



La Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa in collaborazione con le Università di Grenoble Alpes (FR), Alicante (ES) e Open University (UK), partner del progetto "LMOOCs for university students on the move" (Mooc2Move) finanziato nell'ambito del Programma Erasmus+, organizzano la Quarta edizione della Conferenza Internazionale sul tema **MOOC, Apprendimento delle lingue e Mobilità: progettazione, integrazione, riutilizzo**. La conferenza si svolgerà dal 9 al 10 ottobre 2020 a Napoli nelle sale del Palazzo delle Arti Napoli (PAN) in via dei Mille n. 60, Napoli

Come nelle precedenti edizioni, questa conferenza mira a riunire professionisti dell'istruzione secondaria ed universitaria, esperti di CALL (Apprendimento linguistico assistito da computer), linguisti e tecnologi della lingua da tutto il mondo per dialogare e collaborare su questioni relative a tre aree tematiche di ricerca, quali i MOOC, l'insegnamento/apprendimento delle lingue e la mobilità degli studenti, fornendo un forum per lo scambio di idee, i risultati della ricerca e le realizzazioni tecniche.

La partecipazione al convegno è gratuita sia per i presentatori che per i semplici partecipanti ma dato il numero limitato di posti è richiesta una preventiva

registrazione. Ogni partecipante accettato riceverà una mail di conferma.

#### **Call for Abstracts** (scadenza: **10 maggio 2020**)

*Vi invitiamo ad inviarci proposte tra cui articoli di ricerca, presentazioni di casi studio e progetti, nonché poster che si inquadrino all'interno delle seguenti linee guida: MOOC linguistici, incluso l'apprendimento delle lingue e l'insegnamento con i MOOC; OER / OEP per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue; MOOC e mobilità degli studenti; e iniziative e sviluppi legati a questi settori supportati da programmi europei e nazionali.*

*I relatori avranno a disposizione 20 minuti per la presentazione. Tutti gli abstract accettati saranno pubblicati sul sito. Le presentazioni e i poster della conferenza possono essere in IT, EN, FR e ES.*

Per conoscere in particolare a chi è rivolta la Conferenza e le aree relative ai temi della conferenza, per la registrazione e per informazioni sull'invito a presentare proposte, le linee guida per la presentazione, i dettagli su come inviare un abstract, i modelli di abstract e paper, il team e la sede della conferenza ed i relatori come pure per gli aggiornamenti sul programma, vi invitiamo a visitare il sito quadrilingue <http://conference.mooc2move.eu/>.

Per porre domande, o essere aggiunti alla mailing list, scrivere una mail a [conference@mooc2move.eu](mailto:conference@mooc2move.eu)

I lavori selezionati da parte di revisori verranno inclusi nella Raccolta degli atti delle Conferenze MOOC2MOVE, che sarà pubblicata su HAL (<https://hal.archives-ouvertes.fr/>).

Non esitate a inoltrare le informazioni su questo evento ai colleghi interessati.

#### INDICE

<b>Quarta conferenza internazionale</b>	Pag 1
<b>Formare competenze valutative nella scuola</b>	Pag 2
<b>La formazione dei talenti nella scuola delle competenze</b>	Pag 5
<b>Multilinguismo e integrazione in Europa</b>	Pag 8
<b>PISA 2018: una lettura transnazionale dei dati</b>	Pag 10
<b>Fenice: cos'è?</b>	Pag 13

# Formare competenze valutative nella scuola: il modello GRiFoVA

*Per rendere gli alunni dei capaci lifelong learner, essi devono essere preparati ad intraprendere i compiti di valutazione che dovranno affrontare nella loro vita. Dovranno essere in grado di svolgerli attivando capacità utili per riconoscere di avere o meno già impiegato precedentemente dei criteri appropriati per le specifiche situazioni da affrontare, cogliere e interpretare gli elementi di feedback provenienti dal contesto (dai pari, da altri partecipanti, da documenti scritti o da altre fonti), in modo da impiegarli per perseguire efficacemente i conseguenti apprendimenti. Dovrebbero essere preparati ad intraprendere queste azioni in un'ampia varietà di contesti e di circostanze. Un importante corollario di tutto ciò, è che essi dovranno agire in modo autonomo, senza il supporto né dell'insegnante, né di altre fonti d'aiuto, inoltre dovranno saper interagire con gli altri, mettendo in campo e utilizzando reciprocamente le expertise disponibili (Boud, 2000, pp. 151)*

## Il ruolo degli alunni nei processi valutativi

Per molto tempo la pratica didattica, basata su un approccio teacher-centered, ha focalizzato l'attenzione sull'erogazione di contenuti, secondo una dinamica trasmissiva dei saperi da parte degli esperti - gli insegnanti, ai novizi - gli studenti. Seppur lentamente, in contrapposizione a questa metodologia, che attribuisce un ruolo passivo allo studente, si sono diffusi approcci a carattere costruttivista, influenzati dalle teorie di Vygotsky e Piaget, secondo i quali lo studente è il protagonista del processo di costruzione della conoscenza e l'insegnante assume la funzione di guida e supporto. Si tratta di contesti di apprendimento dove il soggetto che apprende, proprio perché direttamente coinvolto e artefice dei processi di apprendimento attivati in

classe, è attore motivato alla costruzione della conoscenza. Tale scenario ha richiesto e presuppone un cambio di prospettiva: da quella teacher-centered a quella student-centered.

Se questo capovolgimento di prospettiva sembra essere comunemente accettato, e in parte realizzato nelle scuole, a livello d'insegnamento/apprendimento, molto più resistente pare risultare il cambiamento prospettico relativo ai processi valutativi: ponendo lo studente al centro del processo d'insegnamento/apprendimento, inevitabilmente, lo si dovrebbe fare anche nel momento valutativo, assumendo così una prospettiva di learner-centered assessment (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011; Grion, Serbati, 2019).

L'idea di fondo alla base di questo cambio di prospettiva, che pone lo studente al centro anche nel processo valutativo, trova la sua giustificazione nel fatto che 'mettere la valutazione nelle mani degli studenti' (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011), consente ai ragazzi di acquisire maggiori consapevolezze rispetto ai processi e agli oggetti dell'apprendimento e contemporaneamente di cogliere la complessità e il pieno significato della valutazione, sviluppando in tal modo una literacy valutativa.

Ripensare il processo valutativo, significa innanzitutto ripensare il valore dei criteri nella valutazione. Tradizionalmente, i criteri valutativi sono sempre stati imposti dai docenti (spesso, in passato, tenuti segreti agli studenti), senza nessuna partecipazione da parte dei discenti, come a intendere che gli alunni non hanno le abilità per valutare. In realtà, i bambini, man mano che crescono sviluppano una sempre più piena consapevolezza di se stessi, utilizzano diversi criteri per spiegare i loro successi e i loro fallimenti a scuola.

## Un nuovo modello di valutazione per la scuola

Alla luce di queste considerazioni, il gruppo di ricerca

<b>Editore</b>	Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa – Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05
<b>Direttore responsabile</b>	Giampiero de Cristofaro
<b>Direttore</b>	Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)
<b>Comitato Scientifico</b>	Giuditta Alessandrini (Univ. Roma TRE), Laura Carlucci (Univ. Granada - ES), Paolo Di Vico (Univ. Nitra, SK), Laura Incalcaterra McLoughlin (Univ. Naz. d'Irlanda, Galway, IE), Roberta Piazza (Univ. Catania), Debora Ricci (Univ. Lisbona - PT), Alessandro Saggiaro (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo) Tutti i numeri del periodico sono sottoposti a referaggio a doppio cieco. Il comitato scientifico svolge anche le funzioni di comitato di referaggio
<b>Grafica</b>	Roberto Capasso

GRiFoVA (Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento) del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, ha ideato un modello didattico, sperimentato in alcune scuole venete (Grion, Restiglian, 2019), orientato a "mettere la valutazione nelle mani degli alunni", offrendo loro contesti d'apprendimento adeguati a formare literacy valutativa, supportando apprendimenti consapevoli, promuovendo lo sviluppo della loro autonomia, responsabilità e capacità valutativa.

I due elementi-chiave, del modello sono: l'uso degli *exemplar* e le strategie di *peer-review*.

Gli *exemplar* sono esempi del "prodotto" che si vuole insegnare e valutare (esempi di testo argomentativo, esempi di problemi svolti ecc.): lavori svolti da alunni di anni precedenti oppure elaborati creati ad hoc dal docente; si tratta di prodotti selezionati con accuratezza dall'insegnante e scelti perché collegati a compiti che gli studenti sono invitati a svolgere. La peculiarità che gli *exemplar* devono avere è di poter mostrare i diversi livelli di qualità possibili del lavoro da svolgere. L'importanza di esporre gli alunni ai lavori dei pari (*exemplars*) risiede nel fatto che questi hanno il potenziale di veicolare conoscenza tacita trasferibile solo con l'esperienza, le attività, la partecipazione e non attraverso spiegazioni in forma scritta o orale. Gli *exemplars* convogliano messaggi che nient'altro può convogliare altrettanto efficacemente. Inoltre, gli alunni ne traggono grande vantaggio nell'elaborazione dei propri prodotti: maggiore sarà per loro la possibilità di essere esposti e visionare un'ampia varietà di *exemplar* di diversa qualità (da lavori "molto buoni" a quelli "molto carenti"), migliore la loro capacità di discriminare le diverse caratteristiche dei prodotti e più facile la comprensione degli standard di qualità e l'elaborazione di criteri per costruire/ottenere una rubrica di criteri e descrittori a guida della successiva elaborazione di buon "prodotto".

L'altra componente-chiave del modello è la strategia di *peer-review*, secondo la quale sono gli studenti a fornire feedback ai pari in relazione ai lavori realizzati. Nell'ambito della sperimentazione Grifova (Grion, Restiglian, 2019; Restiglian, Grion 2019), gli alunni hanno chiaramente riconosciuto l'utilità della *peer-review*: l'attività di valutazione di diversi prodotti elaborati dai compagni, li ha condotti a ripensare (mentre svolgevano la valutazione del lavoro dei pari) al proprio lavoro e a riconoscerne punti forti e criticità, elaborando contemporaneamente diverse idee su come migliorarlo. Questo significa che nel processo di *peer review*, l'alunno non solo ha possibilità di capire come ottimizzare il proprio lavoro nel momento in cui riceve il feedback dai compagni, ma che, ancor prima di riceverlo, egli si rende conto dei propri errori ed elabora strategie per superarli, mentre si sta impegnando nella revisione dei lavori dei pari per fornire loro un feedback. In tal senso la *peer-review*

genera processi di feedback che viaggiano sempre lungo una traiettoria a doppio senso: mentre lo studente si accinge a formulare il feedback ai pari, produce, *in primis*, un feedback per se stesso. È proprio questo inner feedback (Nicol, 2018) o feedback generativo interno, che rappresenta l'elemento-chiave dell'apprendimento originato dal processo di revisione fra pari.

Nel modello GRiFoVA, la cui precisa descrizione è reperibile nella relativa pubblicazione "La valutazione fra pari nella scuola" (edita da Erickson, 2019), risulta centrale il protagonismo dello studente in ogni fase del processo valutativo: dalla definizione dei criteri valutativi, e perciò dalla costruzione della rubrica, all'elaborazione del feedback implicito per se stessi ed esplicito per i pari, con la conseguenza dello sviluppo di comprensioni e conoscenze utili al miglioramento del prodotto personale, e maggiori consapevolezze relative al compito.

Si tratta di un modello dove, da un lato, gli *exemplar* sono utilizzati come risorse preziose nel sostenere la valutazione per l'apprendimento e lo sviluppo delle capacità di giudizio degli studenti; dall'altro la strategia della *peer-review* mobilita le risorse dello studente, promuovendone consapevolezza, autonomia, apprendimento e partecipazione nel processo di valutazione. Infatti, se da un lato gli studenti possono acquisire conoscenza e gradatamente anche padronanza dei processi che sottendono alla valutazione grazie alla possibilità di sperimentarne esplicitamente le varie fasi, dall'altro la produzione di feedback per i pari stimola la mobilitazione di abilità e conoscenze, attiva processi di analisi e revisione che sviluppano e rafforzano la competenza specifica disciplinare relativa al compito svolto.

### **Formare competenza valutativa negli alunni**

*"La valutazione su modello Grifova permette di riflettere sul proprio lavoro ed effettuare, attraverso i feedback, l'autoregolazione. È inoltre un modello facilmente esportabile in altri contesti di lavoro, diventa una forma mentis. È un processo attivo che lavora sulla consapevolezza delle azioni e dei processi" (Insegnante scuola primaria).*

*"Il modello Grifova consente di coinvolgere gli alunni nella valutazione fin dall'inizio dell'attività per cui sono loro stessi a crearla e a lavorare in modo tale da rispettare i canoni richiesti per il raggiungimento di un buon risultato. Questo è l'aspetto del progetto sicuramente più innovativo e significativo" (Insegnante di scuola secondaria).*

C'è da chiedersi, in conclusione di discorso, il senso di tutto questo lavoro. Il modello, infatti, appare un po' complesso e, fra molti pareri positivi e risultati soddisfacenti segnalati dalle insegnanti coinvolte nella sperimentazione, sono emerse anche le difficoltà a far

convivere processi valutativi di questo tipo con le richieste normative di valutazione attraverso un voto, o anche la dispendiosità, in termini temporali e strutturali, nella messa in atto della proposta GRiFoVA.

In questo senso si ritiene utile proporre alcune riflessioni rispetto al fatto che si tratta di focalizzare l'attenzione sulla necessità di "insegnare la valutazione" e al valore del feedback e della competenza valutativa.

Innanzitutto va detto che il feedback è il "dispositivo" che permette di riconoscere, da parte dell'allievo, il successo della propria prestazione, oppure l'errore e quindi di riprendere correttamente il proprio percorso d'apprendimento verso l'obiettivo prefissato. È dunque un aspetto che lo coinvolge ampiamente, non solo influenzando le sue acquisizioni a livello cognitivo, ma anche coinvolgendolo emotivamente e riguardo alla stima di sé. È in tal senso che si può rilevare l'importante ruolo del feedback nei processi d'apprendimento.

Un rilievo particolare assume il feedback fra pari. Diversi autori hanno messo in luce alcune ragioni per cui ci potrebbero essere maggiori benefici nel ricevere feedback dai pari piuttosto che dai docenti (Nicol, 2013). Innanzitutto il feedback dei pari può essere maggiormente comprensibile rispetto a quello offerto dal docente, più "lontano", quest'ultimo, per linguaggio e modalità di espressione a colui cui il feedback è rivolto (Nicol, 2010). I feedback ricevuti dai compagni sono anche caratterizzati da continuità e immediatezza, a differenza del feedback del docente che spesso è dato una tantum, dopo un certo periodo di tempo utile per permettere al docente di considerare e valutare il lavoro dell'alunno.

Ciò che infine va rilevato è che nelle situazioni di feedback fra pari si vanno a creare nella scuola contesti che promuovono l'"esercizio della valutazione". Come rileva Boud (2000), ogni insegnante dovrebbe considerare che la capacità valutativa va insegnata: non rappresenta uno status che si acquisisce improvvisamente ad un certo punto della propria vita, ma piuttosto una competenza da affinare continuamente, da assumere come obiettivo formativo su cui lavorare fin dalla prima infanzia. Un'importante componente per diventare *lifelong learner*, è, infatti, quella di essere efficaci *lifelong assessor*. Se l'educazione deve garantire la capacità di continuare ad apprendere e di costruire apprendimenti efficaci lungo tutto il corso della vita, non basta più assicurare agli allievi la possibilità di affrontare quanto è richiesto nell'immediato, ma è necessario sviluppare in loro capacità di fronteggiare adeguatamente ciò che verrà richiesto in futuro, sia che essi si trovino ancora all'interno dei percorsi formativi che oltre, fuori di essi (Boud & Soler, 2015). In tal senso risulta evidente il ruolo della competenza valutativa, che permette di vagliare le situazioni ed

operare le scelte più adeguate ai propri obiettivi. Si tratta allora di predisporre per gli allievi la possibilità di sperimentare strumenti e strategie con lo scopo di renderli capaci di elaborare giudizi valutativi. Ciò richiede molto di più che offrire loro un messaggio monodirezionale attraverso una rubrica, un feedback scritto o altre forme di comunicazione". Si tratta di coinvolgerli in attività di co-costruzione di rubriche e di criteri; di promuovere processi valutativi e autovalutativi; d'incoraggiare discussioni e confronti sugli standard di giudizio e sulla qualità di un prodotto; di richiedere agli allievi di analizzare e valutare *exemplar*; di promuovere la valutazione e il feedback reciproci.

Tutto questo implica un cambiamento dell'intero setting didattico della lezione tradizionale verso la riformulazione delle attività d'insegnamento / apprendimento, centrandole su un approccio che pone al cuore delle attività d'insegnamento/apprendimento la costruzione di capacità valutative come strumenti indispensabili in ottica lifelong learning.

**Valentina Grion,**

Università degli Studi di Padova

#### **Bibliografia**

- Boud D. (2000), Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society, *Studies in Continuing Education*, 22, 2, pp. 151-167.
- Boud D. & Soler R. (2015), Sustainable assessment revisited, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41, 3, 400-413.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring Learner-Centered Assessment: A Cross Disciplinary Approach. *International journal of teaching and learning in higher education*, 23(2), 246-259.
- Grion, V., Restiglian, E., a cura di, (2019). La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti. Trento: Erickson.
- Grion, V. Serbati, A. (2019). Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Lecce: Pensa Multimedia.
- Nicol D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. In D. Boud, & L. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: understanding it and doing it well* (pp. 34-49). Aingdon: Routledge.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati (A cura di), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Restiglian E. & Grion V. (2019), Valutazione e feedback fra pari nella scuola. Uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12, numero speciale, 195-221.

# La formazione dei talenti nella scuola delle competenze

## Premessa

L'uso del vocabolo *talento* crea sempre una certa confusione: nell'antichità, infatti, il *tálanon* (in greco) era un'unità di misura, divenuta successivamente, in Grecia e nei paesi del Medio Oriente, una misura monetaria. Nella letteratura patristica medievale il termine invece acquisisce un senso figurato, in particolare nella "parabola dei talenti" (*Vangelo di Matteo*, 25), si assiste all'evoluzione semantica del vocabolo, in quanto i *talenti*, affidati dal padrone ai servi, si trasformano simbolicamente nei *doni* che Dio offre agli uomini.

Nel corso dei secoli, il termine *talento* ha cambiato il suo significato, fino ad arrivare verso gli anni Sessanta del Novecento ad avere una forte sinonimia con il termine *genio*. Oggi il *Vocabolario della lingua Italiana Treccani* considera il *talento* come una «predisposizione», confermando la concezione innatistica che lo associa a termini come 'vocazione', 'disposizione' e 'inclinazione', sicuramente una *prospettiva popolare* del vocabolo.

Pur nella sua polisemia, con il termine *talento* si definisce, solitamente, quella particolare attitudine che permette al soggetto di manifestare delle abilità numericamente elevate in un definito campo conoscitivo o in precise attività, all'interno di una dimensione temporale determinata che ne configura lo stesso significato (Cinque, 2013, p. 49). Pertanto il vero talento è costituito da abilità, da disposizione e da motivazione, ma anche dalla *creatività*. Del resto i moderni studi neurofisiologici hanno confermato che esisterebbe una specifica area cerebrale nella quale avrebbe sede il *talento*: è il cosiddetto cervello antico, cioè l'area limbica, detta anche "zona solare", che non solo è la sede del talento, ma è anche il luogo dove si accende la scintilla della creatività (Coyle, 2009).

## La pedagogia dei talenti

Oggi, infatti, la *pedagogia dei talenti* chiede alla *comunità educante* una maggiore consapevolezza, una profonda responsabilità e un determinato coraggio nell'affrontare le nuove sfide educative, ma soprattutto richiede alla scuola un'azione efficace all'interno dell'ampia sfera della *creatività*. Tale richiesta è più pressante oggi in quanto la *società delle competenze* (Capobianco, 2017), che stiamo vivendo, potrebbe indirizzare la scuola verso un tipo di formazione troppo specialistica, rigida ed unicamente orientata al lavoro, il cui unico focus sia la *competenza*, pertanto, per scongiurare questo rischio, la *pedagogia dei talenti*

invita a mettere al centro della logica delle competenze il soggetto nella sua integralità – cognitiva, creativa ed emotiva – senza mai perdere di vista le diverse sfere sociali in cui è inserito. Oggi c'è anche chi parla che preferisce chiamarla la *pedagogia dell'eccellenza* come Diana Olivieri che nel suo ultimo volume, *I mille volti del talento. Oltre Gardner per una pedagogia dell'eccellenza*, del 2019, sostiene che è necessario ristrutturare la progettazione curricolare per favorire la formazione dei talenti.

Ad ampliare la già complessa definizione di "talento" ci hanno pensato anche Michaels, Handfield-Jones e Axelrod, che ne *La guerra dei talenti* (titolo originale *The War for Talent*) del 2001, hanno definito il *talento* come la somma delle capacità di una persona, ossia l'insieme dei doni, delle abilità, delle conoscenze, delle esperienze, dell'intelligenza, del giudizio, dell'attitudine e del carattere, a cui hanno aggiunto anche la capacità di imparare e di crescere.

Risulta chiaro, alla luce di quanto detto, che vi siano due distinte prospettive: da una parte c'è chi considera il "talento" come una *dote ricevuta* ed innata, per cui non è necessario far altro che esercitarla, infatti sono in molti a ritenere il talento come un *gift*, un dono, se non divino, un dono della natura, su cui possono influire anche l'impegno e lo sforzo personale, ma solo fino ad un certo punto. Dall'altro lato c'è chi intende considerare il talento come un *potenziale*, ossia una predisposizione che deve essere attivamente ed opportunamente supportata, infatti secondo questa prospettiva la *performance* eccellente o geniale viene attribuita soprattutto all'impegno profuso nel raggiungere dei risultati sempre più elevati, per tale prospettiva la genialità emerge da un *apprendistato* continuo. In sintesi la prima prospettiva nasce all'interno di un approccio *soggettivo*, mentre la seconda all'interno di un approccio *oggettivo*.

È evidente come, a seconda della prospettiva di riferimento, cambi anche l'investimento formativo, infatti, nel primo approccio, la tanto decantata responsabilità educativa, risulterebbe ininfluente, a differenza del secondo che, invece, sottolinea la potenzialità dell'esperire.

In questi ultimi decenni, però, gli studi compiuti hanno superato questa visione dicotomica: secondo Colvin (2009) la *teoria del talento naturale* è abbastanza dubbia, infatti le ultime ricerche, che hanno preso in considerazione le *performance* eccezionali in diversi ambienti (nel campo della musica, della chirurgia, ecc.), sembrano rilevare che vi è una certa difficoltà a

sostenere scientificamente la presenza di specifiche capacità innate (Colvin, 2009, pp.13-16). Insomma, non è stata ancora dimostrata l'esistenza di geni portatori di talenti specifici, tali da giustificare la loro presenza innata. Il grande Wolfgang Amadeus Mozart, per tutti esempio del *genio* per natura, è stato, in realtà, sottoposto da suo padre ad un intensivo e faticoso addestramento musicale per raggiungere determinati obiettivi ed i suoi stessi prodigiosi spartiti spesso richiedevano correzioni, revisioni e talvolta rielaborazioni. Appare chiaro come la costanza, la tenacia e il continuo esercizio debbano necessariamente accompagnare il talento.

Ma quale deve essere il compito della scuola nella *formazione dei talenti*?

La scuola deve sviluppare le singole potenzialità e le capacità individuali, motivando il soggetto all'apprendimento permanente, attraverso un incessante lavoro di crescita e di cura di sé. Alla luce di una tale prospettiva la scuola delle competenze non obbliga il soggetto ad adeguarsi a degli standard prestabiliti imposti dall'alto, né tantomeno esaspera il soggetto attraverso la logica del "sentirsi all'altezza del compito", piuttosto aiuta a valorizzare le differenze individuali, promuovendo un'autonomia responsabile e situata all'interno delle dinamiche dello scambio sociale.

A scuola, per esempio, un alunno potrebbe dimostrare una particolare capacità, spesso frutto di un'attitudine, che se efficacemente coltivata con l'aiuto dei docenti e sostenuta da un interesse autentico potrebbe costituire la principale fonte di motivazione per le future attività didattico-educative. Il compito di ciascun docente è quello di scoprire questa singolare possibilità di eccellenza personale dell'alunno, valorizzarla e condividerla con tutto il gruppo classe. Agendo alla luce di tale prospettiva, la scuola di un prossimo futuro sarà in grado di assicurare ai propri studenti un pieno sviluppo del loro potenziale di apprendimento, insieme alla concreta possibilità di orientare le conoscenze, le abilità e le competenze verso l'esercizio dei talenti (Margiotta, 2016).

In una società ossessionata dalla ricerca del *talento*, frutto di un multiforme insieme di attitudini che aprono la strada verso il successo, espressione di quella specializzazione frammentata, che è data dal possesso di tecniche e di risorse immediatamente utilizzabili, la scuola deve essere in grado di mettere in atto una *rivoluzione culturale*, in controtendenza con chi ricerca spasmodicamente *talenti*, talvolta effimeri. La scuola deve rallentare questa "ricerca del talento" e portare ogni alunno verso la scoperta di sé e verso la sua piena realizzazione. È compito del docente pensare ad ogni singolo studente, valorizzandolo e perfezionandolo, lasciandolo libero di esprimere tutto il suo potenziale, cosa ben diversa dalla ricerca ansiogena e al limite del patologico della fama, dell'esibizione di *tutto* e a qualunque costo.



### **La personalizzazione nella scuola dei talenti**

La reale costruzione della *scuola dei talenti* origina piste di sviluppo ampie ed articolate, soprattutto da un punto di vista didattico, in quanto ogni aspetto del *sistema scuola* sarà valorizzato. È una prospettiva di vasto respiro che va dallo sviluppo di elevati standard internazionali nell'insegnamento e nell'apprendimento, al progresso di un approccio globale, in quanto tale prospettiva mira fundamentalmente a sviluppare la formazione del carattere, senza trascurare gli ideali e i valori, stimolando in tutti gli studenti lo spirito di iniziativa e la curiosità per la ricerca e per l'innovazione. Per Umberto Margiotta, noto pedagogista italiano scomparso la scorsa estate, la scuola «produce e sviluppa i talenti dell'allievo, se punta a costruire padronanze offrendo cioè loro la possibilità di ricapitolare le esperienze di apprendimento e di adattamento» (Margiotta, 1997, p. 44). È chiaro che, alla luce di una tale prospettiva, in ogni studente sono presenti delle qualità e delle risorse talvolta impensabili, che in ogni momento potrebbero dare forma a delle espressioni e a delle manifestazioni originali. Risulta chiaro come la *scuola dei talenti* coniughi i due modelli di formazione, quello *etero-formativo* e quello *auto-formativo*, pertanto ciascun docente deve necessariamente stimolare, sollecitare e incoraggiare l'alunno affinché egli possa ottenere il pieno raggiungimento della sua *eccellenza*. Ma ai due modelli di formazione, sopra citati, si inserisce anche un terzo, quello *eco-sistemico*, in quanto ogni potenzialità umana ha bisogno di condizioni particolari per potersi esprimere. Se per potenzialità si intendono i *talenti* che i genitori, i docenti, gli educatori hanno la responsabilità di aiutare a sviluppare, allora è evidente che risultano essere fondamentali e basilari gli stimoli e, di conseguenza, il giusto *ambiente* in cui questa crescita possa trovare compimento.

La scuola dei talenti è, quindi, la scuola della *personalizzazione* che è in grado di valorizzare il potenziale che ciascuno può esprimere, ma non in una dimensione solipsistica ed individualistica, ma attraverso una integrale condivisione, una partecipazione empatica all'intero processo di sviluppo,

una relazione collaborativa scevra di competitività. Il docente deve avvalersi di tutte le possibili strategie didattiche per valorizzare la storia di ciascuno, le diverse intelligenze, le differenti emozioni e le numerose competenze che caratterizzano ogni singolo alunno, affinché si possa raggiungere una forma di eccellenza cognitiva che sviluppi nel migliore dei modi possibili le capacità ed i *talenti* (Guspini, 2008).

È chiaro, quindi, che con il termine *talento* si faccia riferimento sia al patrimonio genetico-biologico conferito dalla natura, sia al risultato di un processo di sviluppo, e che questo termine non deve essere assolutamente confuso con il termine *genio*.

Nella società delle competenze ha *talento* chi riesce ad assemblare bene una profonda specializzazione, spesso espressione di una cultura inter e multi-disciplinare. Per Irene Tinagli (2008) il talento è come un contenitore che racchiude diverse caratteristiche: la *conoscenza* (perché serve un'istruzione di qualità e occorrono docenti in grado di trasmetterla); la *specializzazione* (perché per la complessità del livello di padronanza di una materia è necessario specializzarsi); l'*interdisciplinarietà* (perché serve una cultura di base poliedrica: umanistica-artistica, scientifica, filosofica e tecnica come base per lo sviluppo del talento che è operativo, ma al tempo stesso relazionale); la *mobilità* (perché questo fenomeno non riguarda solo ristrette élite, ma intere schiere di giovani (e meno giovani) attivi nei campi più diversi, dall'arte all'informatica, del design all'ingegneria, dalla musica all'economia); la *cultura cosmopolita e l'orientamento internazionale* (perché le numerose occasioni di studio e di lavoro all'estero, da un lato, e la diffusione delle tecnologie di comunicazione, dall'altro, hanno certamente favorito queste tendenze).

### **La Deliberate Practice per la formazione del talento**

Anders Ericsson, psicologo di origine svedese, in *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, pubblicato nel 1993, affermò con fermezza, che se vale la pena *imparare* una cosa, la si deve *imparare* bene, con determinazione ed impegno costante (Ericsson, Krampe, Tesch-Rome, 1993). Lo psicologo è stato il promotore dell'*Expert Performance Movement*, ossia di quel movimento educativo che considera la "*Deliberate Practice*" (pratica deliberata), un esercizio consapevole e persistente, la vera chiave di accesso per il *talento*. Il cardine di tale prospettiva è l'importanza assegnata al *fare*, ossia all'esercizio: in realtà ciò che distingue un buon giocatore, da un giocatore mediocre è la *pratica deliberata*, quella pratica in cui l'esercizio incessante è associato ad uno sforzo concentrato. L'aggettivo *deliberate* implica la volontarietà e la pianificazione nel tempo, ad esempio lo studente che sceglie di esercitarsi in matematica, per alcune ore, ogni giorno, svolgendo un certo numero di equazioni, oltre a quelle assegnate dal suo docente,

sceglie deliberatamente di esercitarsi, di migliorarsi e pone a se stesso una sfida, quella di vedere in quanto tempo riuscirà a svolgere le equazioni e con che margine di errore. Appare chiaro come il *talento* emerga grazie alla pratica e allo studio costanti, ma non una semplice pratica, intesa come esercitazione o banale allenamento, ma una *pratica deliberata* che è qualcosa di profondamente diverso, in quanto richiede un'altissima concentrazione e si centra non sul mantenere le proprie capacità, ma sul migliorarle costantemente. È un forzare i propri limiti continuamente, lavorando, nello stesso tempo, per cercare di sanare i punti deboli. Tutto questo richiede tanta tenacia, bisogna diventare molto esigenti con se stessi, ciò non vuol dire "trattarsi male", ma gestire con onestà il proprio rapporto intra-personale.

Trasferendo questo discorso in ambito didattico si comprende come la *pratica deliberata* diventi un elemento chiave per il successo formativo e scolastico, infatti per Roberto Trinchero essa «aiuta a costruire automatismi su conoscenze, abilità/capacità, atteggiamenti, che costituiscono gli elementi di *learning readiness* per apprendimenti successivi» (Trinchero, 2015, p.61).

Valorizzare il talento attraverso la formazione è possibile, perché il talento è una *potenzialità realizzata*, presente in tutti soggetti, che ha bisogno non solo della volontà del singolo, ma anche di un contesto fertile per poter essere espresso, sviluppato e valorizzato. Ecco perché spetta alla scuola offrire un'*educazione compensativa*, con la quale migliorare le aree in cui lo studente presenta più carenze per uniformare il livello. Un modello educativo fondato sulla valorizzazione del talento aiuta lo studente a prendere delle decisioni, aumenta l'efficacia nelle performance ed incrementa la convinzione di avere la possibilità e la capacità di raggiungere gli obiettivi prefissi. In questo processo assume un ruolo centrale la scuola, vista come il luogo che aiuta il soggetto a formarsi, a costruire il proprio progetto esistenziale, individuale e sociale.

Spetta al sistema educativo il compito di creare le condizioni per far emergere i *talenti personali*, del resto è all'interno delle aule scolastiche che le nuove generazioni hanno la possibilità di misurarsi con la realtà, di confrontarsi con gli altri, di riconoscere i propri limiti e le proprie potenzialità, attraverso lo sviluppo di competenze. Per questo è necessario realizzare dei percorsi formativi che vadano oltre le tradizionali metodologie didattiche.

Si avverte con sempre maggiore insistenza la necessità per la scuola di superare tutti quei modelli standardizzati di *certificazione* dei talenti, attraverso un insegnamento personalizzato che sappia offrire ad ogni studente l'opportunità di scoprire e valorizzare le proprie attitudini personali.

**Rosaria Capobianco**

Dipartimento di Studi Umanistici,  
Università di Napoli " Federico II

# Multilinguismo e integrazione in Europa

‘Unita nella diversità’ è il motto su cui la Comunità europea ha scelto di fondarsi, e in essa, sin dalla nascita del Consiglio d’Europa nel 1949, “il rispetto della diversità linguistica è uno dei valori fondamentali [...] al pari del rispetto per la persona e dell’apertura nei confronti delle altre culture” (Parlamento Europeo, *Politica linguistica*).

Il multilinguismo è uno dei principali temi delle politiche linguistiche europee, che intendono tutelarlo e promuoverlo; ma è anche e soprattutto una realtà quotidiana in un’Europa sempre più multiculturale e multietnica, che si deve confrontare non solo con le numerose lingue nazionali (e quelle minoritarie riconosciute) degli Stati che la costituiscono, ma anche con un mondo sempre più globalizzato e con i sempre più intensi e consistenti flussi migratori. In questa situazione, lo stesso concetto di ‘multilinguismo’ può essere interpretato secondo diverse prospettive. Inoltre, una delle questioni più dibattute collegata ai contesti multilingui è quella dell’‘integrazione’, anch’essa parola tutt’altro che univoca, utilizzata e interpretata in vari modi.

Il Parlamento Europeo, nel documento *Intercultural education in schools* ammette che, nonostante il valore attribuito dalla Comunità europea alla diversità linguistica e culturale, “the bilingualism and multilingualism of migrants is less and less regarded as a resource”.

La preoccupazione principale delle scuole sembra infatti essere l’insegnamento della lingua nazionale. Benché per una buona ‘integrazione’ sia indispensabile che gli allievi migranti ricevano supporto a tale scopo, la tendenza a ignorare o proibire in classe l’uso delle lingue delle comunità a cui essi appartengono contraddice tutto ciò che viene affermato dagli anni ‘70 sul valore del multilinguismo da parte delle istituzioni europee.

Appare allora importante, in un simile contesto, approfondire due questioni:

1. rilevare in che modo le scuole europee, a cui è affidato il compito dell’‘integrazione’, hanno cercato di rispondere a un multilinguismo di fatto molto più ampio e più diversificato rispetto a quello spesso preso in considerazione dai documenti europei;
2. indagare come, dalla nascita della Comunità europea ad oggi, le politiche linguistiche europee abbiano inteso ‘multilinguismo’ e ‘integrazione’.

Per ciascuno di questi ultimi due concetti, si possono osservare due modelli principali, tra i quali oscillano sia gli attori coinvolti nei processi di educazione linguistica (le istituzioni scolastiche e gli studiosi) sia le politiche linguistiche europee:

- ‘multilinguismo esclusivo’ (o ‘europeo’) vs ‘multilinguismo inclusivo’, a seconda che vengano prese in considerazione solamente le lingue europee nazionali degli Stati membri (e al massimo quelle minoritarie riconosciute ufficialmente), o che ci si riferisca anche alle lingue extra-europee delle comunità migranti;
- ‘integrazione *in*’ vs ‘integrazione *fra*’, a seconda che ci si sbilanci più verso l’assimilazione, presupponendo uno sforzo solo da parte dei nuovi arrivati, o che si tenda invece al ‘multiculturalismo’, in una logica bidirezionale di incontro e di scambio, prevedendo quindi un certo impegno per tutte le parti in gioco.

Tenendo presenti queste quattro prospettive, a proposito del modo in cui la scuola si sta confrontando con una popolazione studentesca sempre più multilingue, si osserva che: se da un lato le iniziative europee in ambito educativo intendono perseguire il multilinguismo ‘europeo’, incoraggiando la diversità linguistica (attraverso, ad esempio, istituti appositi come le “Scuole europee”, o incentivando lo studio di due o più lingue europee da parte di tutti gli studenti), dall’altro studiosi, insegnanti e alunni si sono resi conto che in molte scuole statali già da tempo è presente un multilinguismo *de facto*. Quest’ultimo è però un multilinguismo ‘ampio’, che non riguarda quindi solo le lingue ufficiali della Comunità europea. Di fronte a tale situazione alcuni studiosi e insegnanti, benché in certe riflessioni e iniziative riservino un’attenzione particolare all’inclusione sociale degli alunni migranti neoarrivati, relativamente alla dimensione linguistica sembrano porre l’accento più su un modello di ‘integrazione *in*’ che su un modello di ‘integrazione *fra*’. All’interno delle scuole, infatti, spesso si insiste soprattutto sull’apprendimento da parte degli allievi stranieri della lingua nazionale della società ospitante, senza considerare le loro lingue d’origine (se non, al massimo, come supporto iniziale per l’inserimento scolastico). In questo modo il rischio è quello di assumere un’ottica compensatoria, per cui ci si concentra solo sulle lacune



dell'alunno neo-arrivato e non sull'incontro e lo scambio tra la sua esperienza (anche linguistica) e quella dei compagni (cfr. G. Favaro in *A scuola nessuno è straniero*, 2011). Questo multilinguismo 'ampio', non perseguito esplicitamente ma venutosi a creare spontaneamente in conseguenza dei fenomeni migratori, è d'altronde spesso visto più come problema da risolvere che come risorsa da sfruttare; alcuni insegnanti finiscono per cercare di rendere monolingui (nella lingua nazionale) studenti già bilingui o plurilingui (in lingue considerate meno prestigiose), per poi far sì che essi imparino altre due lingue europee, in linea con i provvedimenti comunitari per la promozione della diversità linguistica (cfr. Favaro, 2011). La situazione paradossale che può quindi venire a crearsi (nel mondo scolastico così come nella documentazione europea), criticata da vari studiosi, è che:

- si incentivi il multilinguismo 'europeo', in nome della più positiva prospettiva di 'integrazione *fra*' (ma con riferimento esclusivo alle lingue ufficiali dei paesi membri);
- si scoraggi invece un multilinguismo 'ampio' di fatto già presente, attraverso una prospettiva di 'integrazione *in*' (e in questo caso la promozione del multilinguismo 'europeo' diventa strumento di assimilazione dei nuovi cittadini provenienti da altri continenti).

D'altra parte, le direttive europee insistono su una formazione adeguata degli insegnanti per lavorare nelle classi multilingui (benché poi la sua attuazione in maniera obbligatoria e trasversale sia rara all'interno dei vari Stati), e diversi studiosi e insegnanti si sono dedicati alla ricerca di nuovi metodi didattici, che siano in grado di realizzare davvero un'educazione plurilingue e favorire un'integrazione positiva.

Per quanto riguarda l'interpretazione dei due concetti chiave di 'multilinguismo' e 'integrazione' da parte della Comunità Europea, analizzando i documenti relativi alle politiche linguistiche, emerge che: negli anni '90, si insiste sul valore intrinseco della diversità linguistica e culturale, anche se l'attenzione sembra ancora focalizzata sulle lingue europee; nel nuovo millennio, in alcuni documenti si insiste sull'importanza di valorizzare le lingue delle comunità migranti (si nota, tra l'altro, che l'aggettivo 'migrante', dagli anni '90 in poi, ha cominciato a indicare tendenzialmente solo le persone provenienti da paesi non europei); sempre relativamente a questi ultimi anni però, si osserva anche la forte influenza dei fattori economici sulle politiche linguistiche, che ha portato a privilegiare la valorizzazione delle "lingue migranti" considerate più utili per muoversi nel mercato globale (come l'arabo o il cinese). In generale, comunque, la tendenza è quella di trattare la promozione e la valorizzazione delle lingue extra-europee come questione a parte, in documenti dedicati, appunto, all'integrazione delle comunità di

immigrati nella grande società europea ('integrazione *in*'), più che in documenti che trattano della promozione del multilinguismo (mirando a un'"integrazione *fra*'). Inoltre, nonostante nella documentazione più recente non manchino iniziative volte a incoraggiare il dialogo interculturale e il rispetto di tutte le lingue, alcuni studiosi sottolineano il permanere di una prospettiva spesso implicitamente monolingue sul multilinguismo che l'Europa tenta di promuovere, non considerando, per esempio, la complessità del background linguistico degli individui plurilingui (cfr. Laakso *et al.* in *Towards openly multilingual policies and practices*, 2016). In realtà, infatti, anche l'espressione 'lingua madre', utilizzata nei documenti europei, pone dei problemi, in quanto termine chiaro e inequivocabile solo se usato in un contesto monolingue, poiché in base alla definizione a cui si fa riferimento, la lingua madre di uno stesso individuo multilingue può cambiare (cfr. ancora Laakso *et al.*, 2016): Skutnabb-Kangas nel 1984 propose più definizioni di 'lingua madre', che può essere la lingua che uno utilizza di più, ma anche quella che ha imparato per prima, quella che conosce meglio, quella in cui si riconosce maggiormente o della quale gli altri lo considerano parlante nativo. L'assunzione di una prospettiva in cui il monolinguisimo è assunto implicitamente come la norma, in molti casi non permette di comprendere adeguatamente la realtà. Così, spesso, negli Stati europei l'integrazione di culture differenti in un'unica grande comunità, che ha indicato come uno dei suoi valori fondamentali il rispetto delle diversità, rischia di diventare piuttosto un'assimilazione delle lingue e delle culture 'nuove' in quelle nazionali ufficiali.

Per concludere, è importante però sottolineare che gli stessi organismi europei si sono resi conto del rischio insito nella sottovalutazione del plurilinguismo delle persone migranti; incoraggiano dunque l'assunzione di una prospettiva realmente inclusiva sul multilinguismo. Riprendiamo, a questo proposito, le parole del documento del Parlamento Europeo *Intercultural education in schools* (2008):

*Migration languages are part of the cultural heritage of Europe (and of the world) [...]. If these languages have a low status in schools in Europe when migrant pupils are involved, it is clear that social discrimination is taking place, which is not favourable to European integration (Parlamento Europeo, 2008: 39-40)*

Da questo estratto sembra emergere dunque ciò che ci si auspica al termine di questo articolo, ossia che l'Europa consideri fra i suoi scopi più importanti la valorizzazione del multilinguismo 'ampio' di cui ha ormai preso atto, combinandolo con la prospettiva di 'integrazione *fra*' che è da sempre uno dei suoi principali obiettivi. Solo in questo modo potrà rimanere fedele al suo principio costitutivo: 'Unita nella diversità'.

**Cinzia Perini**

# PISA 2018: una lettura transnazionale dei dati

## Le rilevazioni PISA: un inquadramento

Le politiche internazionali dell'istruzione e della formazione riconoscono una importanza sempre più rilevante agli esiti delle rilevazioni degli studenti e, di riflesso, dei sistemi scolastici. Le rilevazioni – nazionali (INVALSI, in Italia) ed internazionali – sono perciò da considerare 'dispositivi' in grado di:

- condurre ad una migliore comprensione dei livelli di apprendimento degli studenti;
- fornire informazioni sullo 'stato di salute' del singolo sistema di istruzione;
- individuare le criticità, analizzarle ed elaborare strategie e pratiche per il miglioramento;
- utilizzare i risultati per monitorare diacronicamente le 'condizioni' del sistema.

Le indagini PISA coinvolgono campionature di studenti di età anagrafica definita (tra 15 anni e 3 mesi e 16 anni e 2 mesi) – indipendentemente dalla classe frequentata - ed offrono una panoramica dei livelli di apprendimento, interessante anche come confronto con gli esiti delle rilevazioni nazionali (prove INVALSI) in Italia. Le indagini PISA (*Programme for International Student Assessment*), promosse dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), hanno una storia ormai consolidata, iniziata nel 2000 con cadenza triennale e giunta alla settima edizione nel 2018.

Allo stato attuale PISA è la maggiore indagine internazionale del campo dell'istruzione e rileva le competenze in matematica, scienze e *literacy* degli studenti quindicenni, età che corrisponde al termine della scuola dell'obbligo in molti Paesi e, quindi, all'età riconosciuta come la soglia minima per individuare il percorso da adulti. Lo scopo è quello di verificare il livello di acquisizione di conoscenze e di competenze 'chiave', essenziali per partecipare alla vita sociale e politica come cittadini consapevoli, responsabili ed

autonomi.

La caratteristica più saliente delle indagini PISA risiede nel fatto che esse sono *curriculum free* e che la valutazione non si limita a verificare se gli studenti sono in grado di riprodurre conoscenze, ma esamina la 'qualità' dell'apprendimento nel momento in cui essi estrapolano le conoscenze scolastiche applicandole a contesti non noti. L'indagine ambisce anche a verificare se al termine della scuola 'dell'obbligo' i giovani sono pronti a vivere nella società contemporanea 'manipolando' in modo giudizioso la 'cassetta degli attrezzi' fornita dal percorso scolastico.

Le rilevazioni PISA esplorano i tre principali domini (*Literacy*, Matematica, Scienze) in maniera ciclica in modo da effettuare un'analisi approfondita della performance in ciascuno dei tre ambiti ogni nove anni, e ogni tre anni effettuare un'analisi degli andamenti (*trend*). Si tratta evidentemente di una periodicità 'politica', perché i risultati delle indagini dovrebbero essere utilizzati dalle singole nazioni per riflettere sulle criticità e per elaborare azioni di medio/lungo termine per il miglioramento del singolo sistema di istruzione.

Ogni ciclo di PISA si caratterizza, dunque, per uno specifico ambito di ricerca: le rilevazioni del 2018 hanno presentato come dominio principale la *literacy* (già esplorato nel 2000 e nel 2009), definita come "la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società".

Ben 79 sono state le nazioni che hanno partecipato alla rilevazione, svolta quasi ovunque in modalità *computer based* (CBT) con un campione di circa 600.000 studenti quindicenni su una 'popolazione' studentesca complessiva di 32 milioni.

## Sette nazioni a confronto: Italia, Francia, Spagna, Portogallo, Belgio, Lussemburgo, Svizzera

La scelta di 'selezionare' queste sette nazioni è stata

Media OCSE: 487					
Nazione	Media nazionale e trend	Variabilità tra tipologia scuole	Variabilità di genere	Variabilità di status	Variabilità tra macroaree
Italia	476 (↓)	Presente	Presente (F+)	Presente	Presente
Francia	493 (↔)	Presente	Presente (F+)	Presente	Non presente
Spagna	Non pubblicata	Non pubblicata	Non pubblicata	Non pubblicata	Non pubblicata
Portogallo	492 (↑)	Non presente	Presente (F+)	Presente	Presente
Belgio (fr)	481 (↓)	Non pubblicata	Non pubblicati	Presente	Non pubblicata
Lussemburgo	470 (↓)	Non pubblicata	Presente (F+)	Presente	Non pubblicata
Svizzera (fr/it)	484 (↓)	Non pubblicata	Presente (F+)	Presente	-

dettata dalla vicinanza linguistica e culturale: la percezione del 'subcontinente' neolatino come macroarea (o sub-area) dell'Europa occidentale non è usuale e di rado esso viene indagato come 'soggetto' a sé stante, nonostante la forte impronta dovuta alla comune ascendenza linguistica romanza. In questo contributo sono presentati i risultati di ciascuna nazione riferiti a: *literacy*, tipologia di scuola, genere, *status* socioeconomico e eventuali *gap* endonazionali tra macroaree.

**ITALIA:** 11.785 studenti gli studenti partecipanti (su una popolazione nazionale di circa 521.000), suddivisi in 550 scuole partecipanti delle cinque macroaree geografiche (Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud, Sud Isole) e delle cinque tipologie d'istruzione (Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali, Centri di Formazione Professionale, Scuole secondarie di primo grado). Il punteggio medio in *literacy* è di 476, inferiore a quello



della media OCSE, che pure si è abbassata passando da 493 del 2009 a 487 del 2018, e inferiore di dieci punti a quello conseguito dall'Italia nel 2009. Si conferma la differenza tra le 5 aree geografiche con gli studenti delle aree del Nord al di sopra della media italiana e della media OCSE, mentre i loro coetanei delle aree del Sud e del Sud-Isole si pongono al di sotto della media italiana e della media OCSE, tuttavia i valori di tutte le macroaree sono in decrescita, sebbene con 'ampiezze' diverse (v. tabella seguente; in rosso sono stati evidenziati i punteggi *low*, in nero i punteggi *top*).

	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Sud Isole
PISA 2018	498	<b>501</b>	484	453	<b>439</b>
PISA 2009	<b>511</b>	504	488	468	<b>456</b>

Si conferma anche la forte varianza tra tipologie di scuole, dovuta in parte alle differenze tra macroaree geografiche e, in parte, al fatto che gli studenti quindicenni sono inseriti in canali diversi di istruzione. Le differenze tra tipi di scuola, dunque, confermano che lo scarto che si registra nei punteggi complessivi delle macroaree si ritrova ugualmente all'interno di ciascun tipo di percorso scolastico: gli studenti dei Licei ottengono i risultati migliori (521), seguono quelli degli Istituti tecnici (458) e, infine, quelli degli Istituti professionali (395) e della Formazione professionale (404).

Nei Licei si registra la percentuale più elevata di *top performers* (9%) e, al tempo stesso, quella più bassa di *low performers* (8%). Negli Istituti tecnici la percentuale dei top si attesta al 2%, mentre il 27% degli studenti non raggiunge il livello 2, come almeno il 50% degli studenti degli Istituti professionali e della Formazione professionale.

Le studentesse superano i loro colleghi di 25 punti, sono più numerose tra i *top performers*, e con un rendimento migliore in tutte le macroaree, anche negli Istituti professionali e nella Formazione professionale.

**FRANCIA:** sono 6.308 gli studenti di 252 scuole ad aver partecipato alla prova su una popolazione scolastica di 756.477 quindicenni. I punteggi evidenziano una situazione sostanzialmente stabile e profondamente disomogenea al proprio interno che non riesce a far migliorare lo "zoccolo duro" di studenti svantaggiati e che continua a produrre *élites* di studenti il cui alto livello socioeconomico rappresenta un fattore di successo già di per sé e sui quali, dunque, la scuola

non produce alcun valore aggiunto.

I risultati appaiono sostanzialmente stabili rispetto alle rilevazioni PISA 2009, ma ciò che rende preoccupanti i dati francesi è il divario di ben 107 punti tra studenti di diversa appartenenza sociale, uno dei più ampi tra i paesi OCSE (media: 88), mentre nelle rilevazioni 2009 il *gap* correlato allo status socioeconomico era di 100 punti a fronte di 87 punti OCSE. Di fatto, solo il 2,4% degli studenti svantaggiati riesce a raggiungere i livelli più alti nelle prestazioni.

Dunque, la rilevazione 2018 mostra la Francia come una nazione in cui il determinismo sociale impatta in maniera molto significativa sul successo scolastico: i destini degli studenti appaiono 'segnati' alla nascita e ciò è tanto più vero per il 14,3% degli studenti francesi di origini immigrate. A differenza dell'Italia, invece, i risultati francesi non menzionano significative disparità territoriali.

**SPAGNA:** al momento di questa pubblicazione i dati nazionali non sono stati resi disponibili, perché si registra, nelle risposte degli studenti, un '*implausible behaviour*' per quel che riguarda la *literacy*. Pertanto, la divulgazione dei risultati è stata 'congelata' per analizzare tale imprevista anomalia.

**PORTOGALLO:** 5.932 sono gli studenti (di 280 scuole) ad aver partecipato alla rilevazione, a fronte di una popolazione complessiva di 98.628.

Dai risultati emerge un costante miglioramento, dovuto forse anche al fatto che il sistema di istruzione è supportato dallo IAVE (Istituto de Avaliação Educativa) che, come l'INVALSI, è un organismo

pubblico dotato di autonomia pedagogica, scientifica, amministrativa e finanziaria.

Per quel che riguarda i risultati 'di genere' le studentesse hanno conseguito risultati migliori dei colleghi maschi che, però, fanno registrare un miglioramento – anche se non netto – rispetto alla precedente rilevazione. Sul versante dello *status* socioeconomico, il Portogallo conferma in maniera significativa i risultati negativi da parte degli studenti svantaggiati.

I risultati territoriali, presentati nel dettaglio, vedono la zona di Coimbra svettare con 516 punti, ma ben 10 sono le regioni che si collocano al di sopra della media nazionale, mentre la regione dell'Alto Minho è perfettamente in linea con la media nazionale (492). Tra questa e la regione con la performance peggiore (isole Azzorre: 443) si collocano le undici restanti regioni. La situazione di *gap* interno (73 punti tra le regioni top e quelle *low*) è significativa e si mantiene stabile rispetto alle precedenti rilevazioni PISA, come anche quella riguardante i risultati degli studenti svantaggiati che è di 3.6 punti a fronte dei 2.9 della media OCSE.

**BELGIO (fr):** i risultati dei 3221 studenti francofoni (di 107 scuole) partecipanti a PISA 2018 mostrano una flessione rispetto alle rilevazioni precedenti. Nel

rapporto nazionale, si sottolinea che il divario tra studenti di diversa origine nazionale è meno accentuato rispetto alla media OCSE, a fronte dei dati negativi riguardanti lo *status* socioeconomico.

**LUSSEMBURGO:** il risultato medio di 470 punti colloca i quindicenni lussemburghesi al di sotto della media OCSE (487) e fa registrare un peggioramento rispetto ai dati delle precedenti rilevazioni sulla literacy. Come per il Belgio, le *performances* degli studenti non immigrati sono migliori, ma il divario con gli studenti immigrati (17 punti) è inferiore a quello OCSE (24 punti), mentre il *link* tra lo *status* socioeconomico e le *performances* in PISA 2018 appare più netto rispetto alle sei nazioni europee prese come riferimento (122 vs. 89). Differenza altrettanto significativa si registra per le differenze di genere: le studentesse, infatti, raggiungono risultati di 5 punti migliori dei loro colleghi.

**SVIZZERA (fr/it):** i risultati degli alunni svizzeri (francofoni e italofofoni) confermano che più elevato è il livello economico degli allievi, maggiore è il loro risultato medio in literacy e viceversa, come in Belgio, Francia e Lussemburgo dove la correlazione tra origine sociale e prestazioni in lettura è superiore alla media dei Paesi OCSE.

PISA 2018: Confronto dei punteggi (in rosso sono stati evidenziati i punteggi *low*, in nero i punteggi *top*)

	Italia	Francia	Spagna	Portogallo	Belgio	Lussemburgo	Svizzera
Literacy	476	<b>493</b>	<b>n.p.</b>	492	481 (fr)	<b>470</b> (fr)	484 (fr/it)
Matematica	487	495	<b>481</b>	492	508	483	<b>515</b>
Scienze	<b>468</b>	493	483	492	<b>499</b>	477	495

### I dati PISA per un coordinamento politico degli interventi

Allo stato attuale gli esiti delle indagini OCSE PISA, pur sistematizzati in modo approfondito e divulgati su larga scala nelle singole nazioni, differiscono di molto da una nazione all'altra nell'utilizzo dei metodi e dei campi di analisi. Sarebbe quindi auspicabile individuare come priorità urgenti l'introduzione di una visione ad ampio raggio nelle metodiche per effettuare ricerche mono/pluritematiche in modo efficace.

Questi 'nuovi' quadri di analisi e di valutazione dovrebbero essere basati su diagnosi politiche realizzate con cognizione di causa e sulle *best practices* introducendo progetti 'pilota' e *test*. E' di tutta evidenza che, per garantire il successo di tale 'manovra', le parti interessate – ovvero, le singole politiche nazionali sull'istruzione – devono essere messe in condizione di coglierne la potenziale utilità. Tali quadri di analisi e di valutazione dovrebbero trovare, inoltre, il giusto equilibrio tra l'attuazione di obiettivi pedagogici centralizzati e l'adattamento ai bisogni particolari regionali e delle diverse tipologie di scuole. A questo scopo, accanto a parametri nazionali

ben definiti, si dovrebbe anche consentire l'adozione di approcci flessibili - sempre all'interno di tali parametri - per soddisfare bisogni/urgenze di livello locale.

In realtà, il primo 'nodo' da sciogliere riguarda l'esistenza (o meno) di istituti nazionali per la valutazione del sistema di istruzione, la loro composizione e la loro *mission*. Restringendo lo sguardo alle nazioni 'indagate' in questo contributo, si nota immediatamente l'estrema disomogeneità tra i quattro sistemi. Alla luce di questa condizione e, se davvero esiste la volontà politica di considerare la valutazione come una 'infrastruttura' utile per le nazioni e per il loro sviluppo, essa dovrebbe essere agita all'interno di una convinta logica politica sovranazionale ed europea.

In altre parole, è necessaria la ricomposizione della spaccatura esistente, in particolare tra nazioni contigue come quelle che abbiamo esaminato e che condividono un sostrato culturale e linguistico che dovrebbe favorire un comune 'sentire' in tal senso.

**Marina Imperato**

# cos'è



**FENICE** è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

## LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **23** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù**, **Lifelong Learning** ed **Erasmus+**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici;
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (135 corsi di formazione in 30 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti [www.fenice-eu.org](http://www.fenice-eu.org), [www.languagesbysongs.eu](http://www.languagesbysongs.eu), una **newsletter** in tre lingue (**IT-EN-FR**) inviata ad oltre 10.000 istituzioni ed esperti di tutti i paesi europei e la pagina Fb [www.facebook.com/federazioneinsegnanti.fenice](https://www.facebook.com/federazioneinsegnanti.fenice).

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati sono:

ERASMUS+	Partenariati strategici KA2	"LMOOCs for university students on the move" (MOOC2move) (Convenzione n°2018-1-FR01-KA203-048165)
		"MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea" (MOVE-ME) (Convenzione n°2015-1-IT02-KA203-015330)
LIFELONG LEARNING PROGRAMME	Comenius Multilateral	"Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language" (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	KA2 Languages	"Creativity in language Learning" (CreaLLe) Convenzione n° 518909-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2AM "Be My Guest: Russian for European Hospitality" Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP "Learning Arabic language for approaching Arab countries" Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP
	Grundtvig Partenariati di apprendimento	"Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs" (FADO) Accordo: n° 2011-1-IT2-GRU06-24012-1 "French and Spanish language competence through songs" (FRESCO) Accordo: n° 2010-1-IT2-GRU06-14018-1 <b>Star Project 2012</b> "Languages & Integration through Singing" (LIS) Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 "Competences in e-Learning and Certification In Tourism" (CELCIT) (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - <b>E-Quality Label 2009</b>
SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ	Azioni Congiunte	"Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica" "INNOschool" (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	Attività di disseminazione	"Integrated Intercultural Language Learning" (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	"Le français par les techniques théâtrales" (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	Lingua 1	"Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning" (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	"Training of Educators of Adults in an intercultural Module" (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
LEONARDO	Progetti Pilota	"e-GoV – e-Government Village" (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121) "Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento" (NUVOLA) (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439) "Un Portale per la New Economy" (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); "TES – Telework Education System", (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788)