

Quaderni

ANNALI
della
PUBBLICA
ISTRUZIONE

Roma 1977

5

MISURAZIONE
DEL RENDIMENTO SCOLASTICO
INDAGINE IEA E SITUAZIONE ITALIANA

RAPPORTO GENERALE SUI RISULTATI IEA IN ITALIA E SULLE RICERCHE CONNESSE

VALUTAZIONE COMPLESSIVA DEI RISULTATI

È stato giustamente detto che le rilevazioni internazionali IEA non devono venir « vissute » come Olimpiadi del sapere, sia pure del solo sapere scolastico. Il loro interesse preminente sta nella grande quantità di variabili raccolte su notevoli campioni rappresentativi di allievi a vari livelli di età o scolarizzazione, e quindi sulla possibilità di studiarne le intercorrelazioni sia su scala internazionale, sia per singoli paesi ed anche per fasce o regioni negli stessi, in modo da poter formulare ipotesi empiricamente fondate circa l'influenza di vari fattori (economici, culturali, organizzativi, didattici) sul profitto scolastico e sugli atteggiamenti culturali. In questo simposio gran parte delle relazioni verteranno su elaborazioni di questo genere.

Ciò premesso, sarebbe tuttavia un grave errore sottovalutare l'aspetto comparativo nudo e semplice della ricerca, soprattutto quando esso è rilevante, come è purtroppo per l'Italia, non certo al fine di stabilire « primati » (atteggiamento tipo giochi olimpici), quanto a mostrare, sia pure approssimativamente, la sua collocazione ai vari livelli e nelle varie materie rispetto ai molti paesi partecipanti all'indagine. E una tale comparazione mostra, l'abbiamo in parte già visto, in parte lo vedremo nel corso di altre relazioni, come quella del prof. Ferencich relativa alla lingua inglese, tre fenomeni gravemente preoccupanti: 1) *un progressivo deterioramento relativo del nostro prodotto scolastico via via che si avvanza con la scolarità*, 2) *una particolare flessione nella preparazione scientifica a livello di licenza media e soprattutto di maturità*, e infine 3) *un abbassamento pauroso delle medie via via che si procede dal Nord al Sud del paese*.

Quando questi risultati furono comunicati per la prima volta pubblicamente il 9 ottobre 1973 presso la sede del Consiglio Nazionale delle Ricerche la reazione della stampa, della televisione e dell'opinione pubblica furono di notevole ampiezza e intensità, ma in generale non denotò sorpresa. Neppure in alcune città meridionali dove ebbi personalmente occasione di esporre i risultati IEA con particolare riguardo a quelli del settore scientifico (i più disastrosi) nessuno mise in dubbio la serietà e la significatività sostanziali dei risultati, al contrario vi fu una gara fra docenti medi e universitari di materie scientifiche nell'additare le cause ipotizzabili del fenomeno: tradizione falsamente « una-

nistica » che tende a far sottovalutare la preparazione scientifica, scarsità di laboratori e di attrezzature (salvo che per gli istituti tecnici industriali che infatti davano risultati comparativamente migliori), insufficiente preparazione degli insegnanti. Tutti mali nazionali, come è noto, che per altro nel Sud si acquiscono assai.

Ma purtroppo la consapevolezza dei nostri mali non pare generi la volontà di rimediarvi: da allora nessuna riforma seria è stata attuata, e neppure messa in cantiere, nessun istituto di ricerca è stato creato, tale da poter continuare un discorso tipo IEA a livello nazionale, la stessa prosecuzione degli studi sui dati IEA ha incontrato inenarrabili difficoltà a causa dell'assenza di ogni serio supporto organizzativo, e del venir meno, a causa di una nuova normativa restrittiva sui modi di impiego dei fondi di ricerca in sede universitaria, perfino di quelle modalità operative che avevano reso possibile, sia pure attraverso difficoltà di ogni sorta e un grande spirito di abnegazione da parte di tutti i collaboratori, l'attuazione della rilevazione IEA in Italia in forme più complesse e su campione più ampio che in qualsiasi altro paese, e ciò al fine di ottenerne anche dati utili per giudicare del funzionamento degli esami di maturità in confronto sia dei risultati IEA, sia del giudizio dei consigli di classe.

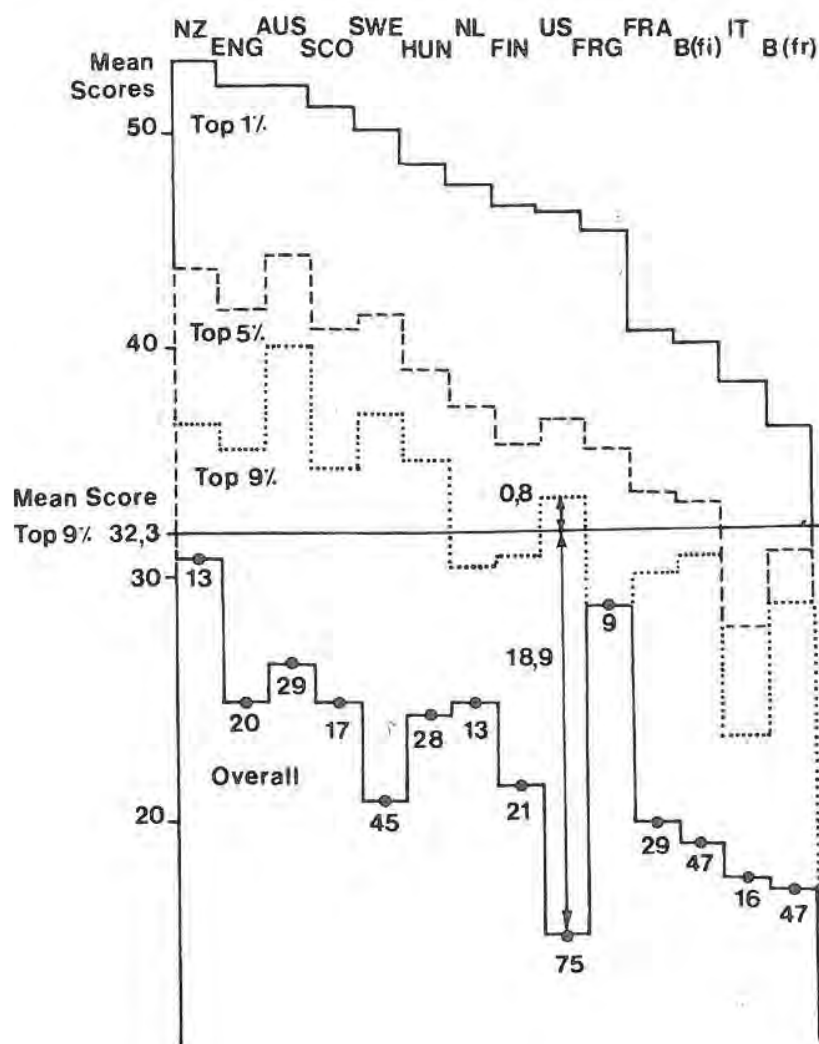
Tuttavia, come hanno dimostrato i due rapporti dei colleghi Laeng e Bellacicco, il lavoro è stato proseguito nelle varie direzioni, e di ciò daranno ulteriore testimonianza altre relazioni di esperti italiani che saranno presentate nel seguito di questo simposio.

Io mi limiterò ad una nuova e più complessa, anche se assai sintetica, valutazione generale dei risultati IEA in Italia, e delle ricerche connesse, indirizzate principalmente a far luce sulla validità dell'attuale formula degli esami di maturità.

LA COMPARAZIONE INTERNAZIONALE.

Tutte le analisi, anche quelle effettuate in Italia, dimostrano l'alto potere discriminativo degli strumenti oggettivi di accertamento del profitto IEA. Naturalmente ciò non significa che essi permettano confronti assolutamente attendibili sui livelli di conoscenza fra i vari paesi, ma certamente forniscono utili indicazioni di notevole attendibilità. Anzi tutto va sgombrato il terreno dalla facile obiezione per cui il basso rendimento italiano, soprattutto al livello scolare più alto, potrebbe imputarsi al fatto che in altri paesi gli studenti sono progressivamente allenati, nel corso dei loro studi, a confrontarsi con strumenti di rilevazione oggettiva del profitto, o *tests* di conoscenza, mentre in Italia l'uso di tali tecniche è estremamente raro. Chi vi parla ha tuttavia 25 anni di esperienza nell'impiego sistematico di strumenti oggettivi di accertamento del profitto a diversi livelli scolastici, università inclusa, e né lui, né i suoi collaboratori hanno mai notato che l'allenamento alla tecnica del testing comporti miglioramenti sensibili nella esecuzione. Né d'altronde i somministratori dei tests IEA in Italia hanno riferito di fenomeni di rifiuto o imbarazzo, salvo pochi casi di diffidenza aprioristica e generalizzata per strumenti « selettivi » (la rilevazione ha avuto

TAV. 1. - TASSI DI SCOLARIZZAZIONE, RISULTATI MEDI GENERALI E DI FRAZIONI CON RENDIMENTO SUPERIORE NELLE SCIENZE AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA NEI 14 PAESI AD ALTO SVILUPPO



I numeri posti sotto la spezzata continua in basso (medie generali) indicano i tassi di scolarizzazione. Il grafico dimostra che:

1) c'è una lieve correlazione negativa fra tasso di scolarizzazione e rendimento nelle scienze solo se si considerano le medie generali (lieve perché ad esempio l'Australia con tasso del 29% supera nettamente Olanda, Finlandia e Italia che hanno tassi inferiori);

2) che alti e altissimi tassi di scolarizzazione non impediscono che le frazioni con miglior rendimento superino nettamente le corrispondenti frazioni di paesi a sistema selettivo, cioè a basso tasso di scolarizzazione: la Svezia con un tasso fra i più alti è seconda solo all'Australia per rendimento del 9% migliore, e gli Stati Uniti col tasso altissimo del 75% si collocano anch'essi nettamente al di sopra della media, superando tutti i paesi a basso tasso di scolarizzazione, ad eccezione della Nuova Zelanda;

3) l'Italia che appariva un po' al di sopra degli Stati Uniti nella media generale, cade all'ultimo posto per quanto concerne sia il 9% che il 5% migliori.

NOTA. - Il grafico è riportato da L. C. Comber e John P. Keeves, *Science Education in Nineteen Countries*, «International Studies in Evaluation», I, Stockholm, Almqvist and Wiksell, 1973, p. 175. Il significato delle sigle contrassegnanti i diversi paesi è il seguente: NZ = Nuova Zelanda, ENG = Inghilterra e Galles, AUS = Australia, SCO = Scozia, SWE = Svezia, HUN = Ungheria, NL = Olanda, FIN = Finlandia, US = Stati Uniti d'America, FRG = Repubblica federale tedesca, FRA = Francia, B (fl) Belgio fiammingo, IT = Italia, B (fr) = Belgio francofono.

luogo, ricordiamocelo, nel 1970, e c'è semmai da stupirsi che il clima di contestazione non l'abbia seriamente ostacolata — è invece da notarsi che la contestazione studentesca era allora molto più accentuata proprio nel Nord del paese, che ha realizzato risultati assai migliori che altrove). Ma ciò che più conta, se gli allievi delle nostre scuole avessero incontrato difficoltà ad affrontare la tecnica del testing, ciò avrebbe dovuto riguardare egualmente tutte le materie, ed anzi in maggior misura le materie nelle quali essi certamente non potevano avere nessuna esperienza di accertamenti del profitto di tipo oggettivo, come quelle letterarie. Viceversa gli alunni italiani hanno fatto comparativamente bene a tutti i livelli, ed anche a livello di maturità, proprio nelle prove di letteratura: dove cioè la loro preparazione, sia per quantità di tempo dedicata, sia per tradizioni culturali, li abilitava a rispondere bene, la tecnica del testing oggettivo non li ha messi in imbarazzo.

C'è quindi ogni buona ragione per prendere molto sul serio le allarmanti indicazioni che ci vengono dai risultati IEA anche nel loro semplice aspetto comparativo fra paesi diversi e fra grandi regioni geografiche del nostro paese.

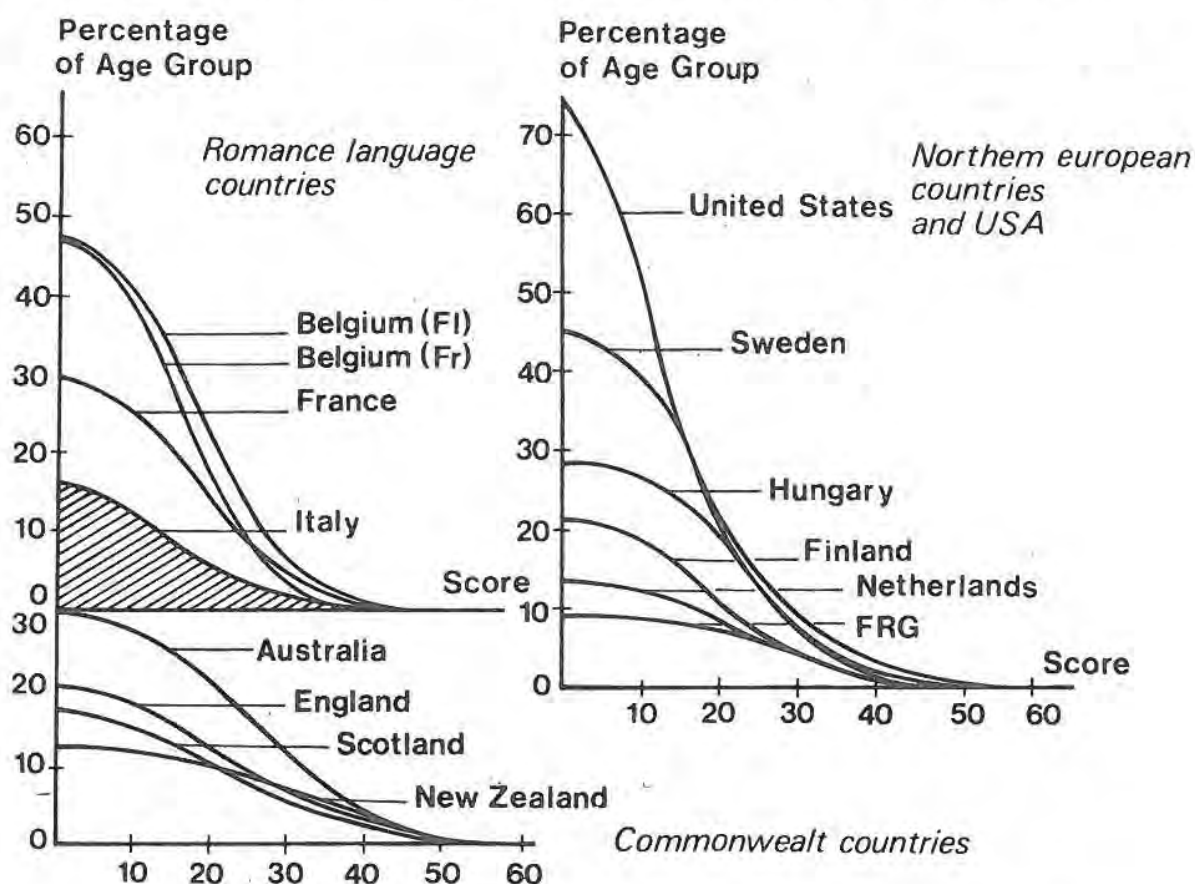
Quanto al primo tipo di comparazione, dobbiamo evitare la tentazione di consolarci notando che in alcuni casi le nostre medie appaiono superiori a quelle degli Stati Uniti. La seguente tavola e la sua illustrazione dimostrano quanto ciò sarebbe fuori luogo.

Anche alla luce di un altro tipo di comparazione (rappresentata nella tavola 2), la nostra situazione appare tutt'altro che invidiabile. Essa riguarda sempre le scienze, ma certamente le cose non vanno meglio in gran parte delle altre materie. Se assumiamo, come è giusto, che la scuola va giudicata anche e soprattutto per quanto contribuisce alla cultura di un popolo in senso lato, cioè per il complesso di conoscenze che riesce a diffondere nelle nuove generazioni (quanto esse sanno di scienze, quanto di lingue straniere, ecc.), allora potremmo forse ipotizzare che il preteso *boom* scolastico degli ultimi lustri, particolarmente rilevante a livello di scuola secondaria superiore, ci salvi almeno sotto tale profilo nella comparazione internazionale. Ma purtroppo non è così. I diagrammi che riportiamo qui di seguito lo smentiscono nettamente, alla luce del relativo commento interpretativo.

Questi dati, si dirà, riguardano il 1970, e da allora l'espansione scolastica a livello secondario superiore è continuata, probabilmente a tasso superiore che negli altri paesi. Ma c'è anche, purtroppo, ogni ragione di temere che nel frattempo si sia anche abbassata, piuttosto che innalzata, la qualità del prodotto, cioè il livello medio di competenza realizzato dagli scolarizzati: non possiamo dirlo con certezza perché, come già lamentavo, non abbiamo potuto fare altre rilevazioni, ma credo che solo degli ottimisti ad oltranza possano pensare il contrario.

Naturalmente, se è deprecabile che il livello medio della scuola italiana vada abbassandosi ed anche più deprecabile che noi questo lo si sappia piuttosto attraverso la generale lamentazione di esperti e meno esperti che attraverso ricerche serie, è d'altronde irrealistico pensare che la situazione sia migliorabile *solo* attraverso un'azione di tipo didattico. Sia le ricerche comparative di Richard Noonan su Svezia ed Italia, sia quelle di Alberto Zuliani, che vi saranno esposte domani, mostrano come

TAV. 2. - « PRODUTTIVITÀ » FORMATIVA DI 14 SISTEMI SCOLASTICI
NEL SETTORE SCIENTIFICO AL LIVELLO CONCLUSIVO DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE



Le curve qui riprodotte costituiscono rappresentazioni plausibili delle « produttività » dei vari sistemi scolastici in fatto di preparazione scientifica. Il loro andamento mostra infatti « quanti (percentualmente) sanno quanto ». In ordinata infatti sono poste le percentuali di quanti, dei giovani della classe d'età corrispondente all'ultimo anno delle scuole secondarie superiori, sono al di sopra di un determinato percentile nel profitto misurato col test (i percentili sono indicati sull'asse delle ascisse).

L'area sotto la curva rappresenta dunque approssimativamente la « produttività », cioè l'incidenza che la scuola secondaria superiore riesce ad avere sulla preparazione scientifica in un paese, per quantità di soggetti istruiti e grado di preparazione degli stessi. *L'Italia si colloca anche sotto questo rispetto all'ultimo posto.* La Repubblica federale tedesca apparirebbe, è vero, circa allo stesso livello (medie più alte, ma scolarizzazione minore), ma si deve osservare che il suo imponente sistema di scuole a tempo parziale non viene considerato nella ricerca IEA.

NOTA. - Il grafico è riprodotto dal volume di Comber e Keeves già citato, p. 181.

in Italia il rendimento scolastico sia fortemente legato all'ambiente socio-culturale dei bacini di utenza delle singole scuole, che sono da noi fortemente eterogenei fra loro, oltre che secondo la dimensione Nord-Sud, anche secondo quella città-campagna. Questo dato è di agghiacciante evidenza, anche se tutt'altro che sorprendente (e neppure esclusivo del nostro paese, come mostreranno altre relazioni). Ma il raffronto con la Svezia ci mostra che lì la variabilità fra scuole è minima in fatto di risultati scolastici, mentre da noi Zuliani ci dimostra che è molto supe-

riore a quella fra gli allievi nel loro complesso. In Svezia però esiste tutta una politica, socio-economica prima che scolastica, volta a neutralizzare le disparità regionali, oltre che una politica di sviluppo del territorio volta a evitare sperequazioni sociali fra zone abitative.

Il quadro generale è dunque questo: il nostro paese si colloca, a livello di maturità, fra i paesi sviluppati e quelli cosiddetti « in via di sviluppo » (Cile, India, Iran e Tailandia) che hanno partecipato alla rilevazione, e ciò in quasi tutte le materie in cui il confronto è possibile, ad eccezione della letteratura. È inoltre il paese in cui si realizza il *progresso minimo* fra la fine della scuola media e quella secondaria superiore sia nelle scienze, sia in letteratura, sia in *comprensione della lettura*, cioè in tutte le materie in cui è stato possibile effettuare tale comparazione (solo in una di queste materie il Belgio fiammingo appare in situazione peggiore, e in due materie gli Stati Uniti, ma si tratta di un'inferiorità apparente, perché gli USA hanno al livello secondario più avanzato una percentuale di giovani che frequentano la scuola quintupla di quella italiana e il Belgio ce l'ha quasi tripla). E ciò nonostante la scuola secondaria superiore italiana duri in genere un anno di più rispetto agli altri paesi. Inoltre l'Italia presenta enormi sperequazioni inter-regionali e fra campagna e città. Unico motivo di consolazione: lo studente italiano, messo di fronte ad un brano letterario, lo interpreta discretamente bene. Ma di fronte alle prove di comprensione della lettura analoghe per impostazione, ma che richiedono maggiore rigore semantico e logico (e che sono da noi molto correlate con le prove di scienze e di matematica) le cose vanno subito assai peggio. Tutto ciò, ripetiamo, non è imputabile unicamente alla scuola. Fra l'altro risulta che, fatta eccezione al solito dei « paesi in via di sviluppo », siamo il paese in cui i ragazzi in media trovano *meno* libri e riviste in casa, e leggono più raramente un quotidiano.

L'INDAGINE NAZIONALE A LIVELLO DI MATURITÀ.

L'esposizione dei colleghi Laeng e Bellacicco ha già chiaramente mostrato come i punteggi IEA siano largamente i più sensibili e discriminativi rispetto alle differenze regionali e fra tipi di scuola, seguite dai voti trimestrali o quadrimestrali dei consigli di classe, mentre i punteggi delle commissioni di maturità risultano estremamente appiattiti, e inoltre relativamente aleatori per quanto concerne i respinti. I grafici che seguono qui in appendice mostrano con visiva evidenza questa scarsa discriminatività dei punteggi in « sessantesimi » attribuiti dagli esami di maturità, tramite il loro confronto con la distribuzione secondo classificazioni corrispondenti dei punteggi IEA e dei voti dei consigli di classe.

Tutti i grafici sono costruiti in punteggi standard calcolati sull'intero campione, che facilitano la comparazione dei diversi tipi di misura (per ragioni di comodità si sono scelti i punti T, che vengono calcolati in modo che la media corrisponda a 50 e una deviazione standard corrisponda a un intervallo di dieci punti).

Dal grafico n. 1 appare anzitutto evidente che i punteggi delle commissioni di maturità non discriminano quasi affatto fra grandi regioni

geografiche, nonostante sia i punteggi IEA, sia, in misura minore ma ancora molto accentuata, i voti dei consigli di classe, mostrano in proposito un andamento inequivoco.

I grafici seguenti, dal n. 2 al n. 8 confermano tale impressione: mentre i punteggi IEA e quelli dei consigli di classe, sempre discendenti dal Nord al Sud, differenziano anche nettamente i tipi di scuola, i punteggi delle Commissioni si collocano sempre pigramente al livello medio, con andamento pressoché orizzontale.

I grafici dal n. 9 al n. 16 mostrano invece la connessione dei vari tipi di punteggio con la classificazione degli studenti per livelli socio-economici (aggregati in solo tre fasce). Quando si distingue anche per tipi di scuola e per grandi regioni geografiche (grafici dal n. 8 al n. 14) si scopre che in qualche caso ci si discosta dall'andamento medio generale, che nel complesso premia sempre le fasce socio-economiche superiori, come appare dai grafici n. 15 e n. 16.

Ma questi discostamenti sono quanto mai casuali. Per esempio, per i Licei classici, mentre i punteggi delle commissioni favoriscono costantemente le fasce socio-economiche più alte, nel Nord i punteggi IEA hanno andamento opposto e quelli della scuola si mostrano « neutrali » (grafico n. 9). Ciò probabilmente dipende dal fatto che le classi sociali più modeste usufruiscono del Liceo classico solo per i ragazzi altamente dotati. Ma anche lì le Commissioni continuano a privilegiare il censo, come esse fanno quasi sempre, salvo che negli Istituti magistrali (grafico n. 11) dove al contrario « vanno verso il popolo » (salvo che nel Sud). Nel Nord Est, ma non altrove, i punteggi IEA per le Magistrali confortano i giudizi delle Commissioni. Ciò dipende probabilmente dal fatto che in tale regione le classi più agiate non mandano i loro figli agli Istituti magistrali ove le loro attitudini scolastiche non siano modeste. E qualcosa di analogo vi accade per gli Istituti tecnici commerciali (grafico n. 12).

Tuttavia, nel complesso, i due indici più sensibili (IEA e TRIM) rilevano chiaramente, sia per grandi regioni geografiche sia nazionalmente, una correlazione positiva fra livelli socio-economici e profitto (grafici n. 15 e n. 16), mentre i punteggi delle Commissioni al Nord, non lo fanno e altrove lo fanno debolmente. Insomma, i punteggi delle Commissioni appaiono sempre e comunque pochissimo discriminativi, come per altro verso dimostra la loro relativamente scarsa concordanza con i punteggi IEA, messa in rilievo dalla relazione Bellacicco. La più alta correlazione che essi presentano con i punteggi interni della scuola mostra d'altronde una loro propensione a sanzionare le situazioni di fatto.

La conclusione *prima facie* sarebbe la seguente: *gli esami di maturità non servono a nulla!*

Si tratterebbe tuttavia, a nostro avviso, di una conclusione affrettata e del tutto illegittima.

Anzitutto essa andrebbe enunciata in forma assai più limitativa: *gli esami di maturità effettuati secondo la formula attualmente in vigore non servono a nulla.* Si tratta di una formula che il decreto del 1969 che la istituiva dichiarava « sperimentale », tant'è vero che un ordine del giorno del Senato, contestuale alla sua approvazione con modifiche, invitava il Governo a istituire una Commissione permanente di esperti

che ne studiasse i risultati e facesse proposte per il suo perfezionamento. Fu appunto tale Commissione che richiese di ampliare la rilevazione IEA a livello di esame di maturità in modo da poter disporre in proposito di dati oggettivi rilevanti. Ma la formula appariva già « a buon senso » talmente difettosa che la stessa Commissione ne propose comunque la radicale modifica sia pure ancora in via sperimentale, nel senso che le prove scritte fossero portate da due a tre, che la seconda e terza fossero costituite da una molteplicità di quesiti interdisciplinari a scelta, che la scuola apprestasse per ogni allievo un giudizio molto particolareggiato e un *dossier* che testimoniassse del lavoro personale e di gruppo svolto, che la prova orale vertesse anzitutto su quest'ultimo e sui lavori scritti e le scelte relative. Di tutto ciò non fu tenuto il minimo conto (forse perché si attendeva la grande riforma dell'intero settore), con il risultato che, al solito, il provvisorio e sperimentale diventò praticamente definitivo, e servì egregiamente a diffondere la sensazione, appunto, che gli esami di maturità sono solo un rituale inutile e costoso. Ma oggettivamente possiamo dire, semmai, che *questi* esami di maturità sono tali: ora possiamo dirlo anche in base a rilevazioni oggettive, le quali peraltro non fanno che confermare ciò che già una commissione di esperti nominata dal Ministero aveva già affermato. Sarebbe assolutamente illegittimo estendere l'affermazione fino a comprendere qualunque tipo di esame di maturità. È anzi molto probabile che gli esami di maturità effettuati secondo la formula precedentemente in vigore si sarebbero dimostrati assai più discriminativi, per non dire di quelli tradizionali, « gentiliani », che non si limitavano ai programmi del solo anno terminale. Ed è anche più probabile che esami di maturità effettuati secondo le proposte della Commissione menzionata funzionerebbero ancora meglio.

La stessa Commissione aveva altresì prospettato, nel lungo periodo, l'adozione di sistemi oggettivi di rilevazione del profitto. I risultati della nostra rilevazione potrebbero suffragare tale proposta: non c'è dubbio che i punteggi IEA risultano di gran lunga i più discriminativi. Ma esiste un'insuperabile difficoltà tecnica al loro impiego in sede di esami di maturità (basterebbe un plico aperto alle Poste, fra centinaia di migliaia, per invalidarli tutti). L'esperienza svedese è di un uso diverso del *testing*, tale da fornire alle scuole, cui solo compete il giudizio definitivo, elementi per un giudizio comparativamente più oggettivo (ma in Svezia l'ultima scuola privata ha chiuso i battenti l'anno scorso).

C'è inoltre da considerare un altro aspetto della questione: per docimologicamente inefficaci che siano, gli esami « esterni » rappresentano certamente un fattore « normalizzante » di grande importanza sia ai fini dei traguardi culturali perseguiti nei singoli istituti, sia ai fini dei giudizi « interni ». La buona correlazione di questi ultimi con i punteggi IEA potrebbe deteriorarsi radicalmente ove venisse meno, in insegnanti e allievi, l'aspettativa di un giudizio « esterno ». Tutto ciò non è certo dimostrato dalle indagini effettuate: non è neppure possibile immaginare, nelle circostanze di fatto, indagini oggettive capaci di verificare o falsificare tali asserzioni. Ma questa considerazione serve a delimitare onestamente il portato reale dei risultati ottenuti, i quali ci dicono solamente che gli esami di maturità effettuati secondo le modalità in vigore sono

assai poco discriminativi, e in qualche misura anche ingiusti, ma non ci autorizzano affatto a concludere che sia meglio abolirli, o sostituirli con esami puramente « interni ». Ci autorizza soltanto a concludere che sarebbe opportuno migliorarli, cioè trasformarli radicalmente, probabilmente nella direzione proposta dalla Commissione « permanente ».

Né d'altronde tale riqualificazione degli esami dovrebbe puntare precipuamente su una loro accentuata capacità discriminativa analoga a quella del *testing* oggettivo del tipo IEA. In tal caso avremmo una percentuale di bocciati nel Sud tripla o quadrupla di quella del Nord del paese. Sarebbe veramente uno scotto troppo gravoso pagato al cosiddetto « valore legale » dei titoli di studio. Noi pensiamo che l'omogeneizzazione del prodotto scolastico su scala nazionale vada ottenuto con altri mezzi, e senza accentuare i dolorosi squilibri già esistenti e operanti.

INDICAZIONI PER UNA NUOVA POLITICA SCOLASTICA.

Non è casuale che questo simposio sia dedicato insieme ai risultati IEA e al *mastery learning*, cioè a una delle più avanzate « strategie di insegnamento-apprendimento ». I risultati della rilevazione italiana, estesa a raccogliere dati empirici sul funzionamento degli esami di maturità, confermano la validità di tale accostamento: il problema non è di selezionare di più, ma di evitare le selezioni ingiuste, che riproducono quasi meccanicamente le situazioni socioculturali di partenza, sia pur mascherate pseudo-scientificamente da situazioni « attitudinali ». Occorre realizzare approcci didattici che colmino i divari di partenza, piuttosto che escogitare sistemi selettivi che li suffraghino.

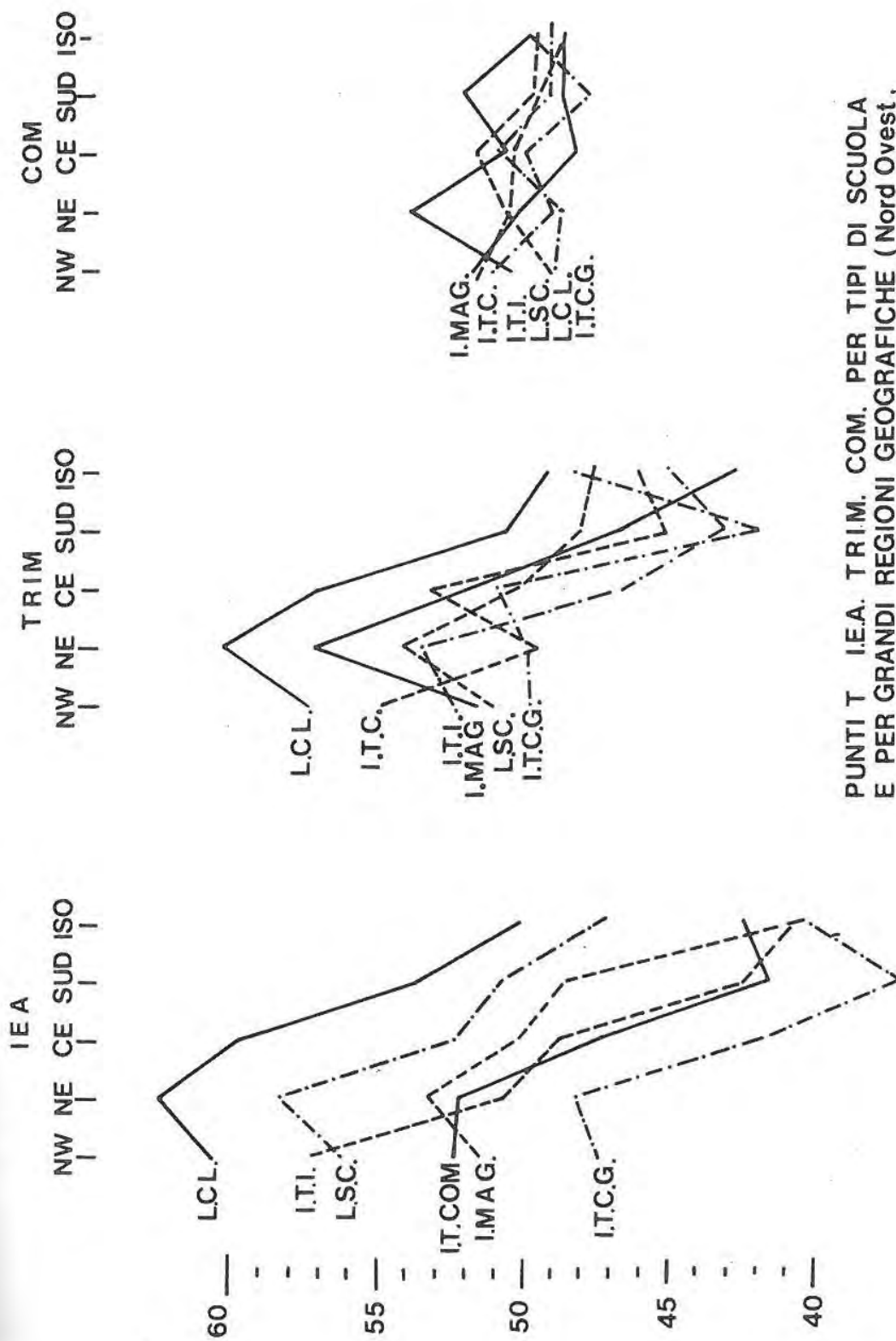
Che gli esami di maturità siano, entro certi limiti, *field-dependent*, sensibili cioè alla situazione ambientale di fatto, non è un male in assoluto, anche se significa sul momento che un promosso con buoni voti nel Sud sarebbe un bocciato nel Nord. Ma ciò è provvisoriamente accettabile solo a condizione che si agisca seriamente per realizzare una situazione in cui non si verifichi più. Noi non crediamo affatto che la scuola *da sola* possa riuscirci: abbiamo già accennato all'incidenza decisiva dei fattori extra-scolastici. Ma combattiamo con altrettanta energia il disfattismo educativo di chi si rifugia dietro al facile alibi per cui, in attesa che si rigeneri la società, la scuola non avrebbe nulla di serio da fare per diminuire le sperequazioni e le ingiustizie esistenti nella società. La scuola, noi pensiamo, deve agire *come se* potesse contare in una contemporanea azione di rinnovamento operante nella società. A ognuno il suo compito. Del resto la scuola non è più una semplice sovrastruttura: nei paesi avanzati è anche numericamente la massima impresa « produttiva » (produttiva di cultura e di capacità produttive « dirette »), è un luogo di elaborazione di atteggiamenti e di valori, è perciò un agente fra i più rilevanti del rinnovamento sociale. Se la scuola si impegna per un'eguaglianza reale, non solo « di opportunità », ma di risultati, diventa assai più probabile che la società nel suo insieme evolva verso formule egualitarie.

Che cosa significa questo in concreto? Significa fare appello a tutta la conoscenza e a tutta l'esperienza disponibili per riuscire a *dare di più a chi ha di meno*, senza tuttavia danneggiare i meglio dotati.

Le tecniche di rilevazione oggettiva del profitto sono strettamente affini alle tecniche di rapido e funzionale *feed-back* proprie di quella *valutazione formativa* che permette di realizzare metodologie didattiche capaci di portare a un massimo di omogeneità nelle acquisizioni. Occorre sfruttarne le vaste potenzialità non per discriminare, ma per eguagliare. In nessun paese questo è drammaticamente urgente quanto nel nostro, se dobbiamo prendere sul serio, come mi sembra inevitabile, i risultati delle indagini IEA e delle ricerche ad esse collegate.

ALDO VISALBERGHI

GRAFICO 1



PUNTI T I.E.A. TRIM. COM. PER TIPI DI SCUOLA
E PER GRANDI REGIONI GEOGRAFICHE (Nord Ovest,
Nord Est, Centro, Sud, Isole)

GRAFICO 2

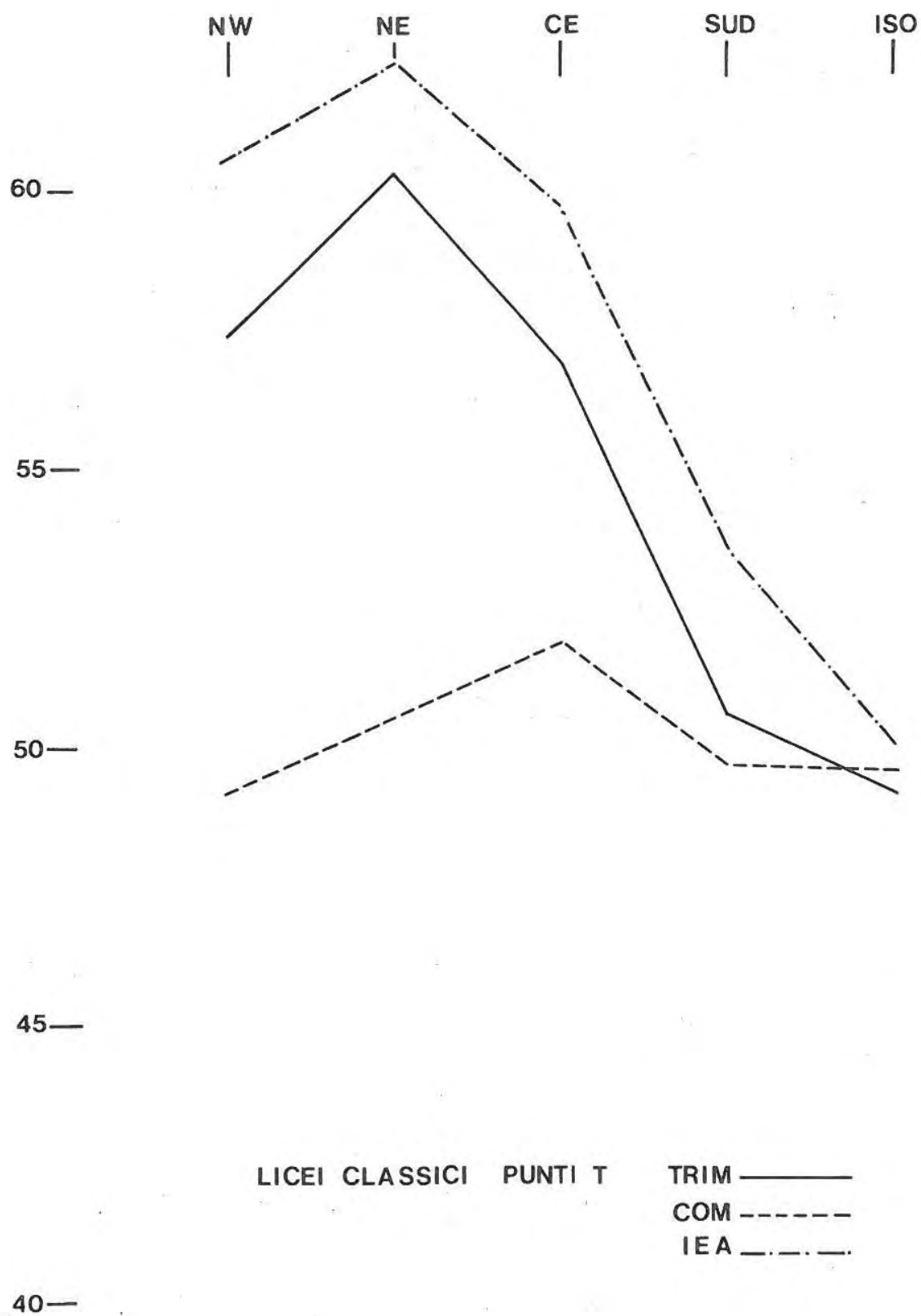


GRAFICO 3

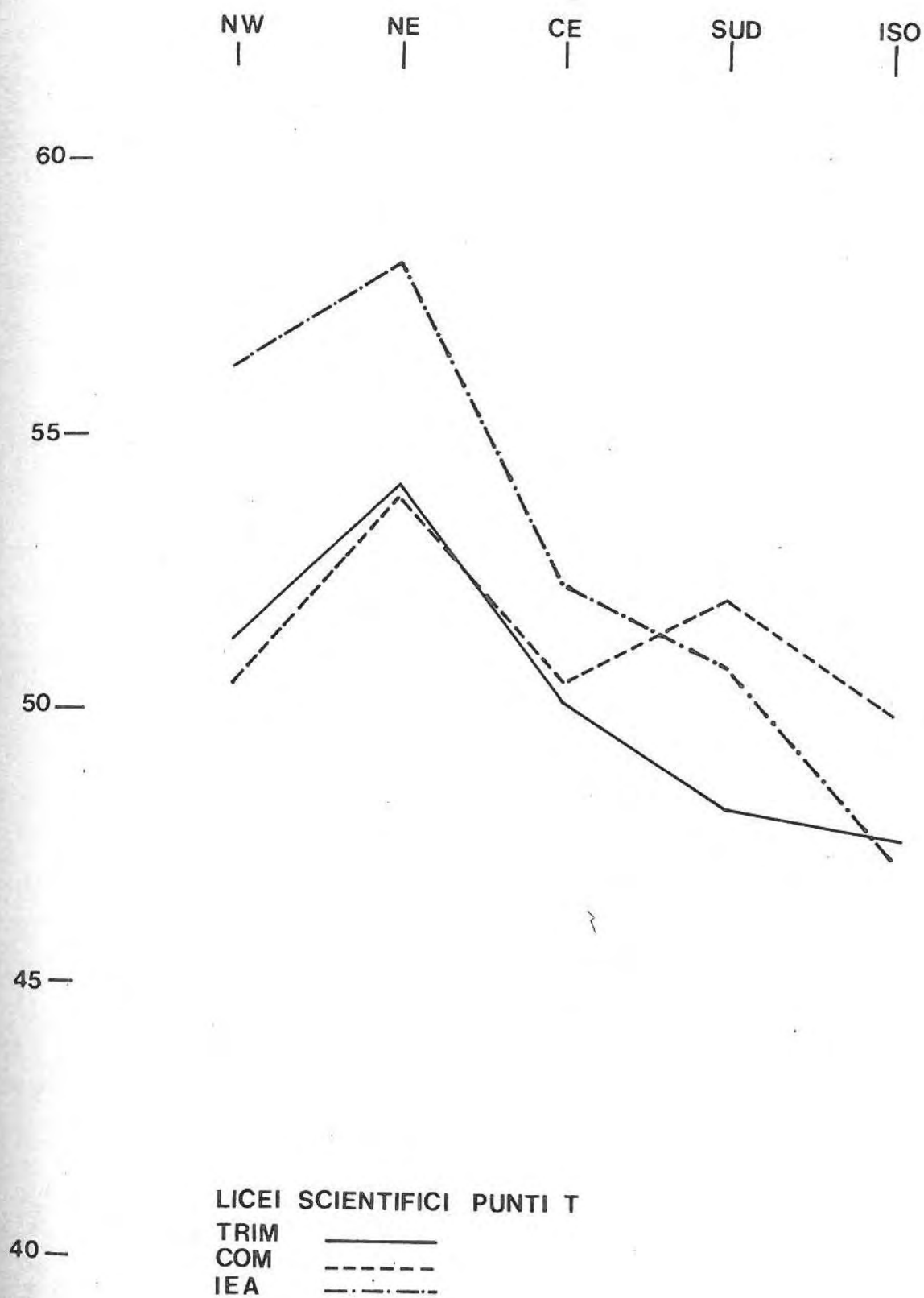


GRAFICO 4

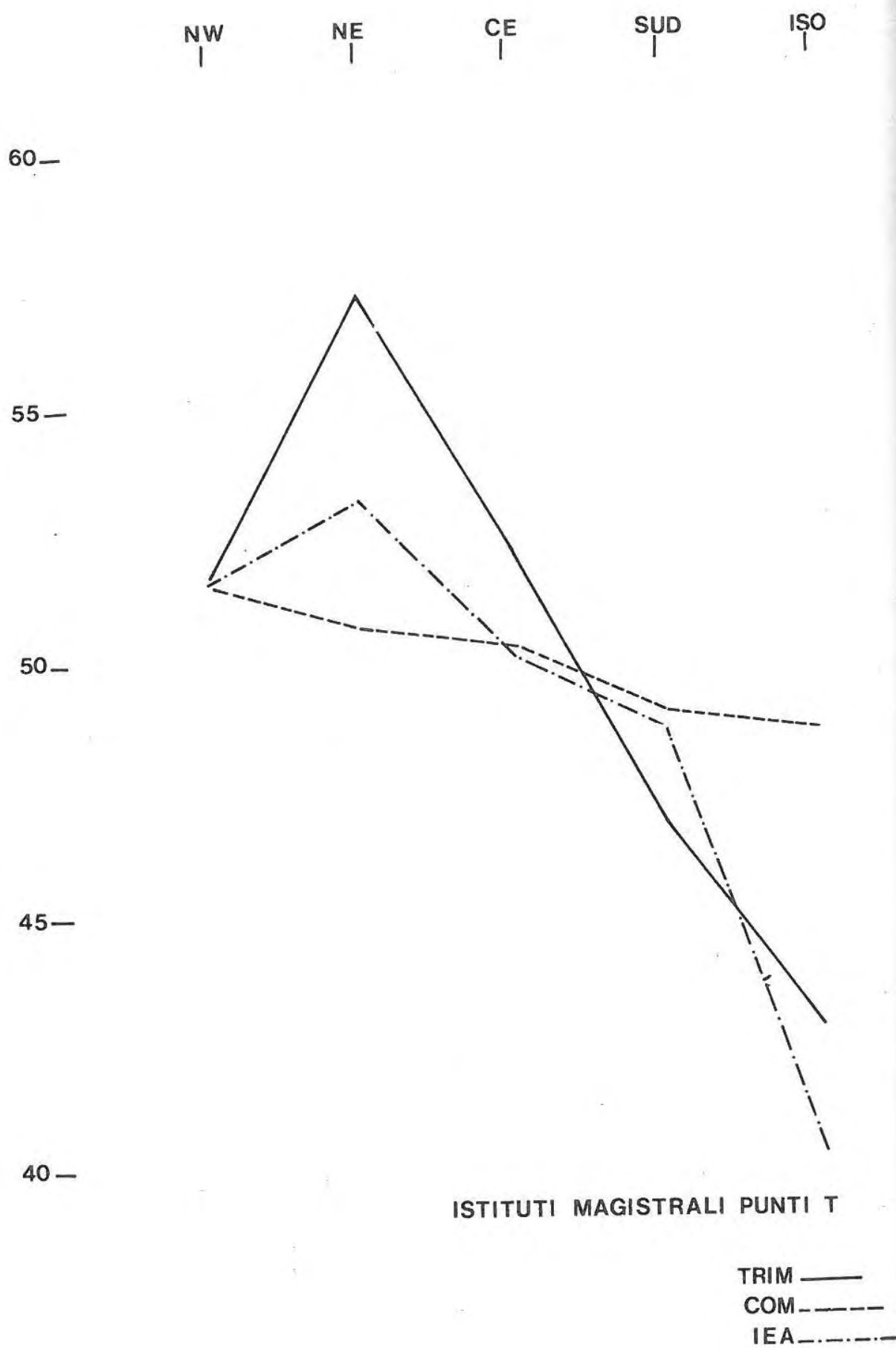


GRAFICO 5

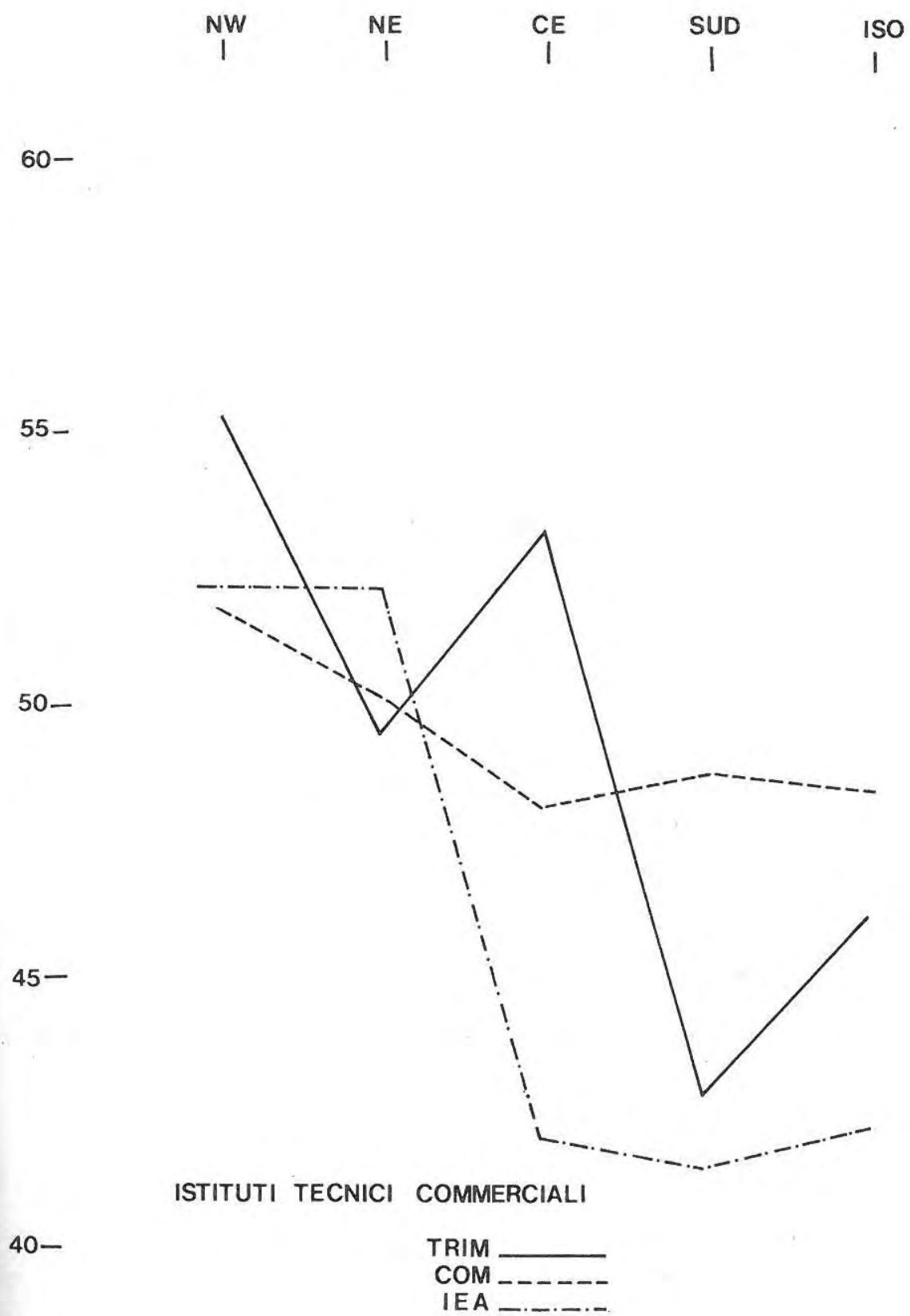


GRAFICO 6

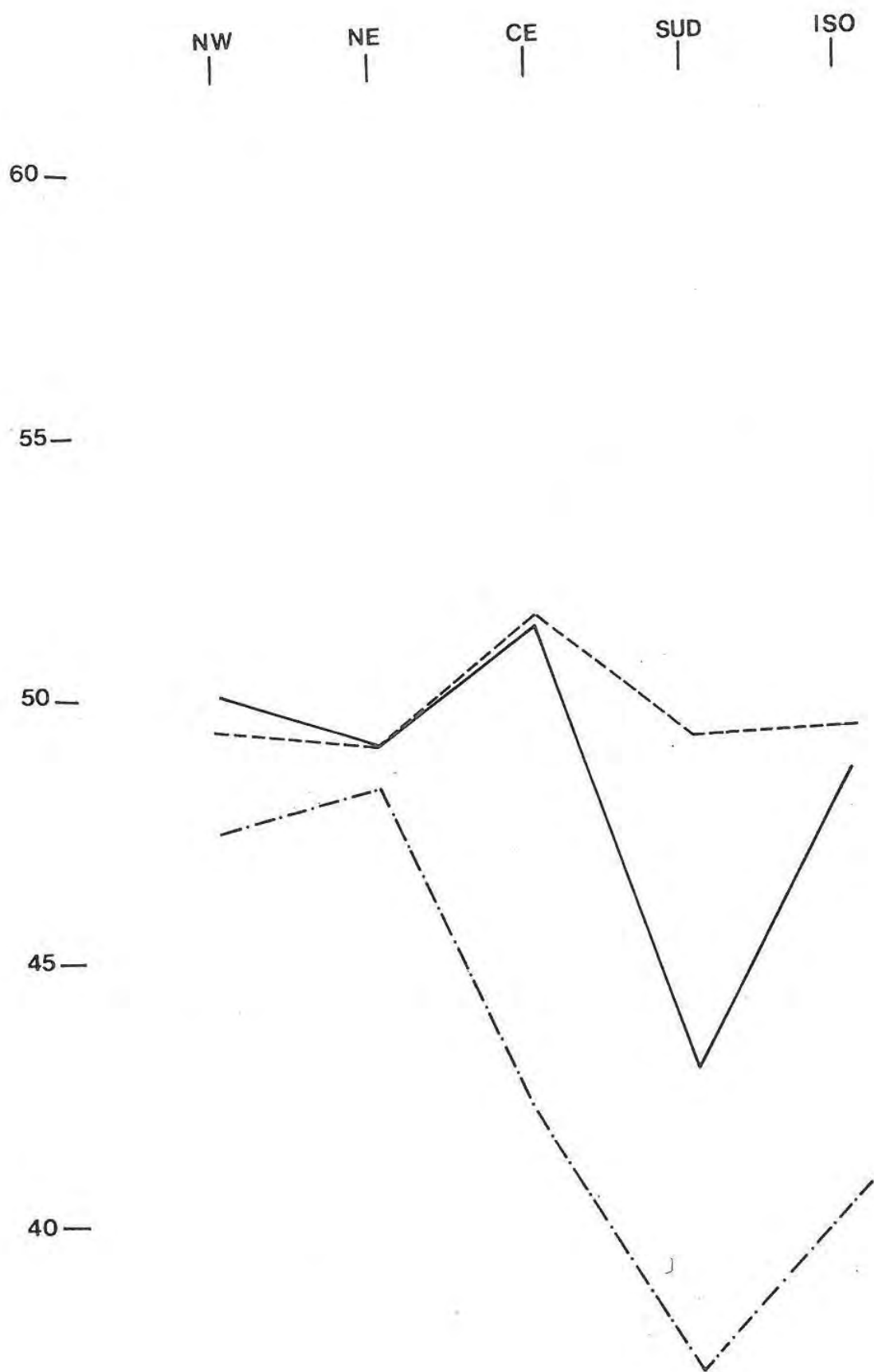
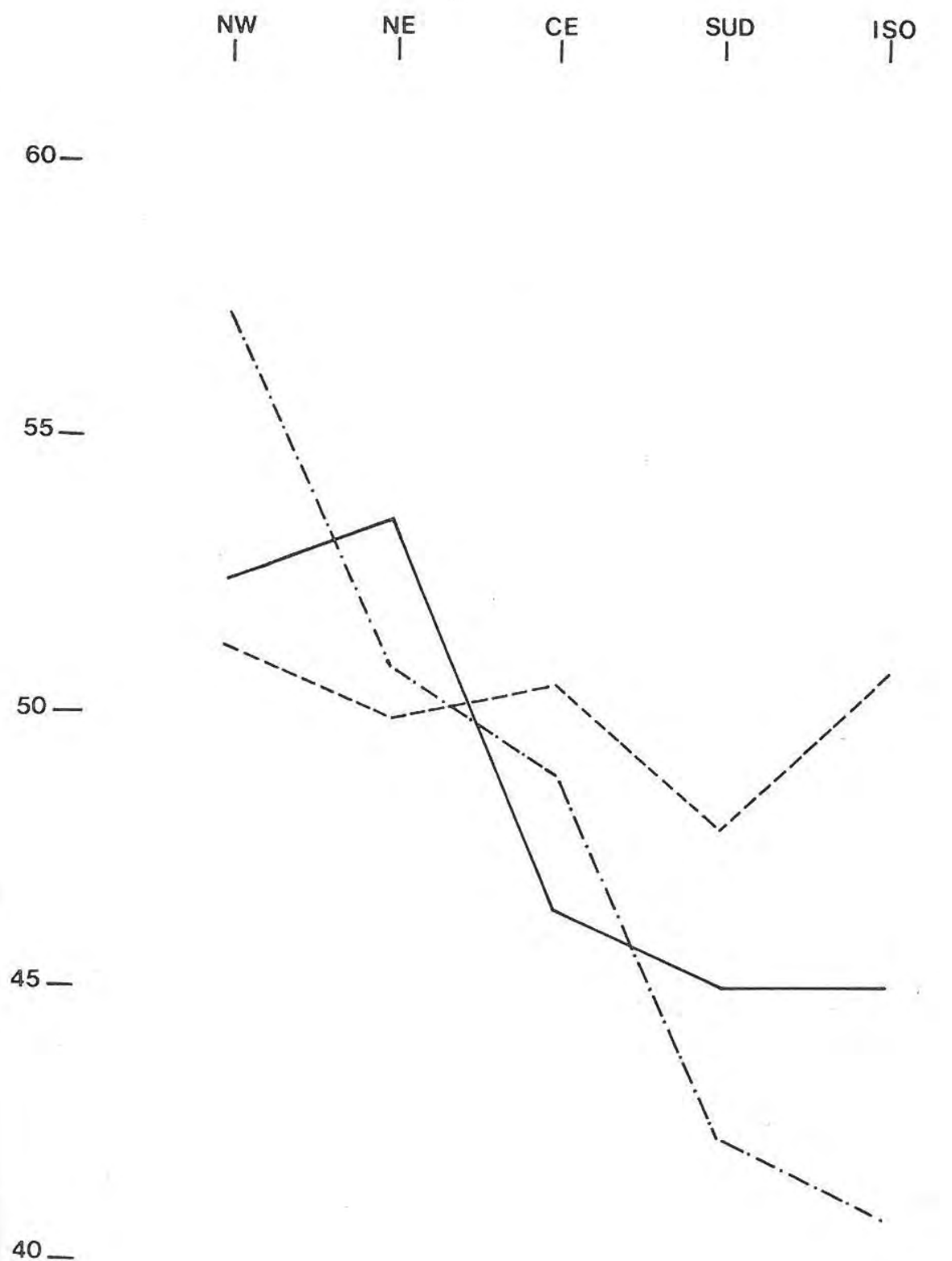


GRAFICO 7



ISTITUTI TECNICI INDUSTRIALI PUNTI T

TRIM _____
 COM _____
 IEA _____

GRAFICO 8

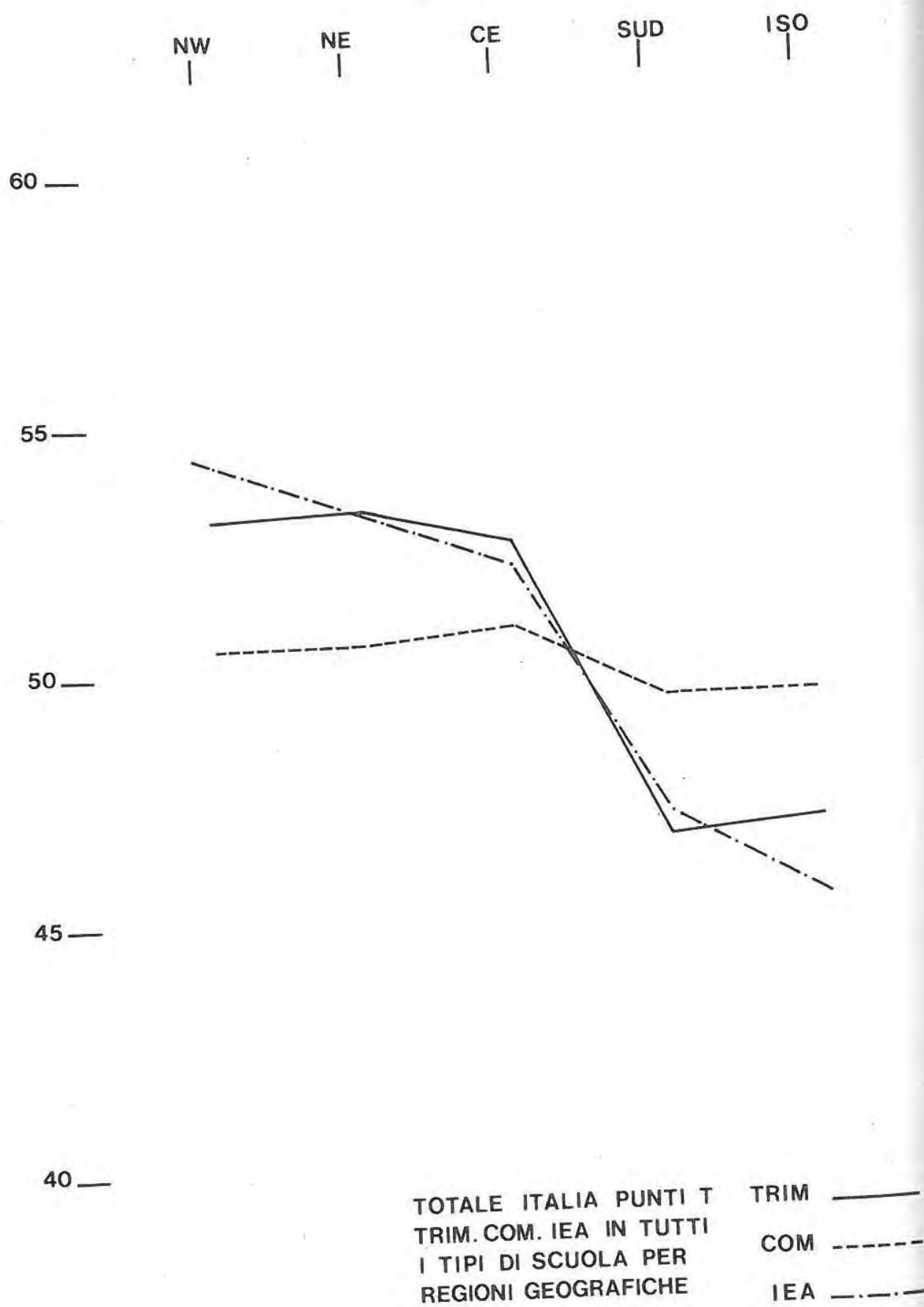


GRAFICO 9

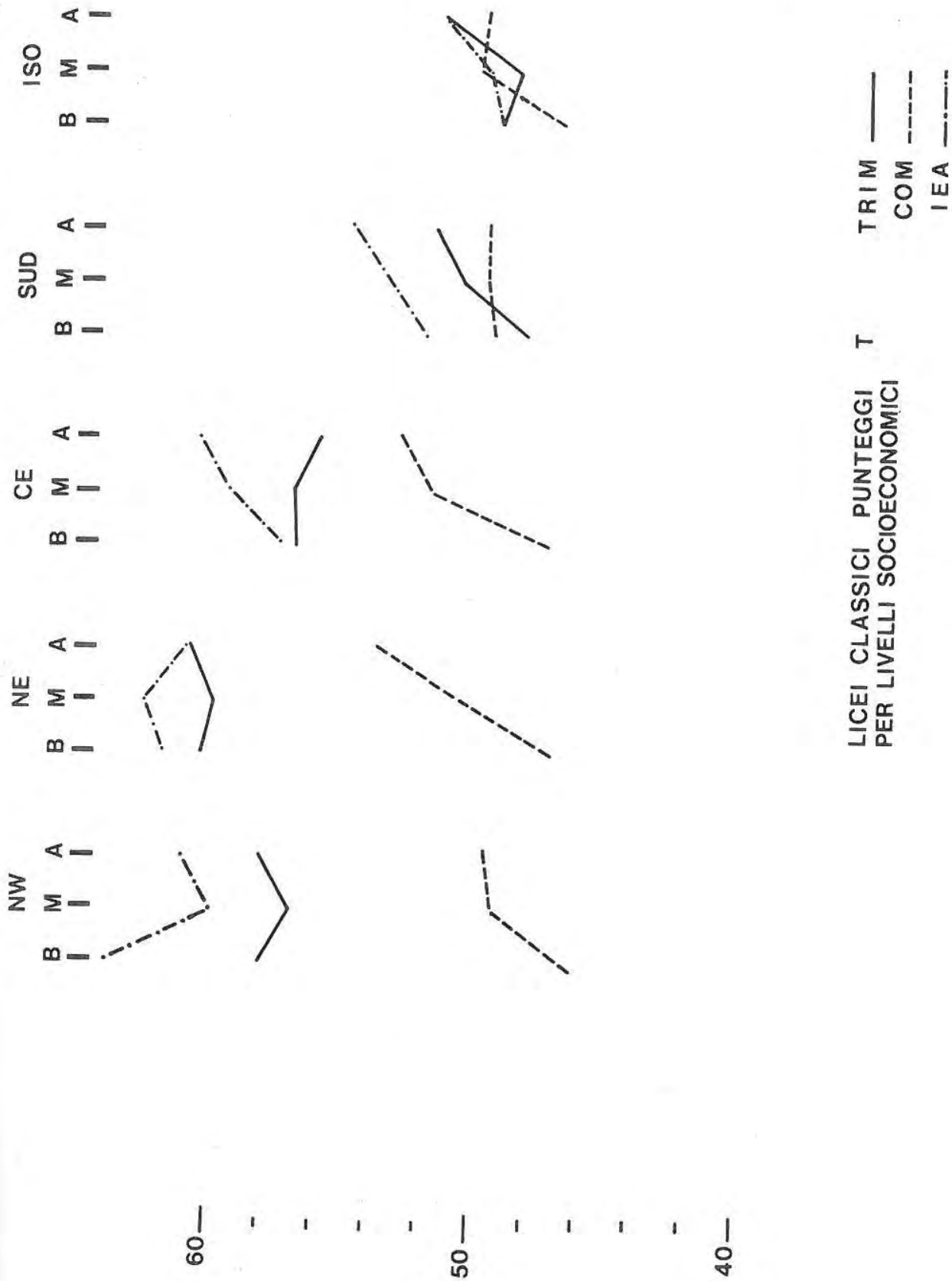


GRAFICO 10

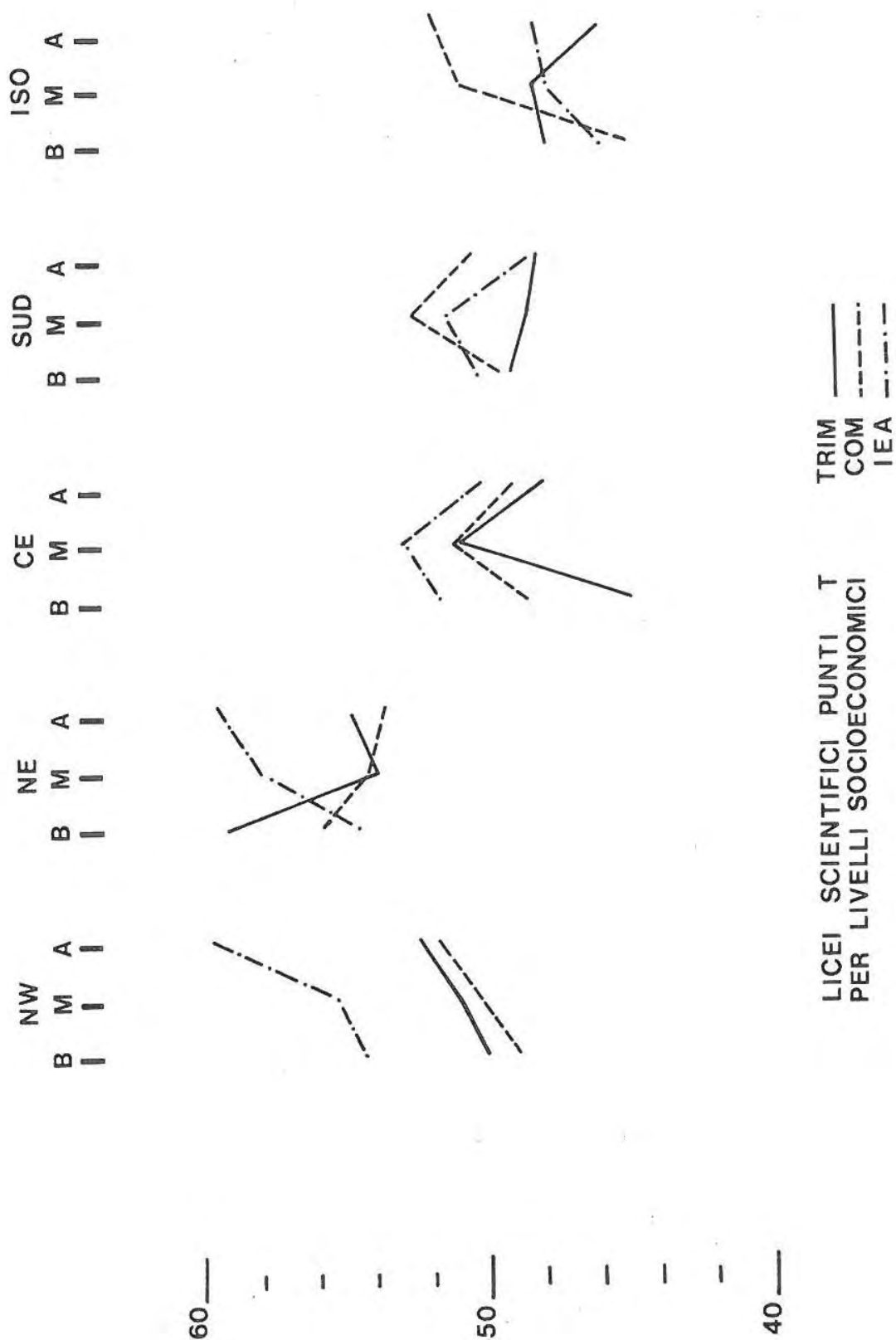


GRAFICO 11

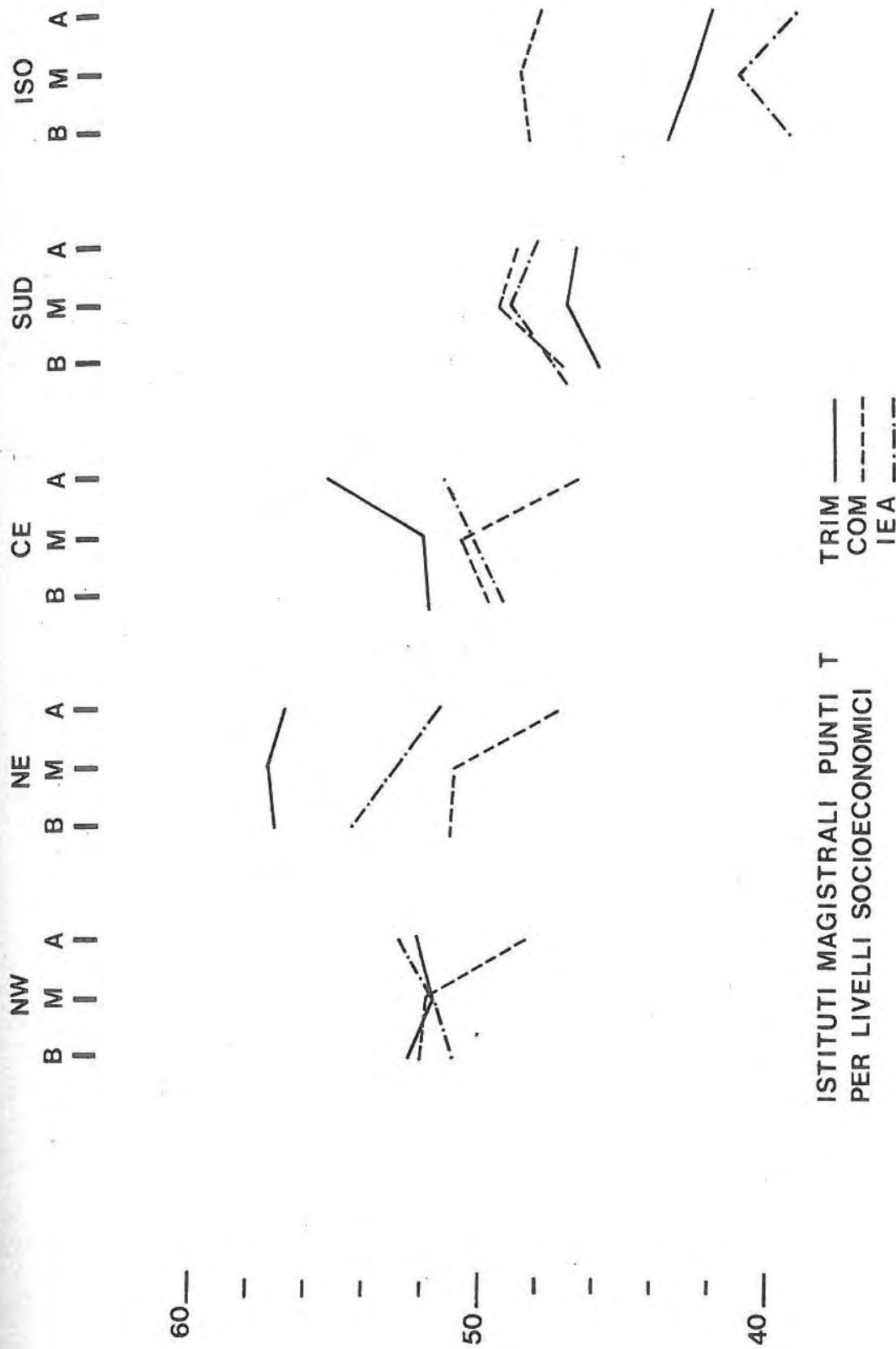


GRAFICO 12

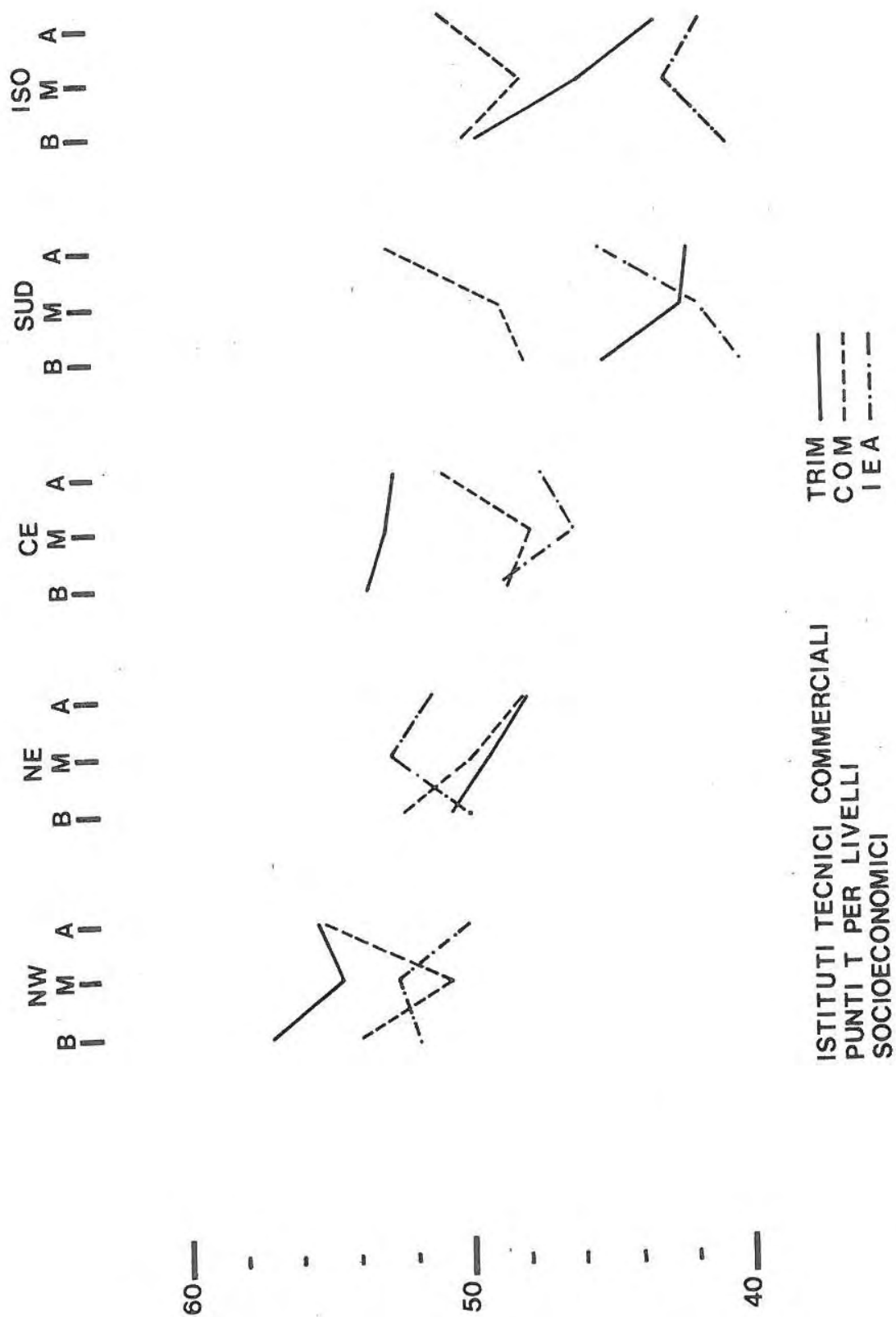


GRAFICO 13

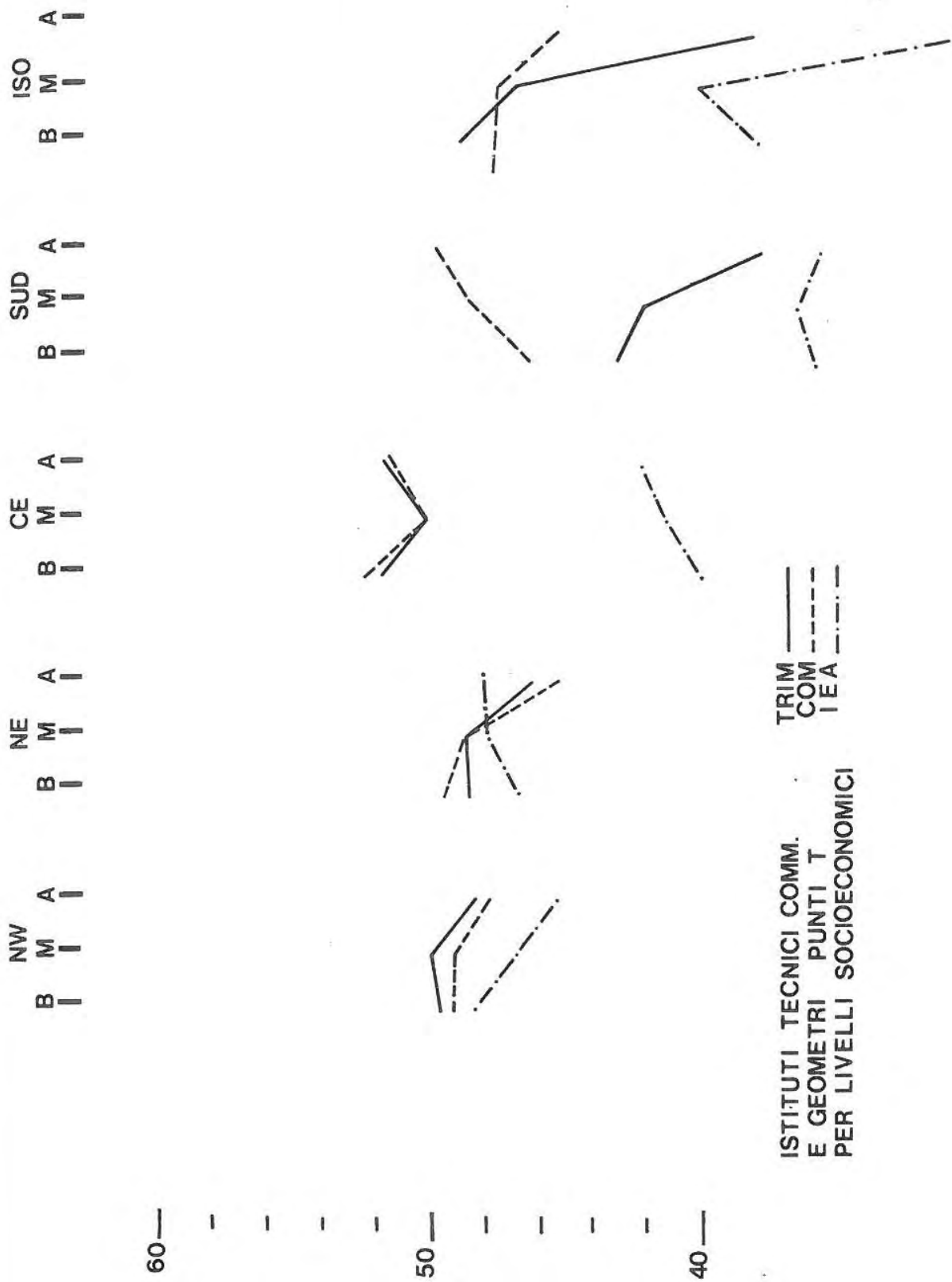
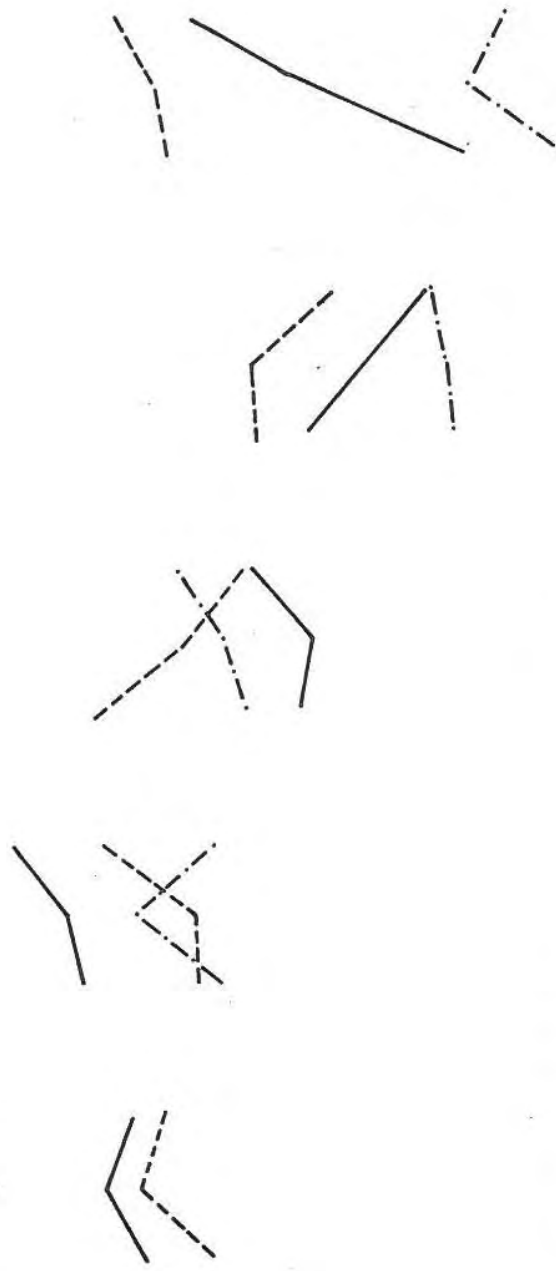


GRAFICO 14

NW NE CE SUD ISO
 B M A B M A B M A B M A B M A
 I I I I I I I I I I I I I I I

60 —
 —
 —
 —
 —
 50 —
 —
 —
 —
 —
 40 —



TRIM —
 COM - - -
 IEA - . -

ISTITUTI TECNICI INDUSTRIALI
 PUNTI T PER LIVELLI SOCIOECONOMICI

GRAFICO 15

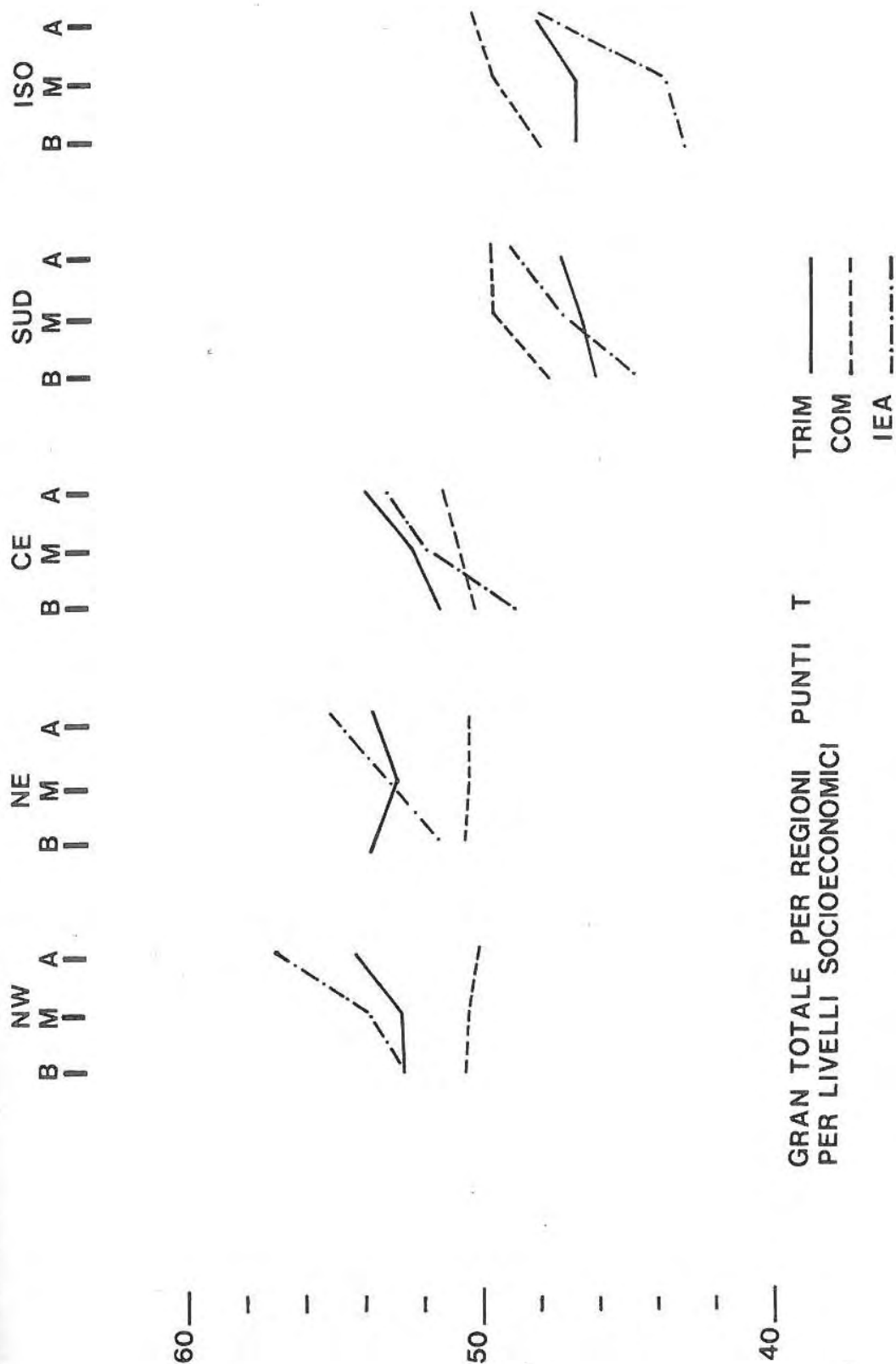


GRAFICO 16

