

# La torre del PISA

## Riflessioni ingenuie sui risultati di una indagine internazionale

di Dario Corno\*

### 1. Qualcosa è cambiato

La ricerca PISA (*Program for International Student Assessment*) ha numerosi meriti. Probabilmente, il merito principale è che questi dati ci mettono finalmente in grado di trarre delle considerazioni generali non troppo impressionistiche sulle attività linguistiche, educative e in genere didattiche nelle scuole di molti paesi. Si tratta di una finalità importante del progetto di misurazione delle competenze degli studenti quindicenni all'affacciarsi del terzo millennio. Ma si tratta di una finalità ancora più utile perché permette a chi voglia utilizzare i suoi risultati a scuola di cogliere un po' meglio quel senso di cambiamento che chiunque pratici le scene scolastiche avverte con chiarezza e talora con il tono incupito da una sconsolata perplessità.

Prendiamo il caso della sola competenza di lettura, una delle abilità misurate dai PISA del 2000. La lettura oggi è cambiata. Questa è la prima conferma che ci viene dai dati in nostro possesso. Essa però non ci proviene dai risultati, quanto dalle scelte di base che hanno prodotto i test di rilevazione e di misurazione dell'abilità su testi non specialistici. I proponenti i test ci hanno infatti più volte ricordato che la misurazione PISA riguardava non tanto l'*apprendimento della lettura a scuola*, ma quella *lettura per apprendere* che tanta parte sembra avere nella cultura mondiale attuale e che sicuramente investe quotidianamente i 15enni di cui si occupa l'indagine.

Per questo tipo di lettura si può perfino azzardare una data di nascita, che si potrebbe collocare intorno al 1990, quando cioè si presentano due fenomeni particolarmente vistosi nella gestione tecnologica delle informazioni che entrano a disposizione di un largo pubblico. Si tratta del computer e del telefonino. L'invadenza di questi strumenti è sotto gli occhi di tutti ed è perfino naturale oggi parlarne come dati acquisiti del nostro vivere quotidiano. Ma quale impatto hanno avuto questi strumenti sull'abilità del leggere formata fino ad oggi nelle scuole? Si legge peggio, si legge meglio, si legge diversamente? E in che misura i siste-

mi educativi scolastici si sono adattati alle nuove richieste di gestione dell'informazione provocate dalle tecnologie? E che cosa cambia se vogliamo metterci in una prospettiva mondiale e non solo nazionale?

La ricerca PISA è la prima ricerca internazionale seria che ci offre dei dati su cui ragionare per impostare una possibile risposta a queste domande. Come è noto e come è stato scritto in più sedi, lo fa con una larghissima campionatura di quindicenni provenienti da ben 32 Paesi. Quindi i dati PISA riescono a provocarci non solo sulla nuova essenza del leggere testi non specialistici, ma ci permettono qualcosa di più e questo 'qualcosa di più' riguarda un confronto internazionale sul modo di affrontare i problemi. Che questo interesse sia internazionale è testimoniato non solo dal successo con cui alcuni paesi hanno accolto i PISA, ma dallo stesso dibattito che si è acceso in molte nazioni europee su questi temi in

questi ultimi anni. La sensazione comune è infatti che i computer, il Natel, la Rete, la multimedialità abbiano un peso nel ridefinire nel suo complesso l'alfabetizzazione educativa (il saper leggere e scrivere). Chi si riconosce in questa posizione sottolinea – ad esempio – la perdita del contatto con il libro da parte delle nuove generazioni col risultato che sarebbe diminuito il "piacere del leggere": si legge sempre meno e si legge sempre peggio, almeno nel senso che la parola "lettura" ha nelle nostre culture occidentali. Altri si spingono ancora più in là, ad esempio Raffaele Simone<sup>1</sup>, e sostengono che siamo di fronte a un'imponente mutazione genetica nelle nostre abitudini intellettuali: sotto i colpi della disgregazione dell'idea di "testo" le nuove generazioni si farebbero portatrici di una nuova cultura sostanzialmente "non proposizionale", e cioè affidata a modalità più sensoriali (ed "emotive") di gestire l'informazione. Più semplicemente,



entro questa prospettiva, si dice che non si legge più "come una volta", che il consumo dell'informazione attualmente porta – per la stessa natura del computer<sup>2</sup> e di Internet – a forme nuove di confezionamento dei testi, più sfilacciate, meno controllate da quella logica della linearità che ha retto le nostre abitudini almeno fino a tutto il Novecento.

Ma ci sono anche altre risposte. C'è chi sostiene che i nuovi scenari di consumo dell'informazione e la "nuova lettura" consentono lo sviluppo di inedite capacità cognitive e sono perciò da salutarsi come una rilevante conquista degli spazi di pensiero delle persone. Ad esempio, è possibile sostenere<sup>3</sup> che si affaccino oggi due atteggiamenti più generali, come aveva ben visto Italo Calvino nelle sue magistrali *Lezioni americane*. Questi atteggiamenti sono la *rapidità* e la *leggerezza*: la prima sottolinea la velocità con cui si attuano operazioni interpretative nella mente del lettore perché, posto di fronte a un'imponente quantità di informazione, egli deve scegliere il percorso decisionale più immediato e definire così il significato nel gioco di rinvii continui tra unità linguistiche; la seconda caratterizza il progressivo svuotamento di senso "profondo" che la velocità impone perché, per essere più rapidi, occorre "alleggerire il significato" di quanto si ha di fronte. Le due operazioni insieme hanno grande rilevanza sul risultato interpretativo: leggere non è – come voleva la modernità pedagogica – riferire il senso a un dizionario mentale in cui è alloggiata l'interpretazione in una formula definitoria; leggere è collegare le informazioni tra di loro e far scaturire da queste "informazioni in presenza" il senso stesso delle unità che si affrontano. In breve, leggere è *connettere*, col risultato che si rafforza la capacità operativa di lavoro della cosiddetta "memoria a breve termine" e si svuota invece il carico interpretativo della memoria più profonda. Un secondo risultato comporta che, alla fine, non è vero che si legge peggio o si legge meno. Semplicemente: si legge diversamente. Indipendentemente dalle scelte che si possono operare intorno alle tesi contrapposte del "va sempre peggio" (apocalittici) o del "sta andando molto meglio" (integrati), è probabile che chi

opera nel mondo dell'educazione linguistica debba assumere un atteggiamento realista: capire come la "nuova lettura" cambi il profilo cognitivo profondo dei bambini e degli studenti che esercitano la lettura a scuola. I risultati PISA forniscono un enorme contributo a questa volontà di capire.

## 2. La torre del PISA: osservazioni ingenuie

Attualmente lo scaffale che contiene i volumi dedicati, nelle varie nazioni, ai risultati PISA è particolarmente ricco e si riempie ogni giorno di più, con un'attenzione che è crescente soprattutto in alcuni Paesi. In questo scaffale la Svizzera italiana è ottimamente rappresentata dal libro *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000 nella Svizzera italiana* (a cura di Francesca Pedrazzini Pesce). Il libro dimostra di

Foto TiPress/F.A.



voler trarre con un atteggiamento seriamente scientifico e volutamente realistico tutto quanto è possibile trarre dall'indagine. In questo senso, sono molti i punti degni di grande interesse (si veda in particolare il preziosissimo saggio di J. Douglas Willms, "Uno sguardo dall'esterno: l'analisi dei gradienti socioeconomici", *ivi*, pp. 97-129).

Consideriamo due di questi punti. Il primo riguarda il fatto che i risultati sono decisamente inferiori a quanto legittimamente ci si sarebbe aspettato. Esso dice che nel panorama della Confederazione gli studenti italofoni si comportano peggio dei loro colleghi delle altre lingue, in particolare dei loro colleghi francofoni, e che l'abilità di lettura non gode di buona salute. Esso ci dice anche che se uno studente è maschio, appartiene a un ceto sociale medio-basso, segue un curriculum scolastico di base e ama poco la lettura, allora questo studente ottiene un risultato molto basso nelle risposte che offre al test. E tuttavia, questo stesso studente si comporterebbe meglio rispetto a studenti analoghi di quei paesi in cui il francese, il tedesco e l'italiano costituiscono le lingue nazionali.

Ma un secondo punto riguarda qualcosa di meno prevedibile rispetto al primo. Dice infatti che l'istituzione scolastica del Cantone tenderebbe a non premiare gli allievi bravi. In questo senso, il fatto che gli studenti con ottime competenze in lettura siano significativamente inferiori alla media svizzera (20% contro il 30%) e quella internazionale (32%) starebbe a indicare una scarsa attenzione da parte dell'istituzione scolastica per le punte di eccellenza degli allievi. Scrive la Pedrazzini Pesce:

"Consideriamo questo risultato fra i più rilevanti emersi dall'indagine; esso non può non far riflettere sulle capacità delle nostre strutture scolastiche di sfruttare il potenziale degli allievi maggiormente dotati" (2003, p. 133).

Di fronte a questi risultati, possiamo assumere diverse reazioni. Ad esempio, possiamo rifiutarli in blocco; possiamo ritenere che ci siano robusti vizi d'origine nei test; possiamo immaginare che il campione dei ragazzi testati sia poco rappresentati-

vo della generalità di comportamenti sul territorio; e possiamo infine accettarli come un segno del destino culturale dei paesi di aria italoфона, cioè come un indizio chiaro del declino generale della nostra cultura.

Ma possiamo anche seguire due piste diverse, che prevedono entrambe una serena accettazione di quanto i risultati medesimi ci dicono. La prima consiste nel valutare i risultati in una forma più ingenua e vedere ad esempio se essi possono indicare qualcosa di diverso da quanto è stato precisato nella letteratura specifica. La seconda è prenderli per buoni e accettare la sfida per capire fino in fondo come potremmo adeguare le nostre didattiche per la "lettura per apprendere".

Affrontare i risultati secondo la pista del "buon senso" (ingenua, appunto) significa immaginare come una lettura non specialistica potrebbe analizzarli, e cioè come lo potrebbe fare un genitore o semplicemente una persona che non è addentro alle cose scolastiche o ancora un docente che voglia analizzarli dal proprio punto di vista. Ad esempio, posto di fronte alla torre del PISA sui risultati generali della competenza di lettura nei 15enni dei diversi paesi (cfr. grafico a pag. 10), qualcuno potrebbe assai ingenuamente – il lettore perdoni questa ingenuità! – porre a confronto i primi due Paesi dei piani più alti (Finlandia e Canada) e gli ultimi due dei primi piani (Messico, Brasile). E potrebbe notare come essi siano confrontabili (anche) da un punto di vista climatico come paesi dal grande freddo – i primi due – e dal grande caldo – gli ultimi due. Certo, si tratta di un'osservazione perfino troppo ingenua, ma solo chi non è mai entrato in un'aula in un giorno torrido potrebbe assumere un atteggiamento spocchioso di fronte a un dato del genere. Del resto, la distribuzione dei paesi nei diversi piani della torre sembra indicare un minimo di correlazione con questo dato "naturalistico": ad esempio, i Paesi dell'area temperata sembrano attestarsi saldamente attorno alla linea di discriminazione tra i buoni risultati (lettori bravi) e i cattivi risultati (lettori meno bravi o addirittura mediocri). Naturalmente, si possono avanzare numerose e serie controdeduzioni e proporre molte eccezioni a questa interpreta-



Foto TlPress/G.P.

zione, però non è illecito indicarla. Per la verità, abbiamo anche qualche dato presente nella ricerca di psicologia dell'educazione che permetterebbe almeno di non ritenere la considerazione frivola o del tutto non pertinente. Ad esempio, nelle loro ricerche sull'apprendimento della scrittura, C. Bereiter e M. Scardamalia portano numerose testimonianze su come i bambini e gli studenti canadesi possano ritenere l'inverno come "la più bella stagione dell'anno" perché d'inverno stai al caldo con gli amici in aula, ci sono le vacanze con i regali e, se vuoi, puoi giocare a palle di neve<sup>4</sup>. Ma c'è un altro dato che un insegnante di italiano o di lingua seconda potrebbe immediatamente cogliere. In questo caso, l'osservazione riguarda la distribuzione dei paesi rispetto alle lingue parlate nei rispettivi territori. Ora, è un dato che nessun paese in cui la lingua inglese costituisca o la lingua nazionale o la prima lingua produce cattivi lettori. Se osservate la torre, tutti i paesi per cui valga questa proprietà occupano posizioni superiori rispetto alla linea mediana dei risultati, compresa tra gli Stati Uniti (poco sopra) e la Danimarca (poco sotto). In più ben cinque di questi paesi ottengono risultati eccellenti. In che modo possiamo valutare questo

dato? Tra le tante, ci potrebbero essere almeno due possibilità, senza voler prendere alcuna posizione perentoria rispetto a queste possibilità: (a) i paesi di lingua inglese presentano un sistema scolastico più efficiente; (b) i test utilizzati per la prova nei diversi Stati sono traduzioni dall'inglese e quindi esprimono una cultura sostanzialmente anglocentrica.

Ma, sempre in base a criteri di distribuzione delle lingue, si potrebbero avanzare – sia pure con largo beneficio di inventario – altre ipotesi: ad esempio i Paesi in cui esiste un bilinguismo politico o molto accentuato presentano risultati migliori dei paesi che sono sostanzialmente monolingui. E ancora, Paesi che possono essere confrontati perché hanno la stessa lingua nazionale (come è il caso della Svizzera con la Francia, la Germania e l'Italia; della Spagna con il Messico; del Portogallo con il Brasile; della Germania con l'Austria) dimostrano comportamenti diversi, ma non troppo diversi (non si hanno lontananze di posizione in classifica che si possano ritenere sorprendenti). Curioso il caso della Germania che nella *reading literacy* è molto indietro rispetto all'Austria e un po' indietro rispetto alla Svizzera Tedesca. È un caso che *Bravo chi legge* spiega molto bene proprio prendendo in considerazione la situazione della Svizzera Tedesca, che riesce a riassumere il comportamento distinto dei due Paesi<sup>5</sup>.

In breve, se adottiamo questa "pista linguistica" ingenua per interpretare il PISA, possiamo trarre qualche indicazione non del tutto irrilevante. Il caso dei Paesi di lingua inglese mi sembra molto interessante e probabilmente ci dice qualcosa. Ma merita attenzione anche il caso della Svizzera dove i distinti Cantoni delle principali lingue nazionali si comportano meglio dei Paesi di riferimento di queste lingue in relazione a specifici contesti socioeconomici<sup>6</sup>, pur confermandone la tendenza generale. A voler generalizzare a ogni costo, e quindi a voler essere un po' rozzi e semplicistici, ma chiari, si ha la sensazione che esista uno strettissimo legame tra la lingua dei paesi coinvolti, la cultura che questi paesi esprimono e i risultati dei 15enni a loro appartenenti.

## La torre del PISA

### Riflessioni ingenuie sui risultati di una indagine internazionale



Foto T1/Press/G.P.

### 3. Essere nati in Canton Ticino

Un'altra osservazione – forse non così ingenua – riguarda il Canton Ticino e un dato che correla la lingua dei genitori e in genere la provenienza linguistica delle famiglie con i risultati degli studenti. *Bravo chi legge* ci informa che è infatti possibile creare una correlazione tra questa lingua e i risultati degli studenti: le statistiche dicono che “essere nato in Svizzera e provenire da una famiglia in cui almeno uno dei genitori è anche nato in Svizzera sono fattori che favoriscono migliori risultati”<sup>7</sup>. Al riguardo, può forse meritare la nostra attenzione il caso in cui i ragazzi provengono da famiglie di cui entrambi i genitori sono italiani, almeno in origine. Questi studenti hanno comportamenti superiori dei ragazzi in cui i genitori non sono italo-foni, ma presentano risultati peggiori degli studenti in cui almeno uno dei genitori è nato in Svizzera.

Si tratta della conferma di qualcosa che affonda le sue ragioni nella tradizione della scuola ticinese e che occorrerebbe comprendere più a fondo per non trarre delle facili conclusioni. Ad esempio, merita riportarsi agli studi che si sono occupati della storia dell'educazione linguistica e in particolare dell'educazione all'italiano nel Cantone<sup>8</sup> per rivelare come il dato non debba sorprendere più di tanto, ma vada invece riportato proprio alla tradizione scolastica del

Cantone. Solo un rapido cenno su questo problema – che meriterebbe uno spazio ben superiore –, ad esempio ricordando quanto il grande pedagogista italiano Giuseppe Lombardo Radice<sup>9</sup> ammirasse la scuola ticinese per l'attenzione rivolta alle attività non scolastiche, “risvegliatrici dell'intelligenza e formatrici di abiti pratici importanti, come la scioltezza, la disinvolture e l'affabilità di conversazione”<sup>10</sup>.

Credo che sia ancora così oggi. La torre del PISA lo dimostra.

*\*Formatore all'Alta scuola pedagogica  
e Docente all'Università degli Studi  
del Piemonte Orientale*

## Note

1 Raffaele Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli, 2000.

2 Su questi temi si vedano gli scritti di J. Bolter, *Writing space: The computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1991 e J. Bolter e R., Grusin, *Remediation: Understanding new media*. Cambridge, Ma: MIT Press, 1999.

3 Ho portato qualche argomento a favore di questa tesi in D. Corno, “Di tutto un blob”, in *Italiano & Oltre*, XII, pp. 101-106 e D. Corno, “La Grande Lettura. Alcuni aspetti della ricerca sull'abilità di lettura rilevanti per l'attività didattica”, in R. Bramante, C. Laffi, F. Piazzini, S. Scoppini e A. Zanin (a cura di), *Letture e iperlettura: per un laboratorio nel curriculum verticale*. Milano, Mursia, 2001, pp. 5-23.

4 C. Bereteir e M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia, 1995, pp. 62-63.

5 Francesca Pedrazzini-Pesce (a cura di), *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000 (Program for International Student Assessment) nella Svizzera italiana*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche, 2003, pp. 59-81.

6 Francesca Pedrazzini-Pesce (a cura di), *Bravo chi legge*. op. cit., pp. 127-128.

7 Francesca Pedrazzini-Pesce (a cura di), *Bravo chi legge*. op. cit., p. 79.

8 Si veda in particolare Maria Catricalà, *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico nel primo sessantennio postunitario*. Firenze: Presso L'Accademia della Crusca, MCMXCV, pp. 157-180.

9 Come ci informa la Catricalà, il grande pedagogista collaborò per anni con la scuola ticinese lodandola spesso. Cfr. M. Catricalà, op. cit., p. 180.

10 La Catricalà trae queste parole da una delle *Relazioni al Dipartimento di pubblica educazione* redatte da Lombardo Radice come consulente e supervisore dell'ispettorato ticinese. Il testo è del 1935. Cfr. M. Catricalà, op. cit., p. 180, n. 5. Si tratta di qualcosa che è ancora oggi decisamente “visibile” se si pensa alle trasmissioni televisive cosiddette “talk show” dove è avvertibile con nettezza la differenza di stili discorsivi e linguistici nel dibattito dei partecipanti tra tv ticinese e tv italiana.