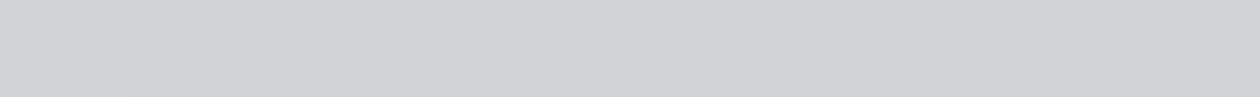


# I Seminari



# Associazione TreeLLLe

## Per una società dell'apprendimento continuo

### Profilo sintetico dell'Associazione

“TREEELLE per una società dell'apprendimento continuo”, Associazione legalmente riconosciuta, ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'Education (educazione, istruzione, formazione) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione e diffusione degli elaborati presso l'opinione pubblica, le forze sociali, le istituzioni educative e i decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TREEELLE si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi.

In particolare si pone come “ponte” per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

L'Associazione è rigidamente apartitica e agovernativa: la peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche. I Soci Fondatori sono garanti di questo impegno.

Il Presidente dell'Associazione è Umberto Agnelli. Il Presidente Esecutivo è Attilio Oliva. Il Chairman del Forum degli esperti è Thomas J. Alexander, per dieci anni massimo responsabile dell'OCSE per Education e Sanità.

Il Forum delle personalità e degli esperti è composto da circa trenta autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvarrà anche di Eminent Advisor (circa venti tra politici, direttori di quotidiani, rappresentanti di enti e istituzioni varie, nazionali e internazionali).

### Temi strategici

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno almeno due temi strategici di grande respiro che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni singolo tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in quattro fasi:

1. attività di elaborazione delle proposte e predisposizione di una prima elaborazione dei Quaderni a cura del Comitato Operativo del Forum e dei Gruppi di Progetto.
2. coinvolgimento delle personalità del Forum e degli Eminent Advisor, attraverso la discussione e la raccolta di pareri sulla prima elaborazione dei Quaderni. L'obiettivo è quello di pervenire ad una stesura finale che raccolga il più largo consenso al fine di conferire alle tesi stesse il massimo di autorevolezza e capacità di influenza presso l'opinione pubblica, le istituzioni educative e i decisori pubblici.
3. diffusione dei Quaderni mirata a informare e coinvolgere decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative. Gli strumenti: presentazioni pubbliche dei Quaderni, sia con eventi nazionali che locali; loro diffusione su un'ampia ma selezionata mailing list di oltre 20.000 persone interessate ai problemi dell'Education; inserimento nel sito Internet.
4. attività di lobby trasparente al fine di diffondere dati e informazioni, promuovere le nostre tesi presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative affinché le proposte di TreeLLLe influenzino le azioni di governo e si trasformino in sperimentazioni concrete. Particolare attenzione viene dedicata alla sensibilizzazione dei media (alcuni direttori dei principali media partecipano al Forum in qualità di Advisor).

### **Temi di attualità**

L'Associazione prevede inoltre attività dedicate a particolari temi di attualità. Su questi temi vengono organizzati seminari internazionali e nazionali, si producono ricerche, (anche in collaborazione con altri Enti), si organizzano confronti fra le personalità che compongono il Forum. Per ogni tipo di attività si prevede la pubblicazione in specifiche collane dedicate ("Seminari", "Ricerche", "Dibattiti", etc.) diffuse attraverso gli stessi canali utilizzati per i Quaderni.

L'Associazione svolgerà inoltre verifiche sull'efficacia della propria attività facendo riferimento ai contenuti di leggi e provvedimenti dei decisori pubblici; al numero e alla qualità delle sperimentazioni che saranno avviate dalle istituzioni educative; ai riconoscimenti che, a vario titolo, la comunità scientifica, politica e di settore riserverà all'attività dell'Associazione; all'attenzione che i media dedicheranno agli argomenti da noi trattati.

L'attività dell'Associazione TreeLLLe è finanziariamente sostenuta da più Fondazioni italiane di origine bancaria che, coerentemente ai loro scopi istituzionali, hanno deciso di sostenere questo progetto nazionale: ad oggi, la Compagnia di San Paolo di Torino, la Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, la Cassa di Risparmio in Bologna, la Monte dei Paschi di Siena, la "Pietro Manodori" di Reggio Emilia.

## Chi fa parte dell'Associazione

*Presidente*

Umberto Agnelli

*Presidente Esecutivo*

Attilio Oliva

*Chairman del Forum*

Thomas J. Alexander

*Assemblea dei Soci Fondatori*

Umberto Agnelli, Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi,  
Luigi Maramotti, Pietro Marzotto, Attilio Oliva  
(Segretario Assemblea: Guido Alpa).

*Forum delle personalità e degli esperti*

Thomas J. Alexander\*, Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri\*,  
Federico Butera, Carlo Callieri\*, Aldo Casali, Lorenzo Caselli,  
Sabino Cassese\*, Elio Catania, Alessandro Cavalli, Innocenzo Cipolletta,  
Carlo Dell'Aringa\*, Adriano De Maio\*, Tullio De Mauro\*, Giuseppe De Rita\*,  
Umberto Eco, Mario Lodi, Roberto Maragliano, Angelo Panebianco\*,  
Clotilde Pontecorvo\*, Sergio Romano, Raffaele Simone, Domenico Siniscalco,  
Marco Tangheroni\*, Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi.

(\* membri del comitato operativo)

*Eminent Advisor*

Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Luigi Berlinguer,  
Ferruccio De Bortoli, Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Domenico Fisichella,  
Franco Frattini, Lia Ghisani, Lucio Guasti, Ezio Mauro, Mario Mauro,  
Luigi Modica, Gina Nieri, Andrea Ranieri, Giorgio Rembado, Carlo Rossella,  
Fabio Roversi Monaco, Marcello Sorgi, Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani.

*Collegio dei revisori*

Giuseppe Lombardo (presidente), Vittorio Afferni, Michele Dassio.

*Collaboratori e Assistenti*

Paola Frezza, Osvaldo Pavese

ASSOCIAZIONE TREEELLE

PER UNA SOCIETÀ  
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO  
VIA INTERIANO, 1  
16124 GENOVA  
TEL. + 010 582 221  
FAX + 010 5531 301  
[www.associazionetreeelle.it](http://www.associazionetreeelle.it)  
[info@associazionetreeelle.it](mailto:info@associazionetreeelle.it)

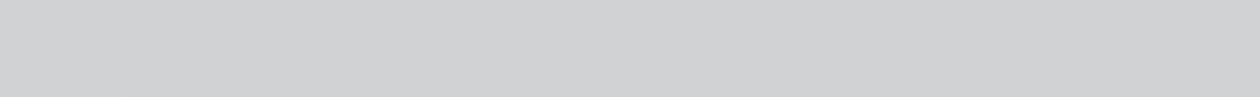
PRIMA EDIZIONE: GENNAIO 2003  
GRAFICA: OSVALDO PAVESE, TIPOGRAFIA ARALDICA  
STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA - GENOVA

Associazione TreeLLLe

Seminario n. 1  
maggio 2002

# Moratti - Morris

Due Ministri commentano la presentazione  
dell'indagine P.I.S.A.-OCSE



## I Seminari

L'Associazione TreeLLLe organizza seminari su specifici temi di attualità e, per rendere il confronto più "europeo", spesso invita esperti di altri Paesi oltre ad autorità ed esperti nazionali.

Questo seminario si è tenuto il 28 maggio presso il MURST, in Roma Eur. Cogliamo l'occasione per ringraziare i partecipanti: Letizia Moratti, Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca; Estelle Morris, Secretary of Education and Employment (UK); Thomas Alexander, chairman del Forum degli esperti di TreeLLLe; Andreas Schleicher, responsabile Dipartimento di Statistica dell'Ocse, che ha illustrato i risultati di P.I.S.A.2.

P.I.S.A.2 (Programme for International Student Assessment) è un'indagine internazionale promossa dall'Ocse sugli studenti quindicenni con l'obiettivo di verificare in che misura i giovani abbiano acquisito competenze funzionali a) nella lettura b) nella matematica c) nelle scienze. L'indagine ha coinvolto 265mila studenti di 32 Paesi di 4 continenti.

Essa tocca ambiti che hanno rilevanti implicazioni sul piano delle politiche educative e fornisce agli operatori del settore e a chi deve operare scelte di governo un quadro di riferimento fondamentale su cui basare le politiche scolastiche future.

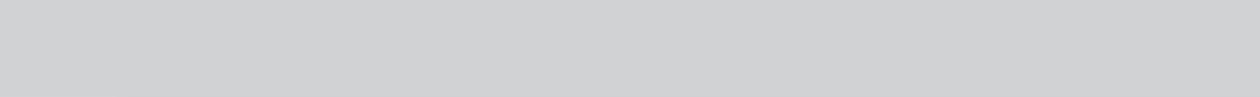
Il tema è di estrema attualità visto che l'indagine P.I.S.A. è stata presentata all'inizio dell'anno a Londra, Parigi, Berlino, Washington, Tokio e ha suscitato un ampio dibattito nazionale nei vari Paesi.

L'Associazione TreeLLLe ha promosso questo seminario in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca coinvolgendo due testimoni d'eccezione e impegnandoli in valutazioni e commenti di grande significato per le politiche scolastiche dei rispettivi Paesi.

Questa pubblicazione non è altro che una trascrizione degli interventi che sono stati pronunciati dai relatori: l'immediatezza e la freschezza del linguaggio prevalgono, una volta tanto, sulle questioni di stile e sui dosaggi delle convenienze e delle opportunità. Ne guadagna il lettore che meglio apprezza la reale intenzione dei relatori.

Attilio Oliva

*Presidente Esecutivo TreeLLLe*



# INDICE

INTRODUZIONE	13
<b>L'INDAGINE P.I.S.A.</b>	
RELAZIONE DI ANDREAS SCHLEICHER	16
<b>LETIZIA MORATTI E ESTELLE MORRIS</b>	
RISPONDONO A THOMAS ALEXANDER	29
Per un sistema educativo accountable	29
La valutazione dei sistemi scolastici	31
Il dibattito sull'autonomia delle scuole	35
Il dibattito su istruzione e formazione professionale	37
<b>ALLEGATI</b>	41
Osservazioni sui risultati degli studenti italiani nell'ambito della ricerca P.I.S.A.	43

## Sono intervenuti

Letizia MORATTI

*Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca*

Estelle MORRIS

*Secretary of Education and Employment, UK*

Andreas SCHLEICHER

*Responsabile del Dipartimento di Statistica dell'OCSE*

Thomas ALEXANDER

*Chairman del Forum di TreeLLLe*

Attilio OLIVA

*Presidente Esecutivo Associazione TreeLLLe*

# INTRODUZIONE

## Letizia Moratti

Voglio innanzitutto dare un benvenuto al ministro Estelle Morris, che ci ha portato la sua esperienza, un'esperienza maturata in lunghi anni di insegnamento e in parecchi anni di governo. Abbiamo già avuto modo questa mattina di confrontarci su alcuni temi comuni che stiamo affrontando, sia come singoli Paesi sia a livello di Unione Europea, quali la qualità dell'insegnamento, il livello di apprendimento degli studenti, la qualità degli insegnanti, l'efficienza ed efficacia del sistema scolastico: temi sui quali tutti i Governi sono fortemente impegnati. E l'esperienza che ci ha portato il ministro Morris è sicuramente un'esperienza importante, e noi intendiamo confrontarci, sia a livello internazionale che a livello nazionale, per poter far sì che le migliori pratiche e le migliori esperienze diventino patrimonio del nostro Paese e patrimonio comune di tutta l'Unione Europea.

Vorrei dare un saluto all'Associazione TreeLLLe, che ha organizzato questo convegno col patrocinio del Ministero e un ringraziamento agli invitati, e di nuovo una parola sull'importanza del confronto internazionale.

Come sapete il seminario di oggi si riferisce al progetto P.I.S.A., cioè al "Programme for International Student Assessment", programma lanciato nel '97 dall'OCSE, teso a monitorare i livelli di apprendimento degli studenti di quindici anni sulle materie principali, sulla lingua, la propria lingua, sulla matematica e le scienze.

Nel dare un saluto di benvenuto e un ringraziamento a tutti i presenti, passo la parola ad Attilio Oliva.

## Attilio Oliva

Grazie a tutti per questa partecipazione e in particolare al Ministro e al Ministero che hanno collaborato con noi per creare questa opportunità di dibattito sulla ricerca P.I.S.A., una ricerca che è stata presentata con una serie di conferenze che si sono tenute nelle principali capitali del mondo, da Tokio a Washington, a Berlino.

Noi di TreeLLLe siamo riusciti ad organizzare questo evento arricchendolo del dibattito tra due Ministri, che è cosa di grande rilievo. Il Ministro inglese qui presente si muove all'interno di un programma governativo lanciato dieci anni or sono, quando l'Inghilterra iniziò un profondo e radicale progetto di riforma del sistema educativo, e quindi oggi si cominciano già a vedere i risultati di questa azione.

Il seminario di oggi inizierà con un'illustrazione dei risultati internazionali di P.I.S.A. da parte di Andreas Schleicher, senza particolare riferimento ai risultati specifici del nostro Paese, che potranno essere oggetto di un altro dibattito di approfondimento con chi ha lavorato sul progetto italiano. Il Chairman di TreeLLLe Alexander, per dieci anni massimo responsabile dell'OCSE per il settore dell'Education, coordinerà poi gli interventi e formulerà domande ai due Ministri presenti.

Due parole su TreeLLLe: voglio ricordare che è un'associazione non profit, apartitica, agovernativa, che raccoglie personalità di diversa sensibilità culturale e di diverse tradizioni che hanno bisogno di confrontarsi e dialogare. Per questo TreeLLLe si caratterizza nel quadro nazionale come soggetto che cerca di dare un servizio al Paese: al Governo, ai decisori pubblici, all'opinione pubblica. L'obiettivo è rendere noto un dibattito troppo spesso realizzato solo dai protagonisti e dagli addetti ai lavori, mentre i problemi dell'Education necessitano di una diffusione che noi ci impegniamo a promuovere, come vedrete nei prossimi mesi al di là di questo evento.

L'altra attenzione che noi abbiamo è quella di "guardare fuori" dal nostro Paese, e crediamo di rendere un buon servizio visto che il nostro Paese è sempre più parte di un'Europa che si sta strutturando anche politicamente. Crediamo di svolgere una buona funzione cercando di fare incontrare esperti nazionali, ma anche di altri Paesi, per offrire argomenti di dibattito, documentazione, dati, per rendere più vicina l'Europa. Questa è la missione di TreeLLLe .

Forse sapete che poco tempo fa abbiamo pubblicato un Quaderno su "Scuola

Italiana - Scuola Europea?”, per verificare il posizionamento dell’Italia rispetto ad altri Paesi europei attraverso una serie di indicatori quantitativi. Il prossimo Quaderno tratterà il tema della “valutazione dei sistemi scolastici”. Un terzo Quaderno sarà sull’Università, per verificare se è più o meno europea.

Tutto questo è reso possibile, e desidero pubblicamente ringraziarle, da cinque fondazioni di origine bancaria che ci sostengono, grazie alle quali riusciamo ad effettuare queste ricerche e a diffondere poi i risultati. Sono la Compagnia San Paolo di Torino, il Monte dei Paschi di Siena, la CARISBO di Bologna, la CARIGE di Genova e la Manodori di Reggio Emilia.

Vorrei ora passare la parola ad Andreas Schleicher, responsabile del Progetto P.I.S.A. e del Dipartimento di Statistica dell’OCSE.

# L'INDAGINE P.I.S.A.

*Relazione di Andreas Schleicher*

*Ringrazio gli organizzatori per avermi invitato. Nella prossima mezz'ora vorrei parlare del contesto in cui si colloca P.I.S.A., che non ha niente a che vedere con la splendida città italiana, ma è l'acronimo di "Programme for International Student Assessment" dell'OCSE. Poi vorrei esaminare a che punto siamo, ovvero cosa sanno fare e cosa non sanno fare gli studenti dei Paesi dell'OCSE. Vorrei poi procedere ad esaminare dove è possibile arrivare: nel campo dell'istruzione non esistono standard assoluti, ma se si considerano i Paesi con i risultati migliori, nell'OCSE e nel mondo, ci si può fare un'idea dei traguardi raggiungibili. Infine, alcune indicazioni che emergono da questa indagine relative alle azioni da intraprendere per arrivare ai livelli dei Paesi con i risultati migliori.*

1. Inizio dal contesto in cui si colloca l'indagine P.I.S.A. e da alcune precisazioni sulla filosofia e sul metodo che è stato adottato.

Già da diversi anni gli indicatori che produciamo annualmente all'OCSE mostrano con chiarezza che una migliore istruzione dà notevoli benefici ai singoli in termini di migliori opportunità di lavoro, guadagni, e così via. Questo è risaputo, ma quello che abbiamo potuto dimostrare recentemente è che l'istruzione ha avuto un forte impatto anche sulla crescita economica. Essa dunque rappresenta un importante presupposto per il progresso. E tutto suggerisce che il ruolo dell'istruzione continuerà a crescere. In un tale contesto, il funzionamento del sistema di istruzione è una questione prioritaria di interesse generale. Ma non esistono standard assoluti in questo campo. Dunque può essere utile guardare oltre i propri confini nazionali per verificare quali sono stati i risultati effettivamente raggiunti da altri Paesi. Fino a tempi molto recenti, questo tipo di rilevazioni si è rivelato vago. Non esistevano dati affidabili a livello internazionale. Ma, a partire dal '97, i governi dell'OCSE hanno avviato una stretta collaborazione finalizzata a mettere a punto un quadro comparato che consenta di valutare il funzionamento dei sistemi di istruzione. Tale quadro ci aiuta a capire quello che pos-

siamo fare per migliorare i risultati dell'apprendimento, quali misure politiche favoriscono un miglioramento delle prestazioni. Infine, e forse è l'aspetto più importante, questo di tipo di analisi comparativa fornisce ai governi uno strumento utile per definire e discutere gli obiettivi educativi in una prospettiva internazionale e transculturale.

Quali criteri utilizziamo per valutare i risultati degli studenti? La questione è stata a lungo dibattuta nei Paesi OCSE: come è possibile definire standard dei risultati dell'istruzione che siano validi a livello internazionale? I governi dell'OCSE hanno deciso di non utilizzare come punto di riferimento il denominatore comune rappresentato dai curricula nazionali, ma di guardare oltre i curricula ed esaminare in che misura gli studenti sono in grado di applicare alla vita reale ciò che hanno appreso a scuola.

Consentitemi di spiegare le ragioni di questa scelta. In passato, il compito dei sistemi scolastici era per buona parte quello di insegnare le competenze professionali tradizionali, caratterizzate dal non essere soggette a rapidi mutamenti. Nel qui vicino "Museo dell'Arte e delle Tradizioni Popolari" si può osservare un'ampia collezione di strumenti utilizzati da competenti artigiani nei secoli scorsi. Qualunque artigiano riconosce immediatamente quegli strumenti, perché sono simili agli strumenti ancora in uso oggi. Quindi, nel passato era appropriato presumere che quanto lo studente aveva appreso alla fine del percorso scolastico gli sarebbe servito per tutta la vita: l'istruzione professionale garantiva un accesso diretto al mercato del lavoro.

Oggi la situazione è cambiata: sulla base delle più recenti statistiche dell'OCSE si prevede che per il 2020, che rappresenta il momento in cui una riforma attuata oggi nel sistema scolastico si rifletterà sul mercato del lavoro, la produzione industriale sarà almeno raddoppiata, mentre diminuirà la forza lavoro in essa coinvolta, che – in base alle previsioni – si ridurrà significativamente.

Dunque è necessario concentrarsi sui sistemi di istruzione per fare fronte al futuro. Le conoscenze tradizionali diventano obsolete e occorre fare sì che gli studenti acquisiscano conoscenze e competenze che li rendano capaci di gestire il proprio apprendimento; capaci, cioè, di porsi obiettivi, di monitorare i propri progressi e di modificare le proprie strategie di apprendimento per adattarsi a un mercato del lavoro in continua evoluzione.

In questa prospettiva, P.I.S.A. tiene conto dei curricula ma non si limita ad essi: valuta le conoscenze degli studenti, ma esamina anche la loro capacità di riflettere sulle conoscenze e sulle esperienze e di applicare conoscenze ed esperienze a contesti della vita reale. Si è utilizzato il termine "competenza funzionale" per indicare questo insieme di conoscenze e capacità. Quando parlo di competenza funzionale non mi riferisco solo alla capacità dello studente di leggere e scrivere, dal momento che questa si può dare per scontata per la quasi totalità degli studenti, ma mi riferisco alla capacità da parte dei giovani adulti di utilizzare l'informazione in modo efficace, cioè di analizza-

re, confrontare e valutare, pensare in modo creativo, applicare la propria conoscenza a diverse situazioni ed infine comunicare in modo efficace la soluzione di un problema.

Abbiamo identificato tre dimensioni di *literacy*, la prima delle quali, la *reading literacy* è definita come la capacità di utilizzare e interpretare un testo scritto e di riflettere su di esso. Non dunque la sola ricezione delle informazioni, ma anche la capacità di farne uso e di riflettere su di esse. Oggi possedere una competenza funzionale (*being literate*) significa anche disporre di una solida formazione nell'area della matematica e delle scienze. La nozione di competenza funzionale di lettura (*reading literacy*) è affiancata da quella di competenza matematica funzionale (*mathematical literacy*), che pone l'accento sull'uso funzionale di conoscenze matematiche in vari contesti, e da quella di competenza scientifica funzionale (*scientific literacy*), che implica la capacità di utilizzare conoscenze scientifiche e di trarre conclusioni basate su dati per capire il mondo della natura e rapportarsi con esso.

Questo è alla base dell'indagine P.I.S.A., i cui risultati sono stati recentemente pubblicati nel rapporto "Knowledge and Skills for Life". Dunque P.I.S.A. non rappresenta un tradizionale esame scolastico, non vuole verificare l'apprendimento di quanto si è insegnato agli studenti, ma mira a valutare la capacità degli studenti di applicare la conoscenza acquisita durante il percorso scolastico a contesti della vita reale.

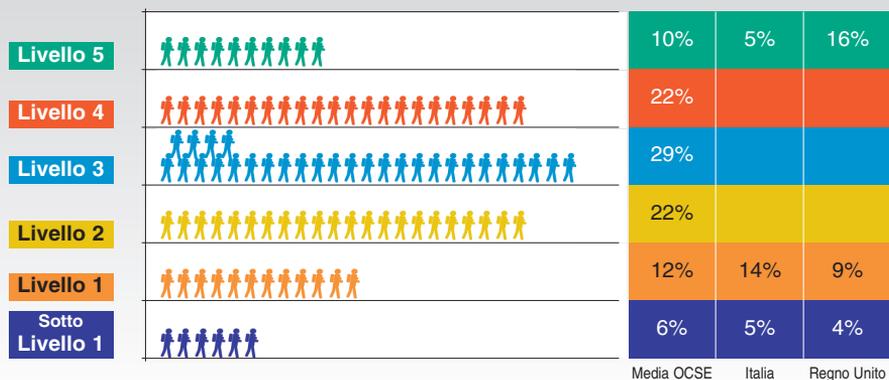
2. Passo adesso alla seconda parte del mio intervento, e cioè ad illustrare a che punto siamo per quanto riguarda le competenze funzionali di lettura e matematica degli studenti dei Paesi OCSE.

Genitori, studenti e tutti noi ci chiediamo cosa significhino realmente i voti scolastici in relazione a quanto gli studenti sono in grado di fare. Lo stesso problema lo si incontra nelle comparazioni internazionali, quando si assegna a ciascun Paese un punteggio che indica la media degli studenti di quel Paese, ma non si sa cosa significhi tale punteggio in termini di competenze. Per affrontare il problema, per P.I.S.A. abbiamo costruito quelle che abbiamo chiamato scale di competenza, relativamente alle competenze funzionali sopra descritte.

Come si vede dalla **Figura 1** (*Le scale di competenza di P.I.S.A.*), nell'insieme dei Paesi dell'OCSE gli studenti che si trovano a livello 5 – il livello più elevato di competenze funzionali - rappresentano in media il dieci per cento; in Italia costituiscono il cinque per cento, nel Regno Unito il sedici per cento. All'altro estremo della scala abbiamo quello che definiamo livello 1, a cui si trovano quei quindicenni scolarizzati che posseggono solo limitate conoscenze e competenze di base. In media nell'OCSE il dodici per cento degli studenti quindicenni si trova a questo livello, in Italia la loro percentuale è un po' maggiore, mentre nel Regno Unito è un po' inferiore.

**Figura 1**

**Le scale di competenza di P.I.S.A.**



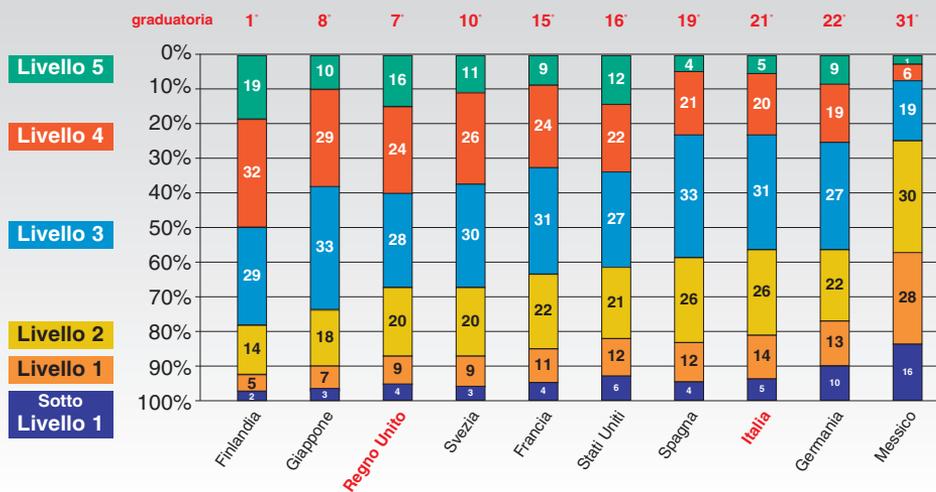
**Livello 5:** Valutare informazioni e formulare ipotesi. Attingere da conoscenze specialistiche. Adattare concetti contrari alle aspettative.

**Livello 1:** Riconoscere il tema principale di un testo su un argomento noto, stabilire connessioni semplici.

**Sotto il Livello 1:** Questi studenti possono saper leggere, ma non hanno la capacità di leggere per imparare.

**Figura 2**

**Percentuale di studenti a ciascun livello della scala di competenza funzionale di lettura**



Nella maggior parte dei Paesi vi sono anche studenti, in media il 6 per cento, che sono sotto il livello 1: sono cioè in grado di leggere, ma non sono capaci di utilizzare la lettura per imparare, di utilizzare le informazioni scritte per ampliare le proprie conoscenze e capacità. Molto di quanto succede a scuola è fuori dalla portata di questi studenti.

Le indagini sulle competenze alfabetiche degli adulti mostrano inoltre che le prospettive lavorative e di guadagno di chi non supera il livello 1 della scala sono tutt'altro che rosee. Si potrebbe pensare che lo svantaggio dimostrato a quindici anni possa essere recuperato attraverso successive opportunità di apprendimento e formazione, ma questa idea è spesso illusoria. Anzitutto, l'ultima cosa che hanno in mente di fare coloro che hanno carenze nelle abilità di base è quella di tornare sui banchi di scuola nella vita adulta. Ma, anche se lo volessero, essi non saranno certo i primi su cui i datori di lavoro investiranno. Come risulta dagli indicatori dell'istruzione dell'OCSE, i tassi di partecipazione all'istruzione e alla formazione permanente sono più bassi per chi parte svantaggiato, così che le opportunità di formazione della vita adulta tendono ad accrescere, anziché a diminuire, le disparità che emergono nelle prime fasi del percorso scolastico. Questo è dunque un problema che deve essere affrontato proprio in tali fasi iniziali.

Adesso vorrei considerare più da vicino la distribuzione degli studenti quindicenni sulla scala di competenza funzionale di lettura in alcuni Paesi. Nella **Figura 2** (*Percentuale di studenti a ciascun livello della scala di competenza funzionale di lettura*) la parte superiore della barra di ciascun Paese mostra la percentuale degli studenti con risultati eccellenti (livello 5). Come si vede, vi sono Paesi, quali ad esempio la Finlandia ed il Regno Unito, con percentuali elevate di studenti al livello dell'eccellenza, mentre l'Italia è tra i Paesi con le percentuali più basse di studenti con risultati eccellenti. Man mano che si scende nella graduatoria dei Paesi questo segmento della barra è più corto e cambia la suddivisione della barra nei diversi livelli della scala di competenza.

Ciò che si può fare – la prima cosa che fanno i media – è assegnare a ciascun Paese un numero che indica la sua posizione nella graduatoria dei Paesi dell'OCSE. Se si ordinano in questo modo i Paesi si nota che gli studenti con i risultati più bassi in Italia non sono molti di più che negli altri Paesi. Quello che fa scendere l'Italia alla ventunesima posizione è l'esiguo numero di studenti eccellenti.

La situazione della Germania, che si colloca vicino all'Italia nella graduatoria, è invece completamente diversa: un'alta percentuale di studenti eccellenti e, allo stesso tempo, un'alta percentuale di studenti con risultati molto scarsi.

Si possono ipotizzare molte spiegazioni di questa situazione. Qualcuno potrebbe dire che le prove di P.I.S.A. si basano su un accordo raggiunto a livello internazionale e che venendo costruite a partire dai materiali di valu-

tazione dei diversi Paesi non riflettono in modo adeguato gli obiettivi educativi di un dato sistema scolastico. Per quanto questa argomentazione possa contenere un fondo di verità, essa non deve venire sopravvalutata. Se infatti si considerano – come si è fatto – solo i quesiti delle prove che l'Italia considera pienamente congruenti rispetto al proprio contesto culturale nazionale e si valuta ogni Paese tenendo conto solo di tali quesiti, i risultati cambiano di poco, per cui l'Italia avanza di una sola posizione nella graduatoria. Se si fa lo stesso con il Regno Unito, non si riscontra alcuna differenza. I risultati di P.I.S.A. sono dunque piuttosto “robusti”.

Un'altra spiegazione consiste nel leggere i risultati di P.I.S.A. alla luce del contesto storico nazionale di ciascun Paese. I Paesi dell'OCSE sono caratterizzati da livelli di scolarizzazione della popolazione adulta molto diversi e questo non può non riflettersi sui risultati attuali. Tuttavia in un mercato globale dobbiamo misurarci con i risultati che i sistemi di istruzione forniscono oggi. Questa dunque può essere una spiegazione, ma non una giustificazione.

Se si guardano i dati in modo più analitico si nota, comunque, che i risultati di maschi e femmine si differenziano notevolmente. In Italia le femmine hanno ottenuto risultati piuttosto elevati, migliori di quelli delle femmine in Francia. E' in gran parte dovuto ai bassi risultati dei maschi se il punteggio medio dell'Italia è così basso.

### 3. Vorrei ora parlare di dove si può arrivare, cioè come si possono raggiungere i traguardi dei Paesi con i risultati migliori.

Aggiungo allora un'altra dimensione al quadro dei risultati di P.I.S.A.. Prendiamo nuovamente in considerazione la scala dei risultati che va dalle prestazioni più basse a quelle più elevate. Lo stesso livello complessivo di risultati può essere il frutto di due situazioni molto diverse. In un caso, un dato livello medio è legato alla presenza di molti studenti con risultati eccellenti, ma anche di molti studenti che non raggiungono un livello sufficiente: si tratta di un sistema che non offre uguali opportunità. In un altro caso, lo stesso livello medio è raggiunto con una ridotta disparità dei risultati, per cui le prestazioni degli studenti sono fortemente omogenee. Accanto all'asse verticale che indica il livello delle prestazioni sulla scala di competenza, si può tracciare un secondo asse, orizzontale, che va da un basso ad un alto grado di parità delle opportunità di apprendimento e dunque da una bassa ad una elevata omogeneità dei risultati, come si vede nella **Figura 3** (*Qualità e uguali opportunità*). E' evidente che tutti vorremmo trovarci nel riquadro in alto a destra del diagramma, dove i risultati sono buoni e si evidenzia una notevole omogeneità di risultati, mentre nessuno vorrebbe trovarsi nel riquadro in basso a sinistra, dove i risultati sono mediamente bassi e vi è una note-

vole sperequazione in ordine alla parità delle opportunità. Infine, per quanto riguarda i due rimanenti riquadri, vi possono essere diverse opinioni su dove sia meglio trovarsi.

Come si vede dalla **Figura 3**, il Regno Unito occupa una posizione elevata sull'asse verticale, situandosi tra i Paesi con i risultati complessivi migliori, ma sull'asse orizzontale non è dalla parte giusta, perché si trova in corrispondenza di una bassa omogeneità delle prestazioni. L'omogeneità è invece elevata nel caso dell'Italia, che però è sotto la media per quanto riguarda il livello delle prestazioni. Questa situazione fa sorgere una questione cruciale. Qualcuno potrebbe sostenere che se il Regno Unito tentasse di raggiungere un grado più elevato di parità delle opportunità e di omogeneità dei risultati, questo rischierebbe di far scendere il punteggio medio; o che, viceversa, se la politica scolastica italiana mirasse ad elevare il livello medio delle prestazioni, si correrebbe il rischio di far venir meno la parità nelle opportunità.

Tuttavia la Figura mostra che vi sono molti Paesi che riescono bene sotto entrambi gli aspetti: presentano un livello medio elevato di risultati e nello stesso tempo dimostrano un alto grado di parità nelle opportunità di apprendimento in relazione all'impatto che la provenienza sociale ha sui risultati degli studenti. Vi sono anche molti Paesi che si collocano nel riquadro in basso a sinistra. In Paesi quali l'Ungheria, la Germania, la Repubblica Ceca, la Svizzera e il Lussemburgo esiste sì una grossa percentuale di studenti con risultati elevati, ma il livello complessivo è insoddisfatto a causa delle forti disparità di risultati che contraddistinguono la popolazione studentesca.

*Il dato essenziale che emerge da questo quadro è, dunque, che qualità dei risultati ed uguali opportunità di apprendimento non rappresentano necessariamente scelte alternative e che ci sono diversi Paesi che riescono ad ottenere entrambe, per cui elevare il livello medio dei risultati non significa necessariamente aumentare le sperequazioni in ordine alla parità delle opportunità.*

Di fatto questi risultati ci mostrano che i Paesi che hanno raggiunto risultati eccellenti sono quelli che hanno saputo generalizzare le prestazioni positive.

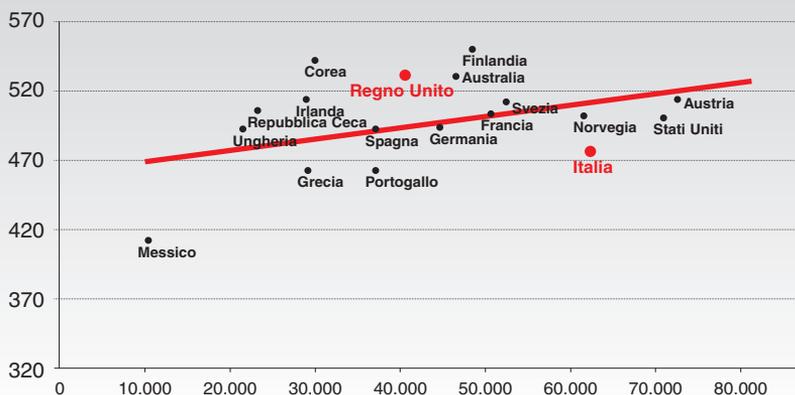
4. Vediamo ora come è possibile raggiungere i livelli dei Paesi con i risultati migliori, cioè quali sono le "lezioni" che ci derivano dall'indagine P.I.S.A.

*Una prima indicazione è che occorrono politiche scolastiche orientate verso i risultati. Se si esaminano le caratteristiche che tendono ad accomunare i sistemi di istruzione che hanno risultati elevati, P.I.S.A. dimostra la relazione tra questi ultimi ed un contesto di apprendimento orientato al risultato, che mette al centro dell'attenzione non il semplice controllo delle risorse, delle strutture o dei contenuti dell'istruzione, ma la gestione a livello di scuola dei*

**Figura 3**  
Qualità ed uguali opportunità



**Figura 4**  
I soldi sono un fattore importante, ma non l'unico  
Spesa per studente e risultati degli studenti



**Note:**

**320 / 570:** Risultati degli studenti per competenze funzionali di lettura, matematica, scienze.

**0 / 80.000:** Spesa per studente dalla prima elementare fino ai 15 anni in Euro PPP.

risultati di apprendimento. Questa è una questione che riguarda tutti le parti in gioco, dagli studenti ai docenti, alle scuole, a tutti i protagonisti del sistema scolastico.

A livello di singoli studenti, l'analisi mostra che impegno e motivazione sono leve fondamentali del successo. Esiste un'elevata correlazione nei diversi Paesi tra la motivazione degli studenti ed i loro risultati di apprendimento.

A livello di scuole, P.I.S.A. mostra che i risultati sono generalmente migliori là dove il clima è caratterizzato da aspettative elevate circa il rendimento degli studenti, da un buon rapporto docente/discenti e da insegnanti soddisfatti. Forse non è una novità, forse abbiamo sempre avuto sentore che fosse così, ma adesso disponiamo di una verifica quantitativa su più Paesi del fatto che questi fattori sono molto importanti per ottenere risultati positivi. Per quanto riguarda alcuni di questi indicatori, come ad esempio le aspettative nei confronti delle prestazioni degli studenti, l'Italia è ancora piuttosto indietro. Forse i docenti potrebbero essere più ambiziosi. L'85 per cento degli studenti italiani di P.I.S.A. dichiara di riuscire a raggiungere quanto la scuola si aspetta da loro e, tuttavia, i risultati oggettivi sono alquanto scarsi. Potrebbe dunque esserci una non corrispondenza tra ciò che ci aspettiamo dagli studenti è ciò che essi potrebbero realmente dare.

A livello di sistema, molti Paesi hanno affrontato questo problema focalizzando progressivamente sui risultati la politica e la prassi educativa. Essi hanno definito chiari obiettivi educativi e hanno stabilito come misurarne il raggiungimento. Questo concetto era estraneo a molti sistemi scolastici fino a dieci, venti anni fa, mentre ora è ben radicato in tutti i sistemi che evidenziano buoni risultati. Se si considerano i cinque/dieci Paesi con i risultati più elevati, si scopre che la valutazione è profondamente radicata nella loro cultura. Esami e valutazioni nazionali possono rappresentare un elemento importante in tali strategie, ma ciò che conta è che i risultati di tali valutazioni forniscano un'informazione di ritorno a studenti ed insegnanti ed anche alle scuole, per aiutare gli studenti ad imparare meglio, gli insegnanti ad insegnare meglio e le scuole ad essere più efficaci.

Vi sono ancora molti Paesi nel mondo dove questo non avviene. Si raccoglie una grande quantità di dati, ma non si è in grado di utilizzarli per migliorare il funzionamento delle scuole. P.I.S.A. fornisce alcuni esempi di come ciò invece può essere fatto. In Finlandia, ad esempio, esiste un sistema di valutazione a livello nazionale che fissa le linee guida generali, mentre spetta agli insegnanti procedere alla valutazione degli studenti e rendere conto dei risultati di questi ultimi. A fine anno, è compito dell'insegnante mettere a punto, insieme a ogni studente e ai suoi genitori, un curriculum individualizzato che specifica ciò che lo studente deve fare per raggiungere risultati migliori.

*Una seconda indicazione che emerge da P.I.S.A. è che una maggiore responsabilità e trasparenza delle scuole implica una maggiore libertà e piena autonomia. Se voglia-*

mo che le scuole rendano conto dei propri risultati, occorre dare ad esse la libertà di cui hanno bisogno per raggiungere determinati obiettivi educativi. P.I.S.A. mostra che in molti dei Paesi con i risultati migliori le scuole dispongono di una libertà molto maggiore rispetto alle scuole italiane, per esempio nella scelta e nella nomina dei docenti, nella definizione dei loro stipendi o nella gestione delle risorse. Esaminiamo ancora una volta uno dei Paesi che si trovano nel riquadro in alto a destra della Figura 4, la Svezia. Qui, un'autorità locale decide in che misura le risorse finanziarie debbano essere ripartite tra scuole dell'infanzia, scuole elementari e secondarie ed altre istituzioni formative; essa decide, inoltre, come deve essere utilizzato il bilancio scolastico e stabilisce gli stipendi degli insegnanti. Esistono dunque modelli di questo tipo in molti dei Paesi dell'OCSE che vantano buoni risultati.

Taluni ritengono che lasciare alle scuole un più ampio margine di libertà significhi necessariamente accrescere le sperequazioni, per cui alcune scuole migliorerebbero mentre altre peggiorerebbero. Certo, questo rischio esiste, ma gli indicatori OCSE di P.I.S.A. mostrano che non deve necessariamente diventare realtà. Consideriamo di nuovo la Svezia e la Finlandia, due Paesi con alto livello di autonomia, forse quelli in cui l'autonomia scolastica è maggiormente articolata: in questi Paesi la varianza nei risultati degli studenti tra diverse scuole è solo del 10%. Questo significa che in qualsiasi scuola del Paese mandiate vostro figlio potete aspettarvi che ottenga più o meno gli stessi risultati. Mi sembra un risultato affascinante. Finlandia e Svezia sono caratterizzate da un elevato livello di autonomia, un elevato livello di responsabilità/trasparenza e allo stesso tempo un elevato grado di parità delle opportunità e poche differenze tra scuole diverse.

I Paesi con buoni risultati raggiungono questo traguardo coniugando il riconoscimento di autonomia con la richiesta che le scuole rendano conto dei loro risultati. Quando gli studenti italiani subiscono un insuccesso scolastico le conseguenze sono molto chiare. Ripeteranno l'anno e dovranno studiare un'altra volta le stesse cose. In Italia la percentuale di ripetenti è di gran lunga più alta che nella maggior parte dei Paesi OCSE, e di certo è più alta che in tutti i Paesi di P.I.S.A. con risultati elevati. Infatti, proprio i Paesi con risultati eccellenti indicano che le cose non devono necessariamente andare in questo modo. In Finlandia, Svezia, Canada, Giappone, Corea, Regno Unito, la scuola non può decidere di liberarsi di un dato studente, di fargli ripetere l'anno, o di trasferirlo in un istituto professionale. In tutti i Paesi che raggiungono risultati eccellenti spetta alla scuola farsi carico del problema e risolverlo.

*Un'ulteriore indicazione riguarda i contenuti dell'istruzione che costituiscono un fondamento per un apprendimento continuo: in molti dei sistemi scolastici con buoni risultati l'istruzione ha spostato l'accento dal richiedere agli studenti di ripetere nozioni allo stimolarli a risolvere problemi e ad impegnarsi nell'apprendimento. Gli stu-*

denti migliori sono tendenzialmente quelli più attivamente impegnati nell'apprendimento, quelli che pianificano ciò che vogliono imparare, piuttosto che semplicemente aspettare di ricevere informazioni da parte dell'insegnante. Occorre che i sistemi scolastici siano più attenti a sviluppare la predisposizione degli studenti ad impegnarsi nell'apprendimento e la loro capacità di farlo in modo efficace. E, di nuovo, vediamo che i Paesi con i risultati migliori attribuiscono una crescente importanza ad aspetti quali le competenze cross-curricolari, l'autoregolazione dell'apprendimento e la fiducia in se stessi.

*Un'ultima indicazione che emerge dall'indagine è la necessità di mettere il discente al primo posto.* P.I.S.A. indica che percorsi educativi maggiormente integrati e flessibili uniti all'attenzione ai bisogni di apprendimento individuali portano a risultati migliori e ad una ripartizione più equilibrata delle opportunità educative. Si tratta di mettere al centro dell'attenzione l'apprendimento e i discenti, piuttosto che i programmi o le istituzioni. Ciò spiega infatti perché molti Paesi -come l'Ungheria, la Germania, la Repubblica Ceca, il Lussemburgo- che presentano una maggiore separazione tra indirizzi di studio si trovano situati nell'angolo in basso a sinistra della Figura 4. Sui sistemi scolastici di tali Paesi pesano una chiara separazione degli indirizzi di studio, strutture rigide e percorsi scolastici non flessibili.

Tuttavia il fatto che un sistema scolastico sia comprensivo non è di per sé una garanzia di riuscita, come si evince considerando ancora una volta i Paesi con i risultati migliori. Molte riforme si sono rivelate fallimentari perché hanno elevato a fine quello che è un utile mezzo, spingendo tutti gli studenti nello stesso tipo di sistema. Chiaramente anche questo non funziona; ci sono molti sistemi comprensivi nel P.I.S.A. che sembrano non funzionare. E se consideriamo i Paesi con i migliori risultati, vediamo che questi hanno spesso unito a un sistema di istruzione comprensivo un sostegno fortemente individualizzato nei confronti degli studenti. Questo consente loro di compensare le differenze nelle capacità di apprendimento, evitando e controbilanciando lo svantaggio culturale da un lato, ed individuando e promuovendo il talento e l'eccellenza dall'altro.

Di nuovo, se consideriamo la Finlandia o la Svezia, vediamo che fino al 40% del curriculum è individualizzato, e che a ogni studente sono offerte molte opportunità che gli consentono di riuscire.

5. Vorrei affrontare ora un punto che non posso tralasciare:  
la questione della spesa per l'istruzione.

La **Figura 4** (*I soldi sono un fattore importante, ma non l'unico*) mostra l'esistenza di una correlazione tra il denaro che spendiamo per ogni studente dall'inizio della scolarizzazione fino all'età di quindici anni – sull'asse orizzontale

– e i risultati in termini di punteggi P.I.S.A. sull'asse verticale. Questa correlazione può essere riassunta in questa che si chiama linea di regressione. Quello che si vede dalla Figura 4 è che il denaro ha la sua importanza, che c'è effettivamente una correlazione positiva tra ciò che investiamo per gli studenti ed i risultati ottenuti. La linea che sale verso l'alto indica, infatti, che al crescere degli investimenti tendono a corrispondere prestazioni più elevate da parte degli studenti. Tuttavia si vede che i soldi non sono l'unico fattore che conta e di per sé non garantiscono che un sistema scolastico ottenga risultati elevati. A questo proposito, il Regno Unito e l'Italia esemplificano due estremi. Il Regno Unito, come si vede guardando l'asse orizzontale della Figura 4, ha una spesa per studente inferiore alla media, ma, come risulta dalla sua posizione sull'asse verticale, è uno dei Paesi dell'OCSE con i risultati più elevati nel P.I.S.A.. L'Italia è uno dei Paesi dove la spesa per studente è più elevata, mentre i risultati degli studenti nel P.I.S.A. sono inferiori alla media. Il denaro dunque, da solo, non rappresenta una soluzione. E' uno dei fattori associati alla riuscita di un sistema scolastico, ma non è l'unico fattore che conta.

Promuovere un alto livello di competenza e garantire una distribuzione omogenea dei risultati di apprendimento sono sfide importanti che i sistemi scolastici devono affrontare e, come abbiamo visto, molti Paesi hanno affrontato con successo tali sfide, riuscendo bene in entrambe le imprese. I risultati del P.I.S.A. mostrano che alcuni Paesi, come la Finlandia, il Giappone, il Canada, la Corea e la Svezia, presentano un livello medio di risultati elevato e allo stesso tempo un alto grado di omogeneità. Anche il Regno Unito e molte altre nazioni hanno un livello medio elevato di risultati. Il Regno Unito si rivela un ottimo esempio del fatto che è possibile migliorare: se si considerano le indagini internazionali degli anni '80 e '90, il Regno Unito si è sempre situato più o meno nella media, mentre ora è tra i Paesi con i risultati migliori. Questo fatto, per quanto non dia indicazioni precise su come procedere, suggerisce che è possibile attuare una riforma efficace ed è possibile farlo in tempi relativamente contenuti. Questa è una prospettiva positiva. Non possiamo prevedere il futuro, né sappiamo se il divario che si registra oggi tra i diversi Paesi è destinato ad aumentare o a diminuire, ma possiamo utilizzare le comparazioni internazionali per immaginare come vorremmo che fosse il futuro della nostra scuola. Questo tipo di confronti ci mostra i risultati raggiunti oggi da alcuni Paesi e quali conseguenze hanno avuto determinate riforme dell'istruzione in alcuni Paesi dell'OCSE. Il confronto si sta dunque rivelando uno strumento importante. In sede OCSE stiamo monitorando l'andamento dei sistemi di istruzione e qui ci sono i risultati della prima indagine del 2000, mentre i prossimi cicli del 2003, del 2006 e del 2009 mostreranno se i Paesi stanno avanzando nella giusta direzione o se rimangono sempre più indietro.



# LETIZIA MORATTI E ESTELLE MORRIS

RISPONDONO A THOMAS ALEXANDER

## Per un sistema educativo “accountable”

Thomas Alexander

Invito ora il ministro Morris a fare una breve dichiarazione introduttiva sull’approccio strategico alle politiche educative.

Estelle Morris

Molte grazie, professor Alexander; grazie a TreeLLLe per aver organizzato questo seminario e all’OCSE per l’importante lavoro di ricerca che svolge.

Alexander mi ha chiesto di parlare dell’“accountability framework”, cioè del particolare “sistema per rendere conto dei risultati” adottato nel Regno Unito, che ritengo in parte responsabile dei risultati emersi da P.I.S.A., francamente migliori di quanto ci aspettassimo.

I nostri risultati sono stati infatti migliori, ad esempio, rispetto alla precedente indagine TIMMS che ci ha visto coinvolti. Pare che il successo generi successo, così che i buoni risultati del rapporto P.I.S.A. hanno confermato nell’opinione pubblica e nei politici l’idea che siamo sulla strada giusta.

Il nostro sistema di “accountability” è molto semplice, e tuttavia ci sono voluti alcuni anni per introdurlo. Più o meno funziona così. Abbiamo un curriculum nazionale per gli alunni tra i cinque e i sedici anni. Sulla base di questo curriculum nazionale, sono stati approntati test nazionali per la valutazione, che vengono effettuati sugli alunni di 7, 11, 14 e 16 anni, il che significa che ciascuno studente affronta lo stesso esame lo stesso giorno. I risul-

tati di tali test vengono poi resi pubblici, così che tutti hanno a disposizione i risultati di ogni singola scuola e di ogni distretto locale.

Questa procedura offre numerosi vantaggi. Consente a noi, in quanto Governo, di identificare con precisione le scuole che evidenziano buoni risultati e imparare dalle loro buone pratiche, così che possano essere di aiuto ad altre. Ci permette altresì di individuare le scuole che evidenziano risultati inferiori alla media per offrire loro ulteriore supporto.

Oltre a questo, abbiamo un'agenzia esterna di valutazione che ritengo abbia svolto un ruolo chiave nel miglioramento dei nostri standard qualitativi. Questa agenzia -indipendente dal Ministero, come è giusto che sia- si chiama OFSTED, Office for Standards in Education, e, in media una volta ogni quattro-sei anni, effettua ispezioni nelle scuole. Anche questo ci consente di prendere provvedimenti nei confronti delle scuole che si dimostrano carenti. I provvedimenti possono andare dall'offrire supporto aggiuntivo o risorse aggiuntive fino alla sostituzione del capo di istituto o, in casi estremi, alla chiusura della scuola.

Avendo un quadro dei risultati di ogni scuola, siamo in grado di adottare misure efficaci, riconoscere e premiare i successi, intervenire per evitare gli insuccessi.

L'elemento più importante che abbiamo aggiunto al sistema della "accountability", che in parte è stato messo a punto dal precedente governo, è stata l'introduzione di "target": veri e propri obiettivi, traguardi da raggiungere. Abbiamo obiettivi nazionali per literacy e numeracy degli undicenni, e obiettivi nazionali per literacy, numeracy e competenze scientifiche dei quattordicenni. Ogni autorità locale ha i propri obiettivi, così come ogni singola scuola. Quindi non c'è modo di nascondere i risultati negativi. Nessuna scuola può nascondere al governo, ai genitori o alle autorità locali eventuali risultati negativi.

Credo che oggi, nel nostro Paese, la categoria degli insegnanti sia la più esposta a rendere conto dei propri risultati, che sono di pubblico dominio quanto quelli dei politici. Come politici, dobbiamo riconoscere che questo li sottopone una certa pressione, il che ci impegna a supportarli adeguatamente.

Il 1997 è stato un anno importante. Prima, parlavamo in continuazione del denaro investito nel sistema educativo, ma non abbastanza dei risultati che produceva. Negli ultimi quattro anni, invece, abbiamo adottato il sistema della "accountability" concentrandoci sui risultati misurabili del rendimento di studenti e insegnanti.

Per quanto riguarda il rapporto P.I.S.A., il nostro obiettivo è di entrare a far parte del gruppo di nazioni che evidenzia una modesta differenza tra scuole buone e cattive. Nel Regno Unito c'è molta preoccupazione per la correlazione tra povertà e rendimento scolastico. La cosa più importante che Corea e Svezia ci mostrano è che non c'è incompatibilità tra ricerca dell'eccellenza e riduzione del divario dei risultati delle scuole. Si è creduto a lungo che non ci si potesse esimere da una scelta tra i due obiettivi, e talvolta la scelta dipendeva dall'orientamento politico dei governi; una tipica divisione tra destra e sinistra. Io ritengo che P.I.S.A. ci abbia insegnato che non si tratta di scegliere tra eccellenza e equità. Ma sappiamo che questa è la sfida che il nostro Governo dovrà affrontare nei prossimi anni.

## La valutazione dei sistemi scolastici

Thomas Alexander

Penso che parecchi Paesi dimostrino che qualità ed equità non sono elementi in contrapposizione, e che molto dipende dal sistema di accountability.

Vorrei ora rivolgermi al ministro Moratti. La valutazione è un argomento molto dibattuto in Italia, e lo stesso Ministro ha costituito un gruppo di lavoro, presieduto dal professor Elias, per affrontare il problema. Sarebbe particolarmente interessante partire da un dato che l'indagine P.I.S.A. ha evidenziato, e cioè la particolare carenza di studenti con prestazioni elevate che si è rilevata in Italia. L'Italia riesce a mantenere i risultati all'interno di una banda omogenea, che peraltro è al di sotto della media dei Paesi esaminati: quello che si vorrebbe è che tutto il sistema scivolasse verso l'alto senza perdere la caratteristica della sua compattezza.

Letizia Moratti

Credo che la grande sfida che il nostro Paese, come molti altri, deve affrontare sia quella di coniugare l'eccellenza con l'equità, di rendere il sistema, l'organizzazione scolastica, più efficiente e più efficace.

E' stato già ricordato che non sempre c'è una correlazione tra il costo del servizio scolastico e i risultati. Faccio questa premessa perché credo di dover dire che noi ci troviamo in una situazione diversa da quella nella quale si trova oggi l'Inghilterra. L'Inghilterra ha affrontato prima di noi il problema

della valutazione. Uno dei punti principali che abbiamo inserito nella nostra proposta di riforma, quindi nella legge delega che in questo momento è in Parlamento, è proprio quello di creare un sistema di valutazione che accompagni la crescita della qualità complessiva del sistema scolastico.

Il sistema che abbiamo ipotizzato vede nei docenti il fulcro della valutazione per quanto riguarda gli apprendimenti e le competenze specifiche dei singoli alunni, con rilevazioni periodiche e annuali. Abbiamo però previsto un sistema di valutazione che è quello che dovrebbe consentire al sistema nel suo complesso di crescere in termini qualitativi. Si valuteranno periodicamente i livelli di conoscenza non individuali ma collettivi degli alunni, e la qualità complessiva dell'offerta formativa.

Ci rendiamo conto che questo implica un cambiamento culturale per il nostro Paese. Non solo nel sistema educativo, ma in tutti i servizi di pubblica utilità, il nostro Paese non ha la cultura della valutazione dei risultati: ha una cultura che porta a controllare le risorse, a controllare la procedura, ma non a controllare i risultati. Io credo che si debba cambiare questo tipo di cultura, perché i risultati migliori si hanno laddove esiste la cultura e la misurazione dei risultati, scusate il bisticcio di parole. E l'Inghilterra ne è un chiaro esempio.

Credo peraltro che, da parte del sistema scolastico, ci sia la consapevolezza dell'importanza di questo cambiamento, e non credo che ci saranno particolari difficoltà a trasformare il "progetto pilota" che stiamo realizzando in un sistema di autovalutazione, visto che è stato accettato su base volontaria da parte di circa 2800 scuole. Non penso che avremo grossi problemi di diffusione di questa nuova cultura: la maggior parte del corpo docente appare consapevole dell'importanza della misurazione dei risultati.

Quest'anno avremo per la prima volta risposte a test simili a quelli inglesi che ci daranno il livello di apprendimento degli studenti di 7, 11 e 14 anni, in lettura, in matematica e in scienze. Questa è una prima base di partenza che ritengo positiva.

Mentre parlava il Ministro inglese, pensavo che non è facile tradurre la parola inglese *accountability*. Forse la traduzione più corretta è "rendere conto con trasparenza dei risultati". Io credo che dovremo arrivare a una sempre maggiore *accountability* del nostro sistema educativo, perché abbiamo la responsabilità di fornire con trasparenza alle famiglie e agli studenti i risultati correlati ai costi del sistema, e far sì che ogni studente e ogni famiglia, come già avviene in molti Paesi, possano sapere quali sono i risultati delle diverse scuole.

Per quanto riguarda la domanda che mi ha posto Thomas Alexander rispetto alla difficoltà che l'Italia ha nel posizionarsi al livello più elevato della scala di P.I.S.A., io credo che una risposta efficace sarà la messa a punto anche nel nostro Paese di un sistema di valutazione. Una seconda risposta potrà derivare, guardando anche il modello finlandese, da una maggiore personalizzazione dei percorsi scolastici. Come è stato giustamente rilevato anche nell'indagine P.I.S.A., la libertà e la flessibilità dei percorsi sono due elementi fondamentali per il successo degli studenti. Con la proposta di legge di riforma che è in Parlamento pensiamo di attivare percorsi flessibili tra il sistema di istruzione e il sistema di formazione professionale, creando meccanismi che consentano agli studenti di passare facilmente da un sistema all'altro, per evitare che eventuali scelte iniziali sbagliate abbiano ripercussioni sul percorso degli studenti.

Inoltre, proprio sul modello finlandese, all'interno del monte ore che obbligatoriamente le scuole dovranno fornire, i docenti, insieme agli studenti e alle famiglie, (naturalmente agli studenti della secondaria superiore) potranno personalizzare maggiormente il percorso formativo e educativo. Io credo che la personalizzazione del percorso sia indubbiamente importante, come d'altra parte abbiamo visto nell'analizzare i dati dei Paesi che si posizionano nella fascia elevata. E' evidente poi dai risultati di P.I.S.A. che i ragazzi delle scuole italiane non hanno potuto contare su un sostegno per l'eccellenza, quindi per sviluppare i talenti là dove sussistono talenti particolari. Allora, di nuovo, siamo di fronte sicuramente a una sfida, ma la sfida si può vincere. Infine, eccellenza ed equità, come abbiamo visto, devono e possono coesistere, e io credo che il sistema di valutazione, i percorsi personalizzati, docenti specializzati che diano supporto ai ragazzi anche come tutor per l'orientamento e insegnanti sempre più qualificati siano le risposte a questo problema.

Noi siamo impegnati naturalmente in tutto questo e i risultati li vedremo nel tempo. Ora si tratta di investire per poter garantire ai ragazzi di oggi, alle future generazioni, di avere possibilità di successo nella vita come persone, come cittadini e come professionisti. Quindi l'importante è iniziare un percorso, monitorarlo, e continuare ad apportare quegli aggiustamenti necessari per migliorare sempre di più i risultati.

## Thomas Alexander

Mi rendo conto che la traduzione costituisce sempre un problema: in effetti ritengo che il termine "accountability" non trovi un corrispettivo soddisfacente in nessuna delle lingue che conosco, e tuttavia è un concetto di primaria importanza perché così si sposta l'attenzione dall'input all'output. Inoltre, l'analisi e l'interpretazione dei dati che emergono deve portare a un riorien-

tamento delle scelte politiche.

Vorrei ora rivolgere una domanda al ministro Morris: a suo parere, tra le scelte operate negli ultimi cinque anni, che cosa in particolare ha determinato il miglioramento evidenziato da P.I.S.A. rispetto alla precedente indagine TIMMS?

### Estelle Morris

E' interessante notare che i temi su cui ci siamo soffermati a lungo negli ultimi cinque anni, e cioè la literacy e la numeracy degli alunni della scuola primaria, non hanno avuto alcuna influenza su questi risultati. La ricerca P.I.S.A. era rivolta ai ragazzi che avevano quindici anni nel 2000: coloro, quindi, che non sono stati toccati dalla nostra riforma della scuola primaria. Se l'OCSE ripeterà questo studio negli anni a venire, quando arriveranno a quindici anni i ragazzi che hanno frequentato la scuola elementare riformata, mi auguro che si ottengano risultati altrettanto buoni e che si sia ulteriormente ridotto il divario tra i rendimenti.

Vale la pena di notare che la precedente valutazione di TIMMS era stata effettuata su ragazzi più giovani, quattordicenni, e se si considera il quadro dei risultati nelle scuole britanniche, si osserva un significativo calo delle prestazioni alla fine del quattordicesimo anno di età.

Ciò che dunque succedeva nelle nostre scuole, fino a pochi anni fa, era che se si valutavano gli studenti al primo anno di scuola secondaria, nel 30% dei casi si rilevavano risultati inferiori a quelli riscontrati negli stessi studenti all'ultimo anno della scuola primaria. La transizione, dunque, tra scuola primaria e secondaria risultava difficoltosa, con conseguente calo del rendimento.

Io sospetto che una delle ragioni per cui i risultati di P.I.S.A. appaiono migliori di quelli di TIMMS sia in parte dovuta al fatto che si valuta qualcosa di diverso. Nel nostro sistema scolastico secondario, al raggiungimento del quindicesimo anno di età si riscontra un'accelerazione nel ritmo di apprendimento, perché si avvicinano gli esami molto importanti dei sedici anni, che fungono da incentivo per le scuole per mettere in campo i migliori insegnanti, per ridurre il numero di studenti per classe, per investire risorse.

Credo dunque che, in qualche misura, gli scarsi risultati del TIMMS e i migliori di P.I.S.A. riflettano in parte - questa è solo una teoria - lo schema che si registra nella scuola secondaria, e cioè un calo del rendimento nel pas-

saggio dalla primaria, e poi un successivo miglioramento all'età di 15 e 16 anni. Negli ultimi cinque anni ci siamo dedicati al curriculum della primaria, e ora stiamo lavorando su quello che chiamiamo Key Stage 3, cioè un curriculum didattico per i ragazzi tra gli 11 e i 14 anni. Siamo inoltre molto impegnati a rendere più facile il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria. Tuttavia, siamo ancora agli inizi.

Ho detto al Primo Ministro che saremo in grado di vedere a breve i risultati del nostro lavoro. Spero molto che gli esami di quest'anno relativi al KeyStage 3 comincino a mostrare questa tendenza positiva.

E' assai complicato, ma penso che sia la spiegazione più realistica per comprendere come le nostre riforme incidano sui risultati.

## Il dibattito sull'autonomia delle scuole

Thomas Alexander

Vorrei soffermarmi un momento sull'organizzazione scolastica e mostrarvi alcuni dati che emergono da P.I.S.A. Si tratta del rapporto tra i risultati e una serie di variabili relative alla gestione della scuola. Come si può constatare, i Paesi OCSE che riportano i risultati migliori sono quelli che hanno maggiore discrezionalità per quanto riguarda l'assunzione e il licenziamento degli insegnanti, il controllo e la gestione del budget, la possibilità di organizzare corsi: in relazione a questi elementi, la media OCSE è in genere più alta di quella italiana.

Ma se consideriamo un'altra serie di variabili, l'Italia evidenzia ottimi risultati, superiori alla media OCSE, ad esempio per quanto concerne la disciplina scolastica, la scelta dei libri di testo e il contenuto dei corsi. Tuttavia le scuole italiane sono prive di potere per quanto riguarda la selezione degli insegnanti, la gestione del budget e delle remunerazioni. Signor Ministro, se si vuole che l'autonomia diventi una realtà e sia collegata strettamente al sistema di valutazione, cosa si pensa di fare per dare alle scuole italiane maggiore autonomia nella gestione delle risorse economiche e umane?

Letizia Moratti

Direi che i primi risultati si cominciano già a vedere, e questo è in funzione della legge sull'autonomia scolastica che nel nostro Paese è già una realtà, anche se recente. Credo che l'autonomia debba essere accompagnata da una

attenta definizione degli standard, degli obiettivi: lasciare autonomia senza definire gli obiettivi e gli standard è un esercizio che non credo porti lontano. Quindi il primo punto è la definizione di obiettivi chiari, e qui torniamo al tema che abbiamo analizzato prima: definire chiaramente quali sono i livelli d'apprendimento, gli standard qualitativi che noi vogliamo avere a livello di sistema. A questo poi si deve accompagnare una attenta valutazione dei risultati. Quindi io credo che vada data completa attuazione alla legge sull'autonomia, facendo tale attuazione con una definizione più puntuale degli obiettivi che si vogliono raggiungere e una messa a punto degli strumenti che consentono di valutare il raggiungimento degli obiettivi fissati. Sicuramente maggiori responsabilità della scuola, sia in termini di budget che in termini di gestione di risorse, ha dato risultati positivi. Anche noi cercheremo di muoverci secondo queste linee-guida: obiettivi, strumenti di controllo dei risultati e autonomia.

### Thomas Alexander

Ministro Morris, voi avete una notevole esperienza in materia di obiettivi, trasparenza e rendicontazione dei risultati. Vuole aggiungere qualcosa?

### Estelle Morris

Vorrei soltanto dire che quello della accountability è uno dei temi chiave, che risulta assai spinoso. Gli insegnanti britannici spesso ritengono che molto di ciò che abbiamo fatto in termini di individuazione di obiettivi per quanto riguarda numeracy e literacy li abbia privati della loro autonomia decisionale, e abbiamo dovuto affrontare un grosso dibattito, tuttora in corso, sul grado di discrezionalità degli insegnanti all'interno di questo schema.

Forse i politici parlano molto di strutture e di denaro, e non abbastanza di pedagogia e didattica. Eppure in tutta l'area pedagogica gli insegnanti risultano i padroni assoluti: sono loro ad avere la bacchetta di comando. In fin dei conti, sono gli insegnanti che tutti i giorni si trovano in classe, e per quanto valido possa essere lo schema di riferimento, la chiave di volta è rappresentata dalla qualità dell'insegnamento.

Talvolta ho difficoltà a spiegare agli insegnanti che il Curricolo Nazionale, le prove di esame centralizzate (test) e la determinazione degli obiettivi (target) anziché privarli della loro autonomia professionale, consentiranno loro di usare appieno le loro capacità e di verificare che il loro intervento didattico è corretto.

Vorrei illustrare brevemente a che punto siamo. Ciò che ci proponiamo,

come servizio pubblico, è di concedere una sempre maggiore autonomia alle buone scuole e aumentare invece il nostro controllo su quelle più deboli. Se la scuola dimostra di migliorare, le viene attribuita maggiore autonomia. E questo implica un grosso dibattito sulle aree in cui si può concedere maggiore libertà: sul Curricolo Nazionale? Oppure su quei percorsi individuali di cui parlava poco fa il ministro Moratti? Si può accettare che una scuola veramente buona si discosti dagli obiettivi nazionali o metta in discussione la trasparenza dei risultati? No, io dico di no, ma in Inghilterra ci sono scuole che chiedono di essere escluse dal sistema di rendicontazione trasparente dei risultati, il che, devo dire, mi trova in completo disaccordo.

Tuttavia il dibattito è fondamentale. Io mi trovo continuamente a discutere con i protagonisti della scuola per definire le aree in cui possono avere una reale autonomia professionale, che, come ex insegnante, non oserei mai eliminare: è il loro lavoro, il campo in cui sono specializzati.

Durante queste discussioni ho l'orribile sensazione che, nel momento stesso in cui si pensa di avere ottenuto il giusto grado di autonomia e la qualità del sistema educativo migliora, le questioni sull'autonomia si ripropongono: trovo che si debba attribuire piena autonomia in certe aree per garantire agli insegnanti la libertà di svolgere bene la loro professione. Ma, come politico, se il nostro sistema scolastico evidenzia carenze, il mio istinto è quello di ridurre l'autonomia. Di tutti i problemi che sto affrontando al momento, trovo che questo sia il più complesso e quello in cui è più difficile dire una parola definitiva.

## Il dibattito su istruzione e formazione professionale

Thomas Alexander

Vorrei tornare ora ai percorsi flessibili cui si è accennato poco fa. In Inghilterra come in Italia ci sono problemi strutturali per quanto attiene istruzione e formazione professionale. Quale dei due Ministri vuole affrontare il problema?

Letizia Moratti

La nostra idea nel rafforzare il canale della formazione professionale parte dalla considerazione di non voler accettare un canale che sia considerato di

dignità culturale non pari al canale dell'istruzione scolastica. L'obiettivo è ricomprenderlo in un unico concetto: il concetto di un sistema educativo formato dal sistema di istruzione e formazione professionale. Credo ci siano altre constatazioni e motivazioni che ci portano a questo: un punto è sicuramente dato dalla constatazione che noi abbiamo un tasso di abbandono piuttosto elevato, più elevato della media dei Paesi dell'OCSE e della media europea. Non tutti i ragazzi imparano dai libri di testo e sui banchi; ci sono ragazzi che hanno vocazioni e attitudini diverse, che possono imparare di più attraverso il fare che non attraverso l'apprendimento sui testi. Questo non significa, e voglio dirlo con chiarezza, abdicare alla fondamentale funzione del sistema educativo di dare agli studenti una solida formazione culturale di base. Significa però favorire gli studenti offrendo loro una più ampia gamma di modalità di apprendimento, più rispondenti alle loro attitudini e vocazioni. Quindi la sfida è quella di riconfermare e migliorare l'offerta formativa culturale di base anche nelle scuole professionali- ma far sì che i ragazzi meno portati verso un certo tipo di modalità di apprendimento possano avere metodi e strumenti diversi rispetto a quelli che vengono forniti nel sistema di istruzione. Questo è il motivo che ci ha spinto a rafforzare questo canale della formazione professionale, sul quale moltissimi Paesi europei stanno investendo. Ne abbiamo parlato questa mattina col ministro Morris. L'Inghilterra ha la stessa nostra debolezza in questo canale formativo, ma altri Paesi hanno investito e stanno investendo moltissimo in questo canale.

Quindi cercare di vedere questo canale non limitato all'istruzione secondaria superiore, ma vederlo proiettato oltre l'istruzione secondaria, fino a un'Istruzione Tecnica Superiore con un percorso che si affianchi al percorso universitario: non limitato ai diciotto anni, ma dai diciotto ai ventuno, quindi un canale che si affianchi all'università.

Credo che questo sia molto importante per almeno due motivi: in primo luogo perché credo faccia parte di un modo nuovo di considerare l'apprendimento, e cioè come lifelong learning, apprendimento durante tutto l'arco della vita. Non possiamo più pensare di fermarci all'istruzione fino ai diciotto anni, qualunque sia il tipo di insegnamento -istruzione o formazione professionale- ma dobbiamo pensare di continuare ad apprendere. Non fermarci neppure all'università, ma continuare a pensare un percorso che vada oltre l'università.

Questo è necessario per le modalità con le quali il mondo del lavoro evolve, per la rapida obsolescenza delle tecnologie e dei processi di organizzazione, per cui l'idea di un percorso scolastico che si fermi a un certo punto è sbagliata: continuare ad apprendere è assolutamente necessario nel tipo di società nella quale viviamo.

In secondo luogo, è sbagliato concentrare la formazione professionale in

un'ottica troppo professionalizzante. Il mondo del lavoro richiede sì esperienza professionale ma anche capacità quali il *problem-solving*, la capacità di lavorare in squadra, la creatività, le capacità di organizzare e gestire situazioni complesse, quindi tutte capacità che sono non strettamente professionali ma piuttosto competenze trasversali. Tutto questo ci porta a ripensare complessivamente il sistema.

Quindi il sistema che pensiamo non è quello attualmente in essere; è un sistema diverso, una grande sfida che coinvolge naturalmente non solo il nostro Ministero, ma anche le Regioni, che, in funzione del nuovo dettato costituzionale, sono gli attori principali della formazione professionale. Noi siamo convinti che il nostro obiettivo sia garantire una formazione professionale buona, con forti competenze culturali, in grado di consentire un successo formativo più elevato per un numero maggiore di studenti.

## Thomas Alexander

La tendenza verso la creazione di istituzioni di formazione terziaria non universitarie è stata molto forte, in particolare alla fine dell'ultimo decennio quando, ad esempio, Austria e Finlandia hanno creato tutta una serie di nuove istituzioni di questo genere. E' interessante notare che ci sono parecchi giovani che, dopo la laurea universitaria, sono tornati in questi istituti terziari per ottenere un diploma tecnico. I giovani stanno imparando a usare il sistema, a rendersi più appetibili per il mercato. Ministro Morris, vorrei chiederle come affrontate voi questo tema.

## Estelle Morris

Il ministro Moratti ha ragione quando sostiene che nessuno di noi dovrebbe tollerare un sistema scolastico in cui un tipo di studio o di apprendimento viene considerato di dignità inferiore a un altro. E ha ragione anche quando dice che in questo campo la Gran Bretagna non offre le migliori soluzioni. Attualmente stiamo varando un programma decennale per migliorare il sistema di istruzione professionale. Abbiamo deciso di non avere scuole separate per l'istruzione professionale, ma piuttosto di offrire e sperimentare percorsi individuali a partire dai quattordici anni di età.

L'istruzione professionale terziaria attualmente si svolge soprattutto in college per l'educazione terziaria o sul luogo di lavoro. Dunque, quel che vogliamo è che i nostri giovani, a partire dai quattordici anni, possano dedicare metà settimana al Curricolo Nazionale, che è fondamentale, e l'altra metà settimana abbiano la flessibilità di poter seguire studi accademici o profes-

sionali, oppure una combinazione di entrambi.

In secondo luogo, i genitori si fidano dell'istruzione professionale soltanto se le qualifiche che rilascia hanno valore. E per tutti noi la domanda chiave è se, come genitori, lasceremmo che i nostri figli seguissero un percorso professionale in questo momento. Nel Regno Unito si deve ammettere che sono solo i percorsi accademici che più facilmente conducono all'università e a lavori più remunerativi.

Dunque, una delle cose che stiamo cercando di fare è di istituire un sistema di qualifiche per il gruppo di età tra i 16 e i 19 anni così che i giovani che scelgono la strada professionale possano anche avere la possibilità di accedere all'università e ottenere una laurea. Se ci riusciremo, potremo persuadere i genitori della validità del percorso professionalizzante, e ottenere credibilità presso datori di lavoro e studenti.

### Thomas Alexander

Molte grazie ai due Ministri e ad Andreas Schleicher, per l'interessante dibattito. Questo seminario è uno dei tanti confronti che l'Associazione TreeLLLe intende promuovere, anche a livello internazionale, per individuare spunti e buone pratiche che aiutino a migliorare la qualità dell'offerta formativa.

# ALLEGATI



## OSSERVAZIONI SUI RISULTATI DEGLI STUDENTI ITALIANI NELL'AMBITO DELLA RICERCA P.I.S.A.

### **I risultati dell'Italia si situano al di sotto della media OCSE...**

In media il 10% dei quindicenni dei Paesi più sviluppati del mondo ha competenze funzionali di lettura (literacy skills) che si collocano al livello più alto della scala, dimostrando di essere in grado di comprendere testi complessi, di valutare informazioni, di costruire ipotesi e di basarsi su conoscenze specialistiche. In Australia, Canada, Finlandia, Nuova Zelanda e Regno Unito, la percentuale degli studenti al livello più alto della scala oscilla tra il 15% e il 19%. In Italia, si attesta intorno al 5%.

### **... non perché un maggior numero di studenti evidenzino risultati negativi ma perché minore è il numero di studenti che evidenziano capacità al livello più alto della scala.**

All'estremo opposto della scala, il 6% dei quindicenni, in media, si colloca al di sotto del Livello 1, che rappresenta il livello minimo di competenza funzionale di lettura, ma tale percentuale sale a quasi il doppio in alcuni Paesi. Un altro 12%, in media, raggiunge solo il Livello 1 della scala, che corrisponde alla capacità di eseguire compiti di lettura elementari, come individuare in un testo una singola informazione o cogliere l'argomento principale. Ne risulta che in media il 18% dei quindicenni dei paesi OCSE presentano gravi lacune nelle competenze necessarie per continuare ad apprendere: sono così ridotte le loro capacità di trarre vantaggio da ulteriori opportunità formative, a scuola e oltre la scuola. In Italia il 19% degli studenti raggiunge al massimo il Livello 1. Come in molti altri Paesi, la percentuale di maschi presente in questo 19% è preoccupantemente alta: in Italia, il 25% dei maschi si situa al Livello 1 della scala di lettura o al di sotto di questo, contro il 13% delle femmine. Analogamente, i maschi dimostrano, in media, una competenza matematica funzionale (mathematical literacy) più elevata di quella delle femmine, e ciò è da attribuire al fatto che c'è una maggiore percentuale di maschi tra coloro che hanno i risultati migliori, mentre ai livelli bassi di prestazioni la percentuale di maschi e femmine sostanzialmente equivale.

### **I risultati degli studenti devono essere considerati nel contesto storico della scarsa scolarizzazione della popolazione adulta in Italia...**

E' possibile sintetizzare in una media le prestazioni degli studenti di ogni paese nelle tre aree di competenza e, in base a ciò, calcolare la posizione che ogni

paese occupa nella graduatoria internazionale. Poiché l'indagine è effettuata su un campione, sussiste un margine di errore, ma è possibile tuttavia individuare una scala della possibili posizioni in graduatoria. Tra i 32 Paesi che hanno partecipato all'indagine, l'Italia occupa una posizione tra la 19<sup>a</sup> e la 24<sup>a</sup> nella competenza funzionale di lettura. Nella competenza matematica, l'Italia si situa tra la 23<sup>a</sup> e la 25<sup>a</sup> posizione, mentre nella competenza scientifica si colloca tra la 23<sup>a</sup> e la 25<sup>a</sup> posizione. Nel complesso, gli studenti italiani hanno evidenziato prestazioni decisamente al di sotto della media OCSE in tutti i campi presi in esame da P.I.S.A., soprattutto per quanto riguarda la competenza matematica funzionale. Tuttavia, è importante inserire gli attuali livelli di prestazioni degli studenti nel contesto del basso grado di scolarizzazione che caratterizza la popolazione italiana: in Italia, solo il 42% della popolazione tra i 25 e i 64 anni ha completato la scuola secondaria superiore, in rapporto a una media OCSE del 62%. Analogamente, nella stessa fascia d'età, i laureati in Italia sono il 9% contro il 14% della media OCSE (vedi il rapporto OCSE "Education at a Glance", edizione 2001).

**... ma resta il fatto che i risultati medi degli studenti non corrispondono agli attuali livelli di investimento in campo educativo.**

Nei Paesi OCSE, una più alta spesa media per studente tende ad essere associata a risultati medi migliori nelle tre aree di competenza, ma non ne è necessariamente una garanzia. I risultati dell'Italia sono molto inferiori a quanto ci si potrebbe attendere analizzando la spesa per studente. Infatti la spesa globale per studente in Italia dall'inizio dell'educazione primaria fino ai 15 anni è di 60.824 dollari USA (molto superiore alla media OCSE di 43.250 \$ USA) mentre i risultati degli studenti in tutte e tre le aree di competenza restano notevolmente al di sotto della media. Irlanda e Corea ottengono risultati decisamente migliori con un investimento che è circa la metà rispetto a quello dell'Italia.

**L'Italia riesce a mantenere ridotte le differenze nelle prestazioni degli studenti...**

Ogni Paese evidenzia un'ampia gamma di risultati da parte degli studenti. Una misura dell'ineguaglianza all'interno dei vari Paesi consiste nel fare una graduatoria dei risultati degli studenti e considerare la differenza tra gli studenti che si situano al 25% dal livello massimo e quelli al 25% del livello minimo. Ciò indica la scala delle prestazioni nel segmento medio della popolazione. Come si rapporta la scala delle prestazioni degli studenti in Italia con quella di altri Paesi? Per quanto riguarda la competenza funzionale di lettura, il segmento medio della popolazione ottiene 124 punti, contro una media OCSE di 136. In effetti, ad eccezione della Spagna, l'Italia è il Paese europeo che evidenzia la maggiore omogeneità nei risultati degli studenti.

**... malgrado restino molto accentuate le differenze tra diverse tipologie di scuole, soprattutto tra Licei e Istituti Professionali o Tecnici.**

Nella maggior parte dei Paesi, la disomogeneità tra le prestazioni degli studenti

è in larga misura attribuibile al tipo di scuola frequentato. In media, nei 26 Paesi OCSE considerati in questa comparazione, la differenza tra scuole è nel 36% dei casi responsabile della differenza tra i risultati degli studenti. In Austria, Belgio, nella Repubblica Ceca, in Germania, Grecia, Ungheria, Italia e Polonia, oltre il 50% della variazione media tra studenti rispetto alla media OCSE è imputabile alle scuole. In Italia, più della metà di queste differenze deriva dalle differenze esistenti tra Licei e Istituti Tecnici o Professionali.

### **Prestazioni complessive di alta qualità non sono incompatibili con una distribuzione omogenea dei risultati.**

Il miglioramento delle prestazioni medie deve necessariamente essere accompagnato da un aumento delle diseguaglianze? E' difficile prevederlo, ma vale la pena di notare che alcuni Paesi - in particolare Finlandia, Giappone e Corea - presentano livelli di competenza funzionale di lettura superiori alla media pur mantenendo un divario relativamente contenuto tra studenti con le prestazioni migliori e peggiori. Ciò significa che una maggiore omogeneità nei risultati degli studenti non è incompatibile con buoni risultati complessivi. Viceversa, il dato medio della Germania, uno dei Paesi con il divario maggiore tra gli studenti con le prestazioni migliori e peggiori, si colloca al di sotto della media OCSE, e la maggior parte della variazione è imputabile alle differenze tra tipologie di scuole. Nel complesso, le variazioni dei risultati degli studenti e l'entità delle differenze tra scuole tendono ad essere maggiori nei Paesi che incanalano precocemente gli studenti in diversi tipi di programmi e di indirizzi scolastici.

### **L'ambiente sociale di provenienza influenza significativamente, ma in misura variabile, il successo scolastico...**

P.i.s.a. dimostra che gli studenti che provengono da un ambiente sociale svantaggiato tendono a conseguire risultati peggiori, anche se non sempre questo si verifica. Canada, Finlandia, Islanda, Giappone, Corea e Svezia presentano livelli di competenza funzionale di lettura superiori alla media e un impatto ridotto, rispetto alla media, dell'ambiente socio-economico-culturale di provenienza degli studenti sui loro risultati. L'Italia appartiene al gruppo dei Paesi in cui si evidenziano prestazioni più omogenee, ma, a differenza dei Paesi appena citati, non consegue buoni risultati complessivi.

### **...tanto più in sistemi scolastici molto differenziati.**

P.I.S.A. indica che, nei sistemi scolastici in cui le differenze tra tipologie di scuole sono più marcate, gli studenti con particolari caratteristiche socio-economiche tendono a concentrarsi in certe scuole, cosa che non accade laddove non sussistono grandi differenze nei programmi delle varie scuole. In Austria, Belgio, Repubblica Ceca, Germania, Italia e Olanda, ad esempio, le differenze tra scuole sono ulteriormente rafforzate dalle caratteristiche socio-economiche della popolazione studentesca. Ciò può derivare dalla selezione o dall'autoselezione: quando il mercato scolastico offre una certa varietà, gli studenti di ambiente sociale più svantaggiato possono tendere verso programmi di studio meno impe-

gnativi, o scegliere di non partecipare alle procedure selettive del sistema educativo.

**Non vi è un singolo fattore che spieghi perché alcune scuole o alcuni Paesi ottengono risultati migliori, mentre vi sono politiche e “buone pratiche” scolastiche che sono tendenzialmente associate a risultati positivi.**

I risultati positivi possono essere attribuibili a una varietà di fattori quali la disponibilità di risorse, le politiche e l'organizzazione della scuola, la metodologia didattica. In Italia, i fattori che più influenzano le prestazioni degli studenti sono il clima disciplinare all'interno della classe, la qualità dell'infrastruttura scolastica, il clima creato in classe dall'insegnante, il rapporto insegnante-studente.

**L'autonomia della scuola è un altro fattore che contribuisce a contenere le differenze.**

Un sistema decisionale in cui le responsabilità siano ben distribuite influenza le prestazioni degli studenti? P.I.S.A. indica che in quei Paesi in cui i capi di istituto mediamente ritengono che la scuola goda di un alto grado di autonomia per quanto attiene la scelta dei corsi, le prestazioni medie sulle scale di competenza tendono ad essere migliori. Un quadro analogo, anche se meno pronunciato, si evidenzia per altri aspetti dell'autonomia scolastica. Nel complesso, P.I.S.A. rivela che in Italia la responsabilità delle scuole nei processi decisionali “chiave” è invece assai limitato.

La possibilità di premiare economicamente gli insegnanti, una volta assunti, è in genere scarsa. Anche se in media, nei Paesi OCSE, il 25% delle scuole dichiara di poter almeno in parte influire sull'aumento della remunerazione degli insegnanti (e nella Repubblica Ceca, in Grecia, Svezia, nel Regno Unito e negli Stati Uniti per più dei due terzi), in Italia questa incidenza è dell'1%.

Germania e Italia sono i soli Paesi in cui circa il 90% o più dei quindicenni frequenta scuole i cui capi di istituto dichiarano che la scuola non ha potere in questo campo. Per contro, in Belgio, nella Repubblica Ceca, in Danimarca, Islanda, Svezia, Svizzera, nel Regno Unito e negli Stati Uniti, tra il 93 e il 99% degli studenti frequenta scuole che hanno qualche responsabilità nella scelta dei propri insegnanti (media OCSE: 61%).

Germania, Italia e Svizzera sono i soli Paesi in cui la maggioranza dei quindicenni frequenta scuole che riferiscono di non svolgere alcun ruolo nella scelta dei corsi offerti.

## Volumi pubblicati

### Quaderni

- Quaderno n. 1** Scuola italiana, scuola europea?  
Dati, confronti e questioni aperte  
*Prima edizione maggio 2002*
- Quaderno n. 2** L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?  
Un sistema nazionale di valutazione  
per una scuola autonoma e responsabile  
*Prima edizione novembre 2002*

In preparazione:

- Quaderno n. 3** Università italiana, università europea

### Seminari

- Seminario n. 1** Moratti-Morris,  
Due Ministri commentano la presentazione  
dell'indagine P.I.S.A.  
*Prima edizione gennaio 2003*

In preparazione:

- Seminario n. 2** Quale alternanza in Europa?  
Istituzioni formative e imprese

GRAFICA E STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA

PRIMA EDIZIONE

GENOVA - GENNAIO 2003