

PROGRAMMA EDUCATION  
FGA WORKING PAPER

N. **52** (03/2014)

**La pubblicità dei risultati della valutazione esterna  
dei livelli di apprendimento raggiunti dalle scuole:  
pro e contro, alla luce delle esperienze internazionali**

**Angela Martini**  
Invalsi

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2014

*Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità dell'autore e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.*

*The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the author and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.*

**[www.fondazione-agnelli.it](http://www.fondazione-agnelli.it)**

**[segreteria@fga.it](mailto:segreteria@fga.it)**

# La pubblicità dei risultati della valutazione esterna dei livelli di apprendimento raggiunti dalle scuole: pro e contro, alla luce delle esperienze internazionali

Angela Martini

## Introduzione

L'introduzione di forme di valutazione esterna degli apprendimenti degli alunni è un tratto che caratterizza le riforme educative degli ultimi decenni. Quali siano le ragioni alla base di questa e di altre innovazioni nelle politiche dell'istruzione che hanno coinvolto, dagli anni ottanta in poi, un po' tutti i Paesi sviluppati, è un tema che abbiamo affrontato estesamente in altra occasione (Martini 2004) e non ci soffermiamo perciò più di tanto su questo punto. Sebbene la valutazione esterna degli apprendimenti sia ormai diffusa in molti dei Paesi OCSE, le modalità con cui essa è realizzata variano da un Paese all'altro, così come gli usi che vengono fatti dei dati provenienti dalle rilevazioni, anche se emergono alcuni aspetti comuni. Gli effetti e le conseguenze per la scuola reale di questa o quella scelta in ciascuno dei due ambiti suaccennati costituiscono non solo due nodi intorno a cui si muove la ricerca comparativa internazionale in campo educativo ma anche temi ricorrenti di dibattito e di polemiche fra gli addetti ai lavori e nel pubblico più largo.

In Italia, la valutazione esterna dei risultati degli studenti a determinate tappe dell'itinerario scolastico ha assunto, dopo alcune incertezze legate alla fase di avvio, un assetto relativamente stabile per quanto riguarda alcune opzioni di fondo, come ad esempio le materie oggetto di indagine o il carattere censuario delle rilevazioni, anche se non sono da escludere mutamenti nel breve e medio periodo man mano che il sistema di valutazione andrà consolidandosi e sviluppandosi. Per quanto riguarda il secondo punto, l'uso dei dati delle rilevazioni, attualmente questi sono restituiti dall'INVALSI in forma aggregata ai responsabili del governo del sistema educativo perché possano essere utilizzati nelle decisioni di politica scolastica, e alle singole classi e scuole in forma disaggregata a scopo diagnostico e di autovalutazione. I risultati di ogni specifico istituto sono dunque noti solo ai diretti interessati ma non vengono resi pubblici – se non per espressa volontà della scuola stessa sul sito del MIUR “Scuola in chiaro” - e sono ignorati anche dalla stessa amministrazione ai suoi vari livelli. Ciò detto, è da notare che prese di posizione a favore della trasparenza dei dati delle valutazioni dei singoli istituti si sono avute e si hanno in Italia da parte di voci autorevoli (Tabellini 2006; Costa e Fagotto 2010) e che la pubblicazione dei risultati delle scuole nei test di monitoraggio e negli esami costituisce una prassi consolidata in alcuni Paesi<sup>1</sup>. Essa tuttavia è stata ed è ovunque al centro di accanite discussioni e polemiche ed è un punto su cui si assiste a una netta spaccatura di opinioni anche nel mondo della ricerca. Nel seguito di questo intervento si cercherà di fare un minimo di chiarezza su questo tema, esaminando le argomentazioni pro e contro la pubblicità dei risultati delle scuole, nonché i presupposti impliciti nella posizione di quanti ne sostengono l'opportunità, e alcuni esiti delle ricerche empiriche sugli effetti che essa ha sui livelli di apprendimento nei Paesi che hanno adottato questa controversa misura.

---

<sup>1</sup> Secondo Hanushek e Raymond (2003), la pubblicità dei risultati delle singole scuole è un aspetto caratterizzante dei sistemi di *accountability* propriamente detti, insieme all'esistenza di un sistema di premi e sanzioni, diretti o indiretti, per le scuole con i migliori e i peggiori risultati.

## La pubblicità dei risultati delle scuole: una panoramica internazionale

Prima di proseguire è il caso di precisare che, quando qui si parla di pubblicazione dei risultati delle scuole, si intende riferirsi alla visibilità data ai risultati conseguiti in prove standardizzate o in esami esterni<sup>2</sup> dagli istituti scolastici in modo tale che sia possibile a chiunque lo desideri confrontarli tra loro e identificare su tale base le scuole “migliori” e le “peggiori”. Non rientra in questa definizione quella che si potrebbe chiamare “trasparenza a fini di rendicontazione interna”, vale a dire la conoscenza e l’uso dei dati da parte di organi o strutture dell’Amministrazione scolastica (ad es.: uffici ispettivi)<sup>3</sup>.

Mentre la pubblicità dei risultati dei test e degli esami in forma aggregata a livello nazionale è universalmente diffusa nei Paesi che hanno adottato forme di valutazione esterna degli apprendimenti, meno diffusa è la pubblicazione dei risultati a livello regionale, provinciale o distrettuale, e ancora meno diffusa la pubblicazione dei risultati delle singole scuole. Questa prassi è di fatto documentata per i paesi anglosassoni, *in primis* l’Inghilterra, gli Stati Uniti e l’Australia, seguiti dalla Nuova Zelanda e, in parte, dal Canada, mentre per quanto riguarda l’Europa continentale (stando a un rapporto di Euridyce: EACEA 2009) i paesi dove la pubblicità dei risultati delle scuole nei test nazionali è organizzata o richiesta dall’amministrazione centrale o locale sono l’Olanda, la Danimarca, la Svezia, l’Islanda, l’Estonia, la Polonia e l’Ungheria<sup>4</sup>, anche se dallo stesso rapporto emerge che, fatta eccezione per l’Olanda e la Svezia, essi non sono usati per la valutazione delle scuole ad opera di organismi o autorità amministrative. Nella maggioranza dei Paesi OCSE i dati delle rilevazioni sugli apprendimenti non sono resi pubblici a livello di scuole e in alcuni Paesi è esplicitamente vietato di costruire graduatorie degli istituti scolastici su tale base (Belgio francese, Francia, Austria, Slovenia). In definitiva, gli esempi più eclatanti cui far riferimento per quanto riguarda la questione in esame sono costituiti dalle *Achievement and attainment tables* pubblicate annualmente in Inghilterra dal Dipartimento per l’Educazione, le *School Report Cards* pubblicate negli Stati Uniti<sup>5</sup>, i profili e i report resi disponibili sul proprio sito web dall’Ufficio per la Qualità e la Rendicontazione Educative dell’Ontario (EQAO-Canada) e i dati messi a disposizione sul sito web *My School* gestito dall’Autorità Australiana per il Curriculum, la Valutazione e la Rendicontazione (ACARA).

È infine il caso di sottolineare che nella diffusione dei risultati delle scuole una parte significativa la svolge la stampa nazionale e locale, che quasi sempre, nel riportare i dati, lo fa in maniera sommaria e senza troppo curarsi della precisione e della qualità scientifiche. Se nei Paesi che pubblicano i risultati delle scuole i media vi hanno libero accesso e li usano per compilare proprie graduatorie e

---

<sup>2</sup> Per esame “esterno” si intende un esame le cui prove non solo sono eguali per tutti gli studenti ma sono anche corrette e valutate in modo che gli esiti della valutazione siano indipendenti dal particolare esaminatore (Wöessmann 2003).

<sup>3</sup> Un uso “interno” nel senso sopra definito dei dati delle rilevazioni sugli apprendimenti è previsto dal D.P.R. 28/03/2013 N. 80 (Regolamento sul sistema nazionale di valutazione), che affida all’INVALSI l’individuazione delle istituzioni scolastiche da sottoporre a verifica da parte di nuclei di valutazione esterna.

<sup>4</sup> È da segnalare come dai documenti ufficiali disponibili in proposito (EACEA 2009; Rosenkvist 2010; OECD 2011) non emerge una chiara convergenza per quanto concerne i Paesi che pubblicano i risultati degli esami o dei test a livello di scuole, in particolare per quanto riguarda il continente europeo. Ad esempio, la Danimarca compare contemporaneamente tra i Paesi dove i risultati dei test nazionali sono resi pubblici (EACEA 2009) e tra quelli dove ciò è espressamente proibito (OECD 2011). Da notare anche che le ragioni sottostanti il divieto di pubblicazione dei risultati delle scuole possono essere molto diverse da un Paese a un altro.

<sup>5</sup> C’è però da dire che negli Stati Uniti, dopo il varo nel 2002 del *No Child Left Behind Act*, ogni stato dell’Unione ha proprie modalità di pubblicazione dei risultati delle scuole, anche in funzione dello specifico sistema di *accountability* adottato.

tabelle di classificazione delle prestazioni, in quei Paesi dove tali risultati non sono ufficialmente resi di pubblico dominio la stampa può tuttavia esercitare un ruolo autonomo nel divulgarli. Un caso emblematico è la Francia, dove già da diversi anni gli esiti degli esami di Baccalaureato<sup>6</sup> di tutti gli istituti superiori sono pubblicati dai giornali.

Al di là di quanto estesa sia sul piano internazionale la prassi di cui ci stiamo occupando e del carattere formale e talvolta informale che assume, quel che più importa è di analizzare in profondità le argomentazioni che vengono addotte sia per giustificarla là dove essa è ormai entrata in uso, sia per sostenere l'esigenza di introdurla là dove essa non è invece prevista.

### **La trasparenza dei risultati delle scuole a scopo di *accountability***

Una prima ragione per render pubblici i risultati delle singole scuole è individuata nell'esigenza che queste ultime siano chiamate a "render conto" a tutti i principali portatori d'interesse (genitori, amministrazione scolastica, società in genere) dei livelli di apprendimento raggiunti dai loro studenti, di cui esse sono da reputarsi direttamente responsabili. Questa esigenza è alla base dell'introduzione di sistemi di *accountability* delle scuole, di cui gli esempi più rilevanti ci sono dati dall'Inghilterra e dagli Stati Uniti.

Si è già avuto modo di spiegare in un paper precedente (vedi: Martini 2008) che la pretesa di giudicare la qualità dell'istruzione fornita dalle scuole semplicemente paragonando i risultati grezzi ottenuti dai loro studenti in prove standardizzate si rivela infondata, in quanto tale modo di procedere non tiene conto delle differenze esistenti nella popolazione scolastica reclutata dai vari istituti per quanto riguarda il loro livello di preparazione all'ingresso, le capacità e motivazioni, il retroterra familiare, ecc. Come ormai comunemente ammesso, i risultati grezzi riflettono non tanto la qualità educativa di una scuola quanto piuttosto la qualità degli studenti che vi sono iscritti. L'unica strada percorribile per una valutazione equa e sensata è allora quella di paragonare non i risultati in termini assoluti ma i risultati in termini di valore aggiunto, vale a dire al netto di tutte quelle variabili relative agli studenti - in particolare il loro livello di preparazione all'ingresso - che, pur estranee all'azione della scuola, hanno un considerevole peso sull'apprendimento. In questo modo è possibile, entro certi limiti, isolare il contributo specifico che ogni scuola dà al progresso cognitivo dei suoi alunni, tenuto conto della composizione del corpo studentesco dell'istituto. Anche se sulla necessità di valutare le scuole sulla base del loro valore aggiunto vi è ormai un unanime consenso da parte della comunità scientifica, tuttavia restano ancora aperte numerose questioni sulle metodologie più appropriate da adottare per determinarlo e sulle variabili da prendere in considerazione<sup>7</sup>. Il disegno di un sistema di *accountability* abbastanza sofisticato per reggere alle sfide è operazione complessa e che richiede scelte ponderate, implicanti ad un tempo una dimensione tecnica e una dimensione politica in senso lato. In ogni caso, a seconda della procedura di calcolo seguita e delle variabili inserite nei modelli di stima degli indicatori di valore aggiunto, i risultati, e conseguentemente la posizione relativa delle scuole nella graduatoria che ne scaturisce, possono cambiare, senza contare, poi, che una scuola può dimostrarsi efficace in un dato

---

<sup>6</sup> Il Baccalaureato è l'esame che si sostiene in Francia al termine della scuola secondaria superiore. Esso è l'equivalente della nostra Maturità ma prevede un numero maggiore di prove, differenziate a seconda del percorso precedentemente seguito dallo studente, ed è condotto con criteri molto più rigorosi di quanto non accada nel nostro Paese (Martini 2006).

<sup>7</sup> Per un'analisi più precisa delle procedure possibili per la stima del valore aggiunto si veda: Martini e Ricci 2010. Per chi desideri approfondire l'argomento si veda: Lissitz 2005.

ambito disciplinare ma non in un altro oppure in un determinato anno ma non altrettanto nei successivi, in particolare quando si tratti di una scuola di piccole dimensioni. Una certa “naturale fluttuazione” è infatti un tratto che sembra caratterizzare le misure di valore aggiunto (Kane, Steiger, Geppert 2002), tanto che per avere risultati relativamente attendibili sono necessarie osservazioni su più anni. Infine, la procedura di aggiustamento statistico dei dati in cui tutte le metodologie di stima del valore aggiunto, al di là delle diversità, si risolvono, ha l’effetto di comprimere i risultati delle scuole verso il centro della distribuzione di misure, cosicché solo una minoranza di esse, situate ai due estremi della graduatoria, si differenzia significativamente dalle altre e dalla media generale. In conclusione, la divulgazione dei risultati grezzi delle scuole è ingiustificata a fini di rendicontazione e non equa nei loro confronti in quanto induce a pensare che una scuola sia migliore di un’altra quando dal punto di vista della reale efficacia pedagogico-didattica, una volta tolto il peso esercitato dalle caratteristiche degli alunni, ciò potrebbe non rispondere affatto al vero. D’altra parte, la pubblicazione dei soli risultati di valore aggiunto va incontro a problemi di lettura e interpretazione dei dati da parte del largo pubblico, e in generale da parte di chi – e cioè la stragrande maggioranza degli utenti - non abbia una preparazione specifica in materia, mentre la divulgazione sia dei risultati grezzi sia dei risultati di valore aggiunto si può prestare facilmente, non essendovi una puntuale coincidenza tra gli uni e gli altri, a fraintendimenti e confusioni.

### **Le graduatorie come guida nella scelta della scuola**

Un secondo argomento portato a sostegno della pubblicità dei risultati delle scuole è che la possibilità di un confronto consentirebbe alle famiglie di scegliere con migliore cognizione di causa l’istituto a cui affidare l’educazione dei propri figli, basandosi su elementi di giudizio più obiettivi di quanto non siano le percezioni personali o i consigli degli amici e conoscenti. Questa motivazione è stata originariamente, in Inghilterra, uno dei presupposti della compilazione di graduatorie delle scuole (*league tables*) in base ai risultati dei test di valutazione degli alunni a 7, 11 e 14 anni e degli esami di conclusione della scuola secondaria obbligatoria e post-obbligatoria<sup>8</sup>, pratica introdotta - e tutt’ora in vigore - come parte del pacchetto di riforme varate nel 1988 sotto il governo conservatore di Margaret Thatcher, insieme alla libertà data ai genitori di iscrivere i figli ad una scuola di propria scelta, contro la prassi precedente che, almeno per le scuole pubbliche gestite dalle LEAs (*Local Education Authorities*)<sup>9</sup>, prevedeva l’assegnazione degli studenti in base al luogo di residenza della famiglia. Quale sia la visione sottesa a questa innovazione è argomento di cui ci occuperemo in un prossimo paragrafo. Qui ci limitiamo a sottolineare il nesso esistente tra le due politiche suaccennate per concentrarci invece sul tentativo di rispondere alla domanda circa la reale utilità delle graduatorie come strumento per la scelta della scuola.

---

<sup>8</sup> Inizialmente la pubblicazione riguardava i soli risultati grezzi; in seguito a questi ultimi sono stati aggiunti indicatori di valore aggiunto e poi di valore aggiunto contestuale.

<sup>9</sup> Su che cosa s’intenda per scuole pubbliche nel Regno Unito si veda: Martini 2008, nota 4. Da notare che lo *Schools Standard and Framework Act* del 1998, varato dal *New Labour* andato al governo nel ‘97, ha fatto obbligo alle scuole pubbliche di render noti i criteri di accoglimento delle richieste di ammissione in caso di un surplus di domande e al Segretario di Stato per l’Educazione e l’Impiego di emanare un codice di pratiche al riguardo. Il medesimo provvedimento legislativo ha ridato in parte un qualche potere di controllo alle LEAs sulle ammissioni, a cui sfuggono tuttavia le scuole di tipo *Foundation* e *Voluntary-aided*, i cui *governing bodies* hanno il potere di decidere su di esse (diversamente dalle *Community* e *Voluntary-controlled schools* per le quali l’autorità in materia è la LEA di riferimento).

In quest'ottica, le famiglie, prima di decidere la scuola per i propri figli, dovrebbero consultare le informazioni su di esse messe a disposizione dell'utenza dalle fonti ufficiali (in genere attraverso la rete o in forma di guida cartacea negli esempi conosciuti). Un primo problema è rappresentato dalla volontà e capacità dei genitori di accedervi e di decodificarle correttamente, volontà e capacità che, ovviamente, non possono essere date per scontate né tantomeno per egualmente distribuite. Non a caso, di fatto, sono più spesso le informazioni fornite dalle scuole stesse nelle loro *brochures* promozionali o le graduatorie pubblicate a mezzo stampa a essere prese in considerazione dai genitori, almeno da quelli che leggono i giornali. A parte ciò, vi sono altri aspetti problematici che hanno un peso ben maggiore e sui quali hanno puntato la propria attenzione critica esponenti del mondo della ricerca nel Paese, l'Inghilterra, dove la pratica delle *league tables* si è da più tempo affermata (Goldstein e Spiegelhalter 1996; Goldstein 1999; Goldstein 2001; Leckie e Goldstein 2009; Leckie e Goldstein 2011). La prima riguarda, nell'ipotesi in cui siano soprattutto gli indicatori di valore aggiunto ad avere un ruolo determinante per orientare le scelte, l'incertezza delle stime: quando si tiene conto degli intervalli di confidenza – generalmente non riportati dai media né dalle scuole nel pubblicizzare i risultati – e li si usa, come si dovrebbe, per paragonare una scuola con l'altra, sono poche le scuole che, in termini statistici, si differenziano dalle altre e dalla media<sup>10</sup>. In altre parole, la grande maggioranza degli istituti ottiene i risultati che era prevedibile ottenesse tenuto conto delle caratteristiche dei propri alunni. In secondo luogo, quello che più importa per la scelta di una scuola non sono tanto le sue prestazioni attuali quanto piuttosto quelle future. I dati resi pubblici, sia grezzi sia di valore aggiunto, si riferiscono invece normalmente ai risultati ottenuti da una scuola in una precedente rilevazione e sono di scarsa utilità per prevedere quali saranno le sue prestazioni a distanza di alcuni anni, vista anche la relativa instabilità delle misure a cui si è fatto cenno nel paragrafo precedente.

Anche volendo passar sopra a queste difficoltà, che impongono una serie di cautele nell'interpretazione degli indicatori di rendimento delle scuole, il problema più serio è che quelli in teoria più affidabili, basati sul valore aggiunto, sono poco adatti per guidare la scelta delle famiglie desiderose di assicurare ai loro figli l'ambiente di apprendimento migliore possibile. Sebbene essi siano i soli che possano consentire di paragonare l'efficacia pedagogico-didattica di una scuola rispetto a un'altra, dal punto di vista dei genitori sono spesso più utili gli indicatori grezzi di risultato. Vediamo perché. In generale, l'effetto della scuola sui livelli di apprendimento degli studenti può essere definito come la differenza riscontrabile nel rendimento di due alunni, fra loro comparabili all'inizio di un periodo di osservazione, che abbiano frequentato per un tempo più o meno lungo due scuole diverse. Tale effetto – definito di tipo A (Raudenbush e Willms 1995) – comprende sia gli effetti dovuti ai processi agiti dalla scuola (organizzazione, pratiche didattiche, impegno profuso dai docenti, ecc.) sia gli effetti dovuti al contesto esterno e interno ad essa, in particolare alla composizione del corpo studentesco dell'istituto. La composizione del gruppo (classe o scuola) di cui un alunno fa parte condiziona infatti il suo rendimento al di là di quanto le sue caratteristiche individuali lascerebbero prevedere. I periodici rapporti dell'OCSE sugli esiti dell'indagine PISA (vedi, ad es.: OECD 2010a, Vol. II), hanno ripetutamente sottolineato che se si prendono in considerazione due studenti qualunque della medesima scuola il cui status socio-economico, misurato dall'indice ESCS, differisce di mezza unità di deviazione standard, e successivamente altri due studenti con lo stesso status ma che frequentano due scuole diverse, la

---

<sup>10</sup> Perché ciò accada gli intervalli di confidenza delle stime non debbono sovrapporsi tra loro e alla media generale.

prima con un livello medio di ESCS superiore di mezza unità di deviazione standard a quello della seconda, la differenza nei punteggi PISA della prima coppia di studenti risulterà generalmente più piccola rispetto alla differenza nei punteggi della seconda coppia. In altre parole, per predire il rendimento di uno studente, è più utile conoscere il livello medio, sotto il profilo socio-economico ma – aggiungiamo - anche delle competenze all'ingresso e di altre variabili suscettibili di influenzare l'apprendimento, della scuola che egli frequenta che non le sue caratteristiche personali. Le caratteristiche degli alunni, a livello individuale e di scuola (medie), e l'ambiente di apprendimento in tutti i suoi aspetti - inclusi i comportamenti dei docenti, le modalità d'insegnamento e il curriculum effettivo – sono strettamente interrelati tra loro e si condizionano a vicenda. È questa una verità che in fondo i genitori hanno sempre saputo, tanto che, quando gliene venga data la possibilità, essi – o meglio quelli tra loro che attribuiscono valore all'istruzione e al successo accademico – si sforzano di inserire il proprio figlio in una scuola e in una classe frequentate da alunni brillanti e dove in generale il clima è favorevole all'apprendimento, rifuggendo attivamente da quelle scuole e quelle classi dove sia presente una quota eccessiva di alunni con deboli capacità e scarsi livelli di motivazione e disciplina.

Se l'effetto di tipo A è quello che interessa di fatto ai genitori, quello che interessa invece ai politici e agli amministratori, alla ricerca di “cosa funzioni” per migliorare i risultati dell'intero sistema educativo, oltre che delle singole scuole, è l'effetto di tipo B, vale a dire l'effetto della scuola al netto del condizionamento esercitato sulle prestazioni dalle caratteristiche degli alunni, o, in altre parole, il valore aggiunto imputabile ai soli processi. È qui che si apre un potenziale conflitto tra la prospettiva delle famiglie e la prospettiva del decisore politico, cui spetta – o dovrebbe spettare - il compito di rappresentare l'interesse generale e la responsabilità di stabilire le politiche scolastiche meglio capaci di perseguirlo. Le procedure di aggiustamento statistico, necessarie per separare l'apporto che un istituto educativo ha dato al progresso cognitivo dei suoi studenti dal peso dovuto alle caratteristiche di questi ultimi, finiscono di fatto con il sottostimare la dimensione del reale valore aggiunto d'una scuola, sopprimendo gli effetti d'interazione tra variabili di processo e variabili degli studenti, e sono dunque da evitare dal punto di vista delle famiglie, a cui gli indicatori grezzi di risultato, quando si tratti di scegliere la scuola per il proprio figlio, forniscono alla fin fine un'informazione non solo di più semplice lettura ma anche decisamente più utile in concreto.

### **La pubblicità dei dati come stimolo al miglioramento**

Il terzo argomento a favore della pubblicità dei risultati delle scuole è che ciò costituirebbe per esse un potente incentivo a migliorare le proprie pratiche didattiche e ad elevare il livello degli apprendimenti dei propri alunni. Anche in assenza di un esplicito sistema di premi per le scuole con le migliori prestazioni e di sanzioni per quelle al di sotto degli standard, la sola pubblicità dei dati dei test e degli esami sarebbe in grado di far sì che le scuole, pur di sottrarsi allo stigma di essere additate come istituzioni fallimentari, sarebbero indotte al massimo sforzo per sfuggire a una simile eventualità, impegnandosi in tutti i modi per accrescere la propria efficacia. Inoltre, poiché i genitori si rivolgerebbero, al momento di scegliere, alle scuole con migliori risultati ed eviterebbero quelle con risultati non all'altezza, le iscrizioni nelle prime tenderebbero ad aumentare e a diminuire invece nelle seconde, finché a un certo punto queste si troverebbero a rischio di chiusura. Alla fine, se ne avrebbe un beneficio che si ripercuoterebbe sull'intero sistema, con una crescita complessiva del livello medio degli apprendimenti. L'ipotesi ha indubbiamente una sua logica, che, alla prova



dei fatti, urta però contro due ostacoli, costituiti, da una parte, dai comportamenti che le scuole decidono di assumere nel momento in cui i risultati della valutazione esterna vengono resi di pubblico dominio e dall'altra dai comportamenti dei genitori messi di fronte alla possibilità di scelta della scuola. Secondo uno studio condotto in Inghilterra da un gruppo di ricercatori (Bagley, Woods, Glatter 1996), numerose sono le barriere che nei fatti si oppongono alla capacità delle scuole da un lato e dei genitori dall'altro di reagire alle nuove condizioni nel modo previsto dall'ipotesi, eccessivamente semplicistica, sopra illustrata.

Per quanto riguarda le scuole, a meno di instaurare un rigido meccanismo di controllo (ma quale e come?) che le costringa a una gara virtuosa sul solo terreno del miglioramento delle proprie pratiche e della propria efficacia didattica, impedendo loro di imboccare vie traverse o scorciatoie, esse possono decidere di prendere altre e più facili strade per elevare i risultati dei test. Come ben noto, ogni indicatore sociale che si traduca in una misura quantitativa di un costrutto sottostante non direttamente osservabile si presta ad esser manipolato e alterato così da segnalare un progresso senza che sia intervenuta alcuna reale modifica. La maniera più rozza e più diretta con cui le scuole possono alzare i propri risultati è la messa in atto, qualora ve ne sia la possibilità, di comportamenti opportunistici o al momento della somministrazione dei test, suggerendo le risposte oppure lasciando che gli alunni copino, o al momento della correzione delle prove e della tabulazione dei dati. In Italia, nonostante che attualmente le prove INVALSI non siano “*high stakes*”, non abbiano cioè conseguenze per gli alunni<sup>11</sup> e per le scuole, fin da quando ne è divenuta obbligatoria e sistematica la somministrazione, fenomeni del genere suddetto (*cheating*), si sono verificati e continuano a verificarsi, specie in alcune regioni. Ma vi sono strategie più sofisticate dell'imbroglione puro e semplice per far aumentare i punteggi delle prove di valutazione esterna senza che ciò sia la conseguenza di un rinnovato impegno per una maggiore efficacia, strategie che la letteratura di ricerca proveniente dai Paesi in cui sono stati instaurati sistemi di *accountability* testimonia (vedi: Martini 2008), e di cui la principale consiste nel selezionare (*cream-skimming*), in forma scoperta e più spesso coperta, gli alunni al momento della richiesta d'iscrizione o durante il successivo percorso, così da aumentare il numero di quelli con buone probabilità di superare positivamente i test o gli esami. Bush e altri (1993) hanno rilevato, ad esempio, in Inghilterra che circa un terzo delle *grant-maintained schools* di un campione di scuole comprensive da essi analizzato, di fronte a un surplus di richieste, discriminavano fra le domande d'ammissione sulla base di interviste ai genitori o agli alunni o di prove di verifica di vario tipo<sup>12</sup>.

Sull'altro versante, quello dei genitori, tre sono le osservazioni: innanzitutto i genitori differiscono tra loro per quanto riguarda l'importanza e il valore che assegnano all'istruzione e al successo scolastico e dunque nella propensione a sobbarcarsi gli inconvenienti che l'iscrizione dei figli in una scuola diversa da quella più vicina alla propria abitazione, quando la qualità di quest'ultima non li soddisfa, comporterebbe. Secondariamente, non può esser dato per scontato che tutti i genitori siano egualmente in grado di accedere alle informazioni rese disponibili sulle scuole e di interpretarle. Si

---

<sup>11</sup> Fatta eccezione per la prova nazionale all'interno dell'esame conclusivo del primo ciclo d'istruzione.

<sup>12</sup> Le *grant-maintained schools* (poi *Foundation schools*) sono scuole pubbliche che in seguito all'*Education Act* del 1988 hanno optato per uscire dal controllo della LEA di riferimento, venendo finanziate direttamente dal governo centrale e ottenendo uno statuto particolare. La pratica delle interviste è stata esplicitamente vietata dallo *Schools Standard and Framework Act* del '98 (non però per le scuole confessionali), che ha anche istituito delle autorità cui appellarsi in caso di rifiuto da parte di una scuola della domanda d'ammissione (*Schools Adjudicator*). La gestione delle domande d'iscrizione, alquanto complessa in Gran Bretagna, è un punto controverso delle riforme scolastiche degli ultimi decenni, specie per quanto ne concerne i risvolti in tema di equità (West e Ingram 2001).

è già rilevato che gli indicatori di risultato, specie quelli di valore aggiunto, non sono di facile lettura e comprensione per un pubblico profano. Anche quando si cercasse di ovviare a questa difficoltà fornendo ai genitori guide e raccomandazioni per la lettura dei dati, la capacità di vagliare le informazioni a disposizione e di servirsene adeguatamente resterebbe in ogni caso inegualmente distribuita e dipendente dal livello culturale. Gewirtz e altri (1995) hanno constatato l'esistenza di una forte correlazione tra lo status socio-culturale delle famiglie e gli atteggiamenti e i comportamenti di fronte alla scelta della scuola. In terzo luogo, le indagini sui criteri, impliciti ed espliciti, seguiti dai genitori nello scegliere, indicano che essi si basano frequentemente su criteri di tipo negativo (rifiuto di determinate scuole) più che positivo e su considerazioni talvolta diverse rispetto al successo nei test o all'eccellenza accademica, come la reputazione goduta dagli istituti, la categoria sociale degli alunni che li frequentano e i pareri e consigli della propria rete di amici e conoscenti (Whitty, Power, Halpin 1998). Ma vi è un ulteriore punto da sottolineare: lo status sociale influenza non solo gli atteggiamenti e i comportamenti di fronte alla scelta ma anche le possibilità dei genitori di far accettare i propri figli nella scuola di loro preferenza. Da uno studio di Fitz e altri (Fitz, Halpin, Power 1993) è emerso che le famiglie dove il padre era disoccupato erano quelle che avevano la minore probabilità di vedere accolta la propria domanda d'iscrizione mentre le famiglie che avevano più successo erano quelle dove il padre esercitava una professione liberale. In sintesi, le ricerche sui comportamenti dei genitori tendono per lo più a dimostrare che sono soprattutto i genitori di classe media e medio-alta, più interessati per ovvie ragioni ad una istruzione di qualità per i propri figli, a beneficiare delle opportunità offerte dalla possibilità di scelta della scuola: essi non solo sono meglio attrezzati a saper leggere e vagliare le notizie sugli istituti, utilizzando diverse fonti d'informazione, ma hanno anche maggiori probabilità di riuscire a far accettare la propria domanda d'iscrizione nell'istituto di loro preferenza, sia perché sono più abili nel negoziare con la scuola sia perché i loro figli hanno in genere caratteristiche che li rendono alunni più desiderabili. I genitori delle classi lavoratrici e popolari si muovono invece entro un orizzonte di scelta molto più limitato e che difficilmente varca i confini del proprio quartiere di residenza o della propria comunità (Ballion 1991; Lauder e Hughes 1999; Plank e Sykes 2003; Ball 2003).

Per concludere, la tendenza - più o meno pronunciata a seconda di una serie di condizioni di contorno - verso una progressiva polarizzazione tra scuole dove si raccolgono gli alunni più capaci e con un retroterra sociale privilegiato e scuole dove invece si concentrano gli alunni meno abili e socialmente svantaggiati è uno degli effetti indesiderati della libertà di scelta della scuola che è più difficile da contrastare e controllare, giacché, a meno di ricorrere a mezzi coercitivi, cosa a priori esclusa, o di imporre per legge un'assegnazione aleatoria degli studenti agli istituti, il che contraddirebbe l'assunto di base, non è facile evitare il prodursi di alleanze e complicità tra quei genitori che sono interessati a dare ai propri figli la migliore istruzione possibile e quelle scuole che puntano soprattutto a raggiungere o a mantenere una posizione di vantaggio rispetto alle altre, assicurandosi gli alunni più promettenti e facili da educare.

### **Il quasi-mercato scolastico**

Abbiamo nel paragrafo precedente accennato all'esistenza di un nesso tra visibilità data ai risultati dei singoli istituti e politiche dirette a promuovere la possibilità di scelta della scuola da parte delle famiglie, aspetto questo che, insieme al principio del "denaro che segue l'alunno", è uno dei due elementi che caratterizzano un quasi-mercato scolastico (Levacic 1995). La proposta della sua

introduzione come risposta ai problemi della scuola e strumento per aumentare l'efficienza e l'efficacia del servizio pubblico dell'istruzione risale a Milton Friedmann ed è stata ripresa e sviluppata negli Stati Uniti in un libro di John Chubb e Terry Moe del 1990. Una compiuta proposta in questa direzione, di segno squisitamente neo-liberale, è stata avanzata in Italia da Eugenio Somaini in un testo del 1997<sup>13</sup>. Muovendo dalla premessa secondo cui il servizio scolastico è essenzialmente destinato a soddisfare le esigenze e gli interessi "liberamente definiti e individualmente differenziati" degli utenti, egli sostiene che l'organizzazione di un servizio che risponda a quest'obiettivo e sia in grado al contempo di accrescere la qualità dell'istruzione per tutti deve fondarsi sui seguenti principi: 1) possibilità da parte delle famiglie di scegliere liberamente la scuola dove iscrivere i figli; 2) autonomia delle istituzioni scolastiche nella definizione della propria offerta formativa e nella selezione ed utilizzazione delle risorse, umane e materiali, con cui realizzarla; 3) finanziamento pubblico diretto agli utenti (sotto forma di *voucher*) o indiretto agli istituti sulla base del numero di iscritti; 4) instaurazione di un regime di concorrenza fra le scuole; 5) separazione tra il soggetto finanziatore (lo Stato) e i soggetti produttori ed erogatori del servizio, che possono essere indifferentemente sia scuole statali o degli Enti locali che private autorizzate.

Più di recente, una proposta che si colloca nella stessa linea - sebbene da realizzarsi inizialmente a titolo sperimentale e limitatamente ai soli istituti che, sull'esempio delle *GM schools* inglesi, decidano di "uscire" (*opt out*) dal sistema pubblico vigente in Italia - è stata formulata da Andrea Ichino e Guido Tabellini (2013) in un rapporto per il Forum *Idee per la crescita*. La convinzione condivisa da quanti sposano l'idea del quasi-mercato scolastico è che esso innesterebbe un circolo virtuoso, poiché, dal lato della domanda, gli utenti si indirizzerebbero verso quelle scuole che danno un servizio di maggiore qualità, mentre dal lato dell'offerta le scuole meno efficienti si troverebbero nella necessità o di cambiare radicalmente, adeguandosi alla domanda dei "clienti", o di uscire dal mercato, cosicché, nel giro di un periodo più o meno breve, resterebbero in campo solo le scuole migliori.

L'ipotesi del quasi-mercato come strumento di regolazione del sistema d'istruzione e strategia per il suo miglioramento si basa su alcuni presupposti impliciti della cui validità è lecito dubitare, tra cui l'esistenza di consumatori-clienti tutti egualmente "razionali" e "perfettamente informati", nonché altrettanto liberi di muoversi sul mercato educativo, e la fiducia nella capacità del semplice meccanismo domanda-offerta di conciliare in modo socialmente ottimale gli interessi dei singoli tra di loro e con l'interesse generale della collettività. Essa inoltre non tiene conto del fatto che nel mercato dei beni di consumo, di norma, consumatore e compratore coincidono, ma non così nel mercato scolastico, dove chi compra (la famiglia) non è chi consuma (i figli), i quali si troverebbero di fatto a dover sopportare, pur non avendo alcuna responsabilità al riguardo, le conseguenze negative di una cattiva scelta o di una non scelta dei loro genitori.

Senza addentrarci ulteriormente in questa discussione, vi è da dire che anche nei Paesi dove politiche dell'istruzione "*market-oriented*" sono state implementate negli ultimi decenni, di fatto in

---

<sup>13</sup> Da rilevare che un sistema di quasi-mercato può esistere in un Paese per ragioni che nulla hanno a che fare con l'obiettivo di aumentare l'efficacia e l'efficienza del sistema d'istruzione che le politiche "*market-oriented*" perseguono. Un caso emblematico è il Belgio, dove l'affermazione del principio della libertà d'insegnamento, intesa come libertà delle scuole di organizzare la propria offerta educativa e delle famiglie di scegliere fra di esse, sancito in Costituzione fin dagli anni '50, ha posto fine al conflitto tra Stato e Chiesa Cattolica per il controllo sull'educazione. Attualmente nel Belgio francofono le scuole di tre reti - della Comunità, degli Enti locali e confessionali sovvenzionate - si contendono l'una con l'altra le iscrizioni degli alunni. Sugli effetti che questo sistema produce si veda: Vandenberghe 1996; 1997.

nessuno di essi i principi sopra ricordati sono stati compiutamente attuati senza attenuazioni o correttivi<sup>14</sup>, da cui una certa distanza tra ciò che la teoria prescrive e le sue concrete realizzazioni. Che dire poi degli effetti di tali politiche rispetto alle aspettative? Nel commentare gli esiti contraddittori delle analisi condotte sul tema, soprattutto nei Paesi anglosassoni, tali da non permettere di giungere a conclusioni certe circa i supposti benefici del quasi-mercato, Bunar (2010) distingue tre posizioni teoriche, da cui derivano altrettanti filoni di ricerca e contributi all'indagine empirica: quella dei fautori del mercato (*market-oriented position*), che ritengono le conseguenze positive da esso derivanti superiori ai suoi eventuali inconvenienti, quella degli scettici circa i vantaggi del mercato e che ne sottolineano invece gli effetti negativi, in particolare per quanto riguarda l'equità (*market-skeptical position*), e quella, definita come ambivalente (*market-ambivalent position*) di coloro che, pur accentuando il quasi-mercato, sostengono la necessità di introdurre strumenti di regolazione e di controllo che ne evitino le conseguenze indesiderate. Un esempio di questo tipo di posizione, forse meno conosciuta delle altre due, è quella argomentata in un libro di Brighthouse pubblicato nel 2000. Le misure che egli propone<sup>15</sup> per contrastare i potenziali effetti negativi del quasi-mercato e consentirgli così di raggiungere gli obiettivi attesi si ritrovano anche in alcuni programmi di "school-choice" promossi negli Stati Uniti, dove il sostegno alla scelta della scuola tramite politiche di *voucher* o altre modalità di finanziamento è anche un mezzo, in situazioni dove esiste una forte segregazione residenziale su basi sociali ed etniche, per consentire a chi non potrebbe in altro modo permetterselo di uscire da quartieri degradati e di frequentare una scuola migliore di quella della zona di residenza.

### Le evidenze empiriche

Dopo aver sottolineato il legame esistente tra pubblicità dei risultati dei singoli istituti scolastici, scelta della scuola e quasi-mercato dell'istruzione, cercheremo ora di esaminare le evidenze empiriche circa gli effetti sugli apprendimenti di queste politiche. Per quanto riguarda in particolare lo specifico argomento di cui ci stiamo occupando, la pubblicità dei dati di rendimento delle scuole, i responsabili dell'indagine PISA, sia nel 2006 che nel 2009, hanno inserito nel questionario rivolto ai capi d'istituto una domanda così formulata: «In your school, are achievement data used in any of the following accountability procedures? *Achievement data include aggregated school or grade-level test scores or grades, or graduation rates.*»<sup>16</sup>. Segue una lista di cinque item a cui rispondere

<sup>14</sup> Con l'eccezione, forse, del Cile di Pinochet.

<sup>15</sup> Queste intervengono su diversi fronti e comprendono: 1)informazione e consulenza alle famiglie sulla qualità dei curricula e sulle reali prestazioni degli istituti, in termini fondamentalmente di "valore aggiunto"; 2)assistenza ai genitori per far accettare la propria domanda nella scuola prescelta; 3)la definizione dei curricula e dei requisiti del personale scolastico; 4)il controllo sulle modalità di reclutamento degli alunni, impedendo alle scuole, almeno nell'ambito del tronco comune del percorso educativo, di discriminare in qualunque modo, esplicito o surrettizio, fra le domande d'iscrizione e, di fronte a un surplus di richieste, imponendo l'obbligo di procedere per sorteggio, misura questa che può accompagnarsi all'assegnazione di finanziamenti differenziati in ragione inversa della "desiderabilità" di un alunno; 5)il divieto alle scuole che partecipano a qualsiasi titolo al sistema pubblico di richiedere alle famiglie un'integrazione alla quota di finanziamento stabilita per ciascuno studente; 6)la previsione di un dispositivo di rapida chiusura delle scuole che non raggiungano determinati livelli di risultato o che non abbiano sufficienti iscrizioni, così che gli alunni possano redistribuirsi negli altri istituti.

<sup>16</sup>Abbiamo di proposito riportato la domanda nella versione originaria inglese poiché la traduzione che ne è stata fatta nel questionario per l'Italia solleva, a parere di chi scrive, qualche perplessità. Essa infatti così recita: «Nella sua scuola, i dati sul rendimento degli studenti sono utilizzati in uno dei modi o per uno degli scopi elencati di seguito? Con "dati sul rendimento" s'intendono i punteggi delle prove, i voti o la percentuale dei promossi **aggregati** per livello di scuola o di classe ». In particolare, lo spostamento della virgola prima della parola "grades" – mentre nel testo inglese essa viene dopo – spezza il legame fra questo termine e la parola "test" - che ha funzione di genitivo - a cui si collega (si tratta, cioè, dei "grades" dei test). Ci pare evidente che lo scopo della domanda è di chiedere se i dati di valutazioni

con un “Sì” o con un “No”, dei quali il primo riguarda proprio la pubblicità dei dati: «Achievement data are posted publicly (e.g. in the media)». Il rapporto internazionale PISA 2006 (OECD 2007, Vol. I, p. 238) riporta una percentuale media nei Paesi OCSE del 38% di studenti iscritti in scuole i cui presidi hanno dato una risposta affermativa all’item sopra citato. Tale percentuale superava il 90% in Inghilterra e negli Stati Uniti, era poco sopra l’80% in Olanda, mentre in Finlandia, Belgio, Svizzera e Austria essa scendeva al di sotto del 10% e in Giappone, Spagna, Germania, Corea e Irlanda al di sotto del 20% (OECD 2007, Vol. I, p. 242). Il rapporto internazionale PISA 2009 (OECD 2010b, Vol. IV, p. 231) riporta dati sostanzialmente simili, sia per quanto riguarda la percentuale media (37%) di studenti iscritti a scuole che rendono pubblici i propri risultati sia l’elenco dei Paesi dove tale pratica è più e meno diffusa<sup>17</sup>. In Italia la percentuale di studenti campionati i cui presidi hanno risposto con un “sì” all’item in discussione era del 33% nel 2006 (quando ancora le rilevazioni INVALSI non erano iniziate) e del 30% nel 2009 (quando le rilevazioni erano limitate alla scuola primaria), cosa che rafforza le perplessità sulla versione italiana della domanda espresse nella nota 16 e conseguentemente sul senso da attribuire alle risposte ma solleva un dubbio più generale sull’idoneità di questa e di altre domande del questionario-scuola di PISA - anche a prescindere dai problemi di traduzione in senso stretto - a raccogliere informazioni attendibili e precise sulle caratteristiche dei sistemi scolastici e delle politiche educative dei tanti e così diversi Paesi che partecipano all’indagine. Da notare fra l’altro che la domanda in questione non specifica se la pubblicazione dei risultati si deva a un’iniziativa spontanea della scuola (nel qual caso si porrebbe un evidente problema di autoselezione) o risponda a un obbligo di legge, a meno che il carattere obbligatorio sia da ritenersi implicito nell’uso dell’espressione “*accountability procedures*”. Lasciando da parte queste considerazioni, che non sono però di secondaria importanza, per far luce sull’aspetto più rilevante, vale a dire l’incidenza sui livelli di apprendimento delle procedure di rendicontazione (e in particolare di quella che qui ci interessa), i dati di PISA 2006 sono stati sottoposti a un’analisi di regressione a tre livelli (studente, scuola, paese) con l’obiettivo di individuare quali tra di esse, e più in generale quali tra una serie di variabili di scuola, avessero un peso significativo sui punteggi di scienze, focus dell’indagine in quell’anno<sup>18</sup>. Attraverso i Paesi OCSE, gli studenti frequentanti scuole che pubblicavano i dati sul proprio rendimento (nel senso sopra chiarito) avevano una prestazione in scienze mediamente di 15 punti più alta di quelli delle scuole che non lo facevano, differenza che, pur restando significativa, si riduceva a 7 punti controllando per le variabili di *background* degli alunni e delle scuole e per il livello medio dell’indicatore di status socio-economico-culturale dei Paesi (OECD 2007, Vol. I, box 5.5). L’effetto diminuiva ulteriormente a 3,5 punti - continuando comunque ad esser statisticamente significativo - quando, oltre alla variabile in questione, si teneva conto nel modello finale anche

---

*comparabili*, quali appunto quelle di un test o di un esame esterno (ma non i voti degli insegnanti), siano resi pubblici in forma aggregata, vale a dire come *medie per scuola o per livello scolastico* (o come tassi medi di *diplomati*, non di promossi, come dice il testo in italiano) e ciò, non si dimentichi, in quanto *procedura di accountability*, specificazione che è scomparsa nella versione italiana del questionario.

<sup>17</sup> Le discrepanze tuttavia non mancano: ad esempio la percentuale degli studenti olandesi iscritti in scuole che pubblicano i risultati scende dall’83,0% nel 2006 al 63,5% nel 2009 e quella degli studenti australiani dal 60,0% al 46,6%. Tornando al problema sollevato nella nota 4 sulla non totale convergenza delle fonti OCSE sulla pratica in esame (in pratica essa risulta attestata in modo congruente solo per l’Inghilterra e gli Stati Uniti), e alla luce delle osservazioni fatte alla nota precedente, ci sembra che il meno che si possa dire è che vi sia ancora della strada da fare per quanto riguarda la metodologia di raccolta delle informazioni sui sistemi scolastici, dalla cui attendibilità e precisione dipende per altro la validità delle comparazioni.

<sup>18</sup> Per una descrizione dei modelli di stima e della procedura seguita per arrivare al modello conclusivo si veda l’Annex A8 al Rapporto PISA 2006 disponibile on-line (*Technical notes on Multilevel Regression Analysis*: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)).

degli altri fattori scolastici emersi nella fase precedente dell'analisi come aventi un'influenza significativa sull'apprendimento in scienze (OECD 2007, Vol. I, box 5.8).

L'effetto della pubblicità dei dati, per quanto molto piccolo, sembrerebbe dunque positivo. Poiché tuttavia anche analisi sofisticate come la regressione *multilevel* (Raudenbush e Bryk 2002) restano sostanzialmente su un terreno descrittivo e non permettono di inferire immediatamente relazioni causali tra le variabili in esame, c'è da chiedersi se l'associazione fra tale variabile e più elevati punteggi in scienze, al netto di altri fattori, evidenziata nel rapporto internazionale non nasconda l'effetto di variabili non prese in considerazione nei modelli di stima o non misurate in PISA (come il livello di competenza degli alunni all'ingresso in una scuola). Per quanto riguarda, in particolare, il nostro Paese, se si esamina la distribuzione degli studenti delle scuole il cui dirigente ha dichiarato di pubblicare i risultati dell'istituto (qualunque cosa ciò voglia dire), si constata che essi sono in proporzione più numerosi nel Nord e nel Centro rispetto al Sud<sup>19</sup> e un po' più rappresentati nei licei e negli istituti tecnici rispetto agli istituti professionali, mentre sono in piccolissima percentuale nei centri di formazione professionale (vedi Appendice: tabelle 1 e 2). Se poi si confronta il punteggio medio in scienze di questi studenti globalmente presi con quello degli studenti iscritti in scuole il cui dirigente ha affermato di non pubblicare i dati sul rendimento, la differenza tra il primo e il secondo gruppo, significativa al livello di confidenza del 95%, ammonta a +17 punti, differenza che si riduce a 15 punti, scendendo appena al di sotto della soglia di significatività statistica dello 0,05 (t-ratio=1,89) quando si considerano i soli studenti di liceo, istituto tecnico e professionale (96% del campione totale). Tuttavia, da un'analisi di regressione a due livelli (studente e scuola)<sup>20</sup>, dove al primo livello sono state considerate le caratteristiche di *background* degli studenti dell'istruzione secondaria superiore campionati in Italia (Escs, genere, origine etnica, regolarità negli studi), e al secondo livello, oltre alla variabile d'interesse, l'ubicazione della scuola in una delle tre grandi aree geografiche, l'Escs medio e l'indirizzo dell'istituto, è emerso che il fatto di pubblicare i dati ha una significativa e positiva incidenza sul punteggio in scienze di quasi 17 punti quando si tiene conto solo delle variabili di *background* degli alunni (anche se la varianza spiegata è molto bassa), ma allorché nei modelli di stima si inserisce l'ubicazione dell'istituto l'effetto si riduce a un solo punto cessando di essere significativo e diventa lievemente negativo quando si introducono l'Escs medio e l'indirizzo della scuola (vedi Appendice: tabella 3).

Ci siamo soffermati sui risultati di PISA 2006 sia per l'importanza di questo programma dell'OCSE di valutazione periodica degli apprendimenti degli alunni quindicenni sia per l'attenzione specifica posta sulla relazione tra pubblicità dei dati sul profitto degli studenti di una scuola e il rendimento nella prova di scienze. In genere, però, la ricerca in campo educativo si è focalizzata soprattutto sugli effetti delle politiche di scelta della scuola e di *accountability* sull'efficacia e l'equità del

---

<sup>19</sup> Il campione Italiano PISA è rappresentativo dell'Italia nel suo insieme e di cinque macro-aree in cui il territorio nazionale è suddiviso: Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Sud e Isole. Ai fini delle analisi di cui si illustrano qui i risultati gli studenti del Nord-Ovest e del Nord-Est sono stati raggruppati nell'area "Nord", e quelli del Sud e del Sud e Isole nell'area "Sud".

<sup>20</sup> L'analisi è stata svolta dalla scrivente sui dati del campione italiano PISA 2006 relativi agli alunni di liceo, istituto tecnico e istituto professionale con il software HLM.6 (Raudenbush, Bryk e Congdon 2004). Sono stati esclusi dall'analisi gli alunni delle scuole medie perché non rappresentativi di queste ultime, trattandosi di alunni che a 15 anni si trovano ancora in questa fascia d'istruzione, e gli alunni dei CFP perché, come sopra detto, sono una piccolissima frazione quelli i cui dirigenti hanno dichiarato di pubblicare i dati sul rendimento; inoltre spesso essi non sono presenti nel campione di studenti dell'Italia meridionale e insulare.

sistema scolastico. Non è possibile, anche a causa della mole, farne qui una rassegna. Ci basterà dire che gli esiti di tale ricerca, per quanto riguarda il primo punto, l'effetto in senso migliorativo sui livelli di apprendimento, sono misti e per quanto riguarda il secondo, l'effetto sull'equità, tendono per lo più a conclusioni negative, sebbene non manchino a questo proposito anche voci di dissenso. Ad esempio, Gorard ha sostenuto, in aperta polemica con Goldstein, che in Inghilterra l'*open enrolment* introdotto con l'*Education Act* del 1988 non ha aumentato il grado di segregazione fra scuole (Gorard 2000; Gorard, Taylor, Fitz 2003). A parte le difficoltà intrinseche e non superabili cui la ricerca sperimentale nel campo delle scienze umane va incontro, è il caso di osservare che i risultati delle indagini sugli effetti delle politiche di cui si sta discutendo dipendono da una serie di fattori, tra cui emergono come particolarmente rilevanti: l'approccio adottato; gli indicatori presi in esame e il metodo impiegato per calcolarli, in particolare per quanto riguarda gli indici di segregazione; la dimensione dell'area considerata per lo studio dei fenomeni (Taylor, Gorard, Fitz 2001); la situazione esistente (per quel che concerne la segregazione fra scuole e il suo rapporto con quella residenziale ma anche altri aspetti rilevanti) prima delle riforme, sulla quale è spesso difficile avere dati precisi, nonostante la loro innegabile importanza per poter valutare l'entità e la direzione dei cambiamenti; infine, il contesto del Paese in cui le riforme sono introdotte. A questo proposito, può essere interessante notare che un ricercatore svedese già sopra citato (Bunar 2010), dopo aver osservato che nessun altro Paese industrializzato ha riorganizzato il suo sistema scolastico tanto rapidamente e radicalmente quanto la Svezia ha fatto negli ultimi vent'anni<sup>21</sup>, passando da un sistema pubblico centralizzato e fortemente integrato a un sistema caratterizzato dal trasferimento di ampi poteri di controllo gestionale e finanziario alle municipalità e alle singole scuole e dalla promozione del diritto di scelta dei genitori sia fra le scuole pubbliche sia fra queste e le scuole private, per altro interamente sovvenzionate dal governo<sup>22</sup>, egli rileva che «sorprendentemente o no, 17 anni dopo che la riforma è stata realizzata, non sembra che la sua attuazione abbia portato a decisivi cambiamenti (positivi o negativi) nel sistema educativo». Constatando poi la carenza in Svezia, tranne eccezioni, di ricerche esplicitamente mirate a rispondere agli interrogativi più cruciali sul funzionamento e gli effetti del quasi-mercato scolastico, obiettivo per raggiungere il quale è essenziale l'analisi dei contesti locali e dei comportamenti degli attori in gioco più che la compilazione di statistiche a livello nazionale, egli conclude sostenendo che le riforme educative, nel suo come in altri Paesi, sono state e sono portate avanti più su una base ideologica che non di uno studio *in loco* attento e approfondito delle conseguenze e degli esiti a breve e lungo termine.

---

<sup>21</sup> Le riforme, dopo una fase di accesi dibattiti, sono state poste in atto a partire dal 1991, anno in cui, per la prima volta dopo un lungo periodo di governo, i socialdemocratici sono stati sostituiti alla guida del Paese da una coalizione di partiti liberali e conservatori.

<sup>22</sup> Ad esse è formalmente vietato di richiedere ai genitori che vi iscrivono i figli quote aggiuntive al finanziamento pubblico. La percentuale di iscritti in scuole private, secondo quanto riferisce Bunar (2010), è circa del 12% al livello elementare e del 20% al livello secondario superiore ed è cresciuta dopo la fine degli anni '80.

## APPENDICE

Tab. 1: Distribuzione percentuale per area e in totale degli studenti iscritti in scuole dove i dati sul rendimento sono pubblicati e dove non sono pubblicati – PISA 2006 - Italia

<i>Pubblicità dei dati</i>	<i>Nord</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Italia</i>
Si	41,7	39,7	22,6	33,2
No	58,3	60,3	77,4	66,8

Tab. 2: Distribuzione percentuale per tipologia di scuola degli studenti iscritti in scuole dove i dati sul rendimento sono pubblicati e dove non sono pubblicati – PISA 2006 - Italia

<i>Pubblicità dei dati</i>	<i>Licei</i>	<i>Ist. Tecnici</i>	<i>Ist. Profess.</i>	<i>Sc. Medie</i>	<i>CFP</i>
Si	36,9	31,9	30,9	28,1	3,1
No	63,1	68,1	69,1	71,9	96,9

Tab. 3: Coefficienti di regressione lineare a due livelli sul punteggio in scienze Pisa 2006 degli alunni italiani di liceo, istituto tecnico e professionale

	Modello 0	Modello 1	Modello 2	Modello 3	Modello 4	Modello 5
Intercetta	475,7	490,4	485,0	502,1	492,5	526,2
Livello 1						
Escs individuale		6,2***	6,2***	6,4***	5,1***	5,0***
Genere femminile		-14,4***	-14,5***	-14,2***	-14,8***	-15,5***
Origine immigrata		-28,8***	-28,8***	-29,7***	-30,2***	-30,2***
Ritardo negli studi		-41,2***	-41,1***	-41,8***	-41,1***	-40,5***
Livello 2						
La scuola pubblica i dati			16,6*	1,1	-2,2	-3,8
La scuola è ubicata nel Nord				24,5*	30,3**	27,1***
La scuola è ubicata nel Sud				-47,2***	-25,2**	-40,3***
Escs medio di scuola					66,7***	27,8**
La scuola è un Tecnico						-25,1**
La scuola è un Professionale						-69,9***
Componenti casuali						
Varianza livello 1	4615,5	4323,8	4323,8	4325,2	4327,4	4330,4
Varianza livello 2	4177,5	3663,4	3609,4	2555,8	1473,4	1054,7
Varianza "tra" (%)	47,5					
Riduzione Var. livello 1 (%)		6,3	6,3	6,3	6,2	6,2
Riduzione Var. livello 2 (%)		12,3	13,6	38,8	64,7	74,8

\* 0.01 < p-value ≤ 0.05; \*\* 0.001 < p-value ≤ 0.01; \*\*\* p-value ≤ 0.001

Nota tecnica: Nei modelli da 1 a 5 l'indice di status socio-economico-culturale a livello 1 è centrato sulla media generale, le variabili categoriali non sono centrate. Tutte le variabili esplicative hanno intercetta casuale e pendenza fissa. Le stime sono ottenute da dati pesati secondo il peso finale studente (W\_FSTUWT). I pesi sono stati normalizzati. Sono stati eliminati i record con missing sulle variabili "pubblicità dei dati" (4,3%), "origine immigrata" (2,1%) ed "Escs" (<0,0%). Le rimanenti variabili non avevano missing. I record complessivamente eliminati sono stati il 6,5% sul totale degli studenti di liceo, istituto tecnico e professionale del campione PISA considerati nell'analisi (dopo eliminazioni: N=18.709).





## Bibliografia

- Bagley, C., Woods, P., Glatter, R., 1996. Barriers to School Responsiveness in the Education Quasi-Market, *School Organisation*, Vol. 16, N. 1, pp. 45-58.
- Ball, S., 2003. *Class strategies and the education market*, Routledge Falmer, London.
- Ballion R. (1991). *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Hatier, Paris.
- Brighouse, H., 2000. *School choice and social justice*, University Press, Oxford.
- Bunar, N., 2010. Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden, *Journal of Education Policy*, 25,1, pp.1-18.
- Bush, T., Coleman, M. and Glover, D., 1993. *Managing Autonomous Schools : The Grant-Maintained Experience*, Paul Chapman, London.
- Chubb, J. E. and Moe, T. M., 1990. *Politics, markets and America's schools*, The Brookings Institution, Washington D.C.
- Costa, S., Fagotto, E., 2010. *Trasparenza per una scuola più efficiente*, Nota Mensile Marzo 2010, ISAE, Roma.
- EACEA, 2009. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, P9 Euridyce.
- Fitz, J., Halpin, D. and Power, S., 1993. *Grant Maintained Schools: education in the market place*, Kogan Page, London.
- Gewirtz, S., Ball, S., Bowe, R., 1998. *Market, choice and equity in education*, Open University Press, Buckingham.
- Goldstein, H., 1999. Rank injustice: if the government is serious about raising 'standards' then there is a better way to measure results than by crude league tables, *Parliamentary Brief, Education Supplement*, March, pp. 13-14.
- Goldstein, H., and Spiegelhalter, D., 1996. League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance, *Journal of the Royal Statistical Society*, A 159, Part 3, pp. 385-443
- Goldstein, H., 2001. League Tables and Schooling, *Science in Parliament*, Vol. 58, No. 2, pp.4-5.
- Gorard, S., 2000. *Education and Social Justice*, Cardiff University Press, Cardiff.
- Gorard, S., Taylor, C., Fitz, J., 2003. *Schools, Markets and Choice Policies*, Routledge Falmer, London.
- Hanushek, E.A. and Raymond, M.E., 2003. Improving educational quality: how best to evaluate our schools, in Yolanda Kodrzycki (ed.), *Education in the 21st century: meeting the challenges of a changing world*, Federal Reserve Bank of Boston, Boston-MA, pp. 193-224.
- Ichino, A., Tabellini, G., 2013. *Liberiamo la scuola*, gli e-book del Corriere della Sera: <http://www.corriere.it/cultura/i-corsivi/forum-idee-per-la-crescita-liberiamo-la-scuola/>
- Kane, T.J., Staiger, D.O., Geppert, J., 2002. Randomly Accountable, *Education Next*, Spring 2002, pp. 57-61.
- Lauder, H., Hughes, D., 1999. *Trading in futures. Why markets in education don't work*, Open University Press, Buckingham.
- Levacic, R., 1995. *Local management of schools: analysis and practice*, Open University Press, Buckingham.

- Leckie, G. and Goldstein, H., 2009. The limitations of using school league tables to inform school choice, *Journal of the Royal Statistical Society*, A 172, pp. 835-851.
- Leckie, G. and Goldstein, H., 2011. Understanding uncertainty in school league tables, *Fiscal studies*, 32, pp. 207-224.
- Lissitz, R.W., 2005. *Value Added Models in Education: Theory and Application*, JAM Press, Maple Grove, Minnesota.
- Martini, A., 2004. Autonomia escolar. Un análisis del caso italiano, *Revista de Educación*, Num. monografico 333, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 141-163.
- Martini, A., 2006. Rifare l'esame. A proposito della nuova maturità, *Il Mulino*, N. 5, pp. 894-903
- Martini, A., 2008. *L'Accountability nella scuola*, FGA-WP 8: [http://www.fga.it/uploads/media/A.\\_Martini\\_\\_L\\_accountability\\_nella\\_scuola\\_-\\_FGA\\_WP8.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/A._Martini__L_accountability_nella_scuola_-_FGA_WP8.pdf).
- Martini, A., Ricci, R., 2010. Un esperimento di misurazione del valore aggiunto delle scuole sulla base dei dati PISA 2006 del Veneto, *Rivista di Economia e Statistica del territorio*, 3, pp. 80-107.
- OECD, 2007. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. 1: Analysis, OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2010a. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*, Vol. II, OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2010b. *PISA 2009 Results: What makes a school successful?*, Vol. IV, OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2011. *Education at a glance. OECD Indicators 2011*, Chapter D: The learning environment and organisation of schools, OECD Publishing, Paris.
- Plank, D.N., Sykes, G. (eds.), 2003. *Choosing choice: school choice in international perspective*, Teachers College Press, New York.
- Raudenbush, S.W. and Willms, J. D., 1995. The Estimation of School Effects, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, Vol. 20, N. 4, pp. 307-335.
- Raudenbush, S.W., Bryk, A.S. and Congdon, R., 2004. *HLM 6 for Windows*, Scientific Software International, Inc., Skokie-IL.
- Raudenbush, S.W. and Bryk, A.S., 2002. *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods*, Sage, Thousand Oaks-CA.
- Rosenkvist, M.A., 2010. Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review, *OECD Education Working Papers*, No. 54, OECD Publishing.
- Somaini, E., 1997. *Scuola e mercato. Problemi e prospettive dell'istruzione in Italia*, Donzelli, Roma.
- Tabellini G., 2006. Chi ha paura degli esami di qualità alle scuole?, *Corriere della Sera*, 3/9/2006.
- Taylor, C., Gorard, S., Fitz, J., 2001. *Segregation between schools and levels of analysis: the modifiable areal unit problem*, WP n. 40, University School of Social Sciences, Cardiff.
- Vandenberghe V., 1996. *Functioning and regulation of educational quasi-markets*, Université Catholique de Louvain, CIACO, Louvaine-la-Neuve.
- Vandenberghe, V., 1997. Le dispositif institutionnel scolaire belge: un mécanisme hybride alliant l'état et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles, *Savoir*, 9, pp. 364-375.
- West, A. and Ingram, D., 2001. Making School Admissions Fairer?: 'Quasi-regulation' under New Labour, *Educational Management Administration & Leadership*, 29, pp. 459-473.

Whitty, G., Power, S. and Halpin, D., 1998. *Devolution and Choice in Education: the School, the State and the Market*, Open University Press, Buckingham.

Wössmann L., 2003. Central exit exams and student achievement: international evidence, in P.E. Peterson e M.R. West (eds.), *No child left behind? The politics and practice of school accountability*, Brookings Institution Press, Washington D.C.