

Somaro sarà lei

Titoli roboanti, qualche approfondimento, rare analisi serie dei dati e commenti più o meno e interessati hanno accompagnato la presentazione dei dati di PISA 2006. Con qualche novità: la conquista delle prime pagine dei giornali, il timido emergere della consapevolezza che quelle indagini non verificano gli apprendimenti curricolari, ma anche una sotterranea connessione con l'esigenza di avviare un'efficace sistema di valutazione nazionale.

Per questo, ci sembra utile ragionare sui rapporti che è effettivamente il caso di instaurare fra questo tipo di indagini e la scuola, anziché farsi travolgere dall'ansia del dato o dalla sindrome da ultimo della classe.

Questione di... titoli

di Mario AMBEL

Il 4 dicembre 2007 è stata, a suo modo, una data storica: per la prima volta da molto tempo (forse per la prima volta in assoluto) la scuola italiana ha conquistato il titolo di apertura della prima pagina di alcuni importanti quotidiani nazionali, ad esempio "La Stampa" e "l'Unità". Non era successo neppure con gli episodi più caldi di bullismo! Sarà stato un giorno vuoto di grandi eventi, sarà che parlar male della scuola ormai suscita un certo consenso bipartisan, ma la cosa in sé resta degna di rilievo. La notizia non è di quelle onorevoli e i titoli non sono stati certo benevoli, ma non si può mica pretendere che vada in prima pagina - che so? - l'innalzamento dell'obbligo scolastico? In fondo

era solo trent'anni che lo si attendeva!

L'occasione per conquistare i titoli cubitali è stata invece la presentazione dei dati relativi all'indagine OCSE-PISA con l'ormai usuale riscontro negativo e il rituale corredo di commenti catastrofici.

Qualche eloquente esempio: «Scuola: Ocse 2007, studenti Italia più somari in Europa» (Ansa); «Gli studenti italiani sono fra i peggiori d'Europa» (Rai News 24); «La scuola affonda. In silenzio» (Unità); «Il crollo della scuola italiana» (La Stampa).

Un po' di esagerazione, un po' di catastrofismo, ma la sostanza resta: nel 2006 bulli, nel 2007 somari; per gli allievi della scuola italiana non c'è requie mediatica. E la responsabilità è ovviamente dei docenti. Qualcuno, è inevitabile, tira in ballo persino il Sessantotto e il suo proverbiale lassismo, ma la sostanza non cambia: almeno a leggere i titoli di tutti i quotidiani

italiani «la scuola italiana è da bocciare».

Persino la "Gazzetta dello sport" ha deciso di commentare l'evento, per fortuna non concedendo alla scuola l'onore e l'onere di scalzare il milanista Kakà in quei giorni sugli altari (o gli scudi, a seconda delle preferenze di ciascuno). Sebbene nelle pagine interne e dopo gli sport cosiddetti minori, l'interesse è però significativo e il giudizio, manco a dirlo, perentorio: «I nostri studenti tra i peggiori d'Europa Perché ci mancano i buoni *insegnanti?*»

Le parole «peggiori» e «insegnanti» sono evidenziate (in arancione sul proverbiale rosa della "Gazzetta") e si strizzano l'occhio fra loro. La domanda posta dal titolo è di quelle che meriterebbero un qualche beneficio d'inventario, ma la nostra più gloriosa testata sportiva non ha tempo da porre in mezzo. Ha già la risposta, preoccupante:

«Una ricerca di Vittorio Lodolo D'Oria sulla prestigiosa rivista *La Medicina Italiana* mostra che, tra i dipendenti pubblici, gli insegnanti sono la categoria più a rischio per le patologie psichiatriche: 39% per certo di disturbati nell'umore e 12% di disturbati nella personalità, 32% di ansiosi, 11% di schizo-



da "La Stampa", 4 dicembre 2007

frenici o psicotici, 6% di paranoici o altro. Sono percentuali doppie rispetto a quelle degli impiegati e triple rispetto a quelle degli operai. Gli insegnanti sono profondamente infelici: come vuole che si preoccupino della mentalità scientifica?»

In effetti, se non c'è la salute... Tra l'altro la somma delle percentuali indicate fa 100! Non si salva nessuno!

Immagino come possa starsene tranquillo l'abituale lettore della "Gazzetta", al mattino al bar sotto casa, mentre i suoi pargoletti sono a scuola fra le grinfie di qualche insegnante variamente disturbato! Forse per rassicurarlo, la "Gazzetta", come altri giornali, conviene che la soluzione sta nel «migliorare la qualità dell'insegnamento, cioè degli insegnanti.»

Poi è arrivato "Panorama" a porre il suggello alla esecrazione nazionale, mettendo in copertina una fronte d'asino, alta ma munita di leggendarie lunghe orecchie, e un titolo inevitabile: «Ultimi della classe». E su "Panorama" a far la figura dei ciuchi non sono solo gli allievi, ma anche i docenti poiché il settimanale ha avuto l'interessante idea di sottoporre a professori di scienze di medie e superio-

IL FATTO DEL GIORNO 5 DOMANDE 5 RISPOSTE

I nostri studenti tra i peggiori d'Europa Perché ci mancano buoni insegnanti?

da "La Gazzetta dello Sport", 4 dicembre 2007

ri alcuni dei quesiti su cui si erano esercitati i nostri quindicenni. Il risultato non è stato lusinghiero: solo il 36%, per esempio, se la cava sul «perché la fermentazione fa lievitare la pasta» (si presume del pane, ma non è detto), attribuendola correttamente al fatto che si «produce un gas, il biossido di carbonio», mentre un buon 42% cade nella rete del *distrattore* e risponde – come molti allievi – che «la pasta lievita perché funghi unicellulari si riproducono al suo interno».

Mentre comincia in alcuni a far capolino il dubbio che tra i quesiti del PISA e ciò che si insegna e impara a scuola ci sia una qualche distanza di metodo e di sostanza, l'articolo di "Panorama" non ci fa mancare qualche esempio di marchiano errore ortografico (di quelli che si trovano comunemente su qualsiasi quotidiano e ormai persino su qualche libro) e ci ricorda che il Rettore dell'Università di Torino, sconvolto dal basso livello degli studenti in ingresso, istituirà corsi estivi di recupero. Anche lui, anzi *egli*.

Va detto, a onor del vero, che, a differenza di altre circostanze in cui alla roboante faziosità dei titoli faceva da contrappunto una desolante vaghezza di contenuti, questa volta alcuni quotidiani hanno scritto cose più assennate di quelle che solitamente circolano, anche all'interno della scuola, sulla delicata questione *valutazione degli apprendimenti*.

Nelle pagine interne che "La Stam-

pa", per esempio, ha dedicato alla questione, l'intervista a Maria Teresa Siniscalco, «curatrice della precedente ricerca PISA» si apre con una importante e chiara affermazione che purtroppo stenta a essere compresa:

«Chiarimo subito una cosa: la ricerca PISA non misura quanto gli studenti sappiano nel senso tradizionale del termine. (...) Pisa misura il "sapere attivo" dei ragazzi, la capacità di utilizzare e applicare conoscenze a problemi simili a quelli che si incontrano nella vita reale».

E qui, verrebbe da dire, casca ... l'asino, ma anche il savio! Sul rapporto fra scuola e vita reale si sono immolate foreste senza che la scuola italiana abbia trovato un punto coerente di equilibrio fra ciò che si fa a scuola, ciò che è importante sapere anche se non serve in senso pratico (molta cultura mantiene questa prerogativa essenziale) e ciò che serve nella vita. Del resto oggi si sono complicate le vie per arrivare a essere donne e uomini consapevoli, cittadini attivi e poi, finita la scuola e frequentati corsi professionalizzanti, lavoratori; in una parola persone competenti in situazioni e contesti diversi della «vita reale», ma anche persone equilibrate nella propria non spendibile costruzione di sé.

Quindi, si comincia a dire che l'indagine OCSE-PISA non intende e non può misurare - se non molto indirettamente - che cosa si è imparato a scuola e quindi l'effica-



da "Panorama", 10 gennaio 2008

Opinioni a confronto

cia di questo o quel percorso scolastico, ma le potenziali capacità dei quindicenni di far tesoro delle conoscenze e competenze apprese utilizzandole nella soluzione di problemi assimilabili a quelli che si incontrano nella vita reale: cosa di cui la scuola italiana (soprattutto superiore), a torto o ragione che sia, è abituata da sempre a

Siamo sempre
gli ultimi
della classe

da "La Stampa", 4 dicembre 2007

farsi un gran gentiliano baffo. La scuola superiore italiana (e da qualche decennio nuovamente anche la scuola media) è, da questo punto di vista, sostanzialmente *disinteressata* e poco si occupa della spendibilità delle competenze apprese.

E allora varrebbe la pena di riprendere - come tentiamo spesso di fare su questa rivista - la riflessione sul concetto di *scuola disinteressata*, che ha tutta una serie di implicazioni positive, e su quello di *spendibilità*, cui l'indagine PISA presta un'attenzione certamente prioritaria, a tratti esclusiva. Si pensi, per esempio, alla quasi totale assenza di testi letterari fra quelli sottoposti a comprensione,

mentre ben sappiamo che i nostri allievi esercitano le loro capacità di lettura quasi esclusivamente su quelli.

Cominciamo a interrogarci sui rapporti che è giusto o pericoloso instaurare fra queste indagini e la realtà del fare scuola. Questo ci sembra l'impegno cui ci sollecitano le indagini internazionali, una volta sgrullato il capo dalla cenere di cui ce lo siamo ritualmente cosparso e dopo aver sdegnosamente rifiutato, contro i guai in cui ci ha scoperto immersi il dottor Vittorio Lodolo D'Oria, qualsiasi tipo di soccorso chimico, sostituito da qualche più sano ma forse meno efficace gesto scarismatico.

l'intervista all'esperto

Ragionare sui dati

intervista a Bruno Losito

Abbiamo rivolto alcune domande a Bruno Losito, docente presso l'Università Roma Tre e National Project Manager di PISA 2006 per l'Italia. È stato proprio Bruno Losito il 4 dicembre a presentare i risultati, sia generali che in particolare relativi all'Italia, nel corso di un convegno organizzato dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Tutta la documentazione e i materiali informativi sono reperibili sul sito dell'istituto:

<http://www.invalsi.it/ricint/Pisa2006/sito/index.htm>

Quale dato emerge da una prima lettura dei risultati?

Possiamo ormai utilizzare le prime serie storiche di risultati: PISA è un'indagine campionaria giunta al suo terzo ciclo, dopo quelli del 2000 e del 2003. Una prima lettura dei dati sembra confermare alcuni elementi di debolezza del nostro sistema scolastico in termini di comparazione internazionale e le forti differenze esistenti al suo interno, sia tra aree geografiche del paese sia tra tipi di scuole, già evidenziate dai precedenti cicli di PISA.

PISA 2006 concentrava la sua attenzione sull'alfabetizzazione scientifica. Quali sono i principali dati emersi?

In Italia, il 25,3% degli studenti si colloca al di sotto del livello 2 della scala complessiva di scienze, individuato in PISA 2006 come il livello

base di competenza scientifica. Meno del 5% degli studenti si colloca nei due livelli più elevati della scala. La media OCSE è in questo caso dell'8,8%. Il punteggio medio complessivo è 475, ben al di sotto della media OCSE.

L'indagine fornisce riscontri anche per la competenza matematica e quella di lettura, seppure orientate all'uso di conoscenze e competenze in contesti scientifici.

Anche per la matematica e per la lettura, il livello medio di prestazione degli studenti del nostro paese è inferiore a quello della media OCSE (462 rispetto a 498 per la matematica; 469 rispetto a 492 per la lettura). Per quanto riguarda i livelli di competenza, il 32,8% degli studenti italiani si colloca al di sotto del livello 2 della scala complessiva di matematica. Il 6,3% degli studenti si colloca

nei due livelli più elevati della scala. Tra il 2003 e il 2006 il punteggio medio degli studenti italiani in matematica non è cambiato in misura statisticamente significativa, passando da 466 (deviazione standard 96) a 462 (deviazione standard 96), come del resto è avvenuto per l'OCSE nel suo complesso, la cui media è passata da 500 (deviazione standard 100) nel 2003 a 498 (deviazione standard 92) nel 2006.

Per la lettura, invece, il 50,9% dei nostri studenti si colloca al di sotto del possesso delle competenze di base (livello 3 della scala complessiva di lettura). Il 5,2% degli studenti si colloca nel livello più elevato della scala. Anche la variazione storica, per la lettura, sembra delineare un peggioramento degli studenti italiani, con un aumento di quelli che si collocano ai livelli più bassi di prestazione. Tra il 2000 e il 2006 il punteggio medio degli studenti italiani in lettura è infatti diminuito in misura statisticamente significativa, passando da 487 (deviazione standard 91) a 469 (deviazione standard 109), contro una media OCSE pari a 500 (deviazione standard 100) nel 2000 e a 492 (deviazione standard 99) nel 2006.

Le precedenti indagini PISA hanno rivelato un sistema scolastico italiano profondamente disomogeneo. Anche questa rilevazione conferma il dato?

Certamente, anzi sembra segnalare ulteriori accentuazioni. Il sistema scolastico italiano paga l'estrema disomogeneità dei risultati fra scuole. In Italia il 52,1% della varianza totale è spiegata dalla varianza tra scuole. Questo significa che più della metà delle differenze nella prestazione degli studenti si deve alle differenze esistenti tra le diverse scuole frequentate.

La media OCSE rispetto a questo indicatore è invece più bassa: 33,1%. Mentre alcuni dei paesi che hanno risultati mediamente migliori possono contare su sistemi scolastici complessivamente più omogenei, in Italia si continua a non raggiungere nessuno dei due obiettivi che sarebbe legittimo porsi: qualità e omogeneità, con tutte le conseguenze negative che ne derivano in termini non soltanto di efficienza, ma anche - e forse soprattutto - di mancata equità.

Di quali differenze si tratta?

Quelle note. Anzitutto fra tipi di scuola. Nella competenza scientifica, gli studenti di liceo (con media 518) conseguono risultati migliori anche della media OCSE (500) e molto migliori rispetto agli studenti degli istituti tecnici (media 475, la stessa dell'intero paese!) e a quelli degli istituti professionali (media 414). A determinare la media nazionale, del resto, concorrono anche i quindicenni ancora nella scuola media e quindi in forte ritardo rispetto al corso regolare degli studi (media 340) e quelli delle scuole professionali delle province di Trento e di Bolzano e dei corsi di formazione professionale in alternanza (media 405).

Poi contano, com'è noto, le persistenti differenze geografiche; il punteggio medio conseguito dagli studenti varia dal Nord al Sud del paese: Nord Est 520, Nord Ovest 501, Centro 486, Sud 448, Sud Isole 432. Al di sopra della media OCSE si collocano gli studenti dei licei del Nord Ovest, del Nord Est e del Centro; gli studenti degli istituti tecnici del Nord Est. Gli studenti degli istituti tecnici del Nord Ovest conseguono risultati sostanzialmente uguali alla media OCSE.

Meno significative sono invece le differenze di genere: i risultati dei maschi e delle femmine non danno

luogo a varietà di rilievo.

Un'ultima cosa, prof Losito, che sta particolarmente a cuore a "insegnare". Qual è il rapporto autentico e utile che la scuola deve stabilire con l'indagine OCSE-PISA? Passato l'effetto sempre un po' depressivo della lettura dei titoli dei giornali, in attesa che la ricerca valutativa restituisca dati più complessi, diacronici, attenti alle variabili di sfondo e che la politica faccia le scelte che deve fare... gli insegnanti di italiano, matematica e scienze che "uso" possono fare dell'indagine OCSE-PISA?

Oltre e forse più che ai risultati, le scuole e gli insegnanti potrebbero lavorare sulle prove PISA, cercando di ragionare sul tipo di conoscenze, abilità e competenze che esse richiedono agli studenti e chiedersi in quale misura si tratti di competenze fondamentali e fino a che punto la nostra scuola contribuisca effettivamente alla costruzione e allo sviluppo di queste competenze. Sarebbe interessante anche utilizzare questa riflessione nel lavoro avviato sulle nuove indicazioni nazionali. PISA potrebbe essere lo spunto per riflettere sui contenuti dei nostri curricula e sugli approcci didattici utilizzati a livello di scuola, di singola scuola.

Non in modo strumentale (come a volte è stato suggerito in passato), per preparare gli studenti ad affrontare meglio le future rilevazioni, internazionali e nazionali. Ma per una riflessione seria sulla qualità degli insegnamenti di lingua, matematica e scienze.

Ai responsabili delle politiche scolastiche il compito di riflettere sul piano generale, del sistema di istruzione, e di operare per creare le condizioni che consentano di migliorare gli aspetti di debolezza evidenziati da PISA.

Tutto il Pisa in un libro



**Maria Teresa Siniscalco,
Raimondo Bolletta,
Michelina Mayer,
Stefania Pozio**
*Le valutazioni internazionali
e la scuola italiana*
Zanichelli, Bologna,
500 pp., 25 euro

È un contributo ben curato e utile quello che alcuni ricercatori del Gruppo di lavoro sulle indagini OCSE-PISA presso l'Istituto nazionale di valutazione consegnano alle scuole. Il volume *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, edito da Zanichelli, propone un'analisi attenta e ampiamente documentata delle prove PISA, l'ormai celeberrimo *Programme for International Student Assessment*, realizzato con periodicità triennale per testare le competenze alfabetiche (*literacy*) linguistiche, matematiche e scientifiche in più di 40 paesi di tutti i continenti per conto dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, ovvero l'OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*).

Per ciascuna area disciplinare, il volume propone una contestualizzazione delle prove rispetto alle tendenze attuali della ricerca valutativa; una attenta esposizione dell'idea di *literacy* e dei relativi ambiti e contesti di applicazione e quindi della logica che in ciascun settore di competenza sorregge e legittima la formulazione dei quesiti e la determinazione dei livelli di competenza; una descrizione dei meccanismi metodologici dell'indagine, con giusta attenzione per esempio alla tipologia delle domande adottata e alle sue ragioni; inoltre, ed è l'aspetto più rilevante, il volume contiene la presentazione di alcune prove, con una interessante descrizione analitica di alcuni quesiti, corredata dal commento dei dati relativi agli esiti conseguiti dal campione di allievi italiani.

Si tratta quindi di una lettura di estrema importanza per gli insegnanti, da svolgere attentamente, seppure con qualche opportuna cautela, meglio ancora

se insieme, in gruppi di lavoro, nei dipartimenti disciplinari o in attività di riflessione critica entro le associazioni professionali.

Non affrontiamo qui le tematiche specifiche del volume perché farlo significherebbe commentare l'impianto generale e le scelte del PISA relative a ciascuna area disciplinare. Lo faremo nei prossimi numeri di "insegnare", entrando nel merito delle singole *competenze* e scavando un po' più dentro la cucina teorica e metodologica del PISA. Per ora, in questo contesto, ci premeva indicare una lettura certamente più significativa e professionalmente coerente dei titoli dei quotidiani e dei relativi commenti. Per quanto, nell'*Introduzione* al volume, sia la stessa Maria Teresa Siniscalco, responsabile nazionale italiano del PISA 2003, a raccogliere un non esaltante florilegio di titoli giornalistici internazionali, che testimoniano come non siamo soli nel dedicare un'attenzione mediatica ai risultati del PISA e come non sia prerogativa nostrana la tendenza al vaniloquio di tipo agonistico-competitivo. Anche se qualcuno si rifugia in una ironia, tipicamente... anglosassone, soffusa di un poco di invidia: «Agli studenti di Hong Kong e della Finlandia i conti tornano» (*"International Herald Tribune"*, 7 dicembre 2004).

Il volume appare attento più alle competenze valutate e alla genesi nonché alla legittimazione teorica delle prove, che ai risultati complessivi o parziali della scuola italiana. Anche per quanto riguarda i risultati conseguiti dai nostri allievi, si possono leggere interessanti e curiose comparazioni più sugli esiti di singoli quesiti che sugli andamenti generali. Seppure con un po' di cautela per raffronti fra realtà molto lontane, può essere interessante interrogarsi sul perché i nostri allievi trovino maggior difficoltà in un certo tipo di domanda o, nello specifico, rispetto a determinati segmenti di competenza piuttosto che su altri. Aiuta a interrogarsi più sull'origine dei processi di apprendimento che a fare ardite comparazioni fra risultati finali spesso scarsamente comparabili.

Ovviamente questa scelta fa sì che il volume affronti un tema di estrema delicatezza, per altro coerentemente annunciato fin dal titolo: i rapporti fra le indagini e la scuola, fra la partecipazione a questi rilevamenti e la quotidianità del fare scuola.

A questo proposito, fin dall'introduzione si dice con chiarezza che PISA ha fatto la scelta di «incentrare la valutazione non più sulla padronanza del curriculum scolastico, come avevano fatto le precedenti indagini internazionali, ma piuttosto su quanto gli

studenti devono sapere e saper fare una volta che escono dalla scuola».

Proprio in tal senso, allora, la quarta di copertina del volume contiene un'affermazione che è opportuno chiarire: «Per ogni ambito si esplicita il tipo di competenze prese in considerazione, si riporta il testo integrale di numerose prove, fornendo suggerimenti su come utilizzarle a scuola, e si discutono i risultati degli studenti italiani». Meglio capirsi bene su che cosa significhi utilizzare le prove a scuola! Con le indagini di sistema, infatti, non si può assolutamente correre il rischio che qualcuno pensi utile portare le prove in classe per... allenare gli allievi a superarle! Del resto non è questa l'effettiva impostazione del volume, che appare certamente più attento a un uso mediato e consapevole dell'intero impianto programmatico e metodologico dell'indagine. Nessuna parte del volume suggerisce o legittima un uso addestrativo o imitativo delle prove da parte dei docenti con i loro allievi, che sarebbe quanto di più deleterio si possa decidere di fare. Al più si può provare a lavorare su alcune di quelle prove non per imparare a farle, ma come occasione di riflessione, con gli allievi come fra colleghi, su che cosa significhi e cosa comporti saper rispondere a quei quesiti. È ovvio, però, che il problema di un qualche rapporto positivo fra quelle indagini e la scuola resta aperto. Ma una lettura attenta del volume può senza

dubbio suggerire qualche ipotesi di buon utilizzo. In particolare può essere utile cercare di ricondurre prove e quesiti alle definizioni delle rispettive *literacy*, alle scomposizioni analitiche di che cosa significhi possedere una competenza scientifica, matematica o di lettura, ai relativi livelli di competenza. Così come appare di tutto rilievo riflettere sui contesti, le aree tematiche, le tipologie testuali, gli ambiti problematici proposti dalle prove.

Una cosa è certa: man mano che ci si addentra nella lettura del volume, si prende dimestichezza con l'idea e la pratica valutativa della lettura, della matematica e delle scienze e le si confronta implicitamente con ciò che mediamente si fa nella scuola italiana, più cresce la percezione che, prima di usare i risultati del PISA per dare giudizi sul sistema scolastico italiano, bisognerebbe interrogarsi con molta attenzione sull'effettiva distanza fra quelle prove e le dimensioni tematica, metodologica e procedurale degli insegnamenti disciplinari nella nostra scuola. Altrimenti usare i risultati del PISA per dare giudizi sul sistema scolastico italiano diviene, nella migliore delle ipotesi, una semplificazione giornalistica oppure una colpevole superficialità da parte di chi non conosce ciò di cui parla; nei casi, invece, per altro rari, che lo sappia, si tratterebbe di una irresponsabile scorrettezza.

(m.a.)

il portfolio



Le indagini (inter)nazionali e la scuola

Quale rapporto è effettivamente utile stabilire fra le indagini internazionali e la progettazione educativa? Quali processi virtuosi possono essere innescati da queste indagini, ma anche quali effetti deleteri possono derivarne?

di Mario AMBEL

L'aspetto più rilevante e controverso delle indagini internazionali, così come delle valutazioni nazionali di sistema, è quale rapporto si debba instaurare fra quei rilevamenti e la progettazione educativa. È indubbio infatti che le prove delle indagini internazionali vengono inevitabilmente ideate e formulate a prescindere dalle scelte curriculari e metodologiche messe in atto nei singoli stati partecipanti e, a maggior ragione, indipendentemente dai processi di apprendimento in cui sono stati effettivamente coinvolti gli allievi le cui competenze vengono valutate con quelle prove. Non potrebbe essere altrimenti. Le indagini inter-

nazionali implicitamente chiedono alle scuole degli stati aderenti (ammesso che ciò sia possibile) di mettere in grado gli allievi di raggiungere i risultati testati, senza che questo condizioni direttamente scelte e metodologie didattiche. Il fatto che non esista un rapporto diretto fra prove e progettazione educativa rappresenta infatti la prerogativa (se si vuole il fascino e il limite) di ogni seria indagine di sistema, alla quale non spetta *verificare gli apprendimenti* (compito esclusivo della scuola) ma *testare come riescono a utilizzare* ciò che *sanno o sanno fare* fasce determinate di soggetti (non necessariamente *allievi*) indipendentemente da *che*

COSA VIENE VALUTATO IN PISA 2006

	SCIENZE	LETTURA	MATEMATICA
DEFINIZIONI	<p>La misura in cui un individuo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - possiede conoscenze scientifiche e le usa per identificare questioni di carattere scientifico, per acquisire nuove conoscenze, per spiegare fenomeni scientifici e per trarre conclusioni basate sui fatti riguardo a questioni di carattere scientifico; - è in grado di comprendere le caratteristiche distintive della scienza, intesa come forma di sapere e d'indagine propria degli esseri umani; - è consapevole di come scienza e tecnologia plasmino il nostro ambiente materiale, intellettuale e culturale; - è disponibile a confrontarsi con temi e problemi legati alle scienze, nonché con le idee della scienza, da cittadino che riflette. <p>La <i>literacy scientifica</i> richiede non soltanto la comprensione di concetti scientifici, ma anche la capacità di porsi in un'ottica scientifica e di considerare i dati in modo scientifico.</p>	<p>La capacità di un individuo di comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società.</p> <p>Tale definizione intende superare la nozione di <i>literacy in lettura</i> come mera decodifica e comprensione letterale a favore di un'interpretazione che implichi la comprensione, la riflessione sull'informazione scritta e l'uso della lettura per realizzare le proprie aspirazioni individuali.</p> <p>PISA si occupa della lettura in funzione dell'apprendimento piuttosto che dell'apprendimento della lettura, di conseguenza non valuta le abilità di lettura più elementari degli studenti.</p>	<p>La capacità di un individuo di individuare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino impegnato, che riflette e che esercita un ruolo costruttivo.</p> <p>La <i>literacy matematica</i> ha a che fare con un uso ampio e funzionale della matematica. Confrontarsi con la matematica significa anche capacità di riconoscere problemi matematici all'interno di varie situazioni e di impostarli come tali.</p>

cosa e *come* è stato loro insegnato e l'hanno appreso.

È altrettanto inevitabile, però, che quelle prove siano fondate e quindi propongano (o surrettiziamente impongano) una qualche idea, per esempio, di competenza linguistica, matematica o scientifica. Tra l'altro, più è coerente l'approccio definitorio, ben articolata la determinazione dei livelli, attendibile l'indagine, atteso e rispettato il risultato, tanto più l'intero impianto teorico e metodologico rischia di diventare seppur indirettamente determinante, se non altro come oggetto di studio e di ricerca, purché non di addestramento!

È quanto varrebbe la pena si facesse con l'indagine OCSE-PISA o con l'indagine IEA-PIRLS, non solo e non tanto per l'attendibilità dei risultati, quanto per la serietà dell'impianto metodologico, che presenta certo non poche contraddizioni ma merita attenzione e rispetto. Infatti se è abbastanza irresponsabile adattarsi a prove esterne (soprattutto se poco attendibili) per ubbidienza o passivo conformismo, è invece molto più sensato e professionalmente serio interrogarsi sull'impianto di indagini coerenti e rigorose. Anche se questo potrebbe comunque significare accettare (o scegliere) condizionamenti seppure indiretti con impostazioni

metodologiche ideate e realizzate in luoghi e con intenzioni molto lontani dall'autonomia dei singoli sistemi scolastici nazionali, dei singoli impianti curriculari delle scuole o dalle progettazioni educative (e pur sempre garantite dalla libertà professionale) dei singoli docenti.

Del resto delle due l'una: o la scuola italiana continua a ignorare la filosofia e la prassi che stanno dietro le indagini internazionali e allora è inutile continuare a stupirsi e a stracciarsi le vesti dei risultati non brillanti dei nostri allievi, oppure ne tiene conto accettando di venire a patti con un condizionamento surrettizio (e in buona misura indebito se non gestito dall'interno) di un organismo internazionale su terreni su cui gli Stati nazionali rivendicano autonomia, salvo poi dichiarare la non competenza a formulare obiettivi cogenti per le scuole autonome o comunque a fornire indicazioni a basso tasso di prescrittività.

Ma qui il discorso si fa complesso e coinvolge anche le incertezze di sistemi scolastici che, ormai incapaci di governare e orientare i processi in modi adeguati e non coercitivi, cedono (o fingono, ben contenti, di cedere) alla tentazione di governarli in modo implicito attraverso i rilevamenti, nazionali o internazionali, generando anche confusione fra

COSA VIENE VALUTATO IN PISA 2006

	SCIENZE	LETTURA	MATEMATICA
CONOSCENZE	<p><i>Conoscenza della scienza</i>, in riferimento, ad esempio, a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "sistemi chimici e fisici" - "sistemi viventi" - "sistemi della Terra e dell'Universo" - "sistemi tecnologici" <p><i>Conoscenza sulla scienza</i>, in riferimento, ad esempio, a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "indagine scientifica" - "spiegazioni di carattere scientifico" 	<p>Caratteristiche dei testi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>testi continui</i>, che comprendono diversi tipi di prosa, dai testi narrativi a quelli informativi e argomentativi - <i>testi non continui</i>, che comprendono grafici, moduli ed elenchi 	<p>Raggruppamenti di aree e concetti matematici rilevanti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quantità - spazio e forma - cambiamento e relazioni - incertezza
COMPETENZE	<p>Tipo di compito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - individuare questioni di carattere scientifico - dare una spiegazione scientifica dei fenomeni - usare prove basate su dati scientifici 	<p>Tipo di compito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - individuare informazioni - interpretare il testo - riflettere su un testo e valutarlo 	<p>I raggruppamenti per competenze definiscono le abilità matematiche necessarie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>raggruppamento della riproduzione</i> (semplici operazioni matematiche) - <i>raggruppamento delle connessioni</i> (creare collegamenti fra idee diverse per risolvere semplici problemi) - <i>raggruppamento della riflessione</i> (pensiero matematico in senso più ampio)

indagini internazionali e valutazione del sistema nazionale o addirittura locale, come su questa rivista ha più volte spiegato Benedetto Verrecchi. In ogni caso, interrogarsi e indagare, individualmente e collegialmente, su quale sia l'idea di competenza che le singole aree di un'indagine utilizzano, su come la articolano in componenti parziali (conoscenze, abilità, modalità procedurali, settori di utilizzo) e poi su come traducono quell'idea di competenza in livelli descrivibili e quantificabili di controllo ed esercizio, e infine verificare quale rapporto ci sia fra quell'idea, quei livelli e le prove o persino i singoli quesiti proposti è certamente un buon esercizio di crescita professionale; dei singoli (insegnanti) e del sistema.

Da questo punto di vista è infatti opportuno distinguere tre livelli di possibile impiego di ogni tipo di indagine, che riguardano rispettivamente:

- l'idea di competenza e il dettaglio dell'impianto teorico e metodologico adottato;
- gli esempi di prove ed eventualmente i dati relativi alle modalità di risposta da parte degli allievi;
- i risultati, meglio se quelli complessi, corredati dai dati di sfondo e di cornice, che servono a contestualizzarli e li rendono più significativi.

La cosa più inutile e controproducente che si possa fare, anche se talvolta è difficile convincersi, è invece allenare gli allievi a superare le prove, poiché il farlo condiziona in modo anomalo la progettazione educativa e non garantisce neppure l'apprendimento di competenze che nessuno può acquisire svolgendo prove pensate per verificarne il possesso. Sarebbe come partecipare ai cento metri alle Olimpiadi per imparare a correre in fretta e bene. Certo, per non... indurre gli insegnanti in tentazio-

ne, non bisognerebbe generare l'idea - come hanno invece fatto (e rischiano di continuare a fare) la normativa italiana e l'Invalsi - che esiste un rapporto stretto fra le «indicazioni» e le «prove» e che quindi allenare gli allievi a superarle (o passargli direttamente le risposte) significa dimostrare di aver applicato bene le *indicazioni* e superato la *valutazione di sistema*! Questo è notoriamente il modo per distruggere un sistema scolastico, anziché orientarlo e sostenerlo. Del resto la normativa italiana si ostina a dare all'Invalsi il compito di verificare gli apprendimenti degli allievi e per di più in modo capillare, creando un inevitabile e pericoloso corto circuito fra le prove e la valutazione dei prodotti dell'apprendimento e quindi un più forte condizionamento occulto sui processi.

Con un'affermazione un po' brutale, che serve per esorcizzare eventuali tentazioni, potremmo dire che il giorno in cui la scuola dovesse consistere nell'allenare gli allievi a superare prove, siano esse elaborate e proposte a livello nazionale o internazionale, cadrà l'esigenza di una valutazione del sistema scolastico per il semplice motivo che non esisterà più un sistema scolastico, sostituito da procedure di allevamento di polli in batteria. Ovviamente con tanto di certificato di qualità, ISO qualche cosa. Dei polli e, soprattutto, della batteria.

Le *prove* devono anzitutto essere materiale di studio professionale dei docenti, non di lavoro in classe! Il problema è esercitare sulle indagini nazionali e internazionali la riflessione critica, la vigilanza attiva, l'esercizio dell'autonomia professionale. E trarne qualche opportuna implicazione culturale e didattica, dove e quando sia il caso.

Poi verrà il tempo degli allievi!

COSA VIENE VALUTATO IN PISA 2006

	SCIENZE	LETTURA	MATEMATICA
CONTESTO E SITUAZIONI	<p>Le aree di applicazione delle scienze, soprattutto in relazione all'utilizzo in contesti personali, sociali e globali quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "salute" - "risorse naturali" - "ambiente" - "rischi" - "frontiere della scienza e della tecnologia" 	<p>L'uso per il quale il testo è stato scritto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>privato</i> (ad esempio, una lettera personale) - <i>pubblico</i> (ad esempio, un documento ufficiale) - <i>occupazionale</i> (ad esempio, una relazione) - <i>scolastico</i> (ad esempio, un brano di un manuale scolastico) 	<p>Le aree di applicazione della matematica, soprattutto in relazione all'utilizzo in situazioni personali, sociali e globali quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - personale - scolastica/occupazionale - pubblica - scientifica

Tabelle tratte da "Risultati di PISA 2006. Un primo sguardo d'insieme", Invalsi, dicembre 2007.

Ne hanno detto

La partecipazione alle rilevazioni comparative internazionali, i cui rapporti in buona parte dei casi sembrano riedizioni delle cronache di Caporetto, non corrispondono sul versante interno a linee di ricerca autonoma. Ciò comporta che, finite le denunce e le difese d'ufficio (le prime altrettanto insensate delle seconde), si sia al punto di prima, per l'incapacità di riferire i dati a fenomeni dei quali si abbia una descrizione adeguata e che si sia in grado di interpretare con riferimento ad aspetti determinati dello sviluppo non solo della scuola, ma più ampiamente della società italiana. Anzi, sta accadendo proprio ciò che ragionevolmente non sarebbe dovuto avvenire, che la partecipazione alle ricerche internazionali abbia fornito una sorta di alibi che giustifica la mancanza d'impegno per la promozione della ricerca interna. All'equivoco hanno dato il loro contributo non poche amministrazioni regionali, che hanno creduto di esibire le penne del pavone chiedendo campionature specifiche nelle rilevazioni OCSE. L'unico merito che in questo modo hanno acquisito è stato quello di disperdere, finanziando l'OCSE e il Consorzio internazionale cui sono affidate le rilevazioni, risorse che avrebbero potuto essere utilizzate per accrescere la conoscenza dei fenomeni educativi nel nostro paese.

Benedetto Vertecchi,
"insegnare", n. 5/2007

Dal punto di vista territoriale il Nord presenta in tutti gli ambiti un'incidenza relativamente bassa della povertà in istruzione, tra il 3 e il 6 per cento, inferiore alla media dei paesi dell'OCSE, alla quale invece si approssima la quota

delle regioni centrali. Per contro, la situazione appare grave nelle regioni meridionali, dove una quota rilevante degli studenti di quindici anni non è in grado di utilizzare cognizioni elementari e appena sufficienti a svolgere attività basilari in una società moderna. Circa il 22 per cento dei ragazzi meridionali non supera la soglia di povertà in matematica, circa il 20 quella in problem solving, tra il 16 e il 19 per cento quella in scienze naturali; ma forse ancor più allarmante è che tra il 13 e il 15 circa dei quindicenni meridionali non sia in grado o di leggere o di utilizzare le informazioni lette. Si tratta di giovani che difficilmente potranno compensare questa e altre carenze nella loro formazione successiva, per l'incapacità di utilizzare gli strumenti stessi con cui le conoscenze si trasmettono.

Gianna Barbieri e Piero Cipolline,
www.neodemos.it, 05/12/08

Tutti gli insegnanti siciliani possono testimoniare di avere in classe bambini e ragazzi intelligenti. Anche degli sgoigliati si dice, tante volte, che lo sono. I risultati delle indagini OCSE-PISA bocciano la preparazione dei nostri ragazzi nelle competenze di base (lingua, matematica, scienze), quelle che oggi vengono individuate come competenze per la cittadinanza attiva. [...] Ma cosa sono queste benedette competenze di cui la scuola va in cerca e che rappresentano ormai la discriminante tra uno studente bravo ed uno studente non bravo? «Servirsi delle conoscenze per affrontare i compiti e le sfide della vita quotidiana»: questo è l'orizzonte, così come recitano gli stessi documenti europei. A ben vedere, è come dire che si è competenti nella misura in cui ciò che si è imparato a scuola consente di affrontare «compiti e sfide della vita quotidiana». Se qualcuno sta già eser-

citandosi a riflettere sulle ragioni del flop della scuola siciliana, forse è il caso che rifletta su questi "compiti" e su queste "sfide" che la quotidianità pone ai nostri bambini e ai nostri ragazzi. Che rifletta, cioè, sul nesso che è possibile istituire tra scuola e qualità della vita, intesa quest'ultima come qualità dell'ambiente, qualità delle relazioni civili, qualità della politica, qualità del lavoro.

È pensabile che il sottosistema scuola possa risultare impermeabile a quegli altri sottosistemi che connotano una società civile?

Maurizio Muraglia, "Repubblica",
cronaca di Palermo, 06/01/08

Di un investimento sulla qualità degli insegnanti (e sul riconoscimento anche economico della loro professionalità) parla anche Maria Teresa Siniscalco, curatrice della precedente ricerca Pisa e coautrice di Le valutazioni internazionali e la scuola italiana, recentemente edito da Zanichelli. Come i dati di per sé non servono a nulla – se da essi non si traggono conseguenze in termini di ricerca di soluzioni – così la parola «investimento» – che pure sorge spontanea davanti alla constatazione della debacle – non ha senso se gli investimenti non vengono dirottati verso specifiche finalità e verso la possibilità, da parte della scuola, di fornire risposte convincenti alla complessità: ne sono la prova i flop di paesi come gli Stati Uniti e l'Inghilterra che, a fronte di aumenti di budget non finalizzati, non hanno ottenuto cambiamenti apprezzabili in termini di qualità del sistema dell'istruzione; cambiamenti che si sono puntualmente realizzati là dove le risorse sono state destinate alla qualità dell'insegnamento.

Marina Boscaïno,
"L'Unità", 04/12/08

Un'attività "ispirata" dall'Ocse-Pisa

Un esempio di attività che nasce da una attenta riflessione sulla teoria e sulle pratiche di comprensione del testo utilizzate nell'indagine PISA e che si confronta con i livelli di competenza elaborati in quel contesto, senza imitarne le prove ma cercando di garantirne l'effettiva acquisizione di competenze di cittadinanza.

di Massimo SERRA

In contesti diversi si è spesso convenuto sulla scarsa opportunità di preparare gli allievi al superamento delle prove dell'indagine OCSE-PISA, come di qualsiasi altra modalità di valutazione di sistema. Cosa diversa è invece preoccuparsi che gli allievi, sulla base di specifiche attività coerenti con la propria programmazione curricolare e didattica, acquisiscano ed esercitino quelle competenze di cittadinanza che riteniamo finalità ineludibili della scuola superiore e in particolare del biennio reso ora obbligatorio dalle normative recenti.

Si propone qui un'attività didattica in fase di sperimentazione presso un istituto superiore, elaborata

nell'ambito di un progetto.

Il rapporto con l'indagine OCSE-PISA è, come si può vedere, indiretto ma sostanziale. Non ci si preoccupa di imitare le prove dell'indagine, né di prevedere programmazioni finalizzate a raggiungere questo o quel livello dell'indagine, ma la tipologia dei testi, il senso stesso dell'alfabetizzazione per la cittadinanza, i livelli cui corrisponde l'attività richiesta agli allievi si confrontano con il senso generale e le formulazioni più di dettaglio dell'indagine.

Al contempo l'attività risponde a criteri di progettazione educativa e disciplinare autonomi: da un lato l'esigenza di rimotivare gli allievi anche attra-

il testo utilizzato

STATUTO DELLE STUDENTESSE E DEGLI STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA

Art. 1 (Vita della comunità scolastica)

1. La scuola è luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica.

2. La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione

e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia fatta a New York il 20 novembre 1989 e con i principi generali dell'ordinamento italiano.

3. La comunità scolastica, interagendo con la più ampia comunità civile e sociale di cui è parte, fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, anche attraverso l'educazione alla consapevolezza e alla valorizzazione dell'identità di genere, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva.

4. La vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione, sul

rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel ripudio di ogni barriera ideologica, sociale e culturale.

Art. 2 (Diritti)

1. Lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità delle idee. La scuola persegue la continuità dell'apprendimento e valorizza le inclinazioni personali degli studenti, anche attraverso un'adeguata informazione, la possibilità di formulare richieste, di sviluppare temi liberamente scelti e di realizzare iniziative autonome.

2. La comunità scolastica promuove la solidarietà tra i suoi componenti e tutela il diritto dello studente alla riservatezza.

verso la lettura e l'interpretazione di testi che ne coinvolgono in modo critico e riflessivo esperienze concrete di convivenza civile; dall'altra, sul fronte più propriamente linguistico-testuale, un'attenzione particolare ai rapporti fra lettura, rielaborazione e scrittura. Infine sul versante relazionale, si è prestata attenzione a proporre una metodologia di lavoro attiva e cooperativa.

TESTO UTILIZZATO

Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.

MODALITÀ DI SVOLGIMENTO

Gli studenti lavorano a coppie, secondo criteri di opportunità esplicitati dall'insegnante e integrati da eventuali sorteggi. L'attività è introdotta da una sintetica spiegazione dell'insegnante che illustra contesto, finalità, suddivisione interna del documento proposto.

TIPOLOGIA TESTUALE E DOMINIO DI RIFERIMENTO

- Testo continuo di tipo regolativo (normativo), di uso pubblico (da comprendere).

- Testo non continuo (tabella per la raccolta di informazioni), di uso scolastico (da produrre).

DOMINIO COMUNICATIVO DI RIFERIMENTO

Vita scolastica e sociale regolata da norme.

CONSEGNE

Leggete con attenzione gli articoli dello *Statuto*, discutendo e risolvendo all'interno della coppia di lavoro eventuali dubbi e difficoltà di comprensione e interpretazione. Leggete quindi la *Situazione 1* valutando se rispetta (SI) o viceversa (NO) i principi esposti nello *Statuto*.

Proseguite così con le successive situazioni presentate.

Situazione 1: L'insegnante decide di rendere noti ai compagni la situazione familiare e i problemi giudiziari dello studente M. S.

Situazione 2: Uno studente richiede all'insegnante delle spiegazioni riguardo a un voto insufficiente assegnato.

Situazione 3: Il dirigente scolastico comunica ad allievi e genitori la decisione di abolire le lezioni del sabato mattina e di avere introdotto, a partire dal II quadrimestre, le lezioni pomeridiane il martedì.

Situazione 4: Una circolare annuncia il calendario del

3. Lo studente ha diritto di essere informato sulle decisioni e sulle norme che regolano la vita della scuola.

4. Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico. Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento.

5. Nei casi in cui una decisione influen-

sca in modo rilevante sull'organizzazione della scuola gli studenti della scuola secondaria superiore, anche su loro richiesta, possono essere chiamati ad esprimere la loro opinione mediante una consultazione. Analogamente negli stessi casi e con le stesse modalità possono essere consultati gli studenti della scuola media o i loro genitori.

6. Gli studenti hanno diritto alla libertà di apprendimento ed esercitano autonomamente il diritto di scelta tra le attività curriculari integrative e tra le attività aggiuntive facoltative offerte dalla scuola. Le attività didattiche curriculari e le attività aggiuntive facoltative sono organizzate secondo tempi e modalità che tengono conto dei ritmi di apprendimento e delle esigenze di vita degli studenti.

7. Gli studenti stranieri hanno diritto al rispetto della vita culturale e religio-

sa della comunità alla quale appartengono. La scuola promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza e alla tutela della loro lingua e cultura e alla realizzazione di attività interculturali.

8. La scuola si impegna a porre progressivamente in essere le condizioni per assicurare:

a) un ambiente favorevole alla crescita integrale della persona e un servizio educativo-didattico di qualità;

b) offerte formative aggiuntive e integrative, anche mediante il sostegno di iniziative liberamente assunte dagli studenti e dalle loro associazioni;

c) iniziative concrete per il recupero di situazioni di ritardo e di svantaggio nonché per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica;

d) la salubrità e la sicurezza degli ambienti, che debbono essere adeguati a tutti gli studenti, anche con handicap;

Opinioni a confronto

corso integrativo di flauto a cui devono iscriversi almeno otto allievi della classe.

Situazione 5: Il regolamento della scuola prevede che la palestra dell'Istituto sia disponibile per i gruppi di studenti che ne fanno richiesta il martedì e il venerdì dalle 17 alle 19.

Situazione 6: L'allievo M. S. si rifiuta di sedere accanto all'allieva A. M. perché di nazionalità non italiana.

Situazione 7: L'assemblea degli studenti approva un documento che assegna esclusivamente ai bidelli la responsabilità della pulizia e dell'ordine di aule, laboratori e degli altri locali della scuola.

Situazione 8: Il dirigente della scuola rifiuta la proposta del Consiglio di classe di sospendere l'allievo M.S. e lo invita a un colloquio per spiegare il suo comportamento.

Situazione 9: L'allievo M. S., sospeso dalle lezioni per 8 giorni, non sarà di conseguenza ammesso alla classe successiva al termine dell'anno scolastico.

Motivate le vostre risposte presentando sempre *articoli* e *comma* che a vostro avviso contengono le ragioni della vostra scelta. Per es: NO, art. 2, comma 5. Se lo ritenete opportuno potete esprimere due

risposte (non più di 2), collocando per prima quella che ritenete più importante.

Situazione 1

Risposte _____

Motivazioni _____

Situazione 2

Risposte _____

Motivazioni _____

*Situazione***COMPETENZA**

Leggere testi regolativi e utilizzare le informazioni raccolte per affrontare e risolvere problemi interpretativi su tematiche relazionali in contesti pubblici definiti da norme.

e) la disponibilità di un'adeguata strumentazione tecnologica;

f) servizi di sostegno e promozione della salute e di assistenza psicologica.

9. La scuola garantisce e disciplina nel proprio regolamento l'esercizio del diritto di riunione e di assemblea degli studenti, a livello di classe, di corso e di istituto.

10. I regolamenti delle singole istituzioni garantiscono e disciplinano l'esercizio del diritto di associazione all'interno della scuola secondaria superiore, del diritto degli studenti singoli e associati a svolgere iniziative all'interno della scuola, nonché l'utilizzo di locali da parte degli studenti e delle associazioni di cui fanno parte. I regolamenti delle scuole favoriscono inoltre la continuità del legame con gli ex studenti e con le loro associazioni.

Art. 3 (Doveri)

1. Gli studenti sono tenuti a frequentare regolarmente i corsi e ad assolvere assiduamente agli impegni di studio.

2. Gli studenti sono tenuti ad avere nei confronti del capo d'istituto, dei docenti, del personale tutto della scuola e dei loro compagni lo stesso rispetto, anche formale, che chiedono per se stessi.

3. Nell'esercizio dei loro diritti e nell'adempimento dei loro doveri gli studenti sono tenuti a mantenere un comportamento corretto e coerente con i principi di cui all'art.1.

4. Gli studenti sono tenuti ad osservare le disposizioni organizzative e di sicurezza dettate dai regolamenti dei singoli istituti.

5. Gli studenti sono tenuti a utilizzare correttamente le strutture, i macchinari e i sussidi didattici e a comportar-

si nella vita scolastica in modo da non arrecare danni al patrimonio della scuola.

6. Gli studenti condividono la responsabilità di rendere accogliente l'ambiente scolastico e averne cura come importante fattore di qualità della vita della scuola.

Art. 4 (Disciplina)

1. I regolamenti delle singole istituzioni scolastiche individuano i comportamenti che configurano mancanze disciplinari con riferimento ai doveri elencati nell'articolo 3, al corretto svolgimento dei rapporti all'interno della comunità scolastica e alle situazioni specifiche di ogni singola scuola, le relative sanzioni, gli organi competenti ad irrogarle e il relativo procedimento, secondo i criteri di seguito indicati.

LIVELLI DI COMPETENZA ATTIVATI

(Individuati sulla base delle formulazioni e dei livelli previsti nell'indagine OCSE-PISA)

Individuare informazioni Livello 4 (da 553 a 625 punti)

Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, ciascuna delle quali può dover soddisfare molteplici criteri, all'interno di un testo il cui contesto o la cui forma non sono familiari. Inferire quali, fra le informazioni del testo, sono pertinenti rispetto al compito da svolgere.

Interpretare il testo Livello 3 (da 481 a 552 punti)

Integrare diverse parti di un testo al fine di identificarne l'idea principale, di comprendere una relazione o di interpretare il significato di una parola o di una frase. Confrontare, contrapporre o classificare tenendo conto di molteplici criteri.

Riflettere e valutare Livello 3 (da 481 a 552 punti)

Stabilire connessioni o paragoni, fornire spiegazioni su un aspetto di un testo o valutarlo. Dimostrare una comprensione dettagliata di un testo mettendolo in relazione a nozioni familiari o della vita quotidiana, oppure attingendo a nozioni meno comuni.

Questa ripartizione indica che l'attività proposta mira all'esercizio e al consolidamento di aspetti diversi della comprensione, collocati anche a differenti livelli nella parametrizzazione OCSE-PISA.

Centrale nell'attività proposta è la finalità relativa al rinforzo della componente *Riflettere e valutare* della competenza di lettura e più in particolare al livello 3, che prevede un'applicazione delle informazioni e dei concetti ricavati dal testo a situazioni note. Per raggiungere questo scopo è necessario attivare altre dimensioni: *Individuare informazioni* e *Interpretare il testo*, a livelli anche in qualche misura più semplici.

Riferimenti bibliografici essenziali

M Ambel, *Le indagini OCSE PISA: inquadramento metodologico e livelli di competenza verificati*, in *La didattica della lettura, comprensione e riscrittura di testi*, in *Apprendimenti di base*, punto Edu Indire, 2007.

M Ambel e M. Serra, *Dalla comprensione al commento*, in *La didattica della lettura, comprensione e riscrittura di testi*, in *Apprendimenti di base*, punto Edu Indire, 2007.

2. I provvedimenti disciplinari hanno finalità educativa e tendono al rafforzamento del senso di responsabilità ed al ripristino di rapporti corretti all'interno della comunità scolastica.

3. La responsabilità disciplinare è personale. Nessuno può essere sottoposto a sanzioni disciplinari senza essere stato prima invitato ad esporre le proprie ragioni. Nessuna infrazione disciplinare connessa al comportamento può influire sulla valutazione del profitto.

4. In nessun caso può essere sanzionata, né direttamente né indirettamente, la libera espressione di opinioni correttamente manifestata e non lesiva dell'altrui personalità.

5. Le sanzioni sono sempre temporanee, proporzionate alla infrazione disciplinare e ispirate, per quanto possibile, al principio della riparazione del

danno. Esse tengono conto della situazione personale dello studente. Allo studente è sempre offerta la possibilità di convertirle in attività in favore della comunità scolastica.

6. Le sanzioni e i provvedimenti che comportano allontanamento dalla comunità scolastica sono sempre adottati da un organo collegiale.

7. Il temporaneo allontanamento dello studente dalla comunità scolastica può essere disposto solo in caso di gravi o reiterate infrazioni disciplinari, per periodi non superiori ai quindici giorni.

8. Nei periodi di allontanamento deve essere previsto, per quanto possibile, un rapporto con lo studente e con i suoi genitori tale da preparare il rientro nella comunità scolastica.

9. L'allontanamento dello studente dalla comunità scolastica può essere disposto anche quando siano stati

commessi reati o vi sia pericolo per l'incolumità delle persone. In tal caso la durata dell'allontanamento è commisurata alla gravità del reato ovvero al permanere della situazione di pericolo. Si applica per quanto possibile il disposto del comma 8.

10. Nei casi in cui l'autorità giudiziaria, i servizi sociali o la situazione obiettiva rappresentata dalla famiglia o dallo stesso studente sconsigliano il rientro nella comunità scolastica di appartenenza, allo studente è consentito di iscriversi, anche in corso d'anno, ad altra scuola.

11. Le sanzioni per le mancanze disciplinari commesse durante le sessioni d'esame sono inflitte dalla commissione di esame e sono applicabili anche ai candidati esterni.

[OMISSIS]