

La valutazione degli allievi: una prospettiva comparata

Il dibattito sulle ricerche
delle organizzazioni internazionali

GUGLIELMO MALIZIA¹

In anni recenti lo sviluppo dell'educazione comparata (e.c.) ha ricevuto un notevole impulso dal successo delle ricerche condotte sulla valutazione degli apprendimenti degli allievi da parte delle Organizzazioni Internazionali come l'Unesco, l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) o l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) che hanno proiettato tali tipi di investigazioni al centro della ribalta mondiale (Malizia, 2022). Al tempo stesso, però, non mancano studiosi che ritengono che queste ricerche sarebbero prive di valide fondamenta teoriche e metodologiche e soprattutto che rappresenterebbero la strategia più efficace e pericolosa nel processo di imposizione in tutti i Paesi, specialmente i più vulnerabili, di determinate politiche educative, da parte dei poteri forti sul piano internazionale (Paolone, 2016a; Carney, 2010; Pereyra, Kotthoff e Cowen, 2011; Broadfoot, 2000).

Il presente articolo affronta le problematiche accennate sopra mediante *tre* passaggi. In un primo momento si offrirà una visione generale, anche se sintetica, delle tematiche relative alla valutazione degli apprendimenti; successivamente si passerà ad esaminare le critiche alle ricerche delle Organizzazioni Internazionali e gli argomenti a favore; si finirà con un giudizio sostanzialmente positivo su di loro, pur non mancando di indicarne i punti deboli.

1. Lo stato dell'arte

Una prima considerazione generale si basa sui risultati di un *esame* attento delle articolazioni più significative del processo di valutazione degli apprendimenti (Chiosso e Castoldi, 2017; Mincu, 2020; Castoldi, 2016; Fullan, 2012; Horga, 2012; Le Boterf, 2008; Pellerey, 2004). Le fasi principali sono tre: il momento della istruttoria, quello della espressione del giudizio e il *trait-d'union*

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

della definizione dei criteri, ma non mancano anche altri passaggi per cui si cercherà nel prosieguo di richiamarli tutti.

Al primo posto nella successione temporale e logica si colloca la determinazione dell'*oggetto* della valutazione dell'apprendimento dell'allievo. Si tratta di definire il senso di tale atto e di individuare le componenti rilevanti della esperienza scolastica e formativa dello studente. Tale operazione è particolarmente delicata nel contesto attuale che si caratterizza per la centralità assunta dal costruito della competenza.

Segue la fase della *rilevazione dei dati* che costituisce il momento descrittivo del procedimento attraverso operazioni come l'osservazione, la misurazione e la verifica. Si tratta di raccogliere le informazioni di riferimento utili per farsi un'idea quanto più precisa dell'apprendimento dell'allievo. È compito dell'insegnante provvedere a queste operazioni sia mediante l'interazione quotidiana con gli alunni sia attraverso il ricorso a interventi più formalizzati come le prove di verifica. Per realizzare l'istruttoria richiesta sarà necessario servirsi di parametri rigorosi al fine di elaborare strumenti che assicurino l'attendibilità dei dati.

Nel momento della *espressione del giudizio* bisognerà interpretare le informazioni raccolte in base agli standard che sono stati adottati dall'insegnante. In altre parole si procede a dare valore ai dati, facendo ricorso a una determinata criteriologia. In questo caso la qualità delle operazioni dipende dalla trasparenza e dalla condivisione delle modalità scelte. La fase in esame rappresenta il momento della sintesi valutativa del procedimento che trova la sua espressione in un giudizio che può assumere la forma di un numero, di una lettera, di un aggettivo o di altro.

Il *trait-d'union* tra gli ultimi due passaggi consiste nella definizione dei *criteri di giudizio*. In questo caso il riferimento va ai traguardi formativi che sono stati stabiliti nella definizione dell'oggetto della valutazione. Al tempo stesso andranno tenuti presenti i parametri impliciti che l'insegnante può aver maturato in base alle sue esperienze di studente e di docente riguardo all'ideale del buon apprendimento e del buon allievo. La gestione in maniera professionale dei tre ultimi passaggi esigerebbe una individuazione precisa delle fasi, ma nella prassi quotidiana non infrequentemente essi vengono confusi o relazionati mediante procedure semi automatiche come la media dei voti e questo andamento può incidere negativamente su tutto il procedimento.

La fase successiva può essere denominata il momento della *regolazione dell'insegnamento*. In sintesi, la valutazione dei singoli allievi e del loro complesso costituisce un ottimo strumento di verifica per il docente della validità della programmazione didattica realizzata in concreto, messa a confronto con gli obiettivi che si erano stabiliti. In relazione al singolo studente il giudizio espresso nei suoi riguardi consente all'insegnante di calibrare meglio il percorso di studio successivo.

Segue, poi, il momento della *comunicazione della valutazione* ai suoi destinatari, in particolare agli allievi, ai loro genitori, agli altri docenti e al dirigente. Le modalità dovranno essere adattate alle caratteristiche delle diverse parti interessate e il principio guida consiste nella ricerca delle chiavi di lettura che valorizzino le potenzialità della valutazione in modo da rendere sempre più efficace il processo di insegnamento apprendimento.

Una particolare attenzione deve essere prestata al *ruolo dei soggetti*. In questo ambito una significatività speciale va riservata al rapporto tra la valutazione individuale del singolo docente e quella collegiale del consiglio di classe. In alcuni momenti particolarmente rilevanti della carriera di un allievo, come le decisioni sulla sua promozione o sulla sua bocciatura, la collegialità può esercitare un impatto rilevante per ridurre la soggettività dei giudizi dell'insegnante.

Una seconda considerazione generale riguarda l'esigenza di evidenziare le *potenzialità formative* della valutazione. A questo punto vale la pena richiamare le due prospettive principali con cui prenderla in esame che possono essere riassunte in due slogan: valutazione dell'apprendimento e valutazione per l'apprendimento. La prima ottica si può sintetizzare nel termine "controllo" e intende verificare e certificare determinati esiti formativi. In altre parole, la valutazione viene considerata come uno strumento sia per accertare la produttività delle attività educative nella scuola o nel CFP sia per assicurare un'adeguata rendicontazione sociale; inoltre, tale prospettiva tende ad accentuare la distinzione tra le dimensioni formative e valutative dei processi didattici e finisce con l'attribuire maggiore rilevanza agli interlocutori esterni rispetto a quelli interni. La seconda ottica mira allo sviluppo, ossia a privilegiare la dimensione formativa e i suoi esiti, ritiene la valutazione una strategia per il *feedback* in grado di coinvolgere direttamente l'allievo, aumentando di conseguenza la sua consapevolezza, implica una integrazione discorsiva tra gli aspetti formativi e valutativi e focalizza la sua attenzione sui soggetti interni.

Le *ragioni* a favore di una valorizzazione del ruolo formativo della valutazione degli apprendimenti sono molte e convincenti. Anzitutto, essa permette di potenziare le funzioni più autentiche della valutazione, offrendo agli allievi la possibilità di utilizzare le loro conoscenze e abilità, evidenziate nel momento dell'accertamento valutativo, per progredire nel percorso dei loro studi. Un secondo aspetto positivo può essere identificato nella maggiore responsabilizzazione degli studenti a seguito dell'attribuzione di un ruolo attivo. In terzo luogo, va sottolineata la più stretta integrazione tra la valutazione degli esiti della formazione e quella del processo formativo, ossia contenuti e strategie, che di solito è la parte meno conosciuta dei percorsi di insegnamento apprendimento. Da ultimo si possono richiamare i benefici che potrebbero venire da una migliore valorizzazione degli elementi trasversali dell'apprendimento e da una maggiore coscienza del proprio apprendere.

È importante anche richiamare brevemente le *strategie* principali che sono state elaborate per effettuare le valutazioni secondo una logica di sviluppo. Una prima consiste nella presenza di una condivisione piena tra docenti, allievi e genitori dei traguardi che si vogliono raggiungere e della criteriologia di base che orienta i giudizi. È anche cruciale che sia consentito agli studenti di discutere del loro apprendimento, individualmente con l'insegnante e con i loro colleghi. Sarà pure necessario assicurare agli allievi un'adeguata retroazione che, mentre evidenzia gli aspetti positivi dei loro apprendimenti, consenta loro di comprendere le proprie carenze e indichi le strategie per ovviarle. Agli studenti, ai genitori e agli altri docenti va garantita la disponibilità di un adeguato ventaglio di prove degli apprendimenti in modo che possano valutarli con cognizione di causa. La preminenza deve essere attribuita alla personalizzazione delle verifiche: da questo punto di vista, le strategie dell'autovalutazione sono destinate ad assumere un ruolo di particolare rilevanza in quanto consentono una forte responsabilizzazione dell'allievo, un riequilibrio del rapporto asimmetrico tra l'allunno e il docente e una rilettura della propria esperienza formativa come se si fosse un osservatore esterno.

Una terza considerazione generale discende dalla preminenza che ha assunto il concetto di *competenza* come oggetto dell'apprendimento e della sua valutazione. Tale novità ha comportato un triplice spostamento di accento nel processo che stiamo esaminando: da una concezione statica delle conoscenze e delle abilità come possesso di un complesso di saperi a una dinamica, implicata nell'idea di competenza come mobilitazione delle conoscenze e delle abilità in vista dell'agire; da una visione analitica dei saperi che li scompone nei loro elementi più semplici a una olistica delle conoscenze e delle abilità; da un approccio decontestualizzato ed astratto ai saperi a uno strettamente connesso a una situazione concreta in cui operare.

Un'ultima novità a cui si è fatto già cenno all'inizio e che ci introduce nel tema di questo articolo riguarda lo sviluppo delle *ricerche internazionali* sugli apprendimenti a partire dagli Anni '90 dello scorso secolo. A questo punto vale la pena ricordare brevemente le principali. Il progetto PISA (Program for International Student Assessment o Programma per la Valutazione Internazionale dello Studente), lanciato dall'OCSE nel 2001 e riproposto successivamente a cadenza triennale, intende rilevare gli apprendimenti degli allievi 15enni, ossia di una coorte di età ritenuta decisiva per verificare l'efficacia dei sistemi di istruzione in tutti i Paesi dell'Organizzazione in tre aree considerate fondamentali per l'istruzione di base nelle società contemporanee quali le competenze nella lettura, matematiche e scientifiche. La ricerca TMMS (Trends in International Mathematics and Science Study o Tendenze nello Studio Internazionale in Matematica e Scienze), realizzato dall'IEA a partire dal 1995 con cadenza quadriennale, valuta gli apprendimenti in

matematica e scienze degli alunni in IV primaria e in III secondaria di 1° grado al fine di monitorare i relativi curricula in rapporto a quello ufficiale, a quello svolto effettivamente in classe e a quello realmente appreso dagli allievi. L'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study o Progresso nello Studio Internazionale dell'Abilità di Lettura), effettuata dall'IEA dal 2001 con cadenza quinquennale, analizza gli apprendimenti in lettura degli alunni.

2. Le posizioni critiche

Anzitutto, si tratta di quelle che nell'e.c. fanno riferimento al processo di *globalizzazione*. Dalla metà della decade '80 tale processo ha assunto rapidamente dimensioni universali e ha dominato le dinamiche a livello internazionale tra i due ultimi millenni fino ad ora. Per effetto della sua incidenza particolarmente rilevante le esistenze individuali e le comunità operanti a diversi livelli dal locale al regionale, al nazionale e all'internazionale sono grandemente influenzate da cause socio-economiche, culturali e politiche che impattano sulla società mondiale e tendono a unificarla. La globalizzazione ha comportato l'affermarsi di una cultura politica ispirata dal neo-liberalismo e contraddistinta da un individualismo estremo, da una competizione senza limiti e da un mercato secolarizzato e materialista. Tale processo si caratterizzerebbe per dei trasferimenti sempre più ampi di sovranità da parte degli Stati a unità politiche più grandi e a Organizzazioni Internazionali di vario tipo e tali andamenti dovrebbero convergere progressivamente nella creazione di un sistema di governo mondiale.

I comparatisti che condividono le posizioni riferite alla globalizzazione, si sono occupati in particolare di determinare con precisione *l'impatto concreto* di tale processo sull'educazione. A loro parere l'incidenza sui sistemi di istruzione e di formazione degli orientamenti che si originano all'interno delle società dei diversi Stati risulterebbe sempre meno rilevante, mentre acquisirebbero maggiore importanza gli influssi di natura sovranazionale anche per il ruolo significativo che a tale livello svolgono le scienze dell'educazione e le professioni che le coltivano. I Paesi che sono particolarmente esposti all'impatto dei trend di portata mondiale tenderebbero ad adeguarsi sempre di più ai modelli educativi più seguiti sul piano internazionale; inoltre, il trasferimento delle politiche dalle nazioni del Nord del mondo a quelle del Sud, sarebbe facilitato dalle Organizzazioni internazionali come la Banca Mondiale, l'Unesco, l'OCSE, e provocherebbe la loro colonizzazione culturale. Pertanto, sarebbe già operante un processo di omogeneizzazione dell'istruzione e della formazione per effetto della globalizzazione.

A conclusioni simili, pur partendo da un'impostazione opposta, giungono anche le posizioni che si rifanno al *postmoderno*. In breve, si può dire che esso

rappresenta una reazione agli orientamenti della modernità tendenti a reificare un complesso di concezioni proprie dell'Occidente, risalenti all'illuminismo e relative a: la razionalità, l'oggettività, la verità, la scienza e il suo metodo e il progresso (Malizia, 2022; Rust, 1991; Paolone, 2008, 2016a e b; Schriewer, 2003; Cowen, 2010). Il postmoderno viene anche ritenuto uno stadio della evoluzione del mercato, contraddistinto da un decentramento e da una differenziazione particolarmente avanzati che comportano una maggiore flessibilità nella produzione, una più grande mobilità nella forza lavoro e un'estensione dei processi sociali. A livello culturale, esso si caratterizza per la frammentazione e la molteplicità delle pratiche e delle forme del sapere, dalla scienza, alla religione, al multiculturalismo e alla cultura popolare. Ciascuna di queste modalità della conoscenza può vantare sue verità e suoi valori, ma noi non possediamo gli strumenti per accertare la legittimità delle loro pretese. Un effetto di tale condizione è l'assenza di metanarrazioni della cui mancanza, a parere del postmoderno, nessuno si lamenterebbe e che sarebbe supplita dell'eclettismo in ogni ambito della cultura.

Tra i concetti più significativi che si riscontrano nelle posizioni in esame rientra il cosiddetto «*discourse*»² una parola che sottintende forme di pensare e di parlare in modo professionale nei diversi ambienti sociali; esso si ricollega a modalità linguistiche contraddistinte da un lessico proprio, che sono utilizzate da specifici gruppi di persone in determinate condizioni e le cui note distintive più rilevanti sarebbero la sistematicità, la "routinarietà", la pertinenza, la varietà e l'ambiente sociale (Foucault, 1969; Paolone, 2008, 2016a e b). Una tesi del postmoderno al riguardo afferma che i ceti dirigenti dei Paesi occidentali si servirebbero dei «discorsi» allo scopo di creare e riprodurre situazioni di subalternità in altre classi e gruppi che vengono considerati come inferiori e che sarebbero confinati in una condizione di subordinazione e persino eliminati dalla storia.

Un altro ambito su cui si appuntano le critiche delle posizioni in esame, è costituito dall'*eurocentrismo* che, originato dall'illuminismo, si presenta ora nelle modalità del colonialismo e dell'imperialismo. Esse giustificano il rifiuto, da parte dei Paesi oppressi, dei parametri di valutazione falsamente universali e oggettivi del Nord del mondo (in quanto mentre lo avvantaggiano, penalizzano il Sud), al fine di collocare al loro posto criteri favorevoli alle nazioni cosiddette sottosviluppate; nello stesso contesto, sarebbe necessario ristrutturare gli Organismi internazionali in modo tale che le decisioni siano basate su una pluralità di posizioni piuttosto che su una maggioranza che favorisca una sola di esse.

² Anche se in italiano parecchi autori utilizzano la parola «discourse» tra virgolette quando ne parlano, io, però, preferisco usare il termine italiano «discorso», sempre però tra virgolette, perché mi pare più rispettoso riguardo alla nostra lingua.

Dopo queste considerazioni generali, la disamina che segue si concentrerà sui risultati del Programma per la Valutazione Internazionale dello Studente (*Pisa*) realizzato dall'OCSE a partire dal 2001 perché è certamente il più noto, almeno in Italia, e soprattutto in quanto su di esso si appuntano principalmente le critiche dei comparatisti che rientrano nelle due impostazioni appena richiamate. Le origini di questo tipo di ricerche nell'e.c. si possono far risalire al XIX secolo, ma bisognerà attendere gli inizi del XX per registrare progressi importanti quando, cioè, si è incominciato a considerare la valutazione educativa come una delle basi principali dei processi di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione (Lundgren, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Dopo lo shock prodotto in Occidente dal lancio dello Sputnik sovietico, sono state create le prime agenzie per la valutazione internazionale degli apprendimenti perché tale operazione sembrava di grande utilità nel periodo della Guerra Fredda. Le attività di ricerca di queste Organizzazioni hanno permesso di migliorare sempre più gli strumenti di indagine; al tempo stesso, nel mondo politico si è affermata la strategia diretta a governare i sistemi educativi mediante la valutazione degli obiettivi e degli esiti, o meglio mediante la misura dei risultati. In questo contesto è stato lanciato dall'OCSE il progetto Pisa che ha riscosso un grande successo perché il suo avvio è avvenuto quasi in contemporanea con l'avvento della globalizzazione e della società della conoscenza caratterizzata da una competizione spinta non solo a livello di risorse naturali e dei beni di consumo, ma soprattutto sul piano del capitale umano, costituito in particolare dall'apprendimento di saperi, abilità, competenze e atteggiamenti, capaci di assicurare la riuscita nella competizione mondiale per lo sviluppo economico.

Critiche sono state avanzate anche da una prospettiva *multidisciplinare* (Morgan, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Dal punto di vista della economia politica il progetto dell'OCSE rientrerebbe nel quadro delle posizioni neo-liberali che attribuiscono all'educazione principalmente un ruolo funzionale al mondo produttivo, consistente in particolare nella preparazione di una forza lavoro altamente competente e competitiva. Pisa si inserisce pienamente in tale contesto, assicurando strumenti in grado di valutare le prestazioni del sistema di istruzione, la loro qualità, i risultati e la capacità di rispondere alle esigenze dell'economia. Nell'ottica degli studi sulle relazioni internazionali si può facilmente notare il considerevole influsso della cultura politica degli Stati Uniti sul progetto dell'OCSE in riferimento specialmente alla *governance* delle istituzioni formative. Da ultimo la prospettiva sociologica porta a evidenziare la stretta connessione di Pisa con la concezione del «discorso» propria del postmoderno.

Non mancano tra i critici coloro che si sono schierati dal lato dei *Paesi* che occupano la parte inferiore della classifica delle valutazioni degli apprendimenti, in particolare di quelli *ibero-americani* (Bolívar, 2011; Paolone, 2008, 2016a e

b). Le medie degli studenti della Spagna e dell'America Latina sono nel complesso più basse di quelle degli allievi dell'Europa e dell'Asia e sono state accolte con molta insoddisfazione da parte delle relative società, anche perché sono probabilmente sovrastimate in quanto non tengono conto del numero considerevole di alunni che non frequentano le scuole. La presentazione dei risultati al pubblico ha ancora di più aggravato la situazione poiché è stata accompagnata da un notevole sensazionalismo, dalla carenza di una vera analisi scientifica e anche da varie manipolazioni degli esiti. In particolare, si è riusciti a nascondere il cattivo funzionamento delle riforme introdotte in America Latina e le responsabilità dei modesti risultati è stata attribuita alla loro mancata applicazione piuttosto che all'errore di averle adottate.

Critiche si sono appuntate anche sul pericolo di potenziali distorsioni nell'approccio ai sistemi educativi nazionali e specialmente ai relativi *curricoli* di studio, insite nel programma in esame (Berliner, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Infatti, il tipo di valutazione propria di Pisa può comportare limitazioni problematiche ai contenuti dei programmi come la standardizzazione dei metodi didattici, l'ampliamento eccessivo dell'orario della matematica e delle lingue nazionali e straniere rispetto ad altre materie, la marginalizzazione delle discipline artistiche e della musica e la riduzione delle competenze insegnate agli allievi, tutte conseguenze in controtendenza con i bisogni formativi delle società della conoscenza e della globalizzazione. Riguardo poi ai risultati ottenuti dagli studenti degli USA, se da una parte essi sono meno negativi di quanto presentato dai media, dall'altra evidenziano le gravi diseguaglianze presenti nel sistema educativo del Paese che dipendono principalmente da fattori extrascolastici come le disparità estremamente elevate nella distribuzione della ricchezza e nel prodotto interno lordo per persona per cui gli esiti di Pisa dipendono dalle interazioni tra le scuole e la società e non soltanto dalle carenze delle prime.

Sempre sulla stessa linea delle problematiche create dal programma in esame in riferimento all'istruzione e alla formazione, va notata l'osservazione di chi afferma che esso non distingue circa le conoscenze acquisite a scuola il sapere di un alunno in generale da quello che serve per ottenere risultati positivi nei test di Pisa (Scott, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Inoltre, non si tiene conto del fatto che le scelte delle modalità di amministrazione dei test possono favorire un gruppo rispetto ad altri come per esempio: la presenza o meno di incentivi, il tipo di motivazioni degli allievi e il formato delle domande. Un problema ancora maggiore è che i test Pisa non fanno riferimento ad alcun programma scolastico nazionale e pertanto non verificano i contenuti insegnati e/o quelli appresi. Altri effetti negativi consisterebbero nel dare la preferenza a determinate forme di prestazioni scolastiche e nel contribuire alla standardizzazione dei processi di insegnamento apprendimento. Infine, il modo di pubblicare i risultati in tavole comparative ten-

de a privilegiare la posizione rispetto ai punteggi, accrescendo così lo spirito di competitività tra i Paesi piuttosto che l'impegno a migliorare l'educazione.

Passando a considerare il punto di vista degli *studenti*, è stato osservato che i test Pisa non terrebbero conto delle differenze di classe tra loro esistenti (MacRuaire, 2011; Paolone, 2008, 2016a e b). Gli allievi di un quartiere svantaggiato di una città dell'Irlanda, intervistati sulla loro esperienza durante l'applicazione del programma, hanno evidenziato tre problematiche: l'intensità della somministrazione è risultata eccessiva per cui la gran parte degli studenti, specialmente quelli disabili, hanno incontrato serie difficoltà anche solo a leggere le domande; di conseguenza vari si sono limitati a segnare le risposte a caso; inoltre tra gli inchiestati sono emersi molti dubbi circa il rispetto dell'anonimato delle risposte per il gran numero di domande personali. Pertanto, l'applicazione di Pisa dovrebbe assicurare un maggiore supporto agli alunni, soprattutto a quelli appartenenti ai ceti meno abbienti, e adottare un modello più flessibile e articolato di valutazione.

3. Le posizioni favorevoli

Esse rientrano in quella corrente dell'e.c. che in queste ultime decadi ha rivisitato l'impostazione dominante negli Anni '50 e '60 secondo la quale l'e.c. è una *scienza sociale positiva e predittiva* (Phillips e Schweisfurth, 2014; Phillips e Ochs, 2003; Mincu, 2020; Malizia, 2022). Di essa gli attuali comparatisti riprendono l'obiettivo principale, quello cioè di voler fondare l'e.c. su metodi e tecniche di natura scientifica, empirica e quantitativa. Viene pure condivisa la posizione secondo la quale l'e.c. rappresenta un ambito di studi e di ricerche particolarmente fecondo sul piano teorico e concreto, come anche la concezione che l'innovazione e la riforma vanno ritenute processi essenziali per adeguare i sistemi di istruzione e di formazione ai ritmi accelerati del cambiamento in atto nelle nostre società. Si differenziano invece dalle posizioni degli Anni '50 e '60 in quanto rivalutano gli approcci *storico e filosofico* per cui non si limitano ad esaminare i sistemi educativi solamente nella loro condizione attuale e negli aspetti socio-economici e culturali, soprattutto quantitativi, ma si impegnano egualmente a comprendere la loro evoluzione nel tempo anche da un punto di vista ideale.

Passando ad esaminare le loro posizioni rispetto agli studi internazionali sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti, i relativi giudizi risultano *positivi*, ma non ingenuamente tali in quanto non si nascondono le problematiche insite in questo tipo di investigazioni. Ritengono infatti che esse possano esercitare un impatto favorevole sia sulla ricerca empirica in educazione che

sull'e.c. in quanto la prima può ampliare il suo raggio di azione allo studio di tutti i sistemi educativi e la seconda consolidare il ricorso ai metodi empirici.

Scendendo più nei particolari, anzitutto non è possibile mettere in dubbio il *valore scientifico* di tali ricerche che risulta particolarmente rilevante: infatti, si è riusciti ad affrontare con successo delle sfide a livello metodologico che apparivano insuperabili fino almeno alla metà del secolo scorso. Sul piano pratico esse hanno permesso di individuare con precisione punti forti e criticità dei sistemi educativi e tali risultati hanno consentito di fondare il dibattito politico riguardo all'istruzione e alla formazione su argomentazioni più oggettive. Un altro progresso importante può essere identificato nel contributo che hanno dato all'identificazione di validi benchmark, o indicatori chiave, in modo da assicurare fondamenti solidi alle valutazioni internazionali. In aggiunta, gli esiti delle indagini in esame forniscono un aiuto significativo in vista della identificazione di buone pratiche a condizione, ovviamente, che esistano prove evidenti delle loro relazioni dirette e strette con risultati positivi.

La rilevanza di tali ricerche non deriva solo dai punteggi che si ottengono con i test, ma dipende anche dalla *vasta gamma di dati ulteriori* che riescono a raccogliere. Questi riguardano importanti variabili socio-demografiche degli studenti quali il sesso, la condizione socio-economica e culturale, l'età, il tipo di scuola frequentata; tali informazioni hanno permesso di effettuare indagini particolarmente sofisticate – sia tra i Paesi che al loro interno - sul gender, gli stadi evolutivi, le diseguaglianze di status, le attese e il ventaglio di offerte di istruzione e di formazione. In particolare, la banca dati dell'OCSE ha messo a disposizione le proprie informazioni non solo per far conoscere il livello generale delle prestazioni degli studenti degli Stati che partecipano alle indagini, ma anche perché si possano approfondire i rapporti con le caratteristiche personali e scolastiche.

Certamente non si possono ignorare le ricadute *politiche* dei risultati delle ricerche internazionali sugli apprendimenti. La partecipazione dei Paesi rappresenta un'azione dei relativi governi che merita apprezzamento. Tuttavia, le motivazioni possono essere le più diverse: utilizzare i loro esiti per impostare le proprie strategie a livello educativo; mostrare la validità delle politiche adottate; criticare le scelte effettuate da precedenti governi. Il successo di tali indagini ha anche premiato le attività dell'OCSE che starebbe assumendo un ruolo istituzionale nuovo di arbitro della governance globale dell'educazione.

I comparatisti favorevoli alle ricerche internazionali sugli apprendimenti sono ben consapevoli delle *problematiche* connesse con la raccolta dei dati e la loro disamina. Ricordo, qui di seguito, molto in sintesi le principali: la comparabilità dei campioni; la scelta delle alternative dei test in modo da verificare le conoscenze, le abilità e le competenze con riferimento ai contenuti reali dei

programmi; l'assicurazione della presenza di condizioni simili in tutti i Paesi nella somministrazione delle prove e nella raccolta dei dati; la garanzia di analisi statistiche rigorose. Tali problematiche certamente esistono e possono essere affrontate, assicurando una sufficiente affidabilità e validità dei risultati e bisogna riconoscere che i progressi nel tempo sono stati considerevoli. Indubbiamente, spetterà ai comparatisti monitorare con accuratezza lo svolgimento delle ricerche e la presentazione degli esiti.

Passando ad una valutazione del Programma *Pisa* su cui si sono maggiormente concentrati le critiche e gli apprezzamenti degli esperti e dei politici, come è emerso nel paragrafo precedente riguardo alle prime, si può prendere le mosse da quello che è stato definito «lo shock di Pisa» che, tra l'altro, ha comportato «la fine dell'autocompiacimento» (Schleicher, 2020, p. 28; cfr. anche Phillips e Schweisfurth, 2014). Fin dalla pubblicazione dei primi risultati di Pisa nel 2001, i relativi rapporti hanno suscitato accese discussioni perché i dati in essi riportati contraddicevano in vari casi l'immagine molto positiva che nei Paesi era diffusa riguardo ai propri sistemi educativi. Man mano che le edizioni si succedevano, le polemiche crescevano di pari passo perché erano possibili confronti nel tempo ed emergevano con chiarezza i casi in cui i governi non si erano impegnati adeguatamente per migliorare la situazione e, quindi, venivano messi sotto accusa dall'opinione pubblica.

Uno degli effetti più rilevanti di Pisa è consistito nello *sfatare* l'opinione molto diffusa secondo la quale i livelli di prestazione dei sistemi educativi sarebbero immutabili, o quasi, ed esisterebbe un rapporto obbligato tra lo svantaggio socio-economico e culturale ed esiti scolastici scadenti. I dati dell'indagine hanno evidenziato chiaramente che vari Paesi sono riusciti a predisporre e realizzare valide strategie, mirate ad elevare l'apprendimento dei propri allievi e a diminuire in misura notevole l'incidenza delle disparità, riscontrabili nella popolazione scolastica, sui risultati degli studenti.

Un altro impatto da evidenziare va identificato nella *sensibilizzazione* operata nell'opinione pubblica circa le carenze del proprio sistema di istruzione e di formazione che ha prodotto come conseguenza una notevole spinta all'innovazione. In questo caso la risonanza è stata più grande nei Paesi in cui i dati di Pisa hanno contraddetto la percezione diffusa della condizione positiva dell'educazione.

La ricerca dell'OCSE ha anche dimostrato con evidenza come molti Stati membri dell'Organizzazione siano riusciti a riformare il proprio sistema di istruzione e di formazione in *tempi* relativamente brevi e in aree *geografiche* tra loro diverse. In Europa si possono ricordare tra l'altro la Germania, la Polonia e il Portogallo; nell'America Latina emergono Brasile, Colombia, Messico e Perù; particolarmente significativo è il successo dei Paesi dell'Asia come Corea del Sud, Giappone e

Singapore che hanno sfatato la leggenda secondo la quale la riuscita dei loro studenti dipenderebbe dalla forte pressione esercitata su di loro e dall'apprendimento meccanico, mentre quello che viene ritenuto dall'Occidente come un esercizio di memorizzazione non è altro che il consolidamento dell'apprendimento (Bray, Adamson e Mason, 2010).

Da ultimo, vari governi si sono serviti degli esiti di Pisa per avviare una *comparazione* tra i propri sistemi educativi e quelli di altri Stati in modo da identificare punti di forza e di criticità e strategie da adottare. Si è trattato di un progresso rispetto al passato quando spesso ci si limitava a paragonare la propria situazione attuale con quella di anni precedenti. Questo tipo di comparazione si è molto diffuso negli ultimi anni.

4. Osservazioni conclusive: verso un giudizio equilibrato

Tra le due posizioni mi sembra che la *seconda* sia sostenuta da argomentazioni più convincenti, al tempo stesso non vanno trascurati alcuni limiti e carenze significativa che sono stati messi in evidenza dalla prima.

Incomincio da alcune osservazioni sui presupposti delle due posizioni critiche. Riguardo alle prime, un problema da tenere in considerazione è che la situazione attuale risulta ancora lontana dalla *globalizzazione politica*; altrettanto grave è che non si sia neppure realizzata la globalizzazione della solidarietà (Malizia, 2022; Paolone, 2008; Cowen, Kazamias e Unterhalter, 2009; Manzoni 2011). Inoltre, alcuni comparatisti hanno messo in risalto che nei secoli XIX e XX si è verificata una considerevole standardizzazione tra i sistemi educativi da attribuire all'impatto di singoli Paesi, quindi senza la globalizzazione, ed è pensabile che continui anche adesso. Altri sostengono che la omogeneizzazione attuale sarebbe più supposta che effettiva poiché sarebbe riferibile alla tendenza a sottolineare gli aspetti comuni rispetto a quelli diversi e alle teorie pedagogiche piuttosto che alle realtà educative concrete. In questo caso, è augurabile che si raggiunga un punto di accordo tra il riconoscimento della validità delle buone pratiche altrui e l'uso degli indicatori chiave internazionali che eviti ogni forma d'imposizione dall'alto, di neocolonialismo e di imperialismo culturale.

Passando, poi, alle posizioni del *postmoderno*, alcuni critici osservano che la stessa modernità potrebbe essere interpretata in modo da evitare approcci totalizzanti e da aprirsi ad altre culture, conservando molti valori positivi dell'Occidente che, invece, non si riscontrerebbero nelle investigazioni dei comparatisti postmoderni; proprio in riferimento a questo ambito è stato sottolineato che uno dei punti deboli delle posizioni in esame è l'impossibilità di far derivare da esse giudizi di carattere morale (Malizia, 2022; Hayhoe, 2000; Kubow e Fos-

sum, 2007; Paolone, 2008, 2016a e b; Mincu, 2020). Inoltre, le medesime tesi dell'approccio in questione corrono il pericolo di trasformarsi in metanarrazioni totalizzanti né più né meno delle ideologie della modernità. La conclusione è che sarebbe uno sbaglio imperdonabile se l'e.c. rinunciasse alle prospettive della modernità perché ciò implicherebbe l'abbandono di valori come la giustizia, l'armonia, il rispetto e il progresso, mentre non sarebbe difficile integrarle con quelle della postmodernità.

Passando poi alle ricerche internazionali sull'apprendimento degli studenti, va anzitutto osservato che il loro grande successo è dipeso principalmente dall'affermarsi alla fine del precedente millennio di alcuni orientamenti condivisi sul piano mondiale che hanno permesso di ovviare alle carenze riscontrate precedentemente al riguardo (Chiosso e Castoldi, 2017; Castoldi, 2016). È stato possibile, infatti, assicurare la realizzazione in maniera sistematica a intervalli costanti di queste indagini e consentirne un'utilizzazione non solo a livello trasversale, ma anche a quello longitudinale. Sono stati anche predisposti quadri generali di riferimento che hanno permesso di sviluppare prove scientificamente valide e una terminologia condivisa. Si è pure riusciti a integrare le prove citate con dati di processo così da poter analizzare i rapporti tra i fattori operativi e gli esiti finali. I tempi per l'elaborazione e la restituzione dei risultati sono stati ridotti a una durata relativamente breve per cui si è potuto utilizzare i dati per il miglioramento dei concreti processi di apprendimento. La validità dei risultati ha, pertanto, convinto i decisori a finanziare le ricerche internazionali e a coinvolgersi in esse.

Nonostante questi andamenti positivi, bisogna tuttavia tener conto di alcune *precisazioni* al riguardo (Cussò, 2008; Paolone, 2008 e 2016 a). Indubbiamente l'importanza delle statistiche educative per la scienza e la politica è *notevole* ai fini dello studio, della ricerca e della predisposizione di strategie di intervento da parte dei governi poiché permettono di descrivere la realtà in termini quantitativi. Queste potenzialità non dovrebbero far dimenticare la loro natura di immagini dei fatti che sono costruite ricorrendo a filtri scelti dal ricercatore per cui si può affermare che non esiste un unico approccio quantitativo alle problematiche sociali né una sola metodologia per elaborare degli indicatori.

Una specifica considerazione va riservata al *prestito* di concezioni e di strutture educative da un sistema all'altro che è una delle finalità delle ricerche internazionali sugli apprendimenti (Cowen, 2010). Sarà necessario verificare che tali passaggi si traducono in elementi corrispondenti al nuovo contesto perché potrebbero anche trasformarsi e adottare modalità completamente differenti; inoltre, bisognerà prestare altrettanta attenzione anche ai processi che non si limitano a muoversi in una sola direzione, ma che si presentano reciproci, multilaterali, circolari e con andamenti diacronici.

Termino queste osservazioni conclusive riportando in sintesi una valutazione che mi sembra particolarmente *equilibrata* (Duru-Bellat, 2011). Anzitutto, va riconosciuto il successo di Pisa che è da attribuire principalmente a due aspetti di tale programma: esso non misura le conoscenze dei contenuti dei programmi scolastici, ma fornisce un giudizio realistico sulle prestazioni dei 15enni riguardo a problemi rilevanti della loro vita quotidiana; inoltre, gli esiti dei test offrono indicazioni molto utili per capire le differenze nei punti forti e nelle criticità dei sistemi educativi dei diversi Paesi. Le carenze principali di Pisa possono essere identificate nel cattivo uso che è stato fatto dei suoi benchmark poiché le scuole degli Stati partecipanti al programma sono classificate solo sulla loro base. Ora, tali parametri sono costruiti ricorrendo ai dati più facilmente acquisibili e soprattutto consistono in informazioni parziali che non sono sufficienti per giudicare un intero sistema educativo; invece, la relativa valutazione dovrebbe fondarsi su una combinazione di indicatori, non solo quantitativi, ma anche qualitativi. In particolare, la studiosa fa riferimento alla diffusione della scolarizzazione, ai finanziamenti non solo della scuola pubblica, ma anche di quella privata e alla differenziazione del sistema educativo. Tali osservazioni critiche non dovrebbero, però, portare alla rinuncia a misurare i risultati degli studenti, ma a completarli con dati riferibili ad altre caratteristiche dell'istruzione e della formazione egualmente importanti.

Bibliografia

- BERLINER D.C., *The context for Interpreting PISA Results in the USA: Negativism, Chauvinism, Misunderstanding, and the Potential to Distort the Educational Systems of Nations*, in PEREYRA A. - KOTTHOFF H. G. - COWEN R., (a cura di), *PISA Under Examination*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 77-96.
- BOLIVAR A., *The Dissatisfaction of the Losers: PISA Public Discourse in Ibero-American Countries*, in PEREYRA A. - KOTTHOFF H. G. - COWEN R. (a cura di), *PISA Under Examination*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 61-74.
- BRAY M. - ADAMSON B. - MASON M. (a cura di), *Recherche comparative en éducation: approches et méthodes*, Bruxelles, De Boeck, 2010.
- BROADFOOT P., *Comparative Education for the 21st Century*, in «Comparative Education», 36 (2000), n. 3, pp. 357-371.
- CARNEY S., *Reading the Global*, in LARSEN M.A. (a cura di), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, Rotterdam, Sense Publishers, 2010, pp. 125-142.
- CASTOLDI M., *Certificare e valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2016.
- CHIOSSO G. - M. CASTOLDI, *Quale futuro per l'istruzione*, Firenze, Mondadori, 2017.
- COWEN R., *Transfer, Translation and Transformation*, in PAOLONE A. (a cura di), *Education between boundaries: comparazione, etnografia, educazione*, Padova, Imprimatur, 2010, pp. 43-53.
- COWEN R. - KAZAMIAS A.M. - UNTERHALTER E. (a cura di), *Second international handbook of comparative education*, 2 voll, Dordrecht, Springer, 2009.
- CUSSÒ R., *Strengths and Limits of Data: from Goal to Conditionality – Indicators in Education*, in RESNIK L. (a cura di), *The Production of Knowledge in the Global Era*, Rotterdam/Taipei, Sense Publishers, 2008, pp. 93-106.

- DURU-BELLAT M., *From the Appealing Power of Pisa Data to the Delusions of Benchmarking*, in PEREYRA A. - KOTTHOFF H.G. - COWEN R. (a cura di), *PISA Under Examination*, Rotterdam, Sens Publishers, pp. 157-167.
- FOUCAULT M., *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1968.
- FULLAN M., *Breakthrough: Deepening Pedagogical Improvement*, in MINCU M.E. (a cura di), *Personalisation of Education in in Context*, Rotterdam, Sense, 2012, pp. 19-26.
- HAYHOE R., *Redeeming Modernity*, in «Comparative Education Review», 44 (2000), n. 4, pp. 423-439.
- HORGA L., *Personalisation of Learning – Between Reality and Desideratum in the Romanian Educational System*, in MINCU M.E. (a cura di), *Personalisation of Education in in Context*, Rotterdam, Sense, 2012, pp. 175-190.
- LE BOTERF G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008.
- LUNDGREN U.P., *Pisa as a Political Instrument. One History Behind the Formulating of the Pisa Programme*, in PEREYRA A. - KOTTHOFF H.G. - COWEN R. (a cura di), *PISA Under Examination*, Rotterdam, Sens Publishers, 2011, pp. 17-30.
- MACRUAIRE G., *An Examination of Students' Perspectives on PISA Testing*, in PEREYRA A. - KOTTHOFF H.G. - COWEN R., (a cura di), *PISA Under Examination*, Rotterdam, Sens Publishers, 2011, pp. 143-156.
- MALIZIA G., *Educazione comparata: potenzialità e debolezze di una disciplina*, in «Orientamenti Pedagogici», 69 (2022), n. 1, pp. 57-70.
- MANZON M., *Comparative Education: The construction of a field*, Hong Kong, Springer, 2011.
- MINCU M.F., *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, Milano, Mondadori, 2020.
- MORGAN C., *Constructing the OECD Programme for International Student Assessment*, in PEREYRA A. - KOTTHOFF H.G. - COWEN R., (a cura di), *PISA Under Examination*, Rotterdam, Sens Publishers, 2011, pp. 47-59.
- PAOLONE A.R., *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*, Roma, Mo-nolite, 2008.
- PAOLONE A.R., *Educazione comparata, convergenze-divergenze globali e etnografia nella contemporaneità*, in BARBIERI N.S. - GAUDIO A. - ZAGO G. (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, Brescia, Scholé ELS La Scuola, 2016a, pp. 43-77.
- PAOLONE A.R., *Educazione comparata e metodo etnografico in Europa. Dalle ricerche multilocali allo studio dei rapporti macro-micro*, in CALLEGARI C. (a cura di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Roma, Anicia, 2016b, pp. 91-126.
- PELLERÉY M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- PEREYRA A. - KOTTHOFF H.G. - COWEN R. (a cura di), *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Texts, Changing Schools*, Rotterdam, Sens Publishers, 2011.
- PHILLIPS D. - K. OCHS, *Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices*, «Comparative Education», 39 (2003), n. 3, pp. 451-461.
- PHILLIPS D. - M. SCHWEISFURTH, *Comparative and International Education*, London, Bloomsbury Academic, 2014, 2 ed.
- RUST V., *Postmodernism and Its Comparative Education Implications*, «Comparative Education Review», vol. 36 (1991), n. 4, pp. 610-626.
- SCHLEICHER A., *Una scuola di prima classe*, Bologna, Il Mulino, 2020.
- SCHRIEWER J. (a cura di), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2003.
- SCOTT D., *PISA, International Comparisons, Epistemic Paradoxes*, in PEREYRA A. - KOTTHOFF H.G. - COWEN R. (a cura di), *PISA Under Examination*, Rotterdam, Sens Publishers, 2011, pp. 97-107.