab. 1 - Trasferimenti, mobilità e (dis)continuità didattica.

su 'posto comune', ovvero su una cattedra disciplinare (italiano, inglese, tecnologia e via dicendo), è elevata: per l'a.s. 2019-2020, solo il 50% delle assunzioni in ruolo che sono state autorizzate dal ministero per l'Economia e le Finanze ha trovato copertura nelle graduatorie di merito e nelle GAE. La situazione diventa decisamente critica nel caso dei posti di sostegno, la cui copertura nella secondaria di primo grado è solo del 13%, il più basso tra tutti i gradi di scuola. Il problema oltre che di numeri pare anche essere di qualità degli insegnanti saliti in cattedra negli ultimi anni: una ricerca recente (Argentin, 2018) analizzando i dati Almalaurea, mostra infatti come, contrariamente a quanto sarebbe auspicabile, non siano i laureati migliori quelli che scelgono di insegnare nei diversi gradi scolastici; anzi, all'aumentare del voto di laurea la probabilità di diventare insegnanti diminuisce. Ciò è vero per la gran parte dei corsi di laurea, ma è particolarmente eclatante per le laureate in discipline scientifiche: quelle che hanno conseguito il titolo con voti minimi hanno il 70% di probabilità di insegnare dopo 5 anni, mentre per le laureate con voti massimi si scende al 20%.

Nella scarsa attrattività della professione intervengono due fattori: i) il basso prestigio dei docenti, come risulta da diverse indagini effettuate nel corso del tempo a partire dagli anni Novanta fino al più recente OECD - TALIS 2018, dal quale emerge che l'88% degli insegnanti ritiene che l'insegnamento sia scarsamente apprezzato e valorizzato nella società; ii) il livello delle retribuzioni che, se sono poco al di sotto della media OECD in ingresso, hanno invece una progressione

molto meno marcata. La crescita retributiva media dei Paesi OCSE si aggira, infatti, intorno al 36% in 15 anni di servizio, mentre in Italia nello stesso arco di tempo la crescita è poco più del 24%.

### 2.3. Preparazione professionale e metodi d'insegnamento

I risultati dell'indagine OCSE - PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) evidenziano come l'Italia si caratterizzi per un basso livello medio delle competenze dei propri docenti in termini sia di *literacy* che di *numeracy*: l'Italia è ultima e penultima rispettivamente, in un elenco di 23 Paesi appartenenti all'OCSE partecipanti alla rilevazione. Siccome la letteratura mostra una relazione tra abilità degli insegnanti e rendimento degli studenti nelle prove standardizzate, il ritardo dei nostri studenti potrebbe trovare parte della sua spiegazione proprio in questo. Il nostro Paese è un caso quasi unico nel panorama internazionale per il basso livello di requisiti richiesti agli aspiranti docenti per candidarsi ad entrare nella carriera.

Nel quadro internazionale, l'Italia si caratterizza, inoltre, per una formazione in servizio destrutturata, frammentata, a partecipazione volontaria, caratteristiche che mal si prestano a far superare la già carente formazione iniziale. L'ombra della scarsa formazione (iniziale, pre-servizio e in servizio) si mostra nella percezione che gli insegnanti italiani hanno della propria preparazione. Quella sui contenuti disciplinari regge il confronto con gli altri Paesi europei e la media TALIS, mentre sulla



Fig. 7 - Variazioni della retribuzione dei docenti per alcuni Paesi OCSE in diversi momenti della carriera (valori in dollari a parità di potere d'acquisto).

‘didattica della disciplina’ e la ‘pedagogia e pratica d’aula’ solo 4 insegnanti su 10 si sentono adeguatamente preparati. Queste proporzioni sono in linea con quanto già rilevato in TALIS 2013: allora, tuttavia, alla percezione di una carenza di preparazione seguiva coerentemente la richiesta di formazione, almeno per il 25-35% degli intervistati, per migliorare la preparazione pedagogica-didattica, la capacità di relazionarsi con gli alunni e le competenze digitali. Oggi, nell’ultima rilevazione TALIS, il quadro appare diverso: la richiesta

di formazione interessa solo l’8% dei docenti. Questa tendenza potrebbe essere in parte spiegata dall’incapacità del sistema di motivare adeguatamente gli insegnanti durante la carriera: ciò può comportare un progressivo logoramento e insoddisfazione, riducendo l’attenzione sul processo di insegnamento e apprendimento, con una conseguente diminuzione dell’efficacia formativa.

### 3. Le proposte di intervento

Recuperare e aggiornare la missione della scuola media significa ripensarla in modo che consenta apprendimenti di qualità superiore a quelli di oggi, ridimensioni i divari (sociali, territoriali, di genere e origine) che in questi anni ha contribuito a esasperare, orienti le ragazze e i ragazzi a scelte di proseguimento degli studi consapevoli e adeguate al profilo, alle qualità e alle aspettative di ciascuno: per raggiungere questi obiettivi occorre innovare i percorsi didattici e riorganizzare il tempo scuola nella direzione della 'scuola del pomeriggio'.

#### 3.1. Valorizzare i docenti: la leva della formazione iniziale e in servizio

Una prima sfida è quella di elevare lo status dell'insegnamento come professione basata sulla conoscenza, attirandovi persone capaci e aumentandone il prestigio.

Attualmente gli insegnanti che lavorano nella scuola media provengono da percorsi universitari di laurea triennale e magistrale centrati esclusivamente sulla disciplina. Riteniamo sarebbe necessaria una riforma secondo le seguenti linee:

- istituzione di un percorso universitario specifico per l'insegnamento nella secondaria, al pari di quello che oggi esiste per scuola dell'infanzia e primaria;
- accesso alle prove di abilitazione consentito con il possesso di laurea disciplinare e magistrale per l'insegnamento nella secondaria o anche attraverso percorsi

accademici diversi connessi a un titolo di studio più elevato (master, specializzazione post-master o dottorato), a condizione che abbiano un forte contenuto didattico;

- il percorso magistrale di formazione all'insegnamento dovrebbe ispirarsi al modello parallelo diffuso in gran parte d'Europa che prevede l'integrazione di (i) rafforzamento degli apprendimenti disciplinari, (ii) apprendimenti psicopedagogici e didattici teorici e (iii) pratica d'aula. La maggioranza dei crediti sarà focalizzata su una formazione pedagogica e di ricerca didattica (sull'esempio del Canada), accompagnata da non meno robuste esperienze pratiche e tirocini che precedano l'abilitazione (sull'esempio della Finlandia);
- il percorso formativo deve anche comprendere la formazione alla metodologia e alla pratica del lavoro cooperativo e alla programmazione con i colleghi docenti, inclusi quelli della scuola primaria, nella prospettiva di dare forma e sostanza al curriculum verticale;
- al termine del percorso, il conseguimento dell'abilitazione dovrebbe avvenire a valle di un processo di valutazione severo e selettivo, che preveda anche un insieme di prove di natura pratica per la valutazione delle competenze didattiche, oltre a quelle disciplinari.

Inoltre, servono politiche a supporto dell'autoefficacia degli insegnanti, fornendo loro strumenti idonei per adeguare costantemente la loro preparazione alla mutevolezza e varietà delle esigenze che gli studenti presentano attraverso:

- l'obbligatorietà della formazione in servi-

- zio, che comprenda un costante aggiornamento sull'evoluzione dei metodi di insegnamento, in particolare quelli adatti a adolescenti e preadolescenti, con una periodica valutazione di tutti i docenti di ruolo e non di ruolo;
- una sistematica riflessione sul metodo di insegnamento tramite l'osservazione tra pari e una discussione del metodo di lavoro in classe, con scambio di pratiche fra colleghi (esempi: Quality Teaching Rounds in Australia e problem-solving group in Finlandia).

### *3.2. Utilizzo di una didattica rinnovata*

Proprio nel periodo della crescita in cui il cervello brama sempre più stimoli dai pari, l'insegnamento nella nostra scuola media diventa più centrato sull'insegnante, con minori interazioni in piccoli gruppi e apprendimento cooperativo e collaborativo. Inoltre, la relativa maggiore rigidità del curriculum alle scuole medie (tutti con lo stesso quadro orario e tutti studiano le stesse materie...) non dà spazio all'esplorazione e all'autonomia, privando gli studenti della possibilità di seguire corsi a scelta che li attraggono e potrebbero trasformarsi in vocazioni nell'età adulta.

In quest'ottica la didattica dovrebbe rinnovarsi in due direzioni:

- da un lato, utilizzando metodi che, come evidenziato dalla ricerca neuroscientifica, sono più adatti allo sviluppo del cervello degli adolescenti (ad es: attività che favoriscono l'autoconsapevolezza; didattica

collaborativa; opportunità di scelta; apprendimento attraverso il corpo; strategie meta cognitive);

- dall'altro lato, verso l'adozione di metodi didattici che favoriscano l'orientamento al futuro e che, quindi, consentano agli studenti di comprendere inclinazioni e attitudini, attraverso situazioni formative che implicino la ricerca di soluzioni e l'applicazione a contesti reali (ad es: didattica per compiti di realtà).

### *3.3. Estensione del tempo scuola*

L'estensione ordinamentale del tempo scuola al pomeriggio consentirebbe alla scuola media di assolvere ai propri compiti principali - migliorare gli apprendimenti, contenere e ridurre i divari, orientare alle scelte future - con modalità più articolate, innovative e ritmi più distesi. In particolare, il tempo prolungato faciliterebbe l'impiego di una pluralità di strategie didattiche (si vedano i paragrafi precedenti), una maggiore personalizzazione dell'insegnamento - sia per il sostegno ai più fragili sia per la valorizzazione dei talenti - e una giusta attenzione a discipline oggi ritenute 'ancillari' (attività sportive, musicali e coreutiche, arti figurative, teatrali e drammaturgiche).

## Bibliografia

---

### Studenti

- Armstrong, T.** (2016). *The Power of the Adolescent Brain: Strategies for Teaching Middle and High School Students*. - Association for Supervision & Curriculum Development -. <https://www.ibs.it/power-of-adolescent-brain-strategies-libro-inglese-thomas-armstrong/e/9781416621874>
- Bernardi, M., Bratti, M., & De Simone, G.** (2014). 'I Wish I Knew ...' – Misperceived Ability, School Track Counseling Services and Performances in Upper Secondary Education. <https://papers.ssrn.com/abstract=2396435>
- Carlana, M.** (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163–1224.
- Ching, Y.-H., Yang, D., Wang, S., Baek, Y., Swanson, S., & Chittoori, B.** (2019). Elementary School Student Development of STEM Attitudes and Perceived Learning in a STEM Integrated Robotics Curriculum. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 63(5), 590–601. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00388-0>
- Cohen, J., Thapa, A., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A.** (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Dulay, S., & Karada, E.** (2017). The Effect of School Climate on Student Achievement. In E. Karadag (A c. Di), *The Factors Effecting Student Achievement* (pagg. 199–213). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12)
- Robinson-Cimpian, J. P., Lubienski, S. T., Ganley, C. M., & Copur-Gencturk, Y.** (2014). Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology*, 50(4), 1262–1281. <https://doi.org/10.1037/a0035073>
- Stoet, G., & Geary, D. C.** (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, 29(4), 581–593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- Tessaro, F.** (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 77–88.
- WHO** (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings.*
- WHO** (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data.*

### Docenti

- Andreas, S.** (2018). *Strong Performers and Successful Reformers in Education World Class How to Build a 21st-Century School System: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.
- Argentin G.** (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Il Mulino. Bologna
- Barbieri, G., Rossetti, C., & Sestito, P.** (2017). Teacher Motivation and Student Learning. *Politica economica*, XXXIII(1), 59–72.
- Dolton, P.** (2013). The status of teachers. *CentrePiece - The Magazine for Economic Performance*. <https://ideas.repec.org/p/cep/cepcnp/402.html>
-

- European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Eurydice** (Brussels, Belgium). (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792>
- Fiorin, I.** (2014). Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1), 73-84-84.
- Golsteyn, B., Vermeulen, S., & de Wolf, I.** (2016). *Teacher Literacy and Numeracy Skills: International Evidence from PIAAC and All*. <https://papers.ssrn.com/abstract=2849737>
- Han, J., & Yin, H.** (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hattie, J.** (2003). Teachers Make a Difference. What Is the Research Evidence? (pp. 1-17) Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Auckland: University of Auckland. [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf)
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L.** (2013). Returns to Skills around the World: Evidence from PIAAC. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*. <https://www.nber.org/papers/w19762>
- Keller, M., Neumann, K., & Fischer, H. E.** (2013). Teacher enthusiasm and student learning. *International guide to student achievement*, 247-250.
- OECD** (2018). *Strong Performers and Successful Reformers in Education World Class How to Build a 21st-Century School System: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.
- OECD** (2019). *New insights on teaching and learning: Contributions from TALIS 2018 (Teaching in Focus N. 27; Teaching in Focus, Vol. 27)*. <https://doi.org/10.1787/72dfe982-en>
- OECD** (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD** (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD** (2020a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 analysis plan* (OECD Education Working Papers N. 220; Education Working Papers, Vol. 220). <https://doi.org/10.1787/7b8f4779-en>
- OECD** (2020). *World Class - How to Build a 21st-Century School System* <https://www.oecd.org/publications/world-class-9789264300002-en.htm>
- OECD** (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD.
- Sabitzer, B., Demarle-Meusel, H., & Painer, C.** (2019). A COOL Lab for Teacher Education. In M. Kowalczyk-Walêdziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, & G. Lauwers (A c. Di), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century* (1<sup>a</sup> ed., pagg. 319-328). Verlag Barbara Budrich; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.24>
- Varkey Foundation** (2018). Global Teacher Status Index. Report <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S.** (2012a). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. OECD.
- Viseu, J. de J.** (2016). Teacher Motivation, Work Satisfaction, and Positive Psychological Capital: A Literature Review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461.
- Xethali, A.** (2021, marzo 3). *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being* [Text]. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-carreers-development-and-well-being\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-carreers-development-and-well-being_en)

## Proposte

- Bowe, J., & Gore, J.** (2017). Reassembling teacher professional development: The case for quality teaching rounds. *Teachers and teaching*, 23(3), 352–366.
- Brady, C., Eames, C. L., & Lesh, D.** (2015). Connecting real-world and in-school problem-solving experiences. *Quadrante*, 24(2), 5–38.
- Castellana, G.** (2018). Quale formazione degli insegnanti per la promozione della qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti degli studenti. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 29-44–44.
- Casto, A. R.** (2019). Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(6), 1012–1014.
- Darling-Hammond, L.** (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Wiley (Jossey-Bass).
- Gore, J.** (2018). *Making a difference through Quality Teaching Rounds: Evidence from a sustained program of research*.
- Gore, J., Harris, J., & Miller, D.** (2020). *Professional development that improves student outcomes*. [https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/professional-development-that-improves-student-outcomes](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/professional-development-that-improves-student-outcomes)
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A.** (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267–277.
- Meiers, M., & Ingvarson, L.** (2005). *Investigating the links between teacher professional development and student learning outcomes*. Department of Education, Science and Training.
- Rogers-Haverback, H., & Mee, M.** (2015). Reading and teaching in an urban middle school: Preservice teachers' self-efficacy beliefs and field-based experiences. *Middle Grades Research Journal*, 10(1), 17.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E.** (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47–59.

## Sitografia

### Studenti

<https://timss2019.org/reports/download-center/>

### Docenti

<https://www.fondazioneagnelli.it/2021/02/02/osservazioni-in-classe-quali-pratiche-didattiche-nelle-aule-italiane/>

## Proposte

<https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/quality-teaching-rounds>  
<http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202002%20Teacher%20Quality.pdf>