

Parte Seconda – Gli strumenti per la rilevazione della capacità di comprensione della lettura

2.1 Il concetto di alfabetizzazione

Lo scopo primario dell'indagine Pisa (Project for International Students Assessment) è quello di definire le caratteristiche del livello di alfabetizzazione dei quindicenni. Occorre subito sottolineare che la definizione di alfabetizzazione da cui l'indagine prende le mosse va molto al di là della semplice capacità tecnica di decodificare il testo. In armonia con quanto affermato dall'Unesco, l'alfabetizzazione non è più considerata come un'acquisizione limitata al periodo della formazione continua, ma come un processo evolutivo continuo in cui si catalizzano tutti i successivi apprendimenti - formali e non formali - dell'individuo, nonché le sue esperienze come membro attivo di un gruppo sociale. Interpretata in questi termini, l'alfabetizzazione è una strategia perennemente *in fieri*, che ogni successiva lettura incrementa e rende più duttile, un'acquisizione “a spirale” che consente di interpretare con rapidità e sicurezza crescenti i documenti pragmatici e di attribuire significati successivi e di complessità progressiva ai testi letterari.

La necessità di individuare in modo più articolato le competenze sottese alla capacità di comprensione della lettura era emersa anche nel corso di precedenti indagini internazionali. L'indagine Iea/Sal¹ considerava l'alfabetizzazione come «l'attitudine a capire e a utilizzare le forme scritte della lingua che sono richieste dalla società e/o che l'individuo ritiene importanti». Lo studio Ials², organizzato dall'Ocse per la rilevazione del livello di alfabetizzazione degli adulti, la definisce come «l'uso dell'informazione stampata e scritta per essere attivi nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le conoscenze e il potenziale individuale».

La definizione adottata per l'indagine Pisa include le due precedenti ma prevede anche alcuni ampliamenti significativi: «L'alfabetizzazione si definisce come la capacità necessaria per capire, utilizzare e riflettere a partire da testi scritti e elettronici, perché il soggetto possa raggiungere i suoi obiettivi, sviluppare le sue conoscenze ed il suo potenziale, e svolgere un ruolo attivo nella società». In questa definizione l'alfabetizzazione, interpretata come un processo complesso che si attiva in contesti assai diversi tra loro e per una serie molteplice di scopi, è dunque vista non tanto come una capacità fine a se stessa ma come un mezzo per acquisire ulteriori conoscenze che aiutino il soggetto a realizzarsi nell'ambito professionale e a fornire un contributo attivo nella sfera sociale e politica. Che i quindicenni protagonisti dell'indagine Pisa

¹ L'acronimo Sal sta per Studio sull'Alfabetizzazione e la Lettura. L'indagine è stata realizzata dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) negli anni 1989-1992. Per i risultati della ricerca in Italia cfr. P. Lucisano (a cura di), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, Napoli, Tecnodid, 1994. Per i dati internazionali della medesima ricerca, cfr. W. B. Elley, *How in the world do students read*, The Hague, IEA, 1992.

² L'acronimo Ials sta per International Adult Literacy Survey. Sulla ricerca cfr. National Center for Educational Statistics, *Adult Literacy in OECD Countries*, Washington, 1998. Si è conclusa nel 2000 la ricerca Sials, ove la “s” iniziale sta a indicare che si tratta di un secondo turno. Tra i paesi che vi partecipano c'è anche l'Italia che non aveva aderito alla prima rilevazione. Responsabile per l'Italia della ricerca Sials, come per le ricerche Iea, è il Cede. Si consulti in proposito, V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano, Franco Angeli, 2000.

continuino a studiare dopo la conclusione dell'obbligo scolastico o che si avviino invece ad un inserimento precoce nel mondo del lavoro, ciò che conta è che la scuola abbia fornito loro gli strumenti per l'autorealizzazione e per una partecipazione effettiva alla vita politica del loro paese. In altri termini l'alfabetizzazione è interpretata come una vera e propria garanzia democratica.

Una volta definito nelle sue caratteristiche generali, il concetto di alfabetizzazione da cui il progetto prende le mosse deve essere reso più analitico attraverso l'identificazione degli ambiti che si intende porre alla base della rilevazione. Stabilire le caratteristiche delle prove in funzione dei criteri generali formulati è un'operazione indispensabile per l'individuazione delle variabili sottoposte a verifica e, di conseguenza, l'interpretazione dei risultati.

Le caratteristiche che, secondo gli esperti del progetto Pisa, devono essere prese in considerazione sono

- il contesto;
- i testi;
- le modalità di risposta.

2.2 Il contesto

La lettura non avviene astrattamente ma in un contesto definito che occorre cercare di tenere presente nella predisposizione degli stimoli da sottoporre agli allievi. Per questa ragione è escluso che le prove vertano esclusivamente su testi scolastici.

La nozione di contesto non si riferisce tanto al luogo fisico in cui avviene la lettura, quanto allo scopo che ci si prefigge con lo svolgimento di tale attività. Così non vi è molta differenza tra leggere un testo scolastico a scuola o a casa, perché l'intento del lettore non cambia da un luogo all'altro; è invece molto diverso leggere un romanzo per interesse personale o perché si tratta di un compito assegnato dall'insegnante di lettere. Seguendo una classificazione proposta al Consiglio d'Europa³, le variabili di contesto possono essere così distinte (tabella 1):

- lettura ad uso privato. Si tratta delle letture che rispondono ad uno scopo "gratuito", che servono cioè a divertire (letture d'evasione sia di consumo sia di buon livello culturale), mantenere rapporti con altre persone (per esempio lettere), soddisfare interessi personali (saggi o manuali);
- lettura ad uso pubblico. Si intende la lettura di documenti ufficiali, come i regolamenti, gli avvisi, i bandi che il cittadino deve essere in grado di capire per trarne informazioni pratiche o ai quali, come nel caso dei moduli, deve saper fornire adeguate risposte scritte;
- lettura per motivi professionali. Si tratta di letture che sono funzionali all'azione (sono state anche definite "letture per agire") perché, sul luogo di lavoro, sono la premessa che consente di svolgere un compito pratico. Anche se non sono molti i quindicenni impegnati nel mondo del lavoro, è sembrato utile inserire nel progetto questa tipologia di testi, proprio per il carattere funzionale che essi rivestono;
- lettura scolastica. Comprende l'insieme delle letture destinate all'apprendimento che gli allievi sono tenuti a svolgere nell'ambito della loro attività scolastica. Non si tratta di letture scelte spontaneamente, ma proposte dall'insegnante in funzione delle esigenze del curriculum.

³ Rapporto iniziale Ocse, parte IV, p. 14.

Tabella Variabili di contesto identificate nell'ambito del progetto Pisa⁴.

	<i>Lettura ad uso privato</i>	<i>Lettura ad uso pubblico</i>	<i>Lettura professionale</i>	<i>Lettura scolastica</i>
Destinatari	se stessi; familiari; amici	anonimi	colleghi; superiori	insegnanti
Uso	curiosità; contatto	informazioni	azioni	apprendimento
Contenuto	letteratura di fantasia; lettere, biografie, istruzioni; carte geografiche	regolamenti; programmi; moduli	manuali; orari; rapporti	testi; schemi; grafici

2.3 I testi

Una prova di comprensione della lettura è formata da due elementi: un testo-stimolo che gli allievi devono leggere ed una serie di domande riferite a quel testo.

Per rendere conto dell'interpretazione complessa del concetto di alfabetizzazione adottato, è stato necessario scegliere una gamma di testi diversi, continui e non continui. Anche se la distinzione tra tipologie testuali non è sempre univoca, il progetto Pisa ha deciso di adottare tre metodi per classificare i testi scelti come stimolo (tabella 2).

- La prima distinzione è di *genere* e riguarda ciò che la teoria testuale definisce come letteratura di fantasia e letteratura empirica, categorie che nella terminologia anglosassone corrispondono ai generi *fiction* e *nonfiction*. Secondo questa classificazione, *I promessi sposi* appartengono alla letteratura di fantasia, mentre *La storia della colonna infame* è un testo di letteratura empirica. La principale differenza tra le due categorie di testi riguarda il rapporto con il contesto che è molto stretto per i testi empirici, concepiti per rispondere ad uno scopo concreto e immediato; al contrario la decodifica dei testi di fantasia non implica un legame con il contesto ma piuttosto il riferimento alle convenzioni letterarie.

- In secondo luogo i testi sono distinti in *categorie*, in base all'organizzazione dei loro contenuti. Per svolgere correttamente il suo compito, il lettore deve in primo luogo individuare lo scopo comunicativo del testo e distinguere la categoria alla quale esso appartiene. Il progetto Pisa individua le seguenti categorie di testi.

1. Testi descrittivi. Sono i testi che definiscono le proprietà degli oggetti nello spazio. Essi rispondono alla domanda "che cosa?" e si suddividono a loro volta in testi che presentano descrizioni "impressioniste", in cui il punto di vista è quello dell'osservatore, e testi di descrizioni tecniche in cui l'osservazione è invece oggettiva. Le descrizioni tecniche si presentano spesso sotto forma di testi non continui, integrati da diagrammi e da illustrazioni.

2. Testi narrativi. Nei documenti di riferimento del progetto Pisa, i testi narrativi vengono definiti come testi in cui l'informazione riguarda le proprietà degli oggetti nel tempo e quindi i cambiamenti che si sono verificati. I testi narrativi, che rispondono alle domande "quando?" e "in che ordine?", vengono a loro volta suddivisi in *racconti*

⁴ *Ibidem*.

(il punto di vista è quello soggettivo del narratore), *rapporti* (il punto di vista è oggettivo e le informazioni del testo possono essere verificate da persone diverse dal narratore), *testi d'attualità*, ossia testi che presentano i fatti per consentire al lettore di interpretare la realtà in modo personale prescindendo dalle opinioni personali del narratore (in questo caso il giornalista).

3. Testi informativi. Tali testi, che rispondono spesso alla domanda "come?", presentano le informazioni sotto forma di un insieme di concetti o costrutti mentali. Essi possono essere distinti in *saggi informativi* (che spiegano concetti semplici presentandoli da un punto di vista soggettivo), *definizioni* (che spiegano il significato delle parole), *spiegazioni* (esposizioni analitiche che presentano il collegamento tra un concetto e determinati termini); *riassunti* (esposizioni di testi che sintetizzano le informazioni presenti nel testo originario), *verbali* (che sintetizzano lo svolgimento di una riunione), *interpretazioni di testi* (che spiegano i concetti contenuti nel testo commentato).

4. Testi argomentativi. Rispondendo spesso alla domanda "perché?", i testi argomentativi sono costituiti da insiemi di proposizioni (nel senso logico del termine) correlate tra loro. Rientrano in questa tipologia di testi i *commenti* (che collegano l'interpretazione di avvenimenti, idee, oggetti a sistemi personali di pensiero), e l'argomentazione scientifica (che collega l'interpretazione di avvenimenti, idee, oggetti a sistemi di pensiero e conoscenza collettivi perché sia possibile controllare la validità delle proposizioni).

5. Testi conativi. Si tratta di testi che forniscono indicazioni sul modo in cui devono essere svolti determinati compiti. Rientrano in questa categoria le *istruzioni* e i *regolamenti*.

6. I *documenti* e i *dossiers* sono testi che servono a conservare le informazioni in una forma predefinita.

7. L'*ipertesto* è un prodotto informatico formato da un insieme di testi collegati tra loro in modo che ogni fruitore possa costruire il proprio percorso di lettura.

- In terzo luogo i testi sono classificati in base alla loro *struttura*, ossia all'organizzazione fisica della pagina. In questo ambito una prima suddivisione riguarda la distinzione tra testi continui e testi non continui.

I *testi continui* sono, per antica consuetudine, quelli organizzati in frasi, raggruppate in capoversi, a loro volta organizzati in paragrafi. Questa struttura fornisce molti indizi di lettura: i capoversi scandiscono l'esposizione delle idee, i titoli dei paragrafi forniscono informazioni sul loro contenuto, mentre le evidenziazioni grafiche (corpo, corsivo, grassetto ecc.) richiamano l'attenzione su aspetti di particolare interesse. Riconoscere questi "segnali" costituisce una competenza che è di grande aiuto nella decodifica del testo.

Se siamo abituati per tradizione a riconoscere i testi continui, la definizione e quindi la classificazione dei *testi non continui* non si presenta in modo altrettanto univoco. Il progetto Pisa propone due modalità di classificazione di questa tipologia di testi: la prima, proposta da Kirsch e Mosenthal⁵, classifica i test non continui in base al criterio in cui sono riunite le liste che lo costituiscono.

⁵ Ivi, p. 18. Il modello di Kirsch e Mosenthal è presentato in una serie di articoli pubblicati nel *Journal of reading* tra il 1990 e il 1994.

Tabella 2. *Criteri principali di classificazione dei testi.*

Genere	letteratura di fantasia; letteratura empirica
Categoria	testi descrittivi, narrativi, informativi, argomentativi, conativi, documenti, ipertesti
Struttura	testi continui; testi non continui

Classificazione dei testi non continui in funzione dei tipi di elenchi in essi compresi

Tutti i testi non continui sono composti da un certo numero di elenchi semplici o tutti dello stesso tipo, o combinati tra loro. La tabella 3 presenta cinque categorie di elenchi in base alla presenza dei quali possono essere classificati i testi non continui.

Tabella 3. *Categorie di elenchi in base ai quali possono essere classificati i testi non continui.*

Tipo di elenco	Descrizione	Esempio
Elenco semplice	contiene una sola categoria di elementi, che possono essere ordinati oppure no	elenco dei libri di testo per una determinata materia
Elenco combinato	formato da due o più elenchi semplici, di cui uno ordinato	elenco di allievi con i voti riportati ad una prova
Elenco incrociato	formato da tre elenchi disposti in modo da formare una tabella a doppia entrata	tabella dei tassi di disoccupazione: in verticale si leggono i nomi dei luoghi (primo elenco), in orizzontale gli anni (secondo elenco) e all'incrocio i relativi tassi (terzo elenco)
Elenco ad incastro	elenco incrociato con un'ulteriore suddivisione	tabella dei tassi di disoccupazione divisi per uomini e donne: in verticale si leggono i nomi dei luoghi (primo elenco), in orizzontale gli anni (secondo elenco) e all'incrocio i relativi tassi divisi per uomini e donne (terzo e quarto elenco)
Elenco complesso	vari tipi di elenchi uniti tra loro	elenco incrociato dei tassi di disoccupazione nelle città, combinato con un altro elenco incrociato che presenta le variazioni stagionali dei tassi di disoccupazione in quelle stesse città

Classificazione dei testi non continui in base alla forma

Un altro modo di classificare i testi non continui è quello di prendere in considerazione la forma in cui si presentano. Così il modulo è un testo non continuo in cui, accanto ad una serie di elementi, sono affiancati degli spazi bianchi che devono essere compilati. Ovviamente, seguendo il criterio di classificazione proposto da Kirsch e Mosenthal presentato nel paragrafo precedente, il modulo è un elenco combinato. Per meglio comprendere la differenza tra i due tipi di classificazione proposti, i ricercatori del progetto Pisa forniscono l'esempio di un modulo e di un diagramma a punti. Se li consideriamo in base al primo criterio di classificazione, questi due testi non continui sono concettualmente analoghi perché sono entrambi formati da due elenchi (le categorie e gli spazi bianchi, i valori di X e Y), ma se li consideriamo dal punto di vista della forma essi si presentano in modo completamente diverso e nessun lettore, per quanto inesperto, confonderebbe un modulo e un diagramma a punti.

La tabella 4 presenta un elenco di testi non continui classificati dal punto di vista della forma.

Tabella 4. *Elenco di testi non continui classificati dal punto di vista della forma.*

<i>Tipo di elenco</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio</i>
Moduli	testi strutturati con i quali si chiede al lettore di fornire determinate informazioni	modulo per richiedere il passaporto, questionari
Fogli illustrativi	testi che forniscono informazioni, anziché richiederle come i moduli. Si presentano spesso in modo strutturato per facilitare la consultazione e possono contenere elenchi, grafici, figure ecc.	fogli che accompagnano le medicine, cataloghi, listini di prezzi
Tagliandi	documenti che dimostrano che il detentore ha pagato determinati servizi o è autorizzato a fruirne	biglietti, fatture, ricevute
Certificati	documenti che attestano la validità di un accordo o di un contratto e che sono firmati da un'autorità o dai contraenti	pagelle scolastiche, certificati anagrafici, contratti di compravendita
Annunci	documenti che invitano il lettore a fare qualcosa: partecipare ad una riunione, votare per un partito politico, comprare un determinato prodotto	manifesti elettorali, manifesti pubblicitari, annunci alla cittadinanza
Diagrammi e grafici	rappresentazioni di dati in forma iconica	diagramma dell'evasione scolastica in Italia negli ultimi dieci anni
Figure	illustrazioni schematiche che accompagnano le spiegazioni tecniche	schema delle varie parti che compongono la lavatrice
Tabelle	matrici a colonne e righe, in cui tutti gli elementi orizzontali e tutti quelli verticali sono raggruppati in categorie omogenee	orario ferroviario
Elenchi	lista di elementi che hanno una o più proprietà in comune	elenco dei nomi degli allievi che frequentano una determinata classe

2.4 Le modalità di formulazione delle consegne e delle domande-risposte

Il testo sul quale viene costruita una prova di comprensione della lettura è accompagnato da un'altra serie di produzioni verbali, estranee al testo, che rispondono a varie esigenze:

- dal punto di vista dell'*allievo*, hanno lo scopo di spiegare il compito da svolgere (consegna), di presentare gli stimoli ai quali si chiede di reagire (domande);
- dal punto di vista dei *correttori*, hanno lo scopo di esplicitare i criteri di valutazione e, nel caso di domande a struttura aperta, di definire modelli di risposta che rendano più omogenee possibili le operazioni di attribuzione dei punteggi.

È evidente che la più importante di queste categorie di testi è quella rivolta direttamente agli allievi perché il modo di presentare la consegna e di definire gli stimoli condiziona pesantemente le prestazioni. Il gruppo di lavoro Pisa ha distinto, da questo punto di vista, un livello macro ed un livello micro.

Domande e consegne di macrolivello

Coerentemente con la definizione di alfabetizzazione adottata, l'indagine non si propone di rilevare la capacità "tecnica" di lettura che può essere data per scontata, ma piuttosto di indagare la competenza degli allievi riguardo a strategie più complesse (tabella 5). In particolare, nella prima definizione del progetto, sono stati identificati cinque processi fondamentali:

- individuare informazioni;
- comprendere globalmente il testo;
- sviluppare interpretazioni;
- riflettere sul testo;
- adottare una posizione critica.

Tali processi non devono essere considerati come acquisizioni gerarchiche successive, ma come costrutti a spirale che si sviluppano progressivamente integrandosi a vicenda. Perché si realizzi una buona comprensione del testo, è ovviamente necessario che l'allievo metta in atto tutti i processi identificati.

1. *Individuare informazioni.* In molte situazioni della vita quotidiana accade di aver bisogno di ricavare informazioni puntuali da un testo ampio: cercare un numero di telefono, conoscere l'orario di partenza di un treno ed il tempo di percorrenza per arrivare a destinazione, identificare in un elenco il nome della persona alla quale ci si deve rivolgere sono esigenze che richiedono di localizzare un'informazione, scorrendo il testo nel modo più razionale ed economico. Nelle prove che tendono ad accertare questa competenza, il compito richiesto al lettore consiste nel mettere a confronto l'informazione contenuta nella domanda con un'altra informazione, identica o formulata in termini diversi, presente nel testo.

È possibile graduare la difficoltà di questo genere di domande, chiedendo di individuare informazioni semplici, ossia direttamente ricavabili, oppure informazioni complesse, ossia risultanti dal confronto di più informazioni tra loro. Così, sempre riferendoci all'orario dei treni, si potrà chiedere a quale ora parte il primo treno da Roma per Napoli, oppure si potrà chiedere quale treno si deve prendere per non partire da Roma prima delle sette di mattina, ma per arrivare comunque a Napoli per le dieci.

2. Comprendere globalmente il testo. Il lettore, soprattutto se esperto, può aver bisogno di capire, senza leggerlo completamente ma semplicemente scorrendolo, quali siano le caratteristiche fondamentali di un testo per poter così decidere se esso corrisponde ai suoi interessi e se gli conviene dedicargli il tempo di una lettura approfondita. L'abilità richiesta in questo caso non è, come nel punto precedente, di enucleare un particolare aspetto dal testo, ma di saperne cogliere il senso generale, gli scopi comunicativi, le caratteristiche essenziali.

Le consegne relative a questo obiettivo possono prevedere che l'allievo identifichi l'idea centrale del testo, individui l'ordine di una serie di istruzioni, oppure rilevi la descrizione del personaggio principale, riconosca l'uso che si può fare di una carta geografica, trovi la fonte più adatta per raggiungere uno scopo particolare.

3. Sviluppare un'interpretazione. Il lettore deve mettere in atto una comprensione basata su elementi logici, collegando idee diverse contenute nel testo per stabilire relazioni, ad esempio di causa effetto, anche inferendo informazioni che non sono espresse in modo esplicito. Il compito richiesto prevede l'identificazione della coesione del testo e della corrispondenza interna tra le varie parti che lo compongono. Il processo inferenziale attivato in questo modo mette in relazione le informazioni - implicite ed esplicite - fornite dal testo con le conoscenze personali del lettore, arricchendo così le possibilità di interpretazione del brano.

Le consegne relative a questo punto possono prevedere, ad esempio, di identificare le motivazioni di un determinato personaggio, di collegare cause ed effetti, di capire lo scopo comunicativo dell'autore.

4. Riflettere sul testo. Il lettore deve confrontare le conoscenze contenute nel testo con conoscenze diverse che egli trae da altre fonti per esprimere il suo punto di vista personale e sostenerlo grazie ad opportune argomentazioni.

Compiti specifici relativi a questo punto coinvolgono la capacità di fornire argomenti non direttamente contenuti nel testo, di valutare se le informazioni lette sono pertinenti oppure no, di stabilire confronti tra quanto letto e principi di riferimento generali (ad esempio estetici o morali).

5. Adottare una posizione critica. Il lettore deve evitare di farsi coinvolgere dal testo, per poterlo giudicare in modo obiettivo ad un livello di comprensione più raffinato, che gli consenta di individuarne le sfumature strutturali e linguistiche e di riconoscerne, ad esempio, gli aspetti ironici, le particolarità argomentative, la posizione dell'autore.

Tabella 5. Strategie testuali di macrolivello.

Obiettivo	Operazioni mentali	Esempi
Localizzare l'informazione	estrarre dal testo l'informazione, semplice o complessa, necessaria	individuare su un orario ferroviario l'ora di partenza di un treno
Comprendere globalmente il testo	cogliere le caratteristiche generali di un testo ed i suoi scopi comunicativi	individuare l'obiettivo e i destinatari di una pagina di un sito internet
Sviluppare un'interpretazione	individuare la struttura logica del testo e mettere in atto inferenze per ricostruirne gli elementi impliciti	capire l'intenzione dell'autore del testo
Riflettere sul testo e rispondervi	confrontare le conoscenze contenute nel testo con conoscenze diverse che il lettore deriva da altre fonti per esprimere il suo punto di vista personale	valutare se le informazioni lette sono pertinenti oppure no
Adottare una posizione critica	individuare le intenzioni dell'autore e valutare la sua efficacia espositiva	capire se il testo è utile per il raggiungimento di uno scopo determinato

Dopo la prova pilota, i risultati empirici hanno dimostrato che, in base alle domande formulate, non era produttivo distinguere cinque competenze diverse. Pertanto gli obiettivi iniziali sono stati ridotti a tre:

- individuare informazioni;
- comprendere globalmente il testo;
- riflettere sul testo ed interpretarlo.

Domande e consegne di microlivello

A livello micro, gli esperti del Pisa hanno individuato tre variabili di processo:

- il tipo di informazione richiesta riguarda gli elementi che il lettore deve identificare nel testo per poter rispondere in modo soddisfacente ad una domanda. Ovviamente la domanda che si riferisce in modo diretto e concreto al testo presenta un grado di difficoltà inferiore a quella che richiede un'inferenza o un confronto tra più informazioni;
- il tipo di corrispondenza da effettuare è una variabile che si riferisce al modo in cui il lettore interpreta il testo per rispondere alla domanda. Sono state individuate quattro strategie diverse che fanno capo alla variabile della corrispondenza: individuare, passare in rassegna, integrare, generare (tabella 6);
- il grado di plausibilità dei distrattori⁶ è una variabile che influisce in modo determinante sulla difficoltà del compito: maggiore è la presenza di elementi

⁶ Nelle prove strutturate, per ogni domanda gli allievi devono scegliere tra alternative di risposta (generalmente quattro) preformulate. La risposta giusta si chiama "chiave", le risposte da scartare si chiamano "distrattori".

comuni tra la risposta giusta e i distrattori, maggiore è la difficoltà della domanda.

Tabella 6. *La variabile della corrispondenza*

Individuare	Il lettore confronta l'informazione contenuta nella domanda con una o più informazioni contenute nel testo. Vi può essere identità o sinonimia tra le due categorie di informazioni.
Passare in rassegna	Il lettore confronta una o più informazioni contenute nel testo e le passa ad un vaglio ulteriore per poter rispondere alla domanda.
Integrare	Il lettore confronta due informazioni contenute nel testo per stabilire un determinato tipo di relazione (per esempio di somiglianza, di differenza, di intensità).
Generare	Il lettore scioglie informazioni implicite.

Dal punto di vista concreto, le prove del progetto Pisa sono costituite da un testo stimolo, corredato da domande del tipo seguente:

- domande a struttura chiusa, ossia in cui la risposta è preformulata. Rientrano in questa categoria i quesiti a scelta multipla, ma anche quelli a completamento o “vero/falso” (esempio: la capitale della Francia è: a) Roma; b) Londra; c) Parigi; d) Honolulu);
- domande a struttura apparentemente aperta. L'allievo non deve scegliere tra alternative già fornite, ma deve formulare egli stesso la risposta che, tuttavia, non presenta problemi di correzione per la sua univocità (esempio: qual è la capitale della Francia?);
- domande a struttura aperta. L'allievo è invitato ad esprimersi su un argomento, senza che si possa prevedere con certezza la sua scelta. È su questo tipo di domanda che la correzione presenta margini di arbitrarietà che le guide di correzione predisposte dal consorzio non sono sempre in grado di evitare.

2.5 I materiali del progetto Pisa: esempi di prove

Visto il numero elevato di allievi che formano i vari campioni nazionali, non si è ritenuto necessario somministrare le stesse prove a tutti. Sono stati invece predisposti nove fascicoli, da far ruotare all'interno di ciascuna scuola. Visto che il campione italiano era formato da 5300 allievi si poteva prevedere che, anche considerando un 5% di assenze, non meno di 550 soggetti avrebbero risposto a ciascun tipo di fascicolo. Inoltre, per consentire un'analisi più attendibile dei dati, la composizione dei fascicoli ha seguito un disegno complesso di incastri, in modo da assicurare sempre una sovrapposizione parziale dei quesiti tra le varie sottopopolazioni.

Poiché l'Ocse intende riproporre il progetto Pisa ogni tre anni, sia pure ruotando le tre materie dal punto di vista dell'interesse predominante, i materiali che costituiscono i nove fascicoli sono sottoposti al vincolo della riservatezza. Per fornire alcuni esempi che lo aiutino a giudicare con maggior concretezza i compiti che gli allievi sono stati invitati a svolgere, si può solo ricorrere ai quesiti che il Consorzio ha reso pubblici.

Qui di seguito se ne presentano alcuni esempi, con lo scopo di mettere in evidenza le domande corrispondenti alle abilità più complesse. Le parti di commento sono stampate in blu.

GRAFFITI

Lo stimolo è formato da due lettere di adolescenti che esprimono le loro opinioni sul problema dei graffiti. Si tratta di un tipo di testo che si presume sia vicino alla mentalità dei quindicenni ed il cui contenuto dovrebbe rientrare nella loro esperienza. Non è possibile presentarlo perché il Consorzio ha reso disponibili solo alcune delle domande formulate su di esso.

La consegna fornisce una definizione contestuale di graffiti perché, in alcuni paesi del Nord, il problema non esiste e gli allievi non capivano di che cosa si parlasse. Si specifica con chiarezza che le risposte devono essere fornite facendo riferimento al testo delle lettere.

- 5 *Le due lettere nella pagina accanto sono state prese da Internet e riguardano i graffiti. I graffiti sono scritte o dipinti fatti illegalmente sui muri o da altre parti. Fai riferimento alle lettere per rispondere alle domande che seguono.*

Domanda 3: GRAFFITI

R081Q01

Lo scopo di ciascuna di queste lettere è di

	<i>Percentuale di risposte</i>
A. Spiegare che cosa sono i graffiti.	3,0
B. Esprimere un'opinione sui graffiti.	74,9
C. Dimostrare la popolarità dei graffiti.	4,5
D. Far sapere quanto costa cancellare i graffiti.	11,3
<i>Risposte mancanti</i>	1,4
<i>Risposte non valide</i>	4,8

Ecco un esempio di domanda strutturata che corrisponde all'obiettivo *Comprendere globalmente il testo*. Le percentuali di risposta fornite si riferiscono al campione italiano.

Domanda 6: GRAFFITI

R081Q06A- 0 1 9

Con quale delle due autrici delle lettere sei d'accordo? Spiega la risposta **con parole tue**, facendo riferimento a quanto affermato in una o in entrambe le lettere.

Ecco un esempio di domanda aperta che si riferisce all'obiettivo *Riflettere sul testo ed interpretarlo*. Le percentuali sono sempre riferite al campione italiano. Il codice 1 corrisponde ad una risposta considerata soddisfacente. Per dare un'idea del lavoro di attribuzione dei codici, si riportano i criteri forniti ai correttori.

Codice 1. Spiega il proprio punto di vista riferendosi al contenuto di una o di entrambe le lettere. Fa riferimento alla posizione generale dello scrivente (a favore o contrario) o ai dettagli della sua argomentazione. L'interpretazione

dell'argomentazione dello scrivente deve essere plausibile. La spiegazione può essere una parafrasi del testo ma non può essere per la maggior parte copiata senza cambiamenti o aggiunte.

Codice 0. Spiega il proprio punto di vista limitandosi ad una citazione diretta (con o senza virgolette).

	Percentuale di risposte
Codice 0	26,2
Codice 1	63,8
<i>Risposte mancanti</i>	10,0
<i>Risposte non valide</i>	

Il dono è un esempio di testo letterario proposto nel progetto Pisa. È possibile presentarlo, perché è stato eliminato dalle prove Pisa 2003.

IL DONO

10 Quanti giorni, si chiese, era rimasta seduta così, a osservare l'acqua scura e fredda salire poco a poco sulla scogliera che svaniva? A stento ricordava l'inizio della pioggia, che era arrivata attraverso la palude, da sud, battendo contro la casa. Poi il fiume aveva cominciato a crescere, dapprima lentamente, finché si era arrestato per cambiare direzione. Ora dopo ora si era insinuato nelle piccole insenature e nei
15 rigagnoli per riversarsi nei punti più bassi. Durante la notte, mentre dormiva, il fiume aveva invaso la strada e l'aveva circondata, e così ora era lì seduta tutta sola. La sua barca era stata portata via e la casa era come aggrappata in cima alla scogliera. Adesso l'acqua arrivava addirittura alle tavole incatramate dei sostegni. E continuava a salire.

20 Fino a dove arrivava il suo sguardo, la cima degli alberi dove prima c'era la riva opposta, la palude era un mare deserto, inondato da distese di pioggia, nella cui vastità si perdeva il fiume. La casa con le fondamenta galleggianti era stata costruita proprio per far fronte ad alluvioni del genere, se mai se ne fosse verificata una, ma adesso era vecchia. Forse le assi sottostanti erano addirittura marcite. Forse il cavo che ormeggiava la casa alla grande quercia si sarebbe spezzato, lasciandola in balia
25 della corrente, come era accaduto alla barca.

Nessuno sarebbe potuto venire adesso. Poteva urlare ma non sarebbe servito a nulla, nessuno l'avrebbe sentita. Qua e là per la palude, altri stavano lottando per salvare quel poco che si poteva salvare, forse la loro stessa vita. Aveva visto
30 passare una casa: galleggiava così in silenzio che sembrava di essere a un funerale. Vedendola, aveva pensato di sapere a chi appartenesse. Era stato doloroso vederla andare alla deriva, ma i proprietari dovevano essersi rifugiati altrove, in alto. Poi, mentre la pioggia e l'oscurità si stavano facendo largo, aveva udito un puma urlare più a monte.

35 Ora la casa sembrava tremare attorno a lei come qualcosa di vivo. Allungò una mano per afferrare una lampada che stava per cadere dal tavolino accanto al letto e se la mise tra i piedi per tenerla ferma. Poi, scricchiolando e gemendo per lo sforzo, la casa si divincolò dal terreno argilloso, cominciò a galleggiare liberamente, ondeggiando come un tappo di sughero, e si mosse trascinata dal fiume. Si aggrappò al bordo del letto. Dondolando in qua e in là, la casa tese gli ormezzi. Ci fu

40 un sobbalzo e un lamento di vecchie travi e poi un silenzio. Lentamente, la corrente liberò la casa e la riportò indietro, facendola urtare contro la scogliera. Trattenne il respiro e restò seduta un bel po', lasciandosi cullare dal lento dondolio. Il buio filtrava attraverso la pioggia incessante e lei si addormentò aggrappata al letto, la testa appoggiata sulle braccia.

45 A un certo punto, in piena notte, un urlo la svegliò, un suono così angosciato che la fece balzare dal letto prima ancora di essersi svegliata. Nel buio, inciampò nel letto. Proveniva da là fuori, dal fiume. Sentiva qualcosa muoversi, qualcosa di grande, che produceva un rumore di raschiamento, di sfregamento. Poteva essere un'altra casa. Poi urtò la sua abitazione, non di fronte, ma di striscio, scivolando
50 lungo la facciata. Era un albero. Sentiva i rami e le foglie staccarsi e allontanarsi, trascinati dalla corrente, lasciando solo la pioggia e lo sciabordio dell'acqua, suoni così costanti ormai da sembrare parte del silenzio. Rannicchiata sul letto, si era quasi riaddormentata quando ci fu un altro urlo, questa volta così vicino che avrebbe potuto provenire dalla stanza stessa. Fissando nel buio, si tese sul letto finché la sua mano
55 sentì la canna fredda del fucile. Accovacciata sul cuscino, cullava l'arma tra le ginocchia. "Chi va là?" gridò.

La risposta fu un urlo ripetuto, ma meno stridulo, stanco, e poi il silenzio l'avvolse. Si schiacciò contro il letto. Qualsiasi cosa fosse, lo sentiva muoversi sulla veranda. Alcune assi cigolarono e ci fu un rumore di oggetti rovesciati. Sentì graffiare alla
60 parete come se qualcosa stesse per aprirsi un varco. Adesso sapeva che cosa era: un grosso felino, lasciato lì dall'albero sradicato che l'aveva superata. Era giunto con l'alluvione, come un dono.

Inconsciamente, premette la mano contro il volto e lungo il collo teso. Il fucile oscillava tra le sue ginocchia. Non aveva mai visto un puma in vita sua. Ne aveva
65 sentito parlare da altri e aveva udito i loro lamenti, come di sofferenza, da lontano. Il felino graffiò ancora la parete, facendo vibrare la finestra vicino alla porta. Fino a quando avrebbe fatto la guardia alla finestra, mantenendolo intrappolato tra la parete e l'acqua, in gabbia, sarebbe stata al sicuro. Fuori, l'animale smise di graffiare con gli artigli la rete arrugginita davanti alla porta. Di tanto in tanto, guaiva e ringhiava.

70 Quando finalmente attraverso la pioggia cominciò a filtrare la luce, che sopraggiungeva come un altro tipo di buio, lei era ancora seduta sul letto, tesa e fredda. Le sue braccia, abituate a remare sul fiume, le facevano male per via della tensione con cui teneva il fucile. Aveva a malapena osato muoversi per paura che un qualsiasi rumore potesse aizzare il felino. Rigida, oscillava con il movimento della
75 casa. La pioggia continuava a cadere, interminabile. Attraverso la luce grigia, finalmente, riuscì a vedere la superficie dell'acqua punteggiata dalla pioggia e più lontano la sagoma anneggiata delle cime degli alberi sommersi. Il felino era immobile, adesso. Forse se ne era andato. Poggiando il fucile, scivolò fuori dal letto e si avvicinò alla finestra senza fare rumore. Era ancora lì, accovacciato sul bordo
80 della veranda, intento a fissare la quercia, l'ormeggio della casa, come per valutare le possibilità di saltare su un ramo sporgente. Non faceva più così paura adesso che riusciva a vederlo, il pelo ruvido arruffato, i fianchi tirati in cui si intravedevano le costole. Sarebbe stato facile sparargli, lì accovacciato, con la lunga coda che si muoveva avanti e indietro. Stava indietreggiando per prendere il fucile quando il
85 puma si voltò. Quindi, senza nessun avvertimento, nessun movimento né contrazione dei muscoli, si scagliò contro la finestra, mandando in frantumi un vetro. Lei cadde indietro reprimendo un urlo e, afferrando il fucile, sparò contro la finestra. Non riusciva a vedere il puma adesso, ma aveva mancato il colpo. Il felino ricominciò a passeggiare. Lei riusciva a intravedere la sua testa e l'arco della schiena che
90 passava davanti alla finestra.

95 Tremante, indietreggiò fino al letto e si stese. Il suono costante e cullante del fiume e della pioggia, il freddo penetrante la distoglievano dal suo scopo. Osservava la finestra e teneva pronta l'arma. Dopo aver atteso a lungo, andò di nuovo a vedere. Il puma si era addormentato, con la testa sulle zampe, come un gatto. Per la prima volta da quando aveva cominciato a piovere, aveva voglia di piangere, per se stessa, per tutti, per tutto ciò che era stato allagato. Scivolò sul letto e si tirò la coperta attorno alle spalle. Sarebbe dovuta uscire quando ancora poteva farlo, quando le strade erano ancora libere o prima che la barca fosse stata trascinata via. Oscillando avanti e indietro con il dondolio della casa, una fitta allo stomaco le ricordò che non aveva mangiato. Non ricordava da quando. Come il felino, anche lei stava morendo di fame. Andò in cucina e accese un fuoco con i pochi legni rimasti. Se l'alluvione fosse durata, avrebbe dovuto bruciare la sedia, forse persino il tavolo. Prese un resto di prosciutto affumicato appeso al soffitto, tagliò alcune fette spesse della carne rossa ormai imbrunita e le mise in una casseruola. Il profumo della carne che friggeva le fece venire le vertigini. C'erano dei biscotti stantii rimasti dall'ultima volta che aveva cucinato e poteva farsi un caffè. L'acqua non mancava.

Mentre stava cucinando, si dimenticò quasi del felino finché questi non uggiolò. Anche lui era affamato. "Lasciami mangiare," disse rivolta a lui, "e poi mi occuperò di te." E rise tra sé e sé. Quando appese il resto di prosciutto al suo chiodo, il felino emise un profondo brontolio che le fece tremare la mano.

120 Dopo mangiato, ritornò fino al letto e afferrò il fucile. La casa era salita così in alto adesso che non sfiorava più lo scoglio quando la corrente la trascinava indietro. Il cibo l'aveva riscaldata. Poteva sbarazzarsi del felino fintanto che la luce penetrava tra la pioggia. Avanzò lentamente fino alla finestra. Era ancora lì e, miagolante, iniziava a girare sulla veranda. Lo osservò a lungo, senza timore. Poi senza riflettere su ciò che stava facendo, pose l'arma da parte, girò rapidamente attorno al letto ed entrò in cucina. Dietro a lei, il felino si muoveva, agitato. Prese il resto di prosciutto e, camminando sul pavimento ondeggiante, ritornò verso la finestra e lo buttò fuori attraverso il vetro rotto. Dall'altro lato ci fu un ringhio affamato e qualcosa di simile a una scossa passò dall'animale a lei. Sbalordita per ciò che aveva fatto, ritornò a letto. Sentiva il puma azzannare la carne. La casa ondeggiava attorno a lei.

Al successivo risveglio, capì subito che tutto era cambiato. La pioggia era cessata. Cercò di riconoscere il movimento della casa, ma questa non ondeggiava più sull'acqua. Aprendo la porta, vide attraverso la rete lacera un mondo diverso. La casa era poggiata sulla scogliera, com'era sempre stata. Pochi metri più in basso, il fiume ancora scorreva in piena, ma non copriva più la breve distanza che separava la casa dalla quercia. E il felino se n'era andato. C'erano delle orme che si facevano strada dalla veranda alla quercia e poi continuavano nella palude, dove scomparivano nel morbido fango. E lì sulla veranda, rosicchiato fino a risultare bianchissimo, stava ciò che rimaneva del prosciutto.

Utilizza la storia *Il dono* presentata nelle tre pagine precedenti per rispondere alle domande che seguono (ricorda che ai margini della pagina sono stati scritti i numeri di riga per aiutarti a trovare le parti del testo a cui si riferiscono le domande).

Domanda 39: DONO

R119Q01

In che situazione si trova la donna all'inizio del racconto?

Questa domanda strutturata risponde all'obiettivo *Comprendere globalmente il testo*. Le percentuali si riferiscono al solo campione italiano.

	<i>Percentuale di risposte</i>
A. È troppo debole per lasciare la casa dato che non mangia da alcuni giorni.	4,4
B. Si sta difendendo da un animale feroce.	4,4
C. La sua casa è stata circondata da un'inondazione.	68,5
D. Un fiume straripato ha spazzato via la sua casa.	17,4
<i>Risposte mancanti</i>	4,3
<i>Risposte non valide</i>	1,0

Domanda 42: DONO

R119Q08- 0 1 2 9

In base al racconto, per quale motivo la donna ha dato da mangiare al puma?

Questa domanda risponde all'obiettivo *Riflettere sul testo ed interpretarlo*. Le percentuali si riferiscono al campione italiano. I criteri di correzione prevedevano punteggi differenziati (codice 1 e codice 2, a seconda della completezza della risposta. Si forniscono qui di seguito i criteri forniti ai correttori.

Codice 2. Identifica la pietà o l'empatia verso il puma quali motivazioni della donna.

Codice 1. Capisce che il racconto non spiega esplicitamente la motivazione della donna oppure risponde facendo riferimento al bisogno fisico di cibo o aiuto del puma, senza far riferimento alle motivazioni della donna.

Codice 0. Risponde facendo riferimento al bisogno fisico di cibo o di aiuto del puma, senza far riferimento alle motivazioni della donna.

	Percentuale di risposte
Codice 0	28,8
Codice 1	15,5
Codice 2	40,5
Risposte mancanti	15,2
Risposte non valide	

Domanda 44: DONO

R119Q05- 0 1 2 3 9

Pensi che l'ultima frase di "Il dono" rappresenti un finale adatto?

Motiva la tua risposta, dimostrando che hai capito in che modo il finale è in relazione al resto del racconto.

Questa domanda risponde all'obiettivo riflettere sul testo ed interpretarlo. La correzione è stata effettuata sulla base di quattro codici.

Codice 3. Va oltre un'interpretazione letterale del racconto interpretandolo in modo coerente con un'accurata comprensione letterale. Valuta la fine del racconto in termini di completezza tematica, mettendo l'ultima frase in relazione con il rapporto fondamentale tra i personaggi, i temi o le metafore del racconto. Le risposte possono riferirsi, ad esempio, alla relazione tra il puma e la donna, alla sopravvivenza, al regalo alla gratitudine.

Codice 2. Va oltre un'interpretazione letterale del racconto, interpretandolo in modo coerente con un'accurata comprensione letterale. Valuta la fine del racconto in termini di stile o tono, mettendo l'ultima frase in relazione con lo stile e il tono del racconto nel suo complesso.

Codice 1. Risponde ad un livello letterale, interpretando la fine del racconto in modo coerente con un'accurata comprensione letterale. Valuta la fine del racconto in termini di sequenza narrativa, mettendo in relazione la frase finale con eventi particolari (per esempio il puma ha mangiato la carne, la visita del puma alla casa, la fine dell'inondazione).

Codice 0. Dà una risposta vaga o insufficiente.

	Percentuale di risposte
Codice 0	28,5
Codice 1	17,4
Codice 2	2,4
Codice 3	16,8
Risposte mancanti	34,9
Risposte non valide	

2. 6 Luci ed ombre del progetto

Non sfugge l'importanza che la partecipazione a grandi progetti internazionali come il Pisa comporta: la rilevazione rigorosa dei livelli di competenza in settori fondamentali della preparazione scolastica come la lettura, la matematica, le conoscenze scientifiche e la possibilità di confrontarli con quelli di un numero elevato di altre nazioni costituisce uno strumento di conoscenza fondamentale, perché possano essere prese decisioni opportune di politica scolastica.

Tuttavia occorre sottolineare alcuni elementi che rischiano di ridurre la portata positiva della partecipazione italiana al progetto. Una prima considerazione, interna e certamente al di fuori della responsabilità dell'Ocse, riguarda il rapporto tra responsabili scientifici e responsabili politici della ricerca: se è del tutto evidente che, nel caso delle indagini coordinate dall'Ocse spetta al Ministero della pubblica istruzione decidere la partecipazione o meno dell'Italia, dovrebbe essere altrettanto evidente che la conduzione dell'indagine deve essere seguita da chi ha la competenza scientifica per farlo. Nel caso del progetto Pisa, la scarsa chiarezza in questi rapporti ha provocato fraintendimenti e ritardi che hanno avuto ripercussioni pesanti sullo svolgimento dell'inchiesta. Per citare un solo esempio, la discussione approfondita del piano di valutazione, che il consorzio giustamente raccomandava, in Italia non ha avuto luogo. Inoltre, nella riunione di avvio del progetto, che si è svolta a Melbourne a marzo 1998 e in cui sono state concordate le modalità di scelta dei testi sui quali effettuare la rilevazione delle competenze relative alla capacità di comprensione della lettura, non era presente alcun rappresentante dell'Italia. La nostra assenza in un momento così delicato sia per l'argomento trattato sia per l'impostazione dei rapporti tra i paesi partecipanti ha reso certamente più difficile la contrattazione successiva sulle caratteristiche dei testi: chi non è presente, si sa, ha sempre torto. E, da questo punto di vista, occorre prendere atto da un lato dell'estremo rigore che caratterizza le scelte metodologiche effettuate dall'Ocse, dall'altro lamentare una sensibilità piuttosto carente sul piano del pluralismo culturale. Nonostante le affermazioni di principio, i testi sottoposti alla valutazione dei vari comitati nazionali erano quasi esclusivamente prodotti di area linguistica anglofona. Ogni lingua non è soltanto un insieme di segni che possono essere agevolmente trasposti in un altro insieme di segni equivalente anche se diverso, ma è espressione di un'identità culturale che cristallizza espressioni idiomatiche, consuetudini, valori in un intreccio denso e fortemente connotato. Siamo tutti consapevoli che un'indagine internazionale non potrebbe mai essere organizzata se non si procedesse a tradurre i testi, per rendere le prove omogenee. Ciò che si vuole tuttavia contestare è la posizione di assoluto privilegio in cui vengono a trovarsi gli allievi anglofoni (e non si tratta di una minoranza, visto che parliamo di statunitensi, australiani, inglesi e di una larga maggioranza di canadesi). Lo svantaggio delle altre nazioni è evidente su molti piani. Intanto occorre pretendere con fermezza l'esclusione di alcune tipologie testuali. Come accettare, ad esempio, un testo poetico in cui, per definizione, aspetti semantici ed aspetti fonetici convergono in isotopie che costituiscono la caratteristica stessa di questo genere di espressione? Oppure come tradurre un messaggio pubblicitario? Se, per fare un esempio banale, noi proponessimo un testo in cui figurasse lo slogan dell'Alitalia "vi vogliamo bene", come se la caverebbero i traduttori inglesi a rendere l'idea di un errore di ortografia che si trasforma in gioco di parole? Ma anche tralasciando aspetti particolarmente vistosi, vi

sono altri aspetti meno appariscenti, ma forse per questo più subdoli, su cui occorre riflettere. Se un allievo italiano legge un testo in cui gli si espongono le opinioni di John Lewis, Carol Montclair e David Copperfield sull'uso degli anticrittogamici in agricoltura e poi gli si chiede di dire se David Copperfield è d'accordo con John Lewis o con Carol Montclair, è abbastanza chiaro che la sua risposta sarà più lenta ed incerta di quella di un quindicenne anglofono, non necessariamente però perché la sua capacità di lettura sia inferiore, ma forse solo perché è più difficile memorizzare nomi in una lingua diversa da quella materna. Ne consegue che i nomi propri devono anch'essi essere tradotti e che, nel brano immaginato, occorrerebbe parlare di Gianni Levi, Chiara Montini e Renzo Tramaglino. Naturalmente questo è possibile solo se i testi non hanno un contesto di riferimento preciso ed inequivocabilmente legato ad una situazione anglofona: se le persone citate, anziché parlare di anticrittogamici, fossero tecnici della Nasa che discutono dei problemi del lancio imminente di una sonda diretta verso Marte, sarebbe difficile rendere credibile la conversazione traducendo i nomi in italiano. Infine accade molto spesso che i testi pragmatici presentino situazioni diverse da paese a paese: la tabella degli orari degli autobus che costituisce una certezza assoluta per qualsiasi cittadino britannico in tante nostre città non esiste neppure. Purtroppo non è possibile affermare che i principi di una comparabilità effettiva siano stati tutelati anche sul piano linguistico.

Per ciò che riguarda il piano di valutazione, che ha condizionato tutto lo svolgimento dell'indagine, possono essere espresse due categorie principali di riserve: l'impianto teorico di riferimento e il divario tra i criteri definiti in sede progettuale e le prove effettivamente realizzate.

Già la definizione di alfabetizzazione da cui il progetto Pisa prende le mosse distingue tra testi scritti e elettronici, confondendo in questo modo il messaggio con il supporto: un'epigrafe può essere letta sul blocco di marmo nel quale è stata incisa o in una riproduzione cartacea, ma non è certo il tipo di supporto che cambia i problemi di decodifica. Allo stesso modo un messaggio può porre gli stessi problemi di comprensione, che si presenti su supporto cartaceo o elettronico.

Nel distinguere tra letteratura empirica e di fantasia, il piano di valutazione mostra delle incertezze che potrebbero essere facilmente superate facendo riferimento ad una definizione, comunemente accettata in Europa, che pone la discriminante nelle intenzioni dell'emittente. In questo senso, per citare un esempio italiano, la descrizione delle cause della carestia nel milanese, anche se perfettamente corrispondenti ad una indagine storiografica, non possono essere classificate come letteratura empirica perché, coerentemente con la poetica manzoniana, si inseriscono comunque in un contesto narrativo di fantasia. Allo stesso modo è poco curata la distinzione tra i tipi di testi, visto che si pone la voce "testo narrativo" sullo stesso piano della voce "testo descrittivo"⁷, mentre sarebbe più corretto definire il primo come iperonimo del secondo. Sono note a tutti le descrizioni meticolose di luoghi, ambienti, personaggi che Balzac antepone, come cerchi concentrici, all'avvio della narrazione della storia e che costituiscono una peculiarità del suo stile di romanziere. In questo caso sembrerebbe evidente che la confusione teorica presente nel piano di valutazione sia tra genere e contenuto. Ancora una volta occorre lamentare la matrice esclusivamente anglosassone degli studi presi in considerazione, quando la scuola europea ha prodotto una riflessione assai più duttile su questi argomenti: basterebbe in proposito citare i nomi di Eco, Barthes, Genette. Nella

⁷ Rapporto iniziale Ocse, parte IV, p. 17.

definizione degli obiettivi, è molto discutibile (per non dire pericolosa) la consegna di stabilire confronti tra il testo letto e particolari “regole morali ed estetiche”⁸. Tenendo presente che la popolazione di riferimento è quella dei quindicenni, sembra del tutto fuori luogo far riferimento a criteri relativi e storicizzabili come quelli estetici o, a maggior ragione, morali.

Lo spazio che il piano di valutazione dedica alla classificazione dei testi non continui non è sempre chiaro (gli orari, ad esempio, figurano sia tra i fogli informativi sia nelle tabelle) e comunque risulta del tutto sproporzionato rispetto alla sua effettiva utilizzazione nella stesura delle prove. In altri termini non sembra che la scelta dei testi e dei quesiti tenga sempre presenti i criteri definiti in via teorica dal piano di valutazione.

Molta strada resta dunque da compiere nel campo di una collaborazione internazionale che, al di là delle affermazioni di principio che non costa mai molto produrre, realizzi un equilibrio effettivo tra le varie posizioni. L’augurio è che il progetto Pisa, al quale molto opportunamente l’Italia ha aderito, costituisca un’occasione di dibattito pubblico sul ruolo della ricerca sperimentale per lo sviluppo delle politiche educative della nazione.

⁸ Rapporto iniziale Ocse, parte IV, p. 26.

Riferimenti bibliografici

OECD, *Measuring student knowledge and skills. The Pisa 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*, Parid, 2000.

OCDE, *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, Paris, 1999.

E. Nardi, "Il progetto Pisa: prima indagine internazionale sulle competenze di base dei quindicenni", in *Cadmo. Giornale italiano di Pedagogia sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell'istruzione*, VI, 17-18, 1998, pp. 97-107.

E. Nardi, "Le traduzioni nelle indagini comparative. Un problema di metodo", in *Cadmo. Giornale italiano di Pedagogia sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell'istruzione*, VIII, 23, 2000, pp. 41-49.

E. Nardi, "Condizionamenti culturali nelle prove delle ricerche comparative", in V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 183-194.