

Comparare per apprendere. La sfida di PISA ai sistemi educativi nazionali

Intervista ad Andreas Schleicherⁱ

Misurare l'efficacia e l'equità dei sistemi educativi. Monitorare i cambiamenti nel tempo delle macro tendenze espansive dell'istruzione. Comprendere e comparare gli effetti individuali e aggregati/collettivi dell'istruzione e della formazione. Verificare quale sia il 'ritorno' economico dell'istruzione e quanto questa contribuisca ad aumentare la mobilità sociale o la partecipazione civica.

Questi sono solo alcuni degli obiettivi conoscitivi che l'OCSE, attraverso il braccio operativo della divisione *Indicatori e analisi*, si è posta e ai quali ha cercato di dare risposta. È innegabile ed è sotto gli occhi di tutti (ricercatori, esperti, dirigenti e insegnanti, opinione pubblica) che i risultati presentati annualmente dall'OCSE nel suo rapporto *Education at a glance* e triennialmente nei rapporti e nelle analisi prodotte sulla base dell'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*) abbiano ormai un'ampia eco anche in Italia, paese tradizionalmente restio alle comparazioni e, talvolta se non spesso, alle valutazioni.

In questo numero di Scuola Democratica, in cui il tema delle *competenze* è affrontato da più punti di vista, abbiamo intervistato Andreas Schleicher, capo della suddetta divisione dell'OCSE e responsabile dell'indagine PISA e di numerosi altri progetti quali TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) e l'innovativa indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*).

Nel corso dell'intervista Andreas Schleicher ha illustrato le linee di sviluppo delle attività di ricerca e analisi nell'ambito dell'*education*, i nuovi progetti dell'OCSE (e le loro differenze rispetto ad altre indagini) e, cosa altrettanto interessante, il suo punto di vista rispetto alle nuove sfide globali (ma anche locali) alle quali i sistemi educativi nazionali dovranno dare una risposta.

Ha evidenziato i punti di forza e di debolezza e le possibili vie di miglioramento dei sistemi e dei metodi di misurazione predisposti dall'OCSE. Nel corso dell'intervista è poi emersa la visione strategica dell'OCSE rispetto a cosa è una 'buona' istruzione anche in relazione alle irriducibili differenze tra i sistemi educativi nazionali.

ⁱ L'intervista ad Andreas Schleicher, direttore di OCDE-PISA, è stata realizzata grazie alla collaborazione di Luciano Benadusi, Vittorio Campione e Orazio Giancola.

A PARTIRE DA...

Può descriverci brevemente il percorso formativo e professionale che l'ha portata all'OCSE e poi al suo ruolo attuale?

Schleicher: Il mio *background* professionale è in realtà in fisica e matematica e, quando sono arrivato all'OCSE nel 1995 per istituire un quadro concettuale entro cui misurare le prestazioni dei sistemi di istruzione a livello internazionale, le mie competenze scientifiche erano praticamente al centro di questo lavoro, perché l'obiettivo era quello di stabilire un maggiore supporto empirico in un campo dominato in gran parte da opinioni, tradizioni e, talvolta, ideologie.

Quali sono a suo parere i lavori più significativi al momento prodotti dall'OCSE nel settore «education»?

Schleicher: Ovunque, genitori, studenti e tutti coloro che insegnano o gestiscono i sistemi di istruzione cercano informazioni valide sulla misura in cui il loro sistema nazionale prepara gli studenti per la vita. La maggior parte dei paesi, Italia compresa, monitorano gli apprendimenti degli studenti per rispondere a questa domanda. Il contributo dell'OCSE è stato quello di estendere e arricchire il quadro nazionale, fornendo un contesto più ampio all'interno del quale interpretare i risultati nazionali.

L'attività dell'OCSE in questo campo ha assunto particolare rilievo negli ultimi anni, poiché – in un mondo in cui tutto il lavoro che può essere digitalizzato, automatizzato o esternalizzato può ora essere svolto in qualsiasi parte del globo da chi è meglio qualificato per esso – i parametri di riferimento delle politiche pubbliche in materia d'istruzione non sono più ancorati al livello nazionale, ma alle prestazioni dei sistemi di istruzione più efficaci a livello internazionale.

I nostri confronti forniscono ai paesi informazioni che permettono loro di identificare le aree di forza e di debolezza e di monitorare i progressi del proprio sistema d'istruzione. Essi hanno inoltre stimolato i paesi a innalzare le proprie aspirazioni, mostrando ciò che è possibile in materia d'istruzione – in termini di qualità, di equità e di efficienza dei servizi educativi forniti altrove – e hanno favorito una migliore comprensione di come i diversi sistemi nazionali affrontano problematiche simili.

Il Topic Education dell'OCSE è, nel tempo, andato maturando ed espandendosi progressivamente. I primi Education at a Glance erano centrati, in modo pionieristico, ma alquanto sovra-semplificato, soprattutto sulla triade 'contesto-input-output'. Progressivamente gli indicatori hanno cominciato a toccare anche altre problematiche quali le disuguaglianze, l'efficacia dell'apprendimento (con PISA ma anche IALS/ALL), la qualità dei sistemi (con l'indagine TALIS). Può descriverci brevemente le tappe,

S/D)))

S/D)))

le 'filosofie' e le strumentazioni metodologiche che hanno caratterizzato questi cambiamenti?

Schleicher: Certo, il nostro *framework* di ricerca è diventato con il tempo più sofisticato e – cosa ancora più importante – i nostri strumenti per misurare la qualità, l'equità e l'efficienza nell'educazione sono significativamente migliorati, per cui ora siamo in grado di identificare relazioni tra queste dimensioni che dieci anni fa non eravamo in grado di misurare. La prima edizione di *Education at a Glance* non diceva nulla circa le politiche e le pratiche educative che rendono conto delle differenze nelle prestazioni tra le scuole, non perché non considerassimo questo aspetto importante, ma semplicemente perché non disponevamo degli strumenti di misurazione per farlo. Oggi possiamo spiegare l'85% delle differenze tra scuole nei paesi industrializzati che partecipano a PISA. Perciò, possiamo basarci su elementi più solidi per capire che cosa rende performanti i sistemi scolastici e quali politiche e pratiche educative sono da sviluppare.

Ciò che è rimasto talvolta sullo sfondo nei vari rapporti/prodotti OECD è l'idea della funzione sociale dell'Education. A che serve, dal punto di vista dell'OECD, l'istruzione? E cos'è una buona istruzione?

Schleicher: Non sono sicuro di avere una risposta chiara a questa domanda. Ma, mentre possiamo discutere a lungo circa le dimensioni filosofiche di una buona istruzione, un altro modo per affrontare il problema è analizzare come sia cambiata la domanda di competenze nell'ambito della vita economica e sociale. Nel mettere a punto il programma PISA abbiamo spesso preso in considerazione tali cambiamenti. Viviamo in un mondo in rapido mutamento e limitarci a riprodurre semplicemente le stesse conoscenze e competenze richieste nel passato non è sufficiente per affrontare le sfide del futuro. Una generazione fa, gli insegnanti potevano aspettarsi che quello che insegnavano sarebbe stato sufficiente ai loro studenti per tutta la vita. Oggi, invece, i sistemi d'istruzione devono preparare per lavori che non sono stati ancora creati, per tecnologie che non sono ancora state inventate, per problemi che ancora non sappiamo che nasceranno. Il dilemma per gli educatori deriva dal fatto che le competenze cognitive di routine, che sono le più facili da insegnare e da testare, sono anche le più facili da digitalizzare, automatizzare, esternalizzare. Non vi è dubbio che il patrimonio attuale di conoscenze e abilità in alcune discipline rimarrà importante. Tuttavia, la riproduzione di conoscenze non è più da ritenersi sufficiente, è necessario sapere estrapolare da ciò che sappiamo per affrontare situazioni nuove, che non abbiamo mai incontrato e forse nessun altro ha ancora incontrato. Più aumentano i contenuti di conoscenza che possiamo cercare e trovare su internet, più diventa importante anche la nostra capacità di dare un senso a questi contenuti conoscitivi. Ugualmente diventa sempre più importante la capacità delle

persone di mettere in questione e migliorare conoscenze e pratiche attuali. L'educazione oggi ha a che fare, ancora più che nel passato, con lo sviluppo di capacità di pensiero che chiamano in causa creatività, pensiero critico, *problem-solving* e il saper prendere decisioni. Ha a che fare con lo sviluppo di capacità di lavorare basate sulla comunicazione e sulla collaborazione. Ha a che fare con gli strumenti per il lavoro, e dunque con la capacità di riconoscere e sfruttare le potenzialità delle nuove tecnologie, ma anche di saperne evitare i rischi. E, *last but not least*, l'educazione ha a che fare con la capacità di vivere in un mondo poliedrico da cittadini attivi e impegnati. A loro volta, questi cittadini stanno oggi esercitando un'influenza su ciò che vogliono imparare e su come vogliono impararlo, e questo rimodella il ruolo degli educatori. Convenzionalmente, il nostro approccio ai problemi è stato quello di frazionarli in 'pezzi', di proporzioni gestibili e confinati in specifiche discipline, per poi insegnare agli studenti le tecniche per risolverli. Ma la conoscenza oggi avanza sintetizzando i diversi 'pezzi'. Ciò richiede apertura mentale, capacità di effettuare collegamenti tra idee che in precedenza sembravano non correlate e una familiarizzazione con conoscenze provenienti da altri campi. Per fare solo un esempio, il premio Nobel per la fisica è stato assegnato nel 2010 a due scienziati britannici per la scoperta del grafene, un nuovo materiale con caratteristiche di avanguardia e varie potenziali applicazioni. La scoperta dei due ricercatori, noti per il loro approccio giocoso alla fisica, è scaturita da un esperimento svolto nel 2004, in cui essi hanno utilizzato un blocco di grafite e del nastro adesivo.

Il mondo della conoscenza non è più diviso tra specialisti e generalisti. È emerso un nuovo gruppo, lasciatemeli chiamare «versatiliisti», formato da persone che sono in grado di applicare le proprie abilità e conoscenze approfondite a una gamma sempre più ampia di situazioni e di esperienze, acquisendo nuove competenze, costruendo relazioni e assumendo nuovi ruoli. Queste persone sono capaci non solo di adattarsi costantemente, ma anche, altrettanto costantemente, di apprendere, crescere, posizionarsi e riposizionarsi in un mondo in rapido mutamento. Un tempo, quando gli studenti avevano bisogno di informazioni, si poteva dire loro di cercarle in un'enciclopedia e che in generale si potevano fidare delle informazioni che vi trovavano. Oggi, invece, la *literacy* riguarda la capacità di gestire strutture di informazione non-lineari e di orientarsi negli ipertesti su internet. Si tratta di sapere interpretare e mettere insieme informazioni a volte contraddittorie che si possono reperire sul web e di sviluppare una propria capacità di giudizio per valutarne l'attendibilità e il valore, una competenza che non era necessaria prima della proliferazione di internet.

Un'altra consuetudine che sta cambiando riguarda la dimensione individuale *versus* quella collaborativa dell'apprendimento. Per lungo tempo gli studenti hanno imparato da soli, venendo valutati alla fine dell'anno scolastico per quello che avevano imparato. Oggi, più il mondo diventa



S/D)))

interdipendente, più numerosi devono essere i collaboratori e gli organizzatori. L'innovazione, in particolare, è il risultato del nostro modo di mobilitare, condividere e connettere la conoscenza: in un mondo piatto, tutto ciò che oggi è nostra conoscenza di proprietà riservata, domani sarà un bene a disposizione di tutti. Come ci dice l'opinionista e scrittore Tom Friedman, poiché la tecnologia ci ha permesso di agire sulla nostra immaginazione in un modo che non ha precedenti, la vera competizione non è più tra paesi o tra imprese, ma tra noi e la nostra immaginazione.

Il valore è sempre meno creato verticalmente, attraverso un processo di comando e controllo – il classico rapporto «l'insegnante istruisce lo studente» – ma in senso orizzontale, da coloro che si connettono e lavorano insieme, sia online che di persona. Il successo sarà di chi padroneggia queste nuove forme di collaborazione. In breve, stiamo assistendo a un passaggio da un mondo di *stock* – con la conoscenza, accatastata da qualche parte nella mente, distante dall'esperienza, che è soggetta a una rapida svalutazione – a un mondo di flussi, in cui il potere arricchente della comunicazione e della costante collaborazione diventa la norma. Le barriere continueranno a cadere in quanto le persone competenti riconoscono e si basano su diversi valori, opinioni e culture.

Io non voglio ridurre il ruolo della formazione a questi aspetti e al compito di formare cittadini in grado di vivere in una società che funziona e di contribuire a essa, ma l'analizzare questi cambiamenti fornisce indicazioni utili su ciò che è un'istruzione di qualità.

L'indagine PISA sicuramente ha rappresentato una svolta nella storia del gruppo di lavoro sull'Education dell'OCSE. Sarebbe interessante ricostruire il quadro teorico che è alla base di questa indagine, la sua genesi ed evoluzione nel tempo. Quali sono le principali novità introdotte da PISA rispetto alle classiche indagini dello IEA? In particolare, quale è il concetto di competenza implicitamente fatto proprio dal programma?

Schleicher: Il programma PISA mira a fornire una base per il dialogo sulle politiche scolastiche e per la collaborazione nella definizione e nell'attuazione di obiettivi educativi, in modi innovativi, che riflettano giudizi su quali siano le competenze rilevanti per la vita adulta. A differenza di TIMSS, l'indagine PISA non è partita dal denominatore comune di ciò che viene insegnato oggi nelle classi, ma da un concetto di competenza definita come la capacità dei singoli di affrontare con successo richieste complesse in diversi contesti, attraverso la mobilitazione di risorse cognitive e sociali, comprensive di conoscenze e abilità, motivazioni, atteggiamenti e altre componenti sociali e comportamentali. Nel 2000, la prima edizione di PISA si è focalizzata principalmente sulla *reading literacy*, esaminando la capacità degli studenti di utilizzare e interpretare testi scritti e riflettere su di essi. Nel 2003, il focus della valutazione si è spostato sulla capacità degli studenti di fare un uso funzionale delle co-

noscenze matematiche in una molteplicità di situazioni applicative e con varie modalità, basate sulla riflessione sull'*insight*. Contrariamente alla matematica della scuola tradizionale, che è spesso insegnata all'interno di un mondo matematico astratto, cioè in modi che sono scissi da un contesto autentico, PISA ha cercato di mettere in evidenza l'utilità della matematica nel mondo reale: infatti, per riuscire a rispondere alle prove PISA gli studenti dovevano essere in grado di rintracciare le connessioni tra il mondo reale e il mondo matematico, spesso rispondendo a quesiti complessi a risposta aperta. Come primo passo, gli studenti dovevano tradurre la situazione o il problema che si trovavano ad affrontare in una forma che mostrasse la rilevanza della matematica. Poi dovevano trasformare i problemi in modo da renderli suscettibili di trattamento matematico, utilizzando le conoscenze pertinenti per risolverli e, infine, valutare la soluzione nel contesto del problema iniziale. Abbiamo proseguito lungo questa linea di ragionamento nel 2006 con una valutazione della *literacy* scientifica degli studenti che si è focalizzata: i) sulle conoscenze scientifiche e sul loro uso per identificare questioni scientifiche, per acquisire nuove conoscenze, per spiegare fenomeni scientifici e per trarre conclusioni basate sui fatti riguardo a problematiche di carattere scientifico; ii) sulla comprensione dei tratti distintivi della scienza intesa come forma di sapere e di indagine propria degli esseri umani; iii) sulla consapevolezza di come scienza e tecnologia diano forma al nostro ambiente materiale, intellettuale e culturale; iv) sulla volontà di confrontarsi, da cittadino che riflette, con temi legati alla scienza e con le idee della scienza. PISA ha anche cominciato a indagare le disposizioni degli studenti nei confronti dell'apprendimento, le loro strategie di apprendimento, il loro concetto di sé e più in generale l'impegno nella scuola. È chiaro, tuttavia, che resta ancora molta strada da fare perché PISA giunga a tradurre pienamente sul piano operativo il proprio concetto di competenza. Per esempio, PISA è piuttosto affidabile nel misurare la capacità dei giovani di accedere alle informazioni, di gestirle, integrarle e valutarle, di pensare in modo creativo, di formulare ipotesi e trovare soluzioni, e di comunicare pensieri e idee in modo efficace. Ma altre dimensioni importanti sono rimaste fuori. Già da un rapido sguardo alle competenze valutate, e al modo in cui sono state valutate, si vede che esse non coprono tutti gli aspetti di cui i quindicenni avrebbero bisogno per essere preparati per il futuro: per esempio, un test somministrato a un singolo, per quanto ben costruito, non è in grado di valutare le dimensioni interpersonali delle competenze, che sono sempre più importanti, come la capacità degli studenti di relazionarsi bene con gli altri, di gestire conflitti e di risolverli, di rispettare e saper apprezzare valori, opinioni e culture differenti. Allo stesso modo, PISA fornisce solo misure molto grezze e indirette delle dimensioni intrapersonali delle competenze, che hanno crescente importanza dal momento che le persone devono avere la capacità di trovare e costantemente ritrovare il loro giusto posto in un mondo sempre più complesso, di gestire



S/D)))

la propria vita in modo significativo e responsabile, di riconoscere diritti e limiti sia propri che altrui.

Per PISA, poi, altrettanto importante della misurazione dei risultati dell'apprendimento, è l'ambizione di spiegare questi ultimi, in modo da contribuire a migliorare la progettazione e l'attuazione delle politiche e delle pratiche educative. PISA contestualizza i dati sui risultati dell'apprendimento degli studenti con dati su fattori importanti – a livello di studente e famiglia di provenienza, di scuola e di sistema – che possono aiutare a spiegare le differenze nei risultati. Questo ha consentito ai paesi di individuare i propri punti di forza e di debolezza e di monitorare i propri progressi e ha stimolato in molti paesi dell'OCSE una serie senza precedenti di iniziative politiche finalizzate a eguagliare le prestazioni dei sistemi scolastici più efficienti.

Nei report PISA si afferma a più riprese che la misurazione operata da PISA non è connessa ai curricoli scolastici. Da alcuni si obietta poi che l'approccio di PISA abbia un'intonazione eccessivamente pragmatica creando problemi per i paesi, come alcuni di quelli europei, fra cui l'Italia, che sono più legati alla tradizionale ratio studiorum. A suo parere, è questa una critica fondata?

Schleicher: Quando si misurano i risultati scolastici a livello internazionale, si deve fare una scelta. Una prima possibilità è quella di incentrare la valutazione su quanto viene insegnato nel curriculum di ogni paese, ma siccome quello che viene insegnato nei diversi paesi è diverso, ci si ritrova con un ridotto comune denominatore di compiti di base di lettura, matematica e scienza. Questo è il percorso che ha intrapreso TIMSS. Una seconda possibilità è mettere a punto le prove sulla base di un concetto di competenza che i diversi paesi riconoscono come ideale, anche se poi lo implementano in misura differente. Questo è il percorso scelto da PISA. È anche interessante notare che molti paesi hanno cominciato a ridefinire i propri curricoli, allontanandosi dal semplice insegnamento di contenuti disciplinari per mettere, invece, in grado gli studenti di estrapolare determinate conoscenze dai contenuti disciplinari e utilizzarle in modo creativo. Così il concetto di competenza di PISA e il concetto di curriculum di studio in molti paesi si stanno avvicinando tra loro. Un punto di forza di PISA è che ci sono solide conferme empiriche della validità esterna delle sue misurazioni, in termini di potere predittivo delle prove di valutazione. Il *Canadian Youth in Transition Survey* (YITS), uno studio longitudinale che indaga *pattern* e fattori che incidono sul percorso scolastico dei giovani e sulla transizione da questo alla formazione professionale e al mondo del lavoro, ne fornisce una prova. Nel 2000, 29.330 studenti quindicenni in Canada parteciparono sia a YITS che a PISA. Quattro anni più tardi, i risultati educativi degli stessi studenti, all'età di 19 anni, furono di nuovo valutati e fu analizzata l'associazione di questi risultati con le

prestazioni ai test di lettura di PISA all'età di 15 anni. I risultati mostrano che gli studenti che avevano raggiunto il Livello 1 sulla scala di lettura di PISA avevano il doppio di probabilità di essere inseriti nell'istruzione post-secondaria a 19 anni, rispetto a quelli al di sotto del Livello 1, e ciò anche dopo aver tenuto conto di variabili quali impegno scolastico, genere, lingua parlata a casa, livello di istruzione e reddito dei genitori. La probabilità di trovarsi nel sistema di istruzione secondaria era otto volte superiore (rispetto a chi raggiungeva il Livello 1) per gli studenti che avevano raggiunto il Livello 4 della scala di lettura e addirittura di sedici volte per quelli che avevano raggiunto il Livello 5. I risultati mostrano anche che la percentuale dei giovani che a 19 anni avevano ultimato la scuola secondaria superiore aumenta all'aumentare del livello di competenza di lettura in PISA. Mentre l'87% del totale degli studenti aveva ultimato la scuola superiore a 19 anni, la percentuale risultava significativamente inferiore per gli studenti che avevano raggiunto al massimo il Livello 1 (62%) o il Livello 2 (77%). Ancora una volta, questo *pattern* di risultati si conferma anche dopo aver tenuto conto degli effetti di genere, lingua parlata a casa, livello d'istruzione e reddito dei genitori, e impegno nello studio e in attività sociali. L'analisi ha mostrato anche che i risultati nelle prove PISA erano un predittore della riuscita degli studenti migliore rispetto ai tradizionali voti scolastici. Ultimo, ma non meno importante, l'*International Adult Literacy Study* (IALS) permette di mettere in relazione le competenze in lettura e in matematica, definite in modi simili a quelli misurati da PISA, a risultati in termini di reddito e di profili occupazionali ottenuti dalla popolazione adulta. Le analisi dimostrano che tali competenze sono generalmente un predittore migliore rispetto al livello formale di qualifica conseguito dagli individui (OCSE e Statistics Canada, 2000).

L'equipe di lavoro PISA si sta ponendo il problema di 'allargare' ad altre competenze la propria attività di misurazione. Cosa dobbiamo considerare costante in PISA e cosa ci possiamo aspettare di nuovo per il futuro di questa indagine? Intendete dare un seguito alle vostre riflessioni sulle competenze cross-curricolari e alle suggestioni del rapporto DeSeCo?

Schleicher: Lo sviluppo e l'implementazione di PISA comporta sempre compromessi tra ciò che è importante e ciò che è misurabile nel quadro di un'indagine su larga scala. Le competenze in lettura, matematica e scienze rimarranno al centro di PISA, perché una grande quantità di tempo nelle istituzioni educative è dedicata proprio a questi ambiti. Non abbiamo però rinunciato a occuparci di *problem-solving*. Il concetto di competenza sarà ampliato in modo significativo a partire dalla rilevazione del 2012, che include per la prima volta compiti dinamici di *problem-solving*. Ci auguriamo di poter ampliare ulteriormente la nostra definizione operativa di competenza nel 2015, includendo nei test prove



S/D)))

di *problem-solving* collaborativo, così da cominciare a trattare la dimensione interpersonale del modello teorico proposto da DeSeCo.

L'OCSE, dopo PISA, si appresta con PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) alla sfida di fornire una qualche misurazione delle competenze della popolazione adulta. Sarebbe utile saperne di più sia dal un punto di vista dell'impostazione teorica sia dal punto di vista della realizzazione.

Schleicher: Con PIAAC, prima indagine internazionale nel suo genere volta a rilevare in quale misura la disponibilità di competenze-chiave nella popolazione adulta e il loro effettivo utilizzo si traducano in opportunità di vita migliore per gli individui e per le nazioni, saremo in grado di affrontare una gamma molto più ampia di questioni di *policy*. In sostanza, PIAAC estende l'approccio PISA alla popolazione adulta. È nata dalla consapevolezza che lo sviluppo economico e sociale dipende sempre più dalla capacità dei paesi di anticipare l'evoluzione della domanda di lavoro, di promuovere l'acquisizione di competenze professionali e un equo accesso all'apprendimento, di dispiegare la propria riserva di talenti in modo efficace, garantendo che si stia insegnando e apprendendo il giusto mix di abilità e che i lavoratori abbiano la possibilità di adattare le loro competenze nel corso della vita lavorativa, di sviluppare approcci più efficaci e sostenibili per il finanziamento della formazione e dell'apprendimento, individuando chi dovrebbe pagare per cosa, quando, dove e come. Così, per esempio, i decisori politici saranno in grado di influire sullo sviluppo delle capacità manageriali nelle imprese onde migliorare i metodi di reclutamento dei lavoratori qualificati e l'utilizzazione delle competenze esistenti. PIAAC può anche aiutare i decisori politici a migliorare l'incontro tra domanda e offerta di competenze attraverso la definizione sia di quadri nazionali di valutazione e di qualifiche, così da garantire la trasparenza, sia di sistemi per il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale e delle esperienze, nonché dei diplomi stranieri. Oggi le politiche relative alle competenze professionali sono spesso frammentarie. Un miglioramento significativo può essere ottenuto unendo gli sforzi a tutti i livelli e investendo i ristretti bilanci pubblici in modo più efficiente ed efficace. C'è bisogno di un approccio di governo basato su un coordinamento complessivo che coinvolga i diversi portatori di interesse, e in particolare le parti sociali, nella progettazione, l'erogazione e il finanziamento dei sistemi di competenze. Poiché i confini tra i luoghi in cui gli individui imparano e utilizzano le loro abilità professionali diverranno sempre più sfumati, i governi avranno bisogno di costruire nuove relazioni, reti e coalizioni tra governi, utenti e fornitori della formazione, imprese, investitori e innovatori sociali. Relazioni che mettano insieme la legittimità, l'innovazione e le risorse che sono necessarie per fare dell'apprendimento permanente una realtà

per tutti. I governi dovranno anche valutare come coordinare i soggetti (pubblici, privati e di terzo settore) e i servizi formativi che forniscono contenuti e opportunità di apprendimento-insegnamento a utenti di ogni età. E valutare come i vari paesi possono rendere gli investimenti nell'apprendimento efficienti ed efficaci per gli individui e per i loro datori di lavoro. Ciò può accadere creando fondi pubblici per la formazione destinati ai disoccupati, al fine di incentivare la loro partecipazione a processi di apprendimento, o incentivando le istituzioni finanziarie a sviluppare nuovi strumenti finanziari che permettano agli utenti di accedere alle opportunità formative quando ne hanno più bisogno. Ci riferiamo anche alla necessità di trovare modi per incoraggiare sia i datori di lavoro sia i lavoratori a partecipare alla formazione sul posto di lavoro, assicurare a tale formazione un buon livello mediante efficaci controlli di qualità, elaborare schemi contrattuali per gli apprendisti. Si tratta altresì di coinvolgere insieme datori di lavoro e organizzazioni sindacali nella progettazione e nell'erogazione della formazione professionale e di servizi di orientamento che siano accessibili e basati sulla conoscenza dei risultati della formazione nel mercato del lavoro. Infine, la crescente domanda di competenze professionali implica che tutti gli *stakeholders* siano pronti a mobilitare più tempo e denaro per la formazione. Il sistema misto di *Life-Long Learning* richiederà nuovi modelli di finanziamento grazie ai quali rendere più facile l'investimento in formazione, che per risultare vantaggioso agli individui e ai loro datori di lavoro ha bisogno di essere efficace sia sul piano dei costi che su quello fiscale. I governi possono utilizzare gli strumenti della regolamentazione e della tassazione per incoraggiare le istituzioni finanziarie a sviluppare nuovi strumenti che permettano all'utente di accedere alle opportunità formative quando ne hanno maggiormente bisogno, anche attraverso la diminuzione dei costi, la riduzione del rischio e rimborsi dilazionati nel tempo. Per la formazione erogata al di fuori del sistema universale di istruzione, dobbiamo trovare il modo di ripartirne i costi fra governo, datori di lavoro e utenti in proporzione ai vantaggi rispettivamente ottenuti. Io credo che PIAAC ci aiuterà ad affrontare tali fondamentali questioni politiche in modi altrettanto efficaci rispetto a ciò che PISA ha fatto per la politica scolastica.

In molti dei paesi che hanno partecipato alle rilevazioni PISA si osservano, da un triennio all'altro, cambiamenti significativi (in genere in meglio) nei risultati ottenuti. Lei pensa che in qualche misura PISA possa essere definito un acceleratore e un facilitatore dei miglioramenti avvenuti o sia stato solo un termometro (sensibile ma non attivo) di quanto avveniva?

Schleicher: Sì, PISA ha svolto un ruolo attivo in questo senso e posso documentarlo con molti esempi. In diversi paesi, ha stimolato riforme dell'istruzione e in alcuni casi i cambiamenti sono avvenuti in un modo che non ha precedenti negli ultimi decenni. Spostando l'attenzione dagli



S/D)))

input e dalle modalità di gestione dei sistemi di istruzione al loro impatto e ai loro risultati e rendendo questi ultimi pubblicamente visibili in un quadro comparativo internazionale, PISA ha fatto in modo che il funzionamento dei sistemi educativi – e quello dei processi di decisione politica – diventassero più trasparenti a livello globale. Tutto sommato, l'esempio di PISA suggerisce che i *benchmark* internazionali alimentando la pressione tra pari e la pubblica *accountability* possono essere a volte più potenti delle leggi, delle normative e dei sistemi di regolazione. In meno di un decennio, sembra che i *benchmark* internazionali come PISA – nel bene o nel male – si siano affermati quali elementi indispensabili per le riforme nel campo dell'educazione, riforme che finora erano state concepite come una questione essenzialmente interna ai vari paesi. Infatti, in contrasto con la realtà globale in cui viviamo, l'educazione rimane ancora una questione molto locale e spesso ripiegata su se stessa. Questo non solo perché il processo educativo è basato su interazioni a carattere locale, ma anche perché in tutto il mondo diversi tipi di 'muri' tendono a separare gli educatori, le istituzioni e i sistemi educativi di un paese da quelli degli altri. Alcune barriere sono 'naturali', come la lingua o la cultura, ma altre dipendono da una politica inadeguata di produzione e gestione della conoscenza sui sistemi di istruzione e dal fatto che essa resta spesso dominata da opinioni, tradizioni e, talvolta, ideologie. Ne consegue che questi sistemi possono trovarsi in difficoltà quando cercano di rendere le scuole e gli insegnanti maggiormente capaci di condividere, di sviluppare e di applicare in modo condiviso le conoscenze relative al proprio lavoro e ai propri risultati. Essendovi tra i vari sistemi d'istruzione i 'muri' di cui abbiamo parlato, i singoli paesi hanno pochi strumenti per guardare verso l'esterno, verso le politiche e le pratiche educative che si sviluppano e vengono implementate altrove, al di là della propria esperienza immediata e del proprio controllo. In queste circostanze, i sistemi scolastici operano come fossero un 'silos' alimentare, in cima al quale vengono poste nuove riforme a intervalli di pochi anni, e nel mezzo vi sono strati corrispondenti a un periodo di 10-15 anni, in cui riforme incompiute e spesso incoerenti si accumulano l'una sull'altra. Ciò accade per la ragione che, se si procede secondo un approccio in cui gli educatori (cioè coloro che si trovano in prima linea) sono tenuti a mettere in atto idee di riforma concepite a livelli più alti del sistema, i tempi necessari per attuare un cambiamento non possono che essere quelli. Al termine del processo, poi, gli studenti, gli insegnanti e le scuole si trovano a fare i conti con una miscela di indicazioni normative che spesso non comprendono e non riescono a fare proprie. Naturalmente, l'educazione è sempre stata «un'industria della conoscenza» nel senso che essa, classicamente, si occupa della trasmissione del sapere, ma è ancora lontana dall'essere «un'industria della conoscenza» nella quale le sue pratiche siano trasformate e migliorate sulla base delle conoscenze di chi è impegnato quotidianamente in prima linea nella pratica dell'insegnamento. Questo contrasta

con quanto avviene in molti altri settori, dove le persone entrano nella propria vita professionale aspettandosi che le loro pratiche saranno in seguito trasformate dai risultati della ricerca. In questa situazione, PISA è diventato un potente strumento per la riforma delle politiche educative e per il cambiamento trasformativo consentendo ai sistemi d'istruzione di guardare a se stessi alla luce di politiche pensate, implementate e realizzate altrove. PISA mostra che cosa è possibile fare in termini di equità, di qualità e di efficienza dei servizi educativi e ciò può favorire una migliore comprensione delle modalità con le quali i diversi sistemi di istruzione affrontano problemi simili. Mentre, presa da sola, questa indagine non può identificare le relazioni causa-effetto tra input, processi e risultati, essa ha fatto luce su analogie e differenze che i sistemi nazionali di istruzione mostrano in alcuni aspetti chiave, rendendole visibili agli educatori, ai decisori politici ed all'opinione pubblica. Qualcuno sostiene che il *benchmarking* internazionale favorisca un non desiderabile processo di degradazione della diversità culturale ed educativa tra istituzioni e sistemi di istruzione, ma si può anche argomentare il contrario: al buio, le istituzioni e i sistemi educativi possono sembrare simili, ed è il *benchmarking* comparativo a gettar luce sulle differenze e permettere così di trarre maggior vantaggio dagli sforzi di riforma. Chi si era preoccupato di sapere come funzionassero i sistemi educativi della Finlandia, del Canada o del Giappone prima che PISA rivelasse i successi di questi sistemi nazionali in termini di equità, di qualità e di coerenza dei risultati di apprendimento?

Permettetemi di fare qualche esempio. In Germania l'equità delle opportunità di apprendimento tra le scuole è stata spesso data per scontata, in quanto sforzi significativi erano stati fatti per assicurare che le risorse per le scuole fossero adeguate e ripartite in modo equo. I risultati di PISA 2000, tuttavia, hanno rivelato l'esistenza di ampie disparità socio-economiche nei risultati di apprendimento tra le scuole tedesche. Ulteriori analisi che hanno disaggregato i dati riguardanti l'impatto del *background* sui risultati distinguendo l'eterogeneità socio-economica entro le scuole e la segregazione socio-economica entro il sistema scolastico nel suo complesso, hanno indicato che gli studenti tedeschi con un *background* familiare e sociale privilegiato vengono indirizzati verso le scuole superiori provviste di maggior prestigio accademico e con risultati scolastici più elevati, mentre gli studenti provenienti da ambienti sociali non privilegiati, anche a parità di prestazioni nelle prove PISA, sono indirizzati verso le meno prestigiose scuole di formazione professionale che producono risultati più modesti. Ciò ha sollevato il timore che il sistema di istruzione stesse rafforzando, piuttosto che moderando, l'impatto dei fattori di *background* socio-economico. Questi risultati, e il successivo dibattito pubblico, hanno ispirato in Germania una vasta gamma di iniziative di riforma finalizzate all'equità, alcune delle quali di natura trasformativa: imprimere un'impronta educativa nell'educazione della prima infanzia, che fino ad allora era stata consi-



S/D)))

derata in gran parte una questione esclusivamente di welfare; stabilire standard educativi nazionali in un Paese dove l'autonomia regionale e locale era stata a lungo il paradigma imperante; o migliorare il supporto per gli studenti svantaggiati, per esempio quelli appartenenti a famiglie immigrate. Per molti educatori ed esperti in Germania, le disparità socio-economiche rivelate da PISA non sono state necessariamente una sorpresa. Tuttavia, spesso si era dato per scontato e ritenuto fuori dall'ambito di intervento delle politiche pubbliche che i bambini svantaggiati andassero meno bene a scuola. Il fatto che PISA abbia rivelato che l'impatto del *background* socio-economico sulle prestazioni degli studenti e delle scuole varia in modo considerevole da un paese all'altro, e che alcuni paesi sembrano essere riusciti a moderare le disparità socio-economiche molto più efficacemente di altri, ha dimostrato che il miglioramento è possibile e ha impresso una spinta a favore del cambiamento delle politiche. Infatti, le iniziative che la Germania ha intrapreso nel 2001 hanno dato i loro frutti e ciò si è riflesso nei migliori risultati ottenuti in PISA 2009. Prendiamo un altro esempio: il Giappone, uno dei migliori sistemi di istruzione nelle comparazioni internazionali. PISA ha però rivelato che mentre gli studenti giapponesi tendevano a fare molto bene in aree del test che richiedono di riprodurre contenuti disciplinari, essi erano molto meno abili nei quesiti a risposta aperta che richiedono di estrapolare conoscenze da quanto si è appreso per applicarle in contesti nuovi. Comunicare questo ai genitori e, più in generale, a un pubblico abituato a certi tipi di test ha rappresentato una sfida anche per l'economia politica della riforma. La risposta politica in Giappone è stata quella di incorporare domande a risposta aperta tipo quelle usate in PISA nelle prove di valutazione nazionali, cioè includere nella valutazione del proprio sistema d'istruzione queste competenze considerate importanti. Allo stesso modo, la Corea ha recentemente incorporato prove di *literacy* del tipo proposto da PISA negli esami di ingresso all'università, allo scopo di rafforzare l'eccellenza dei propri studenti nella capacità di accedere a materiali scritti di vario tipo, gestirli, integrarli e valutarli. In entrambi i paesi, questi cambiamenti rappresentano una profonda trasformazione, che sarebbe stata molto più difficile da immaginare senza le sfide evidenziate da PISA.

L'ampia mole di dati prodotta da PISA vi ha permesso di analizzare assai meglio che in passato i fattori che concorrono a determinare le performance dei diversi paesi. Tra questi che peso hanno, a suo giudizio, i fattori endogeni ai sistemi educativi (caratteristiche dei sistemi educativi nazionali, politiche educative ecc.) e quelli esogeni (contesti socio-economici, storici e culturali nazionali)?

Schleicher: Certamente, i fattori culturali e sociali fanno la differenza e si può discutere l'idea che le politiche rivelatesi di successo in qual-

che luogo siano destinate ad avere un analogo successo altrove. Nessun paese può semplicemente adottare il sistema vigente in un altro paese per il reclutamento, la formazione e la remunerazione degli insegnanti. Ma la prova più impressionante che i fattori sociali e culturali non rappresentano ostacoli insormontabili al miglioramento dell'istruzione proviene dai paesi che hanno rapidamente migliorato le loro prestazioni. Brasile, Cile, Germania, Indonesia, Polonia o la Slovenia non hanno cambiato né le loro società, né i loro insegnanti, hanno riformato i loro sistemi di istruzione. Anche laddove è in gioco una cosa difficile da emulare come la cultura – pensiamo, per esempio, all'elevato valore attribuito all'istruzione nell'Asia orientale – dobbiamo domandarci in quale misura essa sia stata ereditata o piuttosto costruita. Perché i ragazzi a Shanghai studiano così tanto? È perché hanno geni diversi rispetto ai loro coetanei europei e americani oppure perché la struttura di incentivazione del loro sistema ha trasmesso l'idea che il successo scolastico sarà importante per la loro vita? Quando si osservano più da vicino la Cina o il Giappone, si scopre che non vi è nessuna università e nessun datore di lavoro di prestigio che non presti attenzione alle votazioni ottenute dagli studenti agli esami. Ogni studente e ogni genitore conosce bene quanto sia elevato il costo di un basso rendimento scolastico, e ogni educatore condivide la profonda convinzione che tutti i bambini possano avere successo. Dato che gli standard d'istruzione sono elevati, chiari e ben definiti, tutti sanno cosa è necessario per ottenere un determinato titolo di studio, e tutti si sforzano per raggiungere questo obiettivo. Quando ho visitato per la prima volta una scuola giapponese e ho notato che era così pulita da poterci perfino mangiare sul pavimento, ho pensato che dovevano avere degli insegnanti molto severi nel far rispettare la disciplina. Fino a quando non mi sono accorto che l'insegnante e gli studenti stavano pulendo la classe tutti insieme dopo la fine dell'orario di scuola, e che quindi era questo a generare il senso condiviso di responsabilità verso l'ambiente che si può avvertire quando ci si reca là come visitatori. Allo stesso modo, potete capire perché gli studenti finlandesi sono così profondamente impegnati nello studio quando vi capita di visitare una scuola finlandese e osservare come lì si impara.

Come tutti i sistemi di misurazione PISA ha molti punti di forza ma anche dei limiti, la non consapevolezza dei quali può generare degli 'effetti perversi'. Quali sono le interpretazioni e gli usi dei dati PISA che lei ritiene inappropriati o fuorvianti?

Schleicher: Certo, ci sono esempi di questo genere. In particolare, l'uso selettivo di quanto emerge da PISA da parte di alcuni decisori pubblici per giustificare quello che essi intendono fare, piuttosto che per avere un'immagine oggettiva dei risultati, può portare a gravi distorsioni.

S/D)))