

L'apprendimento per il mondo di domani

DI ANDREAS SCHLEICHER

Una prima analisi dei dati, alla ricerca dei fattori decisivi per l'innalzamento del livello delle performance studentesche

Alcune considerazioni da PISA Programme for International Student Assessment 2003 (Programma OECD per la Valutazione Internazionale dello Studente)

La più recente valutazione OECD sulla *performance* dello studente – sviluppata nell'ambito del PISA – nel 2003 – ha rivelato notevoli differenze circa l'entità degli strumenti formativi che i vari Paesi membri sono riusciti a fornire ai giovani per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze in aree tematiche chiave. Benché alcune Regioni italiane abbiano dimostrato di aver raggiunto standard di eccellenza mondiali, i risultati italiani appaiono complessivamente deludenti, registrando nella fascia degli studenti quindicenni livelli di *performance* decisamente inferiori agli standard rilevati nella maggior parte dei Paesi industrialmente avanzati, evidenziando lacune talora equivalenti a più anni scolastici, a dispetto di investimenti nel settore educativo comparativamente elevati. Quasi uno studente italiano di quindici anni su tre raggiunge appena o addirittura si pone al di sotto del livello minimo di conoscenze matematiche, con il serio rischio di compromettere il passaggio iniziale dal mondo della scuola a quello del lavoro e di non riuscire a godere appieno dei benefici legati ai successivi gradi di istruzione, nonché alle opportunità di

apprendimento e di formazione continua. Gli studenti italiani appaiono infine più inclini ad affrontare uno specifico compito piuttosto che a focalizzarsi sulla riproduzione dello schema Scuola/sapere; spesso hanno difficoltà ad applicare le competenze e le conoscenze acquisite in aree tematiche chiave e mostrano scarse capacità di analisi, ragionamento e comunicazione nel momento in cui si trovano a porre, risolvere ed interpretare problemi in situazioni diverse e contesti nuovi, denotando così l'inconsistenza di tali competenze, destinate invece ad assumere una sempre maggiore rilevanza nella loro vita futura.

Al contrario, le elevate *performance* registrate in Paesi quali la Finlandia, il Canada ed il Giappone confermano che l'eccellenza nell'istruzione costituisce un obiettivo possibile, raggiungibile a costi ragionevoli e che elevati livelli di *performance* sono compatibili con una distribuzione socialmente equa delle opportunità di apprendimento. I risultati del PISA denotano inoltre che, nei Paesi in cui il sistema educativo raggiunge i più elevati standard di *performance*, tali livelli di eccellenza possono essere raggiunti uniformemente, indipendentemente dalle specificità dei singoli istituti scolastici, con un tasso di variabilità della *performance* inferiore al 10%. Studi come il PISA non definiscono chiaramente e semplicemente le ragioni del successo – e del resto non si tratta certamente del risultato prodotto dall'adozione di una singola, magica misura politica; si tratta piuttosto degli esiti prodotti da tutta una serie di provvedimenti e azioni risultata efficace nel suo complesso. Ciò non di meno, le prime valutazioni del PISA 2000 e 2003 hanno individuato alcune caratteristiche comuni alla maggior parte dei sistemi educativi che si sono rivelati capaci di produrre elevati standard di *performance*, dando così luogo ad un importante dibattito internazionale su alcuni temi politici di grande rilevanza, alcuni dei quali compaiono nel prosieguo di questo intervento.

Il ruolo degli obiettivi e degli standard didattici

Il cambiamento occorso a livello pubblico e governativo, lungi dal configurarsi in un mero controllo sulle risorse e sui contenuti didattici, ha posto una maggiore attenzione sui risultati determinando, in molti Paesi, la definizione di

standard qualitativi da riferirsi all'operato delle istituzioni scolastiche. Molti fra i Paesi che il PISA ha individuato come produttori di elevate *performance*, si sono dimostrati capaci di definire obiettivi e standard educativi chiaramente formulati, ma al tempo hanno assunto un indirizzo meno prescrittivo nei confronti dei docenti e delle scuole chiamate a dare attuazione agli obiettivi medesimi. Essi tendono piuttosto a porre l'accento sulla creazione di un sistema educativo "ad alto tasso di conoscenza", nell'ambito del quale i soggetti chiamati a fornire servizi didattici ed educativi in aula o comunque presso istituti scolastici (quali, ad esempio, i docenti o i presidi di istituto), operino in quanto *partner*, ovvero parti attive, legittimate ad operare, fornite delle informazioni a ciò necessarie ed in grado di accedere ai sistemi di supporto più idonei ad implementare il cambiamento. L'approccio seguito da alcuni dei Paesi che nel quadro del PISA hanno raggiunto i più elevati livelli di *performance* per la definizione degli standard varia dall'individuazione di obiettivi didattici generici fino alla formulazione dettagliata delle aspettative di *performance* rispetto a specifiche aree tematiche. È ancora vivo il dibattito su come gli standard possano sintetizzare al meglio le aspirazioni educative stabilendo criteri di trasparenza idonei a governare obiettivi e contenuti didattici e al tempo stesso rappresentare per i docenti un quadro di riferimento utile a comprendere e sviluppare l'apprendimento da parte degli studenti senza tuttavia correre il rischio di restringere il curriculum delle proprie competenze ed adottare un metodo di insegnamento strettamente legato alla mera somministrazione di test valutativi. Alcuni Paesi sono andati oltre la definizione di standard educativi concepiti alla stregua di meri punti di riferimento ed hanno introdotto una vera e propria scala di valutazione della *performance* dello studente che abbia raggiunto una determinata età o con un determinato grado di istruzione. A questo proposito uno dei temi ancor oggi oggetto di dibattito riguarda le modalità che consentano di definire al meglio tali obiettivi di *performance*, così da improntare ad una certa qualità di fondo i risultati formativi, innalzando al tempo stesso il livello delle *performance* e delle aspirazioni della popolazione studentesca nella sua totalità, ivi inclusi gli allievi che si trovano a dover agire in condizioni di svantaggio o che, al contrario, mostrino talenti ed attitudini particolari. I vari Paesi hanno dato soluzioni diverse rispetto a questo stesso problema: l'Inghilterra, per esempio, definisce la *performance* media dello studente a conclusione di ogni "fase chiave" (*key stage*); per ogni classe o grado di istruzione la Finlandia e la Svezia stabiliscono invece sia un livello minimo di *performance*, che tutti gli allievi devono raggiungere, sia una serie di standard di eccellenza, mentre altri Paesi ancora hanno deciso di mantenere una netta

aderenza all'uso normativo degli standard di *performance*. Anche gli istituti scolastici contribuiscono a fare la differenza rispetto agli orientamenti in tema di *performance* educativa. I risultati del PISA 2003 indicano che gli studenti e le scuole risultano maggiormente efficaci allorché si trovino ad operare in un contesto caratterizzato da elevate aspettative, forte motivazione, voglia di apprendere, disciplina ed un sereno rapporto docente/studente. Da questo punto di vista la percezione dell'allievo del rapporto docente/studente e della disciplina che governa l'aula risulta – in tutti i Paesi presi in esame – strettamente e direttamente collegata alla sua *performance*. Anche la percezione da parte dello studente dell'importanza che gli insegnanti attribuiscono alla sua *performance* accademica, unitamente alle alte aspettative che il corpo docente esprime nei confronti dei propri allievi sembrano influire positivamente sulle *performance* studentesche, seppure moderatamente.

Monitoraggio della *performance* didattica

Gli standard di *performance* si dimostrano efficaci soltanto se riescono ad essere applicati e valutati coerentemente. La valutazione della *performance* degli studenti è ormai correntemente in uso in molti Paesi OECD – e spesso i risultati rispettivi vengono ampiamente diffusi e discussi nell'ambito di dibattiti pubblici o presi in esame dai soggetti più direttamente coinvolti nel miglioramento del sistema scolastico. Va detto però che i razionali che stanno alla base dei criteri di valutazione e la natura stessa degli strumenti adottati varia notevolmente di Paese in Paese. I metodi impiegati nei Paesi OECD comprendono vari sistemi di valutazione esterna, verifica o esame a cura di terzi, nonché un sistema di garanzia della qualità e di auto-valutazione del proprio operato messi in atto dall'istituto scolastico stesso.

Si registrano inoltre divergenze di opinione in merito all'utilizzo delle suddette valutazioni e verifiche. Alcuni guardano ad esse come a meri strumenti utili ad individuare i metodi più efficaci e ad identificare problemi comuni con l'obiettivo susseguente di indurre i docenti e gli istituti scolastici a migliorare la produttività e l'efficacia dei contesti didattici entro i quali operano. Altri ritengono invece che tali sistemi possano contribuire ad affermare la competitività del servizio pubblico o supportare le logiche di mercato che governano l'allocazione di risorse finanziarie, per esempio divulgando la comparazione dei risultati conseguiti dalle diverse scuole pubbliche allo scopo di agevolare la scelta dei genitori o l'assegnazione di fondi. Tutto ciò induce tutti i soggetti coinvolti – i genitori, i docenti, gli istituti scolastici – a chiedersi quale sia il sistema di valutazione della *performance* da adottare.

L'incremento dei livelli di performance dipende strettamente dalla capacità di un sistema educativo di recepire i bisogni e le esigenze degli studenti e delle scuole che registrano i più scarsi livelli di performance

Strutture di supporto

La formulazione di obiettivi e standard didattici, insieme al monitoraggio che ne verifichi l'evoluzione e la corretta applicazione, è da molti considerata come uno dei prerequisiti necessari per incrementare il livello di *performance* e risulta ormai molto diffusa fra i Paesi che nel quadro del PISA hanno ottenuto i migliori risultati. Le problematiche di questo approccio, tuttavia, si evidenziano in quanto segue:

- fornire un *feedback* ai soggetti erogatori dei servizi didattici ed educativi in oggetto, in particolare ai docenti ed ai presidi di istituto;
- definire un sistema di incentivi, supporti e azioni conseguenti;
- portare a regime un sistema di strutture di controllo e coordinamento capaci di distribuire le responsabilità alla *front line*, con un'equa distribuzione delle opportunità di apprendimento.

Parrebbe dunque corretto affermare che l'innalzamento dei livelli di *performance* è strettamente collegato all'efficacia dei sistemi e delle strutture di supporto, siano questi collocati a livello della singola scuola, o presso istituti di supporto specializzati, chiamati a fornire consulenza professionale ed assistenza al corpo docente e agli organi direttivi degli istituti. Nei diversi Paesi sono stati costituiti vari tipi di strutture di supporto. Alcune si focalizzano principalmente sull'eterogeneità della popolazione studentesca, fornendo servizi personalizzati agli studenti che ne abbiano necessità, ivi compresi i servizi agli studenti bisognosi di assistenza speciale e/o sociale, di sostegno didattico o di consulenza ed orientamento agli studi. Altri invece fanno riferimento ai circuiti che collegano le singole scuole fra loro, o le scuole alle altre istituzioni con l'obiettivo di supportare gli insegnanti e gli istituti scolastici nella loro attività volta a migliorare i livelli di *performance*. Alcuni Paesi forniscono strutture professionali di supporto indipendenti, mentre altri hanno implementato sistemi di supporto integrato a livello di amministrazione scolastica, di verifica e controllo o più generalmente a livello accademico.

La variazione del livello di *performance* registrata presso

istituti scolastici diversi costituisce un elemento importante nel dibattito sulla qualità e l'equità dei sistemi didattici; l'Italia è fra i Paesi nei quali il divario registrato fra le varie scuole si attesta tra la metà ed i XXX del tasso medio di variazione della *performance* studentesca registrato dall'OECD nel quadro del PISA 2003. A tale proposito vale la pena di sottolineare che gran parte del divario rispetto al tasso medio di *performance* dei Paesi inseriti nel PISA 2003 può spiegarsi con la prevalenza di indici di *performance* studentesca e scolastica molto bassi. In contrasto con questa tendenza, si segnala il successo della Finlandia, dove si è riusciti a consolidare un elevato e diffuso livello di *performance* nell'ambito dell'intero sistema scolastico e ciò è almeno in parte dovuto al ruolo delle strutture di supporto che hanno affiancato le scuole nel processo di riconoscimento e gestione dei punti di debolezza riscontrati.

Analogamente, si registra un divario maggiore nella *performance* degli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati rispetto agli allievi che vivono in condizioni più agevoli. Da ciò si può dedurre che l'incremento dei livelli di *performance* dipende strettamente dalla capacità di un sistema educativo di recepire i bisogni e le esigenze degli studenti e delle scuole che registrano i più scarsi livelli di *performance*. I diversi approcci che nei vari Paesi sono stati adottati a tale scopo prevedono, ad esempio:

- un'attenzione specifica allo status degli studenti svantaggiati e quindi una maggior allocazione di risorse a loro favore;
- modifiche e variazioni delle modalità di selezione e classificazione degli studenti rispetto al loro rendimento;
- la trasformazione delle strutture gestionali e delle loro prassi.

Alcuni Paesi possiedono un sistema scolastico non selettivo, in grado di offrire all'intera popolazione scolastica opportunità formative analoghe. Altri Paesi invece fronteggiano le condizioni di "diversità" selezionando gli allievi e raggruppandoli sulla base del loro livello di *performance*, sia nell'ambito della stessa scuola, o coinvolgendo istituti scolastici diversi, allo scopo di soddisfare al meglio le esigenze formative degli studenti. L'efficacia di questa politica rimane controversa, tuttavia i risultati registrati nell'ambito del PISA 2003 indicano sia il dato aggregato relativo alla variazione del livello di *performance* degli studenti, sia quello relativo alla *performance* delle scuole, tendono ad essere più elevanti e consistenti nei Paesi in cui vige una rigida selezione istituzionalizzata anche per gli studenti in tenera età.

Per contrasto, la quasi totalità dei Paesi che hanno registrato i maggiori successi nell'ambito del PISA privilegia una strategia ed un approccio all'insegnamento che si rivolgono a gruppi eterogenei di discenti nell'ambito di

sistemi didattici ed educativi integrati, riservando un ampio spazio a processi formativi individualizzati.

Distribuzione delle responsabilità decisionali

L'incremento dell'autonomia conferita ad un'ampia gamma di operatori istituzionali, con l'obiettivo di incrementare i livelli di *performance* tramite la devoluzione delle responsabilità alla *front line* e la spinta ad attivarsi per soddisfare le esigenze locali ha costituito uno degli obiettivi fondamentali della ristrutturazione e della riforma del sistema sin dai primi anni Ottanta.

Nella maggior parte dei Paesi che hanno registrato i maggiori successi nell'ambito del PISA, infatti, le autorità locali e le istituzioni scolastiche godono oggi di una sostanziale autonomia per quel che concerne l'adeguamento e l'implementazione delle direttive didattiche e/o l'allocazione e l'amministrazione delle risorse accordate. L'Italia è fra i pochi Paesi nei quali il ruolo delle istituzioni scolastiche rispetto alle decisioni strategiche in materia educativa e didattica rimane marginale, benché sia di recente aumentato.

La distribuzione delle responsabilità decisionali incide sulla *performance* degli studenti? Su questo tema l'associazione fra i diversi aspetti dell'autonomia conferita alle istituzioni scolastiche e la *performance* degli studenti è generalmente debole. Ciò dipende dal fatto che la legislazione nazionale prevede spesso ed espressamente la distribuzione delle responsabilità decisionali, per cui le variazioni nell'ambito dei vari Paesi risultano in genere minime. Ciò nonostante i dati disponibili indicano che nei Paesi in cui i presidi di istituto dispongono, in via generale, di un maggior grado di autonomia relativamente ad alcuni aspetti gestionali che riguardano la loro scuola, il livello medio delle *performance* in matematica tende ad essere superiore. A titolo di esempio, la percentuale di istituti scolastici responsabili in materia di allocazione delle risorse finanziarie ammonta al 36% sul livello totale di *performance* degli istituti scolastici nei vari Paesi presi in esame; rispetto invece alle responsabilità decisionali in materia di nomina o licenziamento dei docenti, contenuti dei corsi, all'offerta formativa e politiche disciplinari, il dato percentuale si attesta tra il 9 ed il 16%. È ovvio, come del resto accade negli studi di questo tipo, che tali correlazioni non siano da interpretare in senso casuale, poiché molti sono i fattori diversi che possono intervenire ed influenzare le dinamiche in oggetto. I dati disponibili indicano tuttavia che il diretto coinvolgimento dell'istituto scolastico nelle varie aree decisionali tende – almeno a livello nazionale – ad essere positivamente associato alle *performance* in matematica.

La tendenza alla devoluzione delle responsabilità decisionali non si è tuttavia sviluppata uniformemente nell'ambito delle diverse aree decisionali. In alcuni Paesi lo sviluppo e l'adeguamento dei contenuti didattici può considerarsi la maggiore espressione di autonomia dell'istituto scolastico. Altri Paesi, al contrario, hanno posto l'accento sul rafforzamento della gestione e dell'amministrazione delle singole scuole mediante l'impiego di strumenti di controllo e di coordinamento orientati al mercato, o avviando la collaborazione tra i singoli istituti scolastici e gli altri soggetti coinvolti a livello di comunità locale, orientandosi, in taluni casi, addirittura verso la gestione centralizzata di curricula e standard.

Benché i Paesi in cui gli istituti scolastici godono di una maggiore autonomia in specifiche aree abbiano fatto registrare le migliori *performance* nell'ambito del PISA 2003, ci si domanda se un maggior grado di indipendenza da parte delle singole scuole possa produrre più ampie diseguglianze rispetto alla *performance* dei vari istituti. Una risposta a questo quesito potrebbe essere fornita rapportando i criteri adottati dal PISA per la misurazione del grado di autonomia scolastica alle differenze rilevate nelle diverse scuole rispetto alle *performance* degli studenti. Questo confronto non consente di individuare collegamenti particolarmente significativi e suggerisce dunque che la maggiore autonomia scolastica non necessariamente si associa a grandi divari rispetto alle *performance* dei singoli istituti, purché le amministrazioni garantiscano un contesto generale capace di supportare adeguatamente le scuole più "deboli" nel loro sforzo di miglioramento. Fra i Paesi che vantano un maggior grado di autonomia scolastica così come questa viene definita dal PISA, infatti, Finlandia e Svezia, insieme all'Islanda, sono i Paesi che registrano la minor differenza nel livello di *performance* fra scuole.

Impegno degli studenti

Sviluppare negli studenti l'impegno all'apprendimento e la capacità di perseguire risultati importanti in tal senso costituiscono obiettivi primari, soprattutto in una visione che riconosce la rilevanza della formazione continua. Gli studenti che si licenziano dalla Scuola avendo maturato la capacità di definire autonomamente i propri obiettivi didattici e la consapevolezza di potervi riuscire, hanno potenzialmente tutte le caratteristiche del "discente per sempre".

Benché sia difficile che una politica educativa riesca, di per sé, ad inculcare nello studente motivazione ed impegno, i risultati del PISA 2003 registrano a livello dei singoli Paesi dati significativamente variegati rispetto alla predisposizione all'apprendimento e più genericamente

all'impegno scolastico dello studente. In particolare, i risultati indicano una importante correlazione fra l'impegno scolastico e la *performance* dello studente e sottolineano il ruolo svolto dalla scuola, capace di coinvolgere l'allievo in un processo virtuoso nel quale entrano in gioco la volontà di rafforzare le proprie competenze cognitive, le credenze riferite a se stessi, la consapevolezza, le proprie strategie di apprendimento e la motivazione individuale. Si individua quindi la possibilità che le politiche educative contribuiscano ad inserire gli istituti scolastici in un contesto formativo ed organizzativo idoneo a sollecitare efficacemente la predisposizione dello studente all'impegno scolastico. Poiché tale impegno può ampiamente influenzare le scelte operate dagli studenti anche rispetto al loro percorso scolastico successivo e, forse, soprattutto il loro approccio all'apprendimento continuo, è fondamentale che questo fattore riceva la debita considerazione nel quadro di sistemi educativi che spesso si focalizzano sulla pura trasmissione di contenuti "soggetto-oggetto".

I quindicenni italiani non sembrano dimostrare particolare interesse per gli studi matematici, né denotano un particolare impegno scolastico; ciò nonostante i risultati del PISA 2003 indicano per l'Italia una differenza fra generi decisamente inferiore rispetto al livello di interesse e di ansia nei confronti della matematica rilevato nella maggior parte degli altri Paesi presi in esame. Il successo degli insegnanti e delle scuole italiane nell'indirizzare le ragazze allo studio della matematica potrebbe forse spiegare, almeno in parte, il fatto che nelle università italiane si registra una percentuale di donne che conseguono la laurea in discipline scientifiche quali, appunto, la matematica, l'informatica e le scienze in genere maggiore rispetto al dato medio registrato dall'OECD.

I risultati dello studio PISA 2003 - Italia

Signore e Signori, permettetemi innanzitutto di ringraziarvi per avermi invitato a commentare con voi i risultati dello studio internazionale effettuato nel quadro del PISA 2003, un programma che ci offre importanti spunti di riflessione rispetto alla qualità dell'istruzione.

Ovviamente tutti noi partiamo dalle pregresse esperienze compiute nel settore educativo e da una nostro personale approccio alla qualità. Dobbiamo chiederci però: che cosa sanno i genitori di ciò che i loro figli studiano e di come lo imparano? Qual è il modo in cui un docente riproduce nella sua classe l'esperienza che il collega ha maturato nel-

l'aula accanto? E qual è il modo in cui le scuole imparano le une dalle altre, o con le altre? Pensiamo a quanto più avanzato potrebbe essere il nostro sistema scolastico se veramente si potessero raccogliere ed utilizzare appieno tutte le potenzialità e la ricchezza di cui sono dotati gli elementi più qualificati del nostro corpo docente – non per un mero trasferimento di nozioni alla classe, quanto piuttosto per lo sviluppo di una professionalità solidamente costruita su basi di autentica conoscenza? Dobbiamo ammettere che spesso la realtà è ben lungi da ciò. Sovente, infatti, lo spazio per il coinvolgimento dei genitori si rivela insufficiente, gli insegnanti si trovano a dover affrontare, da soli, problemi enormi e le scuole operano senza conoscere appieno i loro punti di forza e di debolezza e dunque senza poter valutare efficacemente il risultato dei loro sforzi.

Consentitemi di rappresentare questa situazione per mezzo di un schermata nera.

Nell'oscurità tutto appare allo stesso modo: studenti, scuole, sistemi didattici e formativi. E se così poco sappiamo dei punti di forza e di debolezza della nostra Scuola e del nostro sistema educativo, diventa difficile tentare di andare in loro aiuto. E questa è la pura verità.

Il programma PISA ha costituito, in un'ottica di confronto internazionale delle diverse prospettive, l'impegno ad illuminare in qualche modo quell'oscurità, elaborando una piccola ma significativa massa critica di indicatori politicamente orientati, idonei a fornire una visione autenticamente comparativa del funzionamento, dello sviluppo e dell'impatto dei processi di apprendimento nel quadro di un accordo di collaborazione sottoscritto dai Paesi OCSE. Consentendo ad ogni Paese di guardare alle proprie capacità di *performance* con gli occhi dei suoi partner, il PISA fornisce ad ogni Stato l'opportunità di individuare i propri punti di forza ed i debolezza, di riflettere sulle modalità di ottimizzazione del sistema educativo esistente, e magari anche di meditare la trasformazione o l'evoluzione di alcuni dei paradigmi e dei principi cardine che governano il nostro sistema formativo.

Il PISA ha rivelato l'esistenza di forti differenze nella *performance* fornita dagli studenti, dagli istituti scolastici e dai Paesi nel loro complesso. Ed ha inoltre evidenziato alcuni importanti elementi distintivi delle politiche attuate dai singoli Paesi membri per fronteggiare la loro situazione contingente.

Sono questi gli elementi di cui vi parlerò quest'oggi.

Inizierò introducendo brevemente il contesto e gli strumenti che il PISA fornisce allo scopo di valutare come gli studenti vengono preparati ad affrontare le sfide formative. Quindi illustrerò i dati emersi dalla comparazione della

situazione italiana rispetto agli altri Paesi e passerò poi a presentarvi alcuni fra i più efficaci sistemi formativi, che ci potranno dire qualcosa circa gli obiettivi che l'educazione e l'istruzione ci possono far raggiungere. Infine descriverò alcuni degli strumenti politici che il raffronto operato a livello internazionale individua come elementi chiave di un efficace sistema didattico.

Credo sia importante guardare all'attuale panorama scolastico considerando le esigenze della società moderna. È chiaro a tutti quanto le competenze sulle quali i nostri genitori hanno basato la loro carriera risultino oggi inadeguate a perseguire lo stesso scopo. Ed è altrettanto chiaro che i nostri figli dovranno affrontare nuove sfide per le quali devono essere opportunamente preparati. Questo è il punto dal quale siamo partiti quando abbiamo creato il PISA.

Il PISA rappresenta oggi lo strumento di valutazione internazionale più esaustivo, sia in termini di copertura geografica ed economica, poiché coinvolge i Paesi che attualmente producono circa i 9/10 dell'intera produzione mondiale, sia in termini di contenuto, poiché affronta un'ampia tematica e non segue la logica talvolta penalizzante della risposta multipla, tipica di taluni esami e test scolastici, privilegiando al contrario un approccio più concreto ed onnicomprensivo.

Uno degli elementi distintivi del PISA è rappresentato dal fatto che il programma non ha fini puramente retrospettivi, proponendosi cioè di valutare quanto gli studenti erano chiamati ad apprendere, ma tende piuttosto a svilupparsi in prospettiva, considerando che cosa gli studenti saranno in grado di fare applicando le conoscenze acquisite.

La comparazione dei risultati raccolti porta a chiedersi quali siano i criteri validi a misurare la qualità dell'educazione. Con i Paesi OCSE abbiamo lavorato per definire una serie di parametri idonei a "mappare" alcune delle abilità universalmente riconosciute come strategiche per l'affermazione degli individui e delle società nell'età moderna.

È importante sottolineare che le competenze non sono più confinate entro i limiti delle capacità cognitive, ma che, al contrario, il nostro concetto di competenza comprende oggi, insieme alle capacità cognitive, anche abilità pratiche ed elementi sociali e comportamentali quali, ad esempio, attitudini, motivazioni, emozioni e valori.

Il programma PISA distingue infatti tre grandi categorie di competenze:

- la padronanza sia di strumenti socio-culturali quali l'uso del linguaggio o dei simboli, sia della tecnologia;
- la seconda categoria di competenze riguarda la capacità di operare facendo riferimento al contesto generale entro il quale si opera. Ciò richiede il ricorso ad una serie di competenze tali da consentire all'individuo di vivere la propria

vita in modo significativo e consapevole, conquistando il proprio posto all'interno di una società complessa, riconoscendo i limiti ed i diritti propri e del prossimo;

- La capacità di rapportarsi correttamente agli altri, collaborando, lavorando in *team*, gestendo e risolvendo il conflitto rappresenta la terza grande categoria di competenze. L'affermazione dei giovani è strettamente connessa alla loro capacità di ben relazionarsi agli altri, cioè di riuscire ad avviare, mantenere e gestire le relazioni personali, nonché di rispettare ed apprezzare valori, principi e culture.

È difficile misurare e raffrontare questo tipo di competenze in contesti culturali diversi fra loro e il PISA può procedere soltanto per fasi progressive. Abbiamo iniziato dall'area nella quale ci muoviamo con maggior sicurezza e che al tempo stesso consideriamo come fondamentale per lo sviluppo delle altre competenze. La nostra valutazione infatti si è innanzitutto focalizzata sulla capacità di leggere e scrivere, ovvero sulla capacità da parte dei giovani di accedere, integrare e valutare le informazioni.

- Nel 2000, abbiamo avviato il programma PISA focalizzandoci sulla capacità di lettura (*reading literacy*), definita come la capacità di utilizzare e interpretare un testo scritto e di riflettere su di esso.

- Nel 2006 porremo l'enfasi sulla conoscenza scientifica, che riguarda la capacità di utilizzare conoscenze scientifiche e di trarre conclusioni basate su dati per capire il mondo della natura e prendere decisioni relative a esso. Analizzeremo inoltre le attitudini e la predisposizione dei giovani verso le scienze, indagando sulla loro percezione delle scienze come potenziali portatrici di opportunità professionali e non.

- L'ambito di competenza approfondito nel corso dell'ultimo PISA nel 2003 è la matematica, intesa non tanto nel senso di valutare la ripetizione delle conoscenze matematiche, quanto piuttosto rispetto ad un utilizzo funzionale della materia, applicata a contesti diversi.

Permettetemi ora di spiegare che cosa significa tutto ciò. Tradizionalmente, i principi della matematica vengono spesso insegnati in un contesto astratto, che prescinde dalle situazioni reali – per esempio, gli studenti apprendono la tecnica del calcolo aritmetico e quindi sono chiamati a svolgere gli esercizi; imparano a risolvere un certo tipo di equazione e poi

Il nostro sistema scolastico sarebbe molto più avanzato se si potessero raccogliere tutte le potenzialità degli elementi più qualificati del corpo docenti

devono esercitarsi a risolverne altre del medesimo tipo. Nell'ambito del PISA abbiamo tentato di porre l'enfasi sull'utilità della matematica applicata al mondo reale e per ottenere una buona valutazione gli studenti dovevano dimostrarsi capaci di individuare i collegamenti esistenti fra il mondo della matematica e quello della realtà.

Le esercitazioni che proponiamo iniziano con un problema riscontrabile nella vita di tutti i giorni e, per prima cosa, gli studenti devono traslare quel problema o quella situazione in una forma capace di esprimere la rilevanza della matematica. Il PISA privilegia dunque un approccio all'insegnamento ed all'apprendimento della matematica che pone ampia enfasi sui processi associati alla comparazione dei problemi riscontrati nella vita quotidiana, adeguando i problemi all'analisi matematica, utilizzando le conoscenze matematiche necessarie alla risoluzione dei problemi e valutando infine la soluzione nel contesto originale in cui i problemi erano stati posti.

Vediamo ora le *performance* dei sistemi educativi.

Il PISA valuta la *performance* dei sistemi educativi essenzialmente rispetto a cinque parametri chiave:

- il PISA valuta il livello complessivo di *performance* dei sistemi educativi; nel vostro caso, valutando lo stato attuale del sistema italiano e la sua evoluzione rispetto ai dati rilevati nel 2000;

- si analizza poi il grado di equità rispetto alla distribuzione delle opportunità formative;

- l'omogeneità degli standard di *performance* rispetto alle singole scuole costituisce un altro obiettivo fondamentale del programma. Ogni sistema educativo vanta al suo interno un limitato numero di istituti scolastici eccellenti. Ma lo sviluppo di un solido sistema educativo rende necessaria l'istituzionalizzazione di una *performance* di alto livello, idonea a sistematizzare l'eccellenza e, fino ad ora, sono pochi i Paesi che sono riusciti in questo intento;

- le differenze di genere continuano a rappresentare un elemento critico, che prendiamo sistematicamente in esame;

- infine vengono presi in considerazione anche gli elementi utili a valutare l'attenzione che le scuole riservano all'istituzione di programmi di formazione continua.

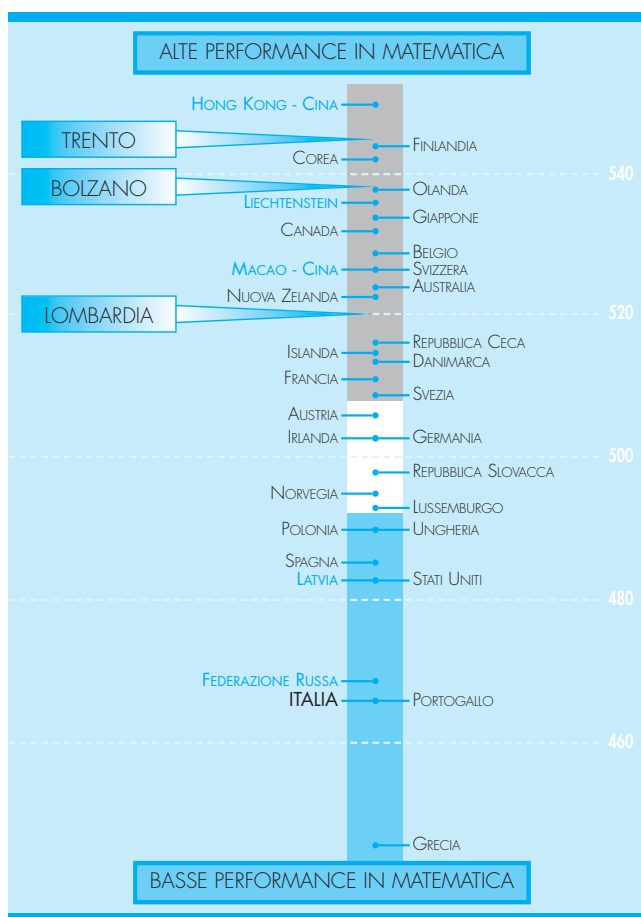
Che cosa indicano i nostri risultati? Nel diagramma che

La società contemporanea, con la sua complessità, rende inattuali le competenze sulle quali in passato si sono costruite le carriere, e ne richiede l'aggiornamento

segue proverò a sintetizzare i dati raccolti nei vari Paesi con riferimento alla matematica.

La barra verticale indica la posizione dei Paesi OCSE rispetto alla scala di valutazione della *performance* in matematica. La zona grigia indica i Paesi che hanno superato il livello medio dei Paesi OCSE considerati nel loro complesso, la zona bianca indica invece i Paesi la cui *performance* si attesta intorno alla media OCSE, mentre la zona blu indica i Paesi che hanno riportato risultati comparativamente inferiori alla media.

Benché alcune Regioni italiane abbiano dimostrato di aver raggiunto standard di eccellenza mondiali, i risultati italiani appaiono complessivamente deludenti, registrando nella fascia degli studenti quindicenni livelli di *performance* decisamente inferiori agli standard rilevati nella maggior parte dei Paesi industrialmente avanzati, evidenziando lacune talora equivalenti a più anni scolastici, a dispetto di investi-



menti nel settore educativo comparativamente elevati. Quasi uno studente italiano di quindici anni su tre raggiunge appena o addirittura si pone al di sotto del livello minimo di conoscenze matematiche, con il serio rischio di compromettere il passaggio iniziale dal mondo della scuola a quello del lavoro e di non riuscire a godere appieno dei benefici legati ai successivi gradi di istruzione, nonché alle opportunità di apprendimento e di formazione continua. Gli studenti italiani appaiono infine più inclini ad affrontare uno specifico compito piuttosto che a focalizzarsi sulla riproduzione dello schema scuola/sapere; spesso hanno difficoltà ad applicare le competenze e le conoscenze acquisite in aree tematiche chiave e mostrano scarse capacità di analisi, ragionamento e comunicazione nel momento in cui si trovano a porre, risolvere ed interpretare problemi in situazioni diverse e contesti nuovi, denotando così l'inconsistenza di tali competenze, destinate invece ad assumere una sempre maggiore rilevanza nella loro vita futura.

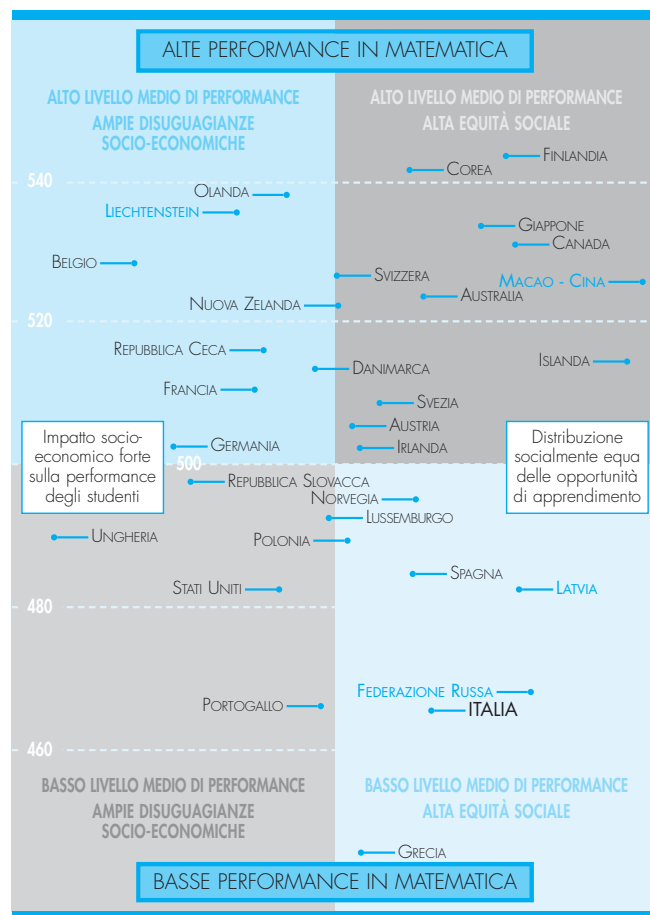
Come sono cambiate le cose dal 2000 in avanti? In Italia il quadro generale rimane praticamente inalterato rispetto al 2000. La Finlandia continua a detenere il primato per quanto riguarda la competenza di lettura e rispetto al 2000 ha registrato progressi anche rispetto alle competenze in matematica ed in scienze, ed ha quindi raggiunto la posizione dei Paesi est-asiatici che fino ad oggi detenevano il primato in entrambe le materie. Anche i Paesi Bassi raggiungono le prime posizioni. La Polonia ha migliorato la propria *performance* in tutti i quattro ambiti di analisi, grazie soprattutto al riscatto delle fasce di *performance* più basse, ottenuto a seguito della grande riforma attuata nel 1999. Fra gli altri Paesi che hanno registrato un miglioramento della loro *performance* citiamo il Belgio, la Repubblica Ceca e la Germania.

Il diagramma riportato a fianco introduce una seconda dimensione, un aspetto cui il PISA ha attribuito molta attenzione. Considerando la distribuzione della *performance* degli studenti rispetto ai vari Paesi, vediamo che in alcuni Paesi il contesto sociale esercita un notevole impatto sulla *performance* degli studenti; in altre parole, laddove le opportunità formative risultano distribuite molto iniquamente, laddove si riscontra un ampio divario non soltanto fra i "vincitori" ma anche fra i "perdenti". Ci sono poi altri Paesi, nei quali il contesto sociale dal quale provengono gli studenti incide in misura decisamente minore e nei quali le risorse vengono distribuite in modo socialmente più equo.

Ciò detto, risulta chiara la posizione nella quale tutti vorremmo collocarci, la posizione, cioè, nella quale *performance* ed equità si attestano entrambe su livelli solidi. E nessuno, in nessun Paese desidera invece porsi nella posizione in cui il livello di *performance* è basso e le opportunità risultano distribuite in misura decisamente diseguale. Resta però da appu-

Il nostro concetto di competenza comprende oggi, insieme alle capacità cognitive, anche abilità pratiche ed elementi sociali e comportamentali quali, ad esempio, attitudini, motivazioni, emozioni e valori

rare – e qui il dibattito sarà interessante – se sia preferibile attestarsi su una posizione di elevata *performance* al prezzo di un'ampia disparità, o se invece risulti più conveniente contenere le disparità abbassando però il livello della *performance*. Tuttavia, guardando agli esempi forniti da Canada, Finlandia, Giappone o Corea – nei quali elevati livelli di *perfor-*



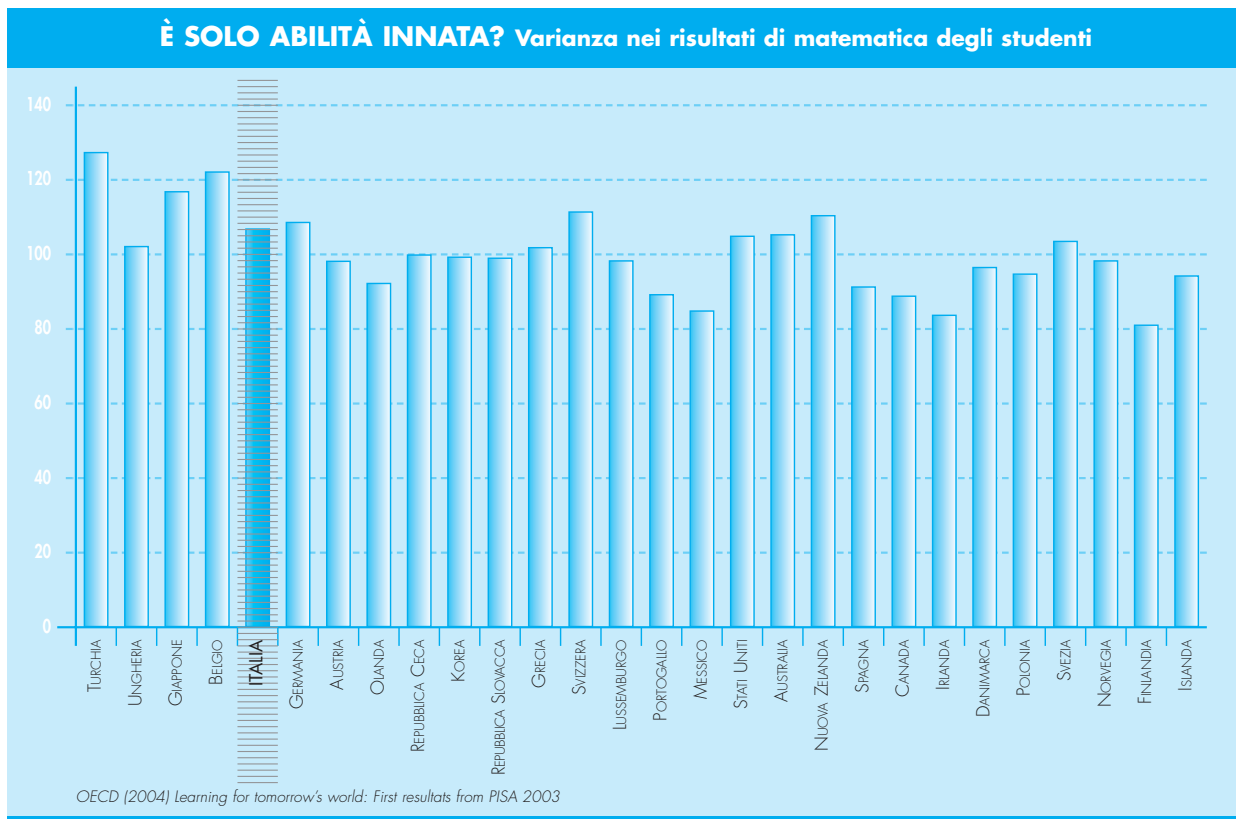
Benché alcune Regioni italiane abbiano dimostrato di aver raggiunto standard di eccellenza mondiali, i risultati italiani appaiono complessivamente deludenti, registrando nella fascia degli studenti quindicenni livelli di performance decisamente inferiori agli standard rilevati nella maggior parte dei Paesi industrialmente avanzati

manca si associano ad una situazione in cui la condizione sociale dello studente indica in misura straordinariamente modesta sul suo rendimento – possiamo concludere che un basso livello nella performance degli istituti scolastici non discende necessariamente dal disagio del contesto socio-economico dal quale provengono gli studenti.

Un altro importante obiettivo perseguito dai sistemi educativi consiste nel far sì che i singoli istituti scolastici garantiscano un livello di performance progressivamente elevato.

Nel diagramma che segue ho indicato la variazione registrata con riferimento alla performance degli studenti nella fascia dei quindicenni. I segmenti più lunghi indicano che il divario esistente fra i due estremi della scala valutativa risulta molto ampio sulla scala nazionale. I segmenti più corti indicano invece il caso in cui le performance degli studenti di attestano su livelli analoghi. Alcuni sostengono che sul livello di performance riferito agli studenti incida ampiamente l'abilità innata e portano ad esempio il caso di alcuni studenti particolarmente talentuosi. Ebbene, se la ragione fosse tutta qui, sarebbe arduo spiegare perché il divario risulta così variabile da un Paese all'altro.

La questione riguarda naturalmente l'origine e la natura di questa variabilità. Dipende forse dal fatto che gli studenti sono diversi fra loro o è perché gli standard di performance variano da scuola a scuola? Il diagramma della pagina seguente si propone di dare una risposta a questa domanda,



suddividendo le variazioni di *performance* osservate in due categorie: a) le variazioni registrate all'interno di una singola scuola, indicate in blu chiaro, e b) le variazioni registrate fra le diverse scuole, indicate dal grigio più scuro. Mi preme sottolineare come in Canada, Danimarca o Finlandia la *performance* degli studenti prescinda ampiamente dalle scuole che questi frequentano e ciò fa sì che le famiglie possano contare su standard di *performance* elevati ed omogenei nell'ambito del sistema formativo preso nella sua globalità.

Al contrario, le differenze registrate fra le diverse scuole mostrano una maggiore variazione nella *performance* studenti in Austria, Germania, Ungheria, Italia, Giappone, Paesi Bassi e Turchia. Poiché alcuni Paesi indirizzano gli studenti a scuole diverse sulla base delle abilità che questi dimostrano, sono prevedibili alcune differenze nel livello medio di *performance* delle scuole. Appare preoccupante il dato per cui, soprattutto nei Paesi in cui il sistema scolastico risulta altamente stratificato ed estremamente selettivo sin dalle fasi iniziali, le maggiori differenze riscontrate

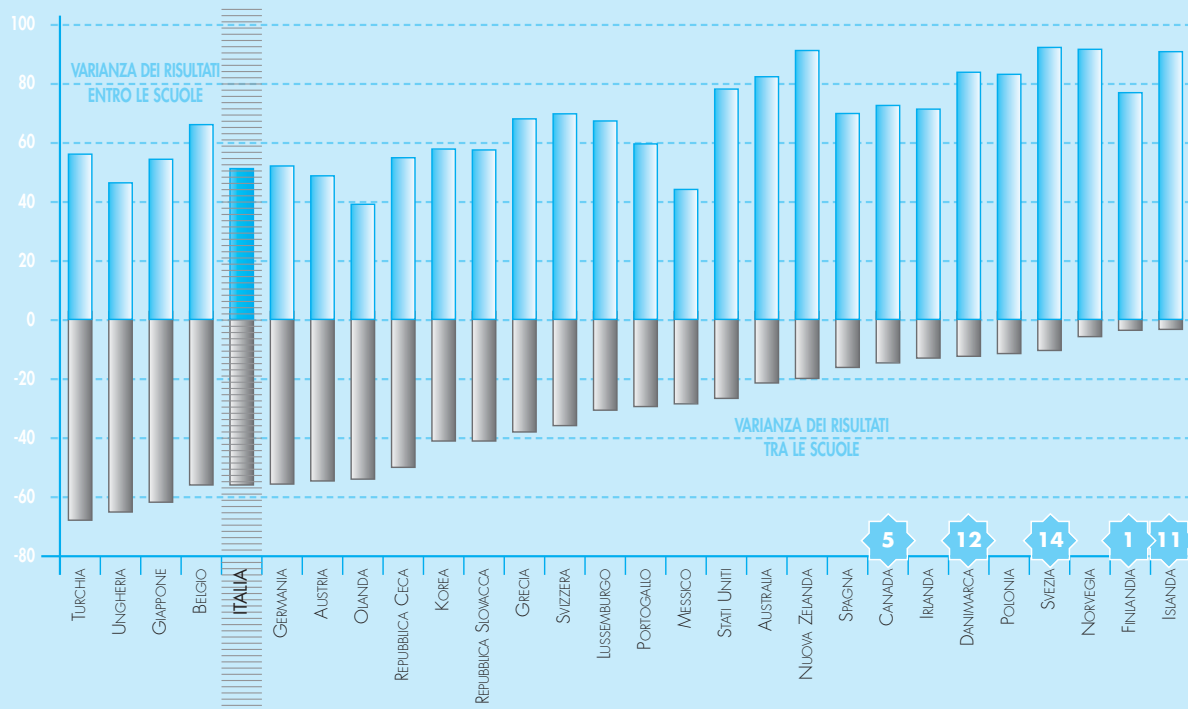
fra le diverse scuole risultano spesso connesse alla tendenza da parte di studenti provenienti dai migliori contesti sociali a frequentare gli istituti scolastici di maggior prestigio.

Un altro obiettivo primario del nostro programma consiste nel colmare il divario di *performance* rilevato fra gli studenti dei due sessi. Anche sotto questo aspetto il PISA fornisce elementi di valutazione interessanti.

A differenza di quanto accade nella lettura, dove le ragazze superano i ragazzi in ogni Paese, le differenze di genere rispetto alle competenze matematiche tendono a ridursi, anche nel caso dell'Italia. Nella maggior parte dei Paesi il vantaggio minimo registrato a favore dei maschi è essenzialmente dovuto al maggior numero di ragazzi che raggiungono i livelli di *performance* più elevanti, mentre maschi e femmine tendono ad essere rappresentati nella stessa misura sui livelli di *performance* più bassi.

Nell'ambito del medesimo istituto scolastico, tuttavia, le differenze di genere si manifestano in misura maggiore rispetto al dato complessivo; ciò è dovuto al fatto che le

È SOLO ABILITÀ INNATA? Varianza nei risultati di matematica degli studenti



OECD (2004) Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003

ragazze tendono più dei maschi a frequentare le scuole di maggior prestigio, ma, nel corso degli studi ottengono poi risultati inferiori dal punto di vista del profitto. Per i docenti: le differenze di genere continuano ad essere oggetto di attenzione rispetto alle *performance* in matematica.

Appare poi ancora più preoccupante il fatto che pur non facendo registrare *performance* in matematica generalmente inferiori a quelle ottenute dai ragazzi, nelle ragazze si rileva un grado di interesse e di gradimento della matematica decisamente inferiore, una minore autostima ed un più alto livello di stress e di “timore” nei confronti delle lezioni di matematica. Inoltre la scarsa fiducia che le ragazze dimostrano circa la propria competenza matematica supera decisamente il livello delle loro *performance* più basse rispetto ai ragazzi. Il fatto che le ragazze riducano le loro probabilità di proseguire nello studio della matematica e delle materie ad essa afferenti nell'educazione terziaria denota l'esigenza da parte delle scuole di rafforzare nelle ragazze l'interesse e la dimestichezza con la matematica fin dalla più giovane età.

I quindicenni italiani non sembrano dimostrare particolare interesse per gli studi matematici, né denotano un particolare impegno scolastico; ciò nonostante i risultati del PISA 2003 indicano per l'Italia una differenza fra generi decisamente inferiore rispetto al livello di interesse e di ansia nei confronti della matematica rilevato nella maggior parte degli altri Paesi presi in esame. Il successo degli insegnanti e delle scuole italiane nell'indirizzare le ragazze allo studio della matematica potrebbe forse spiegare, almeno in parte, il fatto che nelle università italiane si registra una percentuale di donne che consegue la laurea in discipline scientifiche quali, appunto, la matematica, l'informatica e le scienze in genere maggiore rispetto al dato medio registrato dall'OCSE.

Infine, consentitemi di esaminare alcune delle predisposizioni che i giovani mostrano nei confronti dell'apprendimento. Il ritmo sempre più incalzante che scandisce la vita economica e sociale sottolinea il ruolo cruciale che i sistemi didattici sono chiamati a svolgere allo scopo di instillare nei giovani – come ho già detto prima – la capacità e la motivazione a proseguire nel loro percorso di apprendimento “per la vita”. Gli studenti devono imparare a gestire in prima persona il proprio percorso formativo, fissando obiettivi, impegnandosi a perseguirli, monitorando i progressi compiuti e modificando le proprie strategie di studio ogni qual volta ciò si riveli necessario.

L'interesse ed il gradimento che gli studenti italiani dimostrano nei confronti della matematica rientra nella media. Circa un terzo dei quindicenni italiani riferisce di gradire la matematica, circa la metà rispetto agli studenti della

Danimarca, il Paese che ha raggiunto il miglior risultato. Gli studenti italiani dimostrano una notevole ansietà nei confronti della matematica. Circa il 70% del campione dichiara di essere sovente preoccupato delle difficoltà che incontrerà a lezione di matematica e quasi la metà dichiara di sentirsi molto teso anche quando di tratta di fare i compiti a casa. Sono questi aspetti sui quali si rende necessaria una riflessione.

Di nuovo, se guardiamo ai Paesi che hanno raggiunto i migliori risultati in termini di qualità ed eguaglianza, in molti di essi si è centrato l'obiettivo di mantenere alto negli studenti l'impegno allo studio e di contenere entro limiti ragionevoli la loro ansietà.

Gli standard di equità ed alto livello raggiunti da alcuni Paesi impongono agli altri Stati obiettivi molto ambiziosi. Si tratta infatti di comprendere che cosa questi Paesi possano apprendere dalle esperienze altrui allo scopo di sostenere gli studenti nel loro tentativo di migliorarsi, aiutare gli insegnanti ad insegnare meglio e le scuole ad operare con maggior efficacia. Il PISA non indica quali siano le politiche o le prassi più convenienti, ma consente tuttavia di individuare alcune caratteristiche comuni agli studenti, alle scuole ed ai sistemi che nel loro complesso si sono rivelati maggiormente efficaci.

Spesso si è indotti a pensare che il denaro rappresenti la soluzione di molti problemi. E certamente esiste un collegamento diretto e positivo fra gli investimenti effettuati in materia di istruzione a beneficio degli studenti fino a 15 anni ed il profitto di questi ultimi. Tuttavia, i risultati dimostrano anche che i finanziamenti non garantiscono con certezza il perseguimento di risultati significativi. Australia, Belgio, Canada, Repubblica Ceca, Finlandia, Giappone, Corea e Paesi Bassi registrano buoni risultati in rapporto agli investimenti effettuati, mentre altri “grandi investitori” ottengono al contrario risultati inferiori alla media.

Un altro modo di guardare agli investimenti compiuti nel settore dell'istruzione consiste nel considerare la quantità complessiva di tempo che gli studenti dedicano allo studio. In questo senso appare evidente che non necessariamente ad un elevato investimento in termini di tempo corrispondano migliori risultati. Finlandia, Canada, Giappone e Paesi Bassi sono Paesi nei quali gli studenti hanno raggiunto un elevato livello di *performance* con un moderato impegno in termini temporali, mentre la Corea ottiene buoni risultati a fronte di una elevato impegno in termini temporali. E in Paesi come l'Italia si registrano risultati inferiori alla media a dispetto di elevati investimenti in termini temporali.

L'investimento temporale riguarda anche il numero dei ragazzi che sin dall'infanzia sono stati inseriti in programmi

formativi. Quasi la totalità dei quindicenni italiani dichiara di aver partecipato in età infantile a programmi formativi e ciò sembra fornire loro un vantaggio equivalente a circa un anno scolastico allorché essi raggiungono i quindici anni. Da ciò discende l'importanza di investire nelle istituzioni scolastiche rivolte alle più giovani fasce di età.

I dati rilevati nell'ambito del PISA dimostrano inoltre che gli studenti e gli istituti scolastici che operano in un clima caratterizzato da elevate aspettative in termini di *performance*, propensione agli investimenti, volontà di apprendere, buoni rapporti tra studenti e insegnanti e dal morale alto nel corpo docente, tendono ad ottenere migliori risultati a parità di condizioni.

Il cambiamento occorso a livello pubblico e governativo, lungi dall'esercitare un controllo sulle risorse e sui contenuti didattici per privilegiare invece il conseguimento di risultati significativi, ha, in molti Paesi, condotto all'adozione di standard qualitativi da applicarsi all'operato delle istituzioni scolastiche. Molti fra i Paesi che hanno ottenuto le migliori *performance* nell'ambito del PISA hanno chiaramente formulato i loro obiettivi formativi ed i relativi standard, ma al tempo stesso hanno adottato un approccio meno prescrittivo rispetto alle modalità di attuazione da parte del corpo insegnante di tali obiettivi. Questi Paesi pongono piuttosto l'accento sulla volontà di creare un sistema "educativo ad alto tasso di conoscenza", nell'ambito del quale i docenti o i presidi di istituto operino in quanto *partner*, ovvero parti attive, legittimate ad operare, fornite delle informazioni a ciò necessarie ed in grado di accedere ai sistemi di supporto più idonei ad implementare il cambiamento.

L'approccio seguito da alcuni dei Paesi che nel quadro del PISA hanno raggiunto i più elevati livelli di *performance* per la definizione degli standard varia dall'individuazione di obiettivi didattici generici – come avviene in Finlandia – fino alla formulazione dettagliata delle aspettative di *performance* rispetto a specifiche aree tematiche – come avviene invece in Inghilterra. È ancora vivo il dibattito su come gli standard possano sintetizzare al meglio le aspirazioni educative stabilendo criteri di trasparenza idonei a governare obiettivi e contenuti didattici e al tempo stesso rappresentare per i docenti un quadro di riferimento utile a comprendere e sviluppare l'apprendimento da parte degli studenti senza tuttavia correre il rischio di restringere il curriculum delle proprie competenze ed adottare un metodo di insegnamento strettamente legato alla mera somministrazione di test valutativi.

Alcuni Paesi sono andati oltre la definizione di standard educativi concepiti alla stregua di meri punti di riferimento ed hanno introdotto una vera e propria scala di valutazione della *performance* dello studente che abbia raggiunto

Molti fra i Paesi che hanno ottenuto le migliori performance nell'ambito del PISA hanno chiaramente formulato i loro obiettivi formativi ed i relativi standard

una determinata età o un determinato grado di istruzione. L'Inghilterra, per esempio, definisce la *performance* media dello studente a conclusione di ogni "fase chiave" (*key stage*); per ogni classe o grado di istruzione la Finlandia e la Svezia stabiliscono invece sia un livello minimo di *performance*, che tutti gli allievi devono raggiungere, sia una serie di standard di eccellenza.

Gli standard di *performance* si dimostrano efficaci soltanto se riescono ad essere applicati e valutati coerentemente. La valutazione della *performance* degli studenti è ormai correntemente in uso in molti Paesi OCSE – e spesso i risultati rispettivi vengono ampiamente diffusi e discussi nell'ambito di dibattiti pubblici o presi in esame dai soggetti più direttamente coinvolti nel miglioramento del sistema scolastico. Va detto però che i razionali che stanno alla base dei criteri di valutazione e la natura stessa degli strumenti adottati varia notevolmente di Paese in Paese. I metodi impiegati nei Paesi OCSE comprendono vari sistemi di valutazione esterna, verifica o esame a cura di terzi, nonché un sistema di garanzia della qualità e di auto-valutazione del proprio operato messi in atto dall'istituto scolastico stesso.

Si registrano inoltre divergenze di opinione in merito all'utilizzo delle suddette valutazioni e verifiche. Alcuni guardano ad esse come a meri strumenti utili ad individuare i metodi più efficaci e ad identificare problemi comuni con l'obiettivo susseguente di indurre i docenti e gli istituti scolastici a migliorare la produttività e l'efficacia dei contesti didattici entro i quali operano. Altri ritengono invece che tali sistemi possano contribuire ad affermare la competitività del servizio pubblico.

Il dato più importante, a questo proposito, riguarda il fatto che i risultati ottenuti dovranno consentire agli studenti di studiare meglio, agli insegnanti di insegnare meglio ed alle scuole di operare con maggiore efficacia. I moderni sistemi di valutazione non si focalizzano sulla valutazione ed il controllo del singolo individuo quanto piuttosto sul supporto messo a disposizione di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo.

Ciò richiede anzitutto la più stretta collaborazione fra tutti i soggetti coinvolti e ancora una volta possiamo affermare che i Paesi che hanno ottenuto i migliori risultati in termini di *performance* costituiscono un ottimo esempio da

I metodi di valutazione diffusi in ambito OCSE variano molto da Paese a Paese: sistemi di valutazione esterna, verifica o esame a cura di terzi, nonché sistemi di garanzia della qualità e di auto-valutazione

seguire. Prendiamo ad esempio la Finlandia e la Svezia. In entrambi i Paesi il sistema valutativo nazionale definisce il contesto entro il quale i docenti sono chiamati a valutare la performance dei loro allievi. Ma in entrambi i Paesi sono proprio i docenti a rendere conto dei risultati conseguiti a studenti e genitori, collaborando con loro alla definizione di un'agenda personalizzata rispetto alle esigenze dei singoli studenti con l'obiettivo di migliorare il loro profitto. Tutto ciò ha molto a che vedere con la personalizzazione dei programmi di studio e la predisposizione di supporti specifici alle scuole. È questo un altro ambito entro il quale possono individuarsi elementi di miglioramento. Poco più della metà dei quindicenni italiani dichiara che il proprio insegnante segue con interesse i progressi di ognuno dei suoi studenti, e che l'insegnante continua a spiegare fin tanto che gli studenti non capiscono. Da ciò si deduce che, mentre i programmi di studio personalizzati rappresentano per l'Italia un importante obiettivo strategico, il supporto dell'insegnante, a ciò necessario, non viene attualmente percepito neppure dagli studenti medesimi. Va detto che, se si desidera che le scuole producano risultati importanti, è necessario creare per loro le condizioni di crescita. Nella maggior parte dei Paesi che hanno fatto registrare i migliori risultati, infatti, accade che:

- Il decentramento delle responsabilità decisionali si coniuga con il conferimento di strumenti idonei a garantire un'equa distribuzione delle opportunità formative.
- L'introduzione di standard e curricula a livello nazionale/locale si associa a sistemi di valutazione avanzati, messi a punto ed utilizzati da soggetti professionalmente qualificati.
- Le valutazioni orientate al processo e/o gli esami finali centralizzati and/or vengono supportate da report individuali e relazioni di *feed-back* che descrivono l'andamento didattico dello studente.

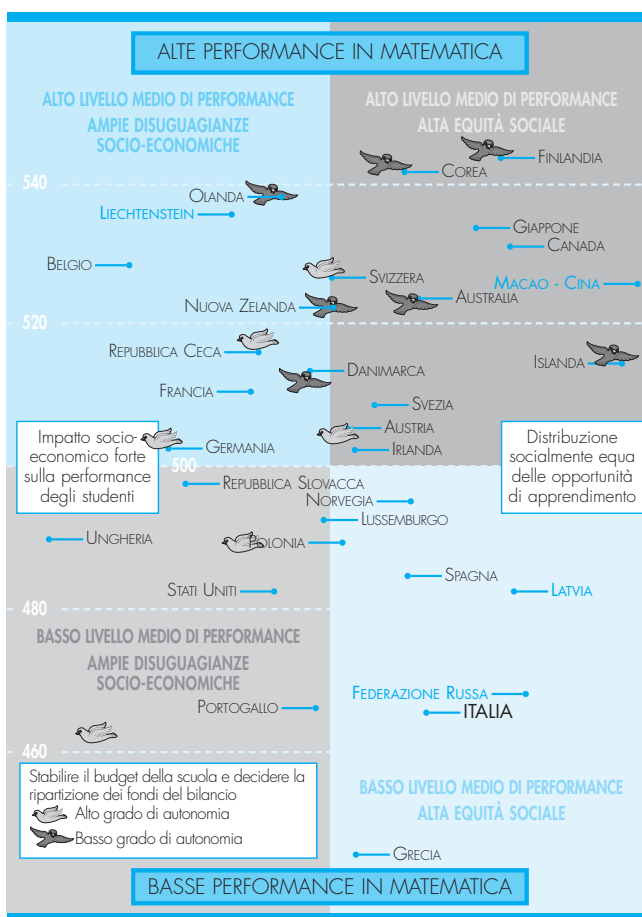
Vediamo ora come questi aspetti si collegano ai risultati registrati dal PISA.

Ricorderete certamente il diagramma riproposto qui a fianco. L'asse verticale sta ad indicare il livello di performance, l'asse orizzontale indica il livello di equità. Sono evidenziati, attraverso i simboli riportati in legenda, i Paesi nei quali

alle scuole spettano responsabilità particolarmente ampie in materia finanziaria e i Paesi nei quali le scuole godono invece di un'autonomia molto limitata.

Nella maggior parte dei Paesi che hanno fatto registrare i migliori risultati del PISA gli enti locali e le istituzioni scolastiche godono di una sostanziale autonomia in materia di adeguamento ed attuazione dei programmi formativi e/o in materia di allocazione e gestione delle risorse finanziarie.

L'Italia è uno dei Paesi in cui le istituzioni scolastiche hanno ancor oggi, nonostante la recente Riforma, una capacità di manovra piuttosto limitata. Soltanto il 7% delle scuole dichiara di venire attivamente coinvolto nel processo di nomina degli insegnanti (OCSE 64%), soltanto il 2% delle scuole risulta attivamente coinvolto nella determinazione degli aumenti salariali al corpo docente (OCSE 38%). D'altro canto, la quasi totalità degli istituti scolastici risulta coinvolta nell'allocazione delle risorse finanziarie di



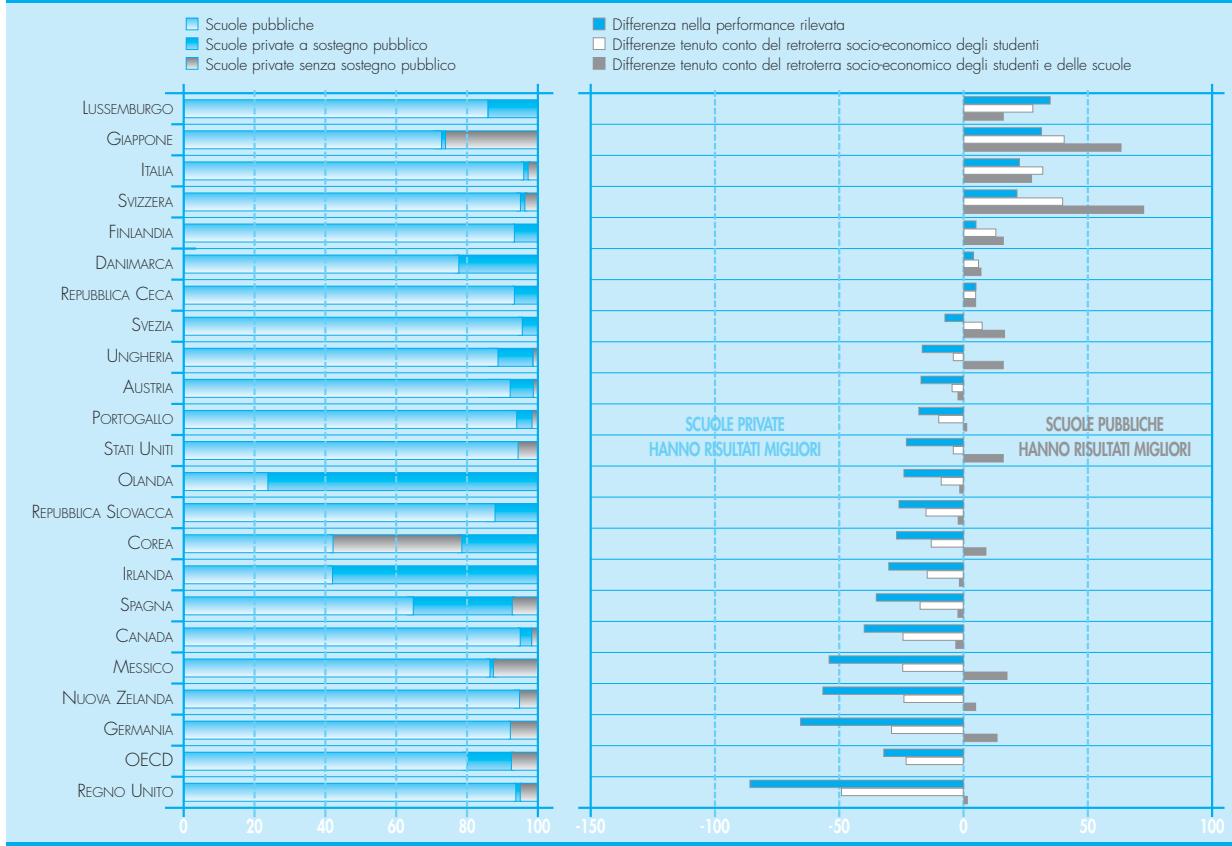
loro competenza (OCSE 95%), mentre tutte le scuole risultano coinvolte attivamente nella definizione dei criteri di valutazione degli studenti (OCSE 85%), così come nella determinazione dei programmi di studio (OCSE 67%) e nella compilazione dell'offerta formativa (OCSE 70%). La tendenza alla devoluzione delle responsabilità decisionali non si è tuttavia sviluppata uniformemente nell'ambito delle diverse aree decisionali. In alcuni Paesi lo sviluppo e l'adeguamento dei contenuti didattici può considerarsi la maggiore espressione di autonomia dell'istituto scolastico. Altri Paesi, al contrario, hanno posto l'accento sul rafforzamento della gestione e dell'amministrazione delle singole scuole mediante l'impiego di strumenti di controllo e di coordinamento orientati al mercato, o avviando la collaborazione tra i singoli istituti scolastici e gli altri soggetti coinvolti a livello di comunità locale, orientandosi, in taluni casi, addirittura verso la gestione centralizzata di curricula e standard.

Quali sono i soggetti che, oltre agli enti locali ed alle istituzioni scolastiche, risultano coinvolte nel processo decisionale che riguarda l'istruzione? Il PISA 2003 indaga anche su questo aspetto. I risultati ottenuti a questo proposito dimostrano che soggetti quali le commissioni di esame esterne, la rappresentanza dei genitori, la rappresentanza del corpo docente e del personale rivestono in Italia un ruolo decisamente marginale – e più ridotto rispetto alla media dei Paesi OCSE – nell'ambito dei processi decisionali che governano il settore dell'istruzione, soprattutto in relazione agli aspetti contenutistici e valutativi.

Ancora una volta ribadisco il fatto che, pur non potendo essere interpretati secondo una logica strettamente causale, questi aspetti offrono comunque lo spunto per un'analisi più approfondita.

Una delle vie per procedere al decentramento della gestione dei processi educativi è rappresentata dalle scuole private.

NON SEMPRE IL PRIVATO È IL MIGLIORE



Nella maggior parte dei Paesi OCSE le scuole finanziate da privati sono rare; Giappone, Corea e Messico rappresentano infatti le sole eccezioni a questa regola, in effetti. Tuttavia, prendendo di considerazione un più ampio numero di Paesi, troviamo scuole in cui predomina il finanziamento pubblico associato ad una gestione privatistica. Qual è l'incidenza di questi aspetti sulla *performance* degli studenti? Abbiamo avuto modo di verificare nell'ambito del PISA questa specifica situazione con riferimento agli studenti quindicenni. Esaminando le rilevazioni, vediamo che nella maggior parte dei Paesi le scuole private ottengono mediamente migliori risultati. Nel diagramma della pagina precedente le differenze di *performance* fra scuola pubblica e scuola privata sono indicate in blu scuro. Esistono però delle eccezioni: in Italia, in Giappone, in Lussemburgo ed in Svizzera sono le scuole pubbliche a registrare i migliori risultati. Si potrebbe sostenere che ciò dipende dal miglior status socio-economico delle famiglie che tendono ad iscrivere i figli presso scuole private e quindi, che la migliore *performance* registrata dalle scuole private dipenda, almeno in parte, dall'apporto di studenti più avvantaggiati. Dalle nostre analisi risulta che questa situazione corrisponde generalmente alla realtà. E focalizzandoci sulle condizioni socio-economiche degli studenti e delle scuole, verifichiamo che il vantaggio registrato a livello globale dalle scuole private si annulla. Potete vedere evidenziato in grigio la differenza di *performance* residua. Nella maggior parte dei Paesi OCSE le scuole private tendono tuttora a registrare le migliori *performance* in termini assoluti e le famiglie possono quindi avere ancora validi motivi per iscrivere i propri figli a scuole private, ma non possiamo dire, in generale, che l'operato delle scuole private risulti più efficace. E in Paesi come l'Italia, considerando il vantaggio socio-economico delle scuole private, osserviamo addirittura che la migliore *performance* delle scuole pubbliche raggiunge livelli ancora più elevati.

Ci si domanda se un maggior grado di decentralizzazione e di indipendenza da parte delle singole scuole possa produrre più ampie diseguaglianze in termini di *performance*. Questo rischio esiste certamente, ma va detto che, guardando alla maggior parte dei Paesi che hanno ottenuto i migliori risultati in ambito PISA, il rischio appare limita-

Si valuta la possibilità che un elevato livello di decentramento produca più ampi margini di sperequazione. Ma alla luce dell'indagine PISA il rischio appare limitato

to. Prendendo ad esempio Paesi quali la Finlandia, l'Islanda o la Svezia, vediamo che questi Paesi godono del più ampio livello di autonomia scolastica, ma, al tempo stesso, registrano una differenza inferiore al 10% nel livello di *performance* degli studenti fra scuole diverse.

Ciò si spiega forse con il fatto che, in questi Paesi la maggiore autonomia dei singoli istituti scolastici si associa ad un elevatissimo livello di responsabilità nella soddisfazione delle esigenze e dei bisogni formativi espressi da una base di utenza diversa. Per contro, alcuni dei Paesi in cui le scuole godono di un'autonomia decisamente limitata – dove ci si potrebbe aspettare che i risultati registrati dalle diverse scuole siano molto omogenei, poiché anche gli *input* che queste ricevono sono simili – si rilevano invece alcune delle più ampie differenze nella comparazione del livello di *performance* fra scuole diverse. E ciò sta ad indicare che l'eguaglianza degli *input* forniti alle scuole non corrisponde automaticamente all'eguaglianza dei risultati conseguiti. In passato i sistemi educativi potevano sostenere di aver raggiunto l'uguaglianza nel momento in cui tutte le scuole si trovavano ad operare con le stesse modalità. In futuro l'eguaglianza potrà dirsi raggiunta nel momento in cui le scuole avranno registrato l'uguaglianza rispetto ai risultati perseguiti.

Vale la pena di sottolineare come praticamente in tutti i Paesi che hanno fatto registrare i migliori risultati nell'ambito del PISA spetta alle scuole ed agli insegnanti rapportarsi costruttivamente alla eterogeneità delle *performance* registrate e provvedere alla compensazione dei deficit rilevati, senza poter decidere di far ripetere l'anno scolastico agli studenti, o di trasferirli in percorsi formativi o scuole di diverso indirizzo che tendano ad un obiettivo di *performance* più basso, come invece accade di frequente nei Paesi che hanno fatto registrare livelli di *performance* più modesti.

Le ragioni delle differenze registrate nella rilevazione delle *performance* degli studenti sono le più diverse ed appare quindi logico che diversi siano anche gli approcci adottati dai vari Paesi con l'intendimento di colmare queste lacune. Alcuni Paesi possiedono un sistema scolastico non selettivo, in grado di offrire all'intera popolazione scolastica opportunità formative analoghe. Altri Paesi invece fronteggiano le condizioni di "diversità" selezionando gli allievi e raggruppandoli sulla base del loro livello di *performance*, sia nell'ambito della stessa scuola, o coinvolgendo istituti scolastici diversi, allo scopo di soddisfare al meglio le esigenze formative degli studenti.

Qual è l'impatto di queste politiche e di questi approcci sulla *performance* degli studenti? La risposta a questo quesito non è semplice, tuttavia i risultati registrati nell'ambito del PISA indicano che, sia il dato aggregato relativo alla variazione del

livello di *performance* degli studenti, sia quello relativo alla *performance* delle scuole, tendono ad essere più elevanti e consistenti nei Paesi in cui vige una rigida selezione istituzionalizzata anche per gli studenti in tenera età.

È proposto qui di fianco, ancora una volta, il diagramma che mette in relazione i livelli di qualità ed equità registrati nei Paesi OCSE. Attraverso i simboli riportati in legenda, sono evidenziati i Paesi in cui la stratificazione e la differenziazione sono molto forti, e quelli che hanno adottato un approccio più aperto.

I dati rilevati dal PISA indicano che gli effetti della stratificazione sociale hanno un maggiore impatto nei sistemi educativi che prevedono la differenziazione degli indirizzi scolastici piuttosto che nei sistemi in cui il curriculum non varia significativamente da una scuola all'altra. I Paesi il cui sistema educativo risulta meno stratificato non soltanto tendono a raggiungere un livello di *performance* complessivo superiore alla media, ma sembrano inoltre garantire un più esaustivo sfruttamento delle potenzialità soggettive, soprattutto nel caso di studenti provenienti da un contesto sociale svantaggiato.

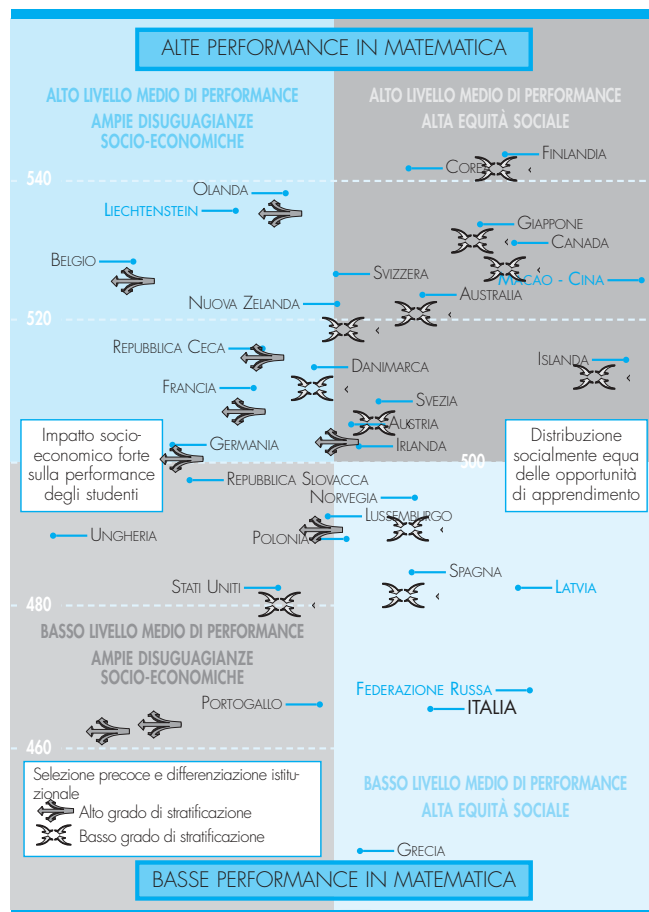
Non possiamo tuttavia sostenere che i sistemi educativi aperti garantiscano il successo. Se guardiamo ancora una volta ai Paesi che hanno registrato i migliori risultati nell'ambito del PISA, vediamo che si tratta di Paesi in cui il sistema aperto si associa a opportunità formative altamente individualizzate; e nel quale si affrontano costruttivamente l'eterogeneità degli interessi e la varietà dei contesti culturali dai quali gli studenti provengono.

Infatti, se prendiamo ancora una volta in considerazione i Paesi che hanno partecipato a questa indagine approfondita, vediamo che:

- le scuole e gli insegnanti applicano strategie ed approcci specifici nell'insegnamento rivolto a gruppi eterogenei di discenti – in questo contesto l'attenzione si focalizza su processi formativi fortemente individualizzati, situazioni di disuguaglianza da ricollegarsi a fattori socio-economici ed a situazioni di migrazione;
- agli studenti viene offerta un'ampia gamma di attività extracurricolari;
- le scuole offrono agli studenti strutture di supporto differenziate, quali, ad esempio, la consulenza di uno psicologo scolastico o il servizio di orientamento;
- la differenziazione istituzionale viene inserita, eventualmente, soltanto nelle fasi più avanzate del sistema. Tutto ciò allo scopo di colmare il divario fra le capacità dei singoli e la predisposizione all'apprendimento, con il fine ultimo di evitare ed annullare situazioni di svantaggio da un lato, e di individuare e sviluppare talenti dall'altro. Percorrere la strada che privilegia l'eterogeneità e la perso-

nalizzazione dei percorsi formativi significa intraprendere un percorso impegnativo, che non può prescindere dal consolidamento di efficaci sistemi di supporto né dallo sviluppo della professionalità dei docenti. Su questi aspetti, l'analisi effettuata nei Paesi che hanno ottenuto i migliori risultati nell'ambito del PISA rivela che:

- sistemi di supporto efficaci sono presenti sia a livello dei singoli istituti scolastici, sia presso istituzioni di supporto specializzate;
- la formazione del personale che opera nella fascia prescolare è strettamente correlata allo sviluppo professionale del corpo docente;
- la formazione e lo sviluppo professionale continui costituiscono parte integrante del sistema;
- lo sviluppo professionale del personale deputato alla gestione degli istituti scolastici è seguito con particolare attenzione.



Conclusioni

Per concludere: il perseguimento di elevati livelli di *performance* e di un'equa distribuzione delle opportunità formative rappresenta uno degli obiettivi più critici che le politiche educative si propongono. I risultati registrati nell'ambito del PISA indicano tuttavia che l'obiettivo è raggiungibile. Per molti Paesi si tratta di intraprendere un percorso lungo e faticoso. Fino ad ora i discenti hanno appreso secondo percorsi formativi standardizzati. Per il futuro è invece necessario che i docenti elaborino percorsi di apprendimento personalizzati, che consentano agli studenti di imparare insieme e soprattutto di imparare gli uni dagli altri. Fino ad ora gli insegnanti hanno rappresentato la fonte dell'apprendimento. Per il futuro è invece necessario che gli insegnanti guidino gli studenti lungo un percorso di apprendimento insegnando loro a gestire in prima persona il proprio percorso formativo, fissando obiettivi, impegnandosi a perseguirli, monitorando i progressi compiuti e modificando le proprie strategie di studio ogni qual volta ciò si riveli necessario. Fino ad ora i sistemi educativi si sono proposti di selezionare e classificare i discenti sin dalle prime fasi del loro percorso scolastico, garantendo ai più promettenti la continuazione della loro carriera scolastica. Per il futuro è invece necessario sviluppare tutta una serie di opportunità formative integrate, capaci di soddisfare l'ampia gamma degli interessi, delle esigenze e delle capacità di un'utenza differenziata. Fino ad ora gli insegnanti e le scuole hanno spesso rappresentato l'ultimo anello nella catena di un complesso sistema burocratico. Per il futuro è invece necessario che l'istruzione venga gestita ed amministrata efficacemente, allo scopo di supportare adeguatamente i singoli istituti scolastici, che potranno così operare in autonomia, ognuno con il loro valore aggiunto.

Non si tratta qui del come ripartire le responsabilità fra amministrazione centrale ed enti locali, ma piuttosto del come mettere le scuole nella condizione di operare efficacemente. Fino ad ora si è fatto ricorso a test e verifiche per valutare il livello di *performance* e gestire l'accesso al livello di studio successivo. Per il futuro è invece necessario implementare un sistema di valutazione moderno, basato sul conseguimento dei risultati misurati in termini di apprendimento ed in grado di fornire ai discenti il *feedback* necessario a migliorare le proprie prestazioni.

È necessario infine che i sistemi educativi inizino ad interiorizzare e ad inserirsi nella "società della conoscenza" cui accennavo all'inizio del mio intervento. Nella tradizione dei Paesi OCSE i sistemi educativi hanno rivelato un basso contenuto di cono-

scienza. Non perché gli insegnanti non abbiano acquisito conoscenze avanzate e non siano riusciti a trasmetterle efficacemente ai propri studenti, ma piuttosto perché si tratta di sistemi che spesso non sono riusciti a fare della conoscenza la risorsa centrale, incoraggiando lo scambio, la condivisione e lo sviluppo congiunto del corpo docente. Alcuni Paesi demandano completamente la gestione dei processi formativi agli insegnanti ed alle scuole. Ma se questo accade in un contesto "a basso contenuto di conoscenza" gli insegnanti si troveranno ad operare isolatamente e spesso si sentiranno essi stessi isolati. In altri Paesi si è optato per un approccio fortemente standardizzato, per esempio definendo nel dettaglio curricula e programmi formativi che gli insegnanti sono chiamati ad attuare. Ma in questo modo il ruolo degli insegnanti è totalmente passivo, spesso ridotto alla pedissequa applicazione di un programma predefinito, inserito anch'esso in un contesto "a basso contenuto di conoscenza". Alcuni Paesi hanno sì iniziato così, ma nel corso dell'ultimo decennio sono riusciti a sviluppare un sistema di *feedback* avanzato nell'ambito del quale gli insegnanti non soltanto danno attuazione agli standard predefiniti, ma fanno tesoro delle esperienze compiute e ricevono un *feedback* sistematico utile a migliorare il proprio lavoro, inserendosi attivamente nel processo di sviluppo degli standard ed acquisendo la piena consapevolezza dei risultati prodotti dal loro operato.

Si tratta, in ultima analisi, di creare una professionalità "ad alto contenuto di conoscenza" in cui a tutti gli attori siano attribuite l'autorità e le responsabilità necessarie ad agire, disponendo delle informazioni e dei supporti necessari per operare efficacemente in un contesto nel quale obiettivi e standard formativi siano stati chiaramente formulati, demandando alle singole scuole ed ai singoli insegnanti la responsabilità di traslare tali obiettivi all'interno di percorsi e programmi formativi personalizzati e quindi idonei a soddisfare le esigenze degli studenti.

