

**Mario Ambel**

***Qualche considerazione a margine delle metodologie, dei contenuti e delle finalità dell'area linguistica (del progetto "Poseidon - Apprendimenti di base", DG Personale e Indire)***

Intervento al seminario alla Fiera Internazionale del Libro - Torino, 5 maggio 2006

Vorrei sottolineare alcuni aspetti del progetto che mi sembra meritino una qualche attenzione, anche perché costituiscono altrettante interessanti "sfide" sulle quali varrebbe la pena aprire un confronto tra coloro che a vario titolo vi prendono o vi prenderanno parte.

Svolgo queste riflessioni anche a nome del gruppo di colleghe e di colleghi del Lend, che mi hanno pregato di portare il loro saluto e il senso di alcune convinzioni comuni.

#### 1. Per una comunità di pratica a distanza e in presenza

La prima riflessione riguarda le modalità ambientali, comunicative e strumentali del corso, i luoghi e le procedure in cui si concretizzerà un'offerta di formazione dei docenti che ha l'ambizione, non solo di essere interattiva e cooperativa, ma di favorire la costituzione di una (o più) *comunità di pratica*, espressione di cui, in particolare quando ci sono di mezzo le tecnologie digitali, si fa un po' troppo spesso un uso aprioristicamente ottimista, senza preoccuparsi che ne sussistano e ne persistano le condizioni effettive.

Per realizzare un gruppo o, se si riesce, una comunità di docenti che riflettano criticamente e costruttivamente sulla quotidianità e sulle implicazioni del loro agire professionale, sono infatti necessarie alcune condizioni non sempre facili da perseguire.

Anzitutto è importante superare in modo definitivo e con convinzione strategica una visione puramente trasmissiva e passiva degli apprendimenti. Se vogliamo provare sul serio a fare delle nostre classi delle comunità di apprendimento costruttivo, in cui si superi una visione personalistica del sapere e della sua acquisizione, non possiamo attivare modelli di formazione dei docenti che si affidino alla sola trasmissione passiva di modelli e procedure o che esaltino la solitudine, seppure tecnologicamente "evoluta", dei soggetti che vi partecipano.

In tal senso l'uso della piattaforma predisposta da Indire può consentire agli insegnanti di sperimentare in prima persona dialogo formativo, scambio culturale, interazione didattica, condivisione esperienziale, progettuale, critica; ne potrebbe conseguire la costituzione di gruppi cementati da autentica collaborazione nella individuazione di problematiche professionali comuni a cui dare insieme soluzione concettuale e sbocco operativo.

Poiché avvicinare le persone e consentire il confronto e la condivisione delle idee e distanza è da sempre una innegabile potenzialità dell'evoluzione dei *media*, appare quasi naturale che alla parte on line del progetto vengano affidate sia dinamiche interattive, attraverso la fruizione cooperativa on line dei materiali di studio e delle proposte operative, sia le componenti di tenuta nazionale, di elaborazione culturale collettiva fra persone che agiscono in contesti lontani e diversi.

Perché il progetto di formazione si realizzi compiutamente e soprattutto affinché si configuri effettivamente come premessa per la costituzione di gruppi che si riconoscono in presupposti, finalità ed esperienze comuni, è però necessario che si realizzino anche altre condizioni.

La prima (quasi una precondizione) è che tutti assumano un atteggiamento attivo e cooperativo e che ciò si traduca non tanto nell'assenza di pregiudiziali diffidenze nei confronti della strumentazione tecnologica, quanto piuttosto nel consapevole rifiuto di ogni tentazione di

affidamento acritico o di sudditanza cognitiva ed operativa nei confronti delle tecnologie in quanto tali.

La seconda condizione è prevedere due diverse e complementari modalità di aggregazione e di lavoro: affiancare quindi alla dimensione di comunità virtuale di riflessioni, azioni e progettualità condivise a *distanza*, opportunità e momenti di incontro e di scambio reale, gruppi di discussione e di lavoro in *presenza*, comunità reali fra soggetti che lavorano in un territorio più circoscritto, la provincia o la regione, e che condividono quindi le stesse esperienze e dinamiche territoriali.

Qui a Torino e in Piemonte, il gruppo di lavoro che seguirà la prima fase del progetto (composto da cinque colleghi di scuola superiore) attiverà un luogo fisico, in cui la partecipazione ai gruppi on line troverà un corrispettivo e una occasione di ampliamento in presenza. Ma, se ci riusciremo, anche di sedimentazione e di documentazione cartacea delle esperienze condotte.

## 2. Il rinnovamento dei contenuti e della metodologia didattica

E veniamo alla seconda riflessione. Il supporto tecnologico predisposto da Indire implica un'ulteriore "sfida" interessante da affrontare: quella di aver deciso di implementare su una piattaforma che presuppone, tra le altre forme di interattività, anche la progettazione collettiva di concreti "oggetti didattici", un materiale "cartaceo", già di per sé denso dal punto di vista teorico e concettuale e innovativo dal punto di vista metodologico: anche la fruibilità e la funzionalità di questa operazione rappresentano una verifica (in progress) importante, da cui sia noi che Indire potremo trarre interessanti insegnamenti. E di cui dovranno essere protagonisti e "giudici" i colleghi che parteciperanno ai percorsi formativi.

I curatori delle singole offerte formative, sul tema da loro affrontato, hanno infatti tentato di portare a sintesi quanto si è andato elaborando a livello teorico negli ultimi decenni con l'esigenza di rinnovare le metodologie e le pratiche didattiche quotidiane, al fine di accrescere le motivazioni e il coinvolgimento degli allievi. E di conseguenza l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento. A questa scelta iniziale, si aggiunge ora l'implementazione su una piattaforma che oltre a renderne interattiva la fruizione e la discussione, tenterà di giungere alla progettazione, sperimentazione e verifica di concreti "oggetti di insegnamento/apprendimento".

In uno dei percorsi operativi sulla comprensione, ad esempio, ci siamo posti queste finalità, che presentano entrambe un discreto tasso di innovazione e quindi di sperimentaltà:

- cominciare a sanare una duplice e complementare carenza abbastanza evidente della formazione dei docenti fin qui erogata: la formazione di tipo disciplinare, centrata sulle specificità epistemologiche, scientifiche, didattiche di un certo campo di conoscenza in genere prescinde da un'analisi approfondita delle valenze operative e cognitive delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione; a sua volta, quella fondata sulle TIC in genere prescinde da ragionamenti davvero analitici su di un loro impiego nelle diverse discipline e nei differenti campi di conoscenza e di esperienza;

- indicare una nuova prospettiva didattica, caratterizzata da proposte didattiche operative progettate attorno a questa ipotesi di fondo: è opportuno "sfruttare" didatticamente la complementarità fra lettura e scrittura, attraverso la valorizzazione e l'esercitazione dei nessi cognitivi, linguistico-testuali e procedurali che intercorrono fra lettura e scrittura e che divengono evidenti in tutte le operazioni che intrecciano o integrano queste due "abilità".

Obiettivo concreto sarà dunque quello di analizzare, sperimentare e riprogettare attività di riscrittura (e commento), finalizzate all'incremento delle competenze integrate di comprensione e produzione di testi.

## 3. Indagini internazionali e progetti educativi

La terza considerazione riguarda i rapporti fra la progettazione educativa e le indagini internazionali, che hanno in qualche misura coinvolto anche l'elaborazione di questo progetto, a seguito dell'allarme per i risultati non soddisfacenti dell'indagine OCSE-Pisa negli "apprendimenti di base" di cui qui ci occupiamo. Per inciso, va detto che in questo contesto "apprendimenti di

base” non va inteso nel senso di apprendimenti che debbano avvenire e soprattutto concludersi nei primi anni di scuola, ma nel senso, molto più pregnante, di apprendimenti che stanno alla base dei diritti di cittadinanza in una società complessa e che sono, quindi, inevitabilmente articolati e impegnativi.

Il progetto, infatti, si rivolge alla scuola superiore e in particolare al biennio, punto nevralgico e delicato di ogni processo di ampliamento effettivo dei diritti di cittadinanza attraverso l'elevamento quantitativo e qualitativo della scolarizzazione e dei suoi effetti. Le singole proposte teoriche e didattiche che sono state qui elaborate non fanno quindi riferimento al contesto programmatico delle recenti *Indicazioni nazionali*, sia perché rivolte alla scuola superiore, sia perché in ogni caso estranee a quella cornice culturale e normativa.

Alcune offerte formative del progetto hanno invece guardato con interesse, seppure in modo problematico, all'indagine OCSE-Pisa; in particolare, e non poteva essere altrimenti, l'offerta formativa dedicata alla comprensione dei testi, se ne occupa in due percorsi operativi: in uno per spiegarne finalità e criteri, nell'altro per esemplificare e discutere il tipo di competenze di comprensione effettivamente messe sotto osservazione e le capacità che implicano negli studenti.

In questo modo, i colleghi potranno confrontarsi con il solido impianto metodologico che nell'indagine OCSE-Pisa è stato elaborato per decidere che cosa si debba intendere per comprensione del testo e come la si possa verificare. Anche nelle nostre proposte operative abbiamo accolto e discusso i processi cognitivi e linguistici posti dall'indagine alla base della comprensione del testo:

- *individuare informazioni;*
- *comprendere il significato generale di un testo*
- *sviluppare un'interpretazione;*
- *riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo;*
- *riflettere sulla forma di un testo e valutarlo;*

Di altra natura (e più problematico) sarebbe invece il riferimento ai tipi di testo oggetto del rilevamento (che sono molto diversi da quelli su cui solitamente si esercitano gli allievi nella scuola italiana) o i ragionamenti quelli che l'indagine chiama i domini di riferimento degli usi linguistici. Vedi [dati](#) riportati in calce.

Quei dati e le scelte che li hanno determinati sono coerenti con il fatto che l'indagine OCSE-Pisa prende le mosse da tre definizioni di *literacy* (concetto che sta fra i nostri “alfabetizzazione” e “competenza di base”) che sembrano oscillare fra pragmatismo individuale, diritti di cittadinanza e spendibilità sociale e (in parte) professionale; l'indagine appare cioè orientata alla identificazione e alla verifica di ciò che serve a ciascuno per vivere nella società da cittadino che gode di diritti civili, che riconosce quelli altrui e che partecipa alla vita collettiva, con la capacità di leggere la realtà in modo problematico, di affrontarne e risolvere situazioni complesse. A tratti si scorge, fra le elaborazioni programmatiche dell'indagine, una qualche propensione a identificare i futuri cittadini con il capitale umano di conoscenze e competenze su cui la società stessa conta per mantenere alto il suo livello di competitività.

Ad una opportuna integrazione e al riequilibrio di queste componenti (un po' funzionaliste), manca una attenzione specifica a valori e finalità che sono propri di un progetto educativo (e non solo della sua spendibilità personale e sociale); l'attenzione, cioè,

- alla irripetibile individualità dei soggetti e delle esperienze e alla costruzione della propria identità soggettiva attraverso il confronto e la cooperazione con gli altri;
- alla condivisione e alla costruzione contestuale e sociale dei saperi, dei percorsi di senso e delle metodologie di indagine critica e di interpretazione,
- alla capacità di usare la lingua e i sistemi simboli per immaginare e creare la realtà e non solo per adattarvisi, servirla o modificarla.

Ma questi sono ovviamente compiti che spettano alla scuola (e solo alla scuola) e non alle indagini internazionali; seppure sia buona cosa che anche le indagini internazionali se ne preoccupino, come accade quando, accanto alle prove, attivano strategie per indagare i contesti

socio-culturali, le aspettative, le percezioni che del proprio agire conoscitivo hanno, ad esempio, i quindicenni che vi partecipano.

In un quadro così delineato, diventa essenziale definire e delimitare con molta attenzione i rapporti fra indagini, valutazione di sistema e progettualità culturale ed educativa della scuola. Tali rapporti è bene che resti indiretti.

Compito della scuola non è addestrare gli allievi a superare le prove (dell'OCSE, dell'Invalsi o della vita), ma fornire conoscenze e competenze rinnovabili che consentano loro di essere messi in condizione di superarle. Che non è propriamente la stessa cosa.

Inoltre, la spendibilità (personale e sociale) degli esiti di un progetto educativo non è un dato "oggettivo" che possa essere facilmente misurato e certificato; è piuttosto il punto di partenza, un "apprendimento di base" su cui costruire un progetto di integrazione permanente dei propri repertori di saperi e di competenze.

Quando un organismo di ricerca internazionale cerca di misurare uno standard o, questione ancora più complessa, un sistema di valutazione nazionale tenta verificare degli apprendimenti sa (o dovrebbe sapere) di intercettare solo una parte della complessità di un progetto educativo e dei suoi esiti (la punta dell'iceberg - come spesso si dice - e - bisognerebbe aggiungere - i flutti che lo lambiscono). Il peggio che possa fare un progetto educativo è cercare di adeguarsi a quella visione parziale degli esiti cui mira. Se mai diventa importante avere una consapevolezza critica dei criteri con cui indagini (di ricerca) e rilevamenti (di valutazione) vengono progettati e condotti.

Conoscere gli impianti teorici e metodologici delle indagini e delle prove cui vengono sottoposti gli allievi appare ormai come un preciso dovere professionale dei docenti e dell'intero sistema. Va ad esempio rilevato con preoccupazione come si sia poco riflettuto sul fatto che l'idea e la pratica di comprensione del testo adottata dall'indagine OCSE-Pisa, globale e articolata, è fortemente diversa da quella adottata dalle *Indicazioni nazionali* e dai conseguenti rilevamenti dell'Invalsi, che si sono attestati su un'idea di comprensione e di verifica del suo presunto apprendimento più frammentaria, segmentale a tratti marginale.

Per questo abbiamo predisposto, nell'offerta formativa dedicata alla lettura e alla comprensione, stimoli alla riflessione e proposte operative che consentano ai docenti di mettere sotto osservazione critica e applicazione sperimentale i criteri e le metodologie dell'OCSE Pisa, come anche altri progetti stanno facendo (ad esempio presso la Direzione regionale piemontese) con cui la dimensione territoriale di questo nostro progetto potrà utilmente mettersi in relazione.

Questo, per altro, è un terreno su cui è molto importante aprire collaborazioni fra tutte le discipline coinvolte nell'indagine OCSE-Pisa e in questo progetto di formazione: le lingue, le scienze e la matematica, in attesa che anche le competenze storico-ambientali entrino nel novero degli apprendimenti di base per la cittadinanza. Le difficoltà che si incontrano in quell'area disciplinare a mettersi d'accordo fra sistemi scolastici diversi non sono un buon motivo per rinunciarvi, ma se mai per riflettere su quali omissioni sono state fatte, nelle nostre discipline, per riuscirci!

#### 4. Educazione linguistica e diritti di cittadinanza

La crescita delle capacità di comprensione, lettura critica e rielaborazione dei testi è certamente una componente essenziale dei diritti di cittadinanza che intendiamo garantire ai nostri allievi. E questo aspetto ci introduce alla quarta e ultima considerazione, che riguarda le finalità strategiche, gli orizzonti di senso e gli scenari normativi su cui collocare un progetto di formazione degli insegnanti che intenda colmare lacune gravi negli apprendimenti di base degli allievi.

Anche perché non sarebbe male che le comunità di pratica si fondassero anche su qualche condivisione di intenti e di valori, che sorreggano quelle pratiche e aiutino a mantenere dritta la barra del timone nei momenti di difficoltà.

Da questo punto di vista mi sembra simbolicamente significativo che l'impegno congiunto delle nostre associazioni e di ciascuno di noi per realizzare questo progetto sia coinciso con il periodo in cui abbiamo celebrato insieme il trentennale delle *Dieci Tesi per l'Educazione*

*linguistica democratica* (1975). Anzi, a molti di noi è sembrato un bel modo di festeggiarle, lavorando per rinnovarne e proiettarne i valori e il senso verso il futuro.

Infatti, di fronte ad alcune emergenze culturali del nostro tempo, a molti sembra che ci sia di nuovo bisogno di educazione linguistica, con quel suo retaggio di rapporti ideali e pratici con i processi di sviluppo democratico e di incremento dei diritti di cittadinanza, di inclusione sociale, di dialogo.

C'è di nuovo bisogno di educazione linguistica, come nel 1975, quando l'esigenza di realizzare compiutamente il processo (che fui anche di "alfabetizzazione" secondaria) avviato dalla riforma della scuola media unica del 1962, (ormai a un decennio di distanza dalla sua approvazione, e dopo gli scossoni dati alla scuola "tradizionale" dai movimenti della fine degli anni sessanta e da *Lettera a una professoressa* di Don Milani) portò alla elaborazione delle *Dieci Tesi*, patrimonio ideale e pratico di associazioni come il Giscel (che ne fu promotore), il Lend o il Cidi, una delle associazioni "generaliste" da sempre più attente e sensibili ai problemi dell'educazione linguistica, non fosse altro che per la lunga consuetudine culturale e ideale con Tullio De Mauro.

Si trattò di una elaborazione culturale che aveva riscontro in molte sperimentazioni didattiche reali e che trovò conferma istituzionale nei programmi per la scuola media (1979) e poi della scuola elementare (1985) e infine negli orientamenti per la scuola dell'infanzia (1991). Cito qui quelle tappe programmatiche perché ritengo che ciò che è mancato alla scuola, in questi ultimi anni e di cui avremmo invece molto bisogno, sia proprio questa circolarità virtuosa fra processi innovativi dal basso, elaborazione intellettuale e professionale, definizione normativa e riformatrice. Purché questa venga a sancire e a orientare processi reali di cambiamento e non a pretendere di condizionarli o peggio di stravolgerli.

Per questi motivi ritengo che, oggi come allora o forse ancor più che allora ci sia bisogno di una educazione linguistica e di una didattica delle competenze comunicative plurilingue e interculturale, non arroccata attorno a presunte lingue egemoni o a modelli etnico-culturali dominanti, da esportare o da circoscrivere in enclavi aggressive, ma capace di riconoscere e rispettare il diritto di ciascuno alla parola e anche alla difesa pacifica del proprio retroterra linguistico e culturale.

Abbiamo bisogno di una educazione linguistica che, oggi ancor più che allora, sappia alimentare e sostenere un dialogo laico, critico e pacifico fra le lingue, le culture, le persone, i popoli. Per certi versi ne abbiamo ancor più bisogno che negli anni settanta. Ma deve essere un'educazione linguistica che nel solco della sua tradizione profondamente democratica e inclusiva, cooperativa e solidale, sappia rinnovarsi oltre le sue stesse esperienze; ad esempio che sappia guardare alle allievi e agli allievi nella loro globalità e integrità soggettiva e intersoggettiva, fatta di componenti emotive, cognitive, operative; che sappia alimentare e sostenere in ciascuno la propria costruzione di identità, personale e contestuale; che rinforzi le capacità di riconoscersi e di essere riconoscibili attraverso un uso critico e consapevole dei linguaggi, degli strumenti di mediazione simbolica, degli apparati e delle procedure conoscitive.

E, quindi, abbiamo bisogno di scuola, di più scuola per tutte e per tutti.

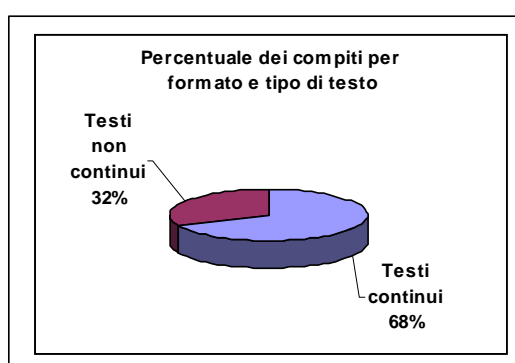
È abbastanza curioso infatti, stracciarsi le vesti sui risultati conseguiti dai quindicenni nelle competenze di base di lettura, matematica e scienze e poi pensare che la soluzione stia nel far sì che a 14 anni qualcuno smetta di andare a scuola o di andarci a pieno titolo e con pari opportunità di rimanerci a lungo.

È bene decidere al più presto che tutte le ragazze e i ragazzi di questo paese, devono stare a scuola il più a lungo possibile. Anche se spesso non basta. Anche la scuola - lo sappiamo bene - deve rinnovarsi profondamente. In fondo abbiamo realizzato questo progetto nella speranza di dare un qualche contributo all'incremento delle competenze di cittadinanza degli adolescenti di questo paese, attraverso il rinnovamento della mediazione culturale e delle competenze professionali dei loro docenti.

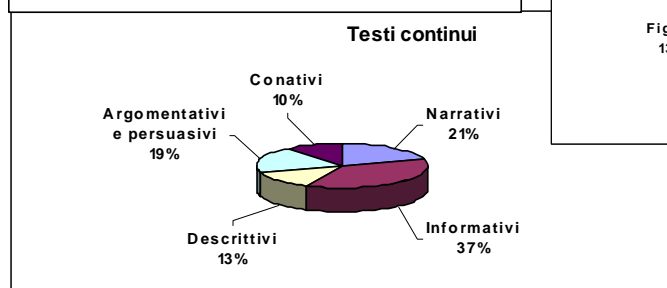
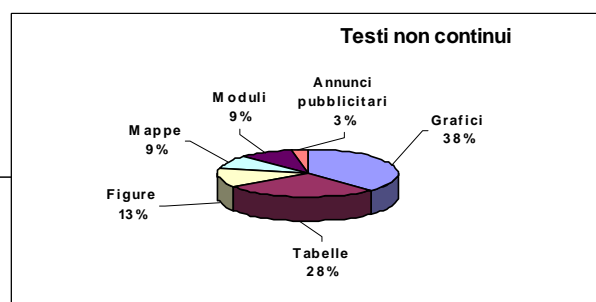
---

**Figura 2.5 • Distribuzione dei compiti di reading literacy  
in relazione alla situazione**

Situazione	Percentuale di compiti	
	La lettura come ambito principale (PISA 2000)	La lettura come ambito secondario (PISA 2003)
Personale	20	21
Pubblica	38	25
Professionale	14	25
Scolastica	28	29
<b>TOTALE</b>	<b>100</b>	<b>100</b>



Indagine OCSE-Pisa. Distribuzione percentuale dell'incidenza delle diverse tipologie testuali



Devo un ringraziamento a Marco Guastavigna per la stesura... cooperativa e condivisa del punto 1. Ho realizzato i percorsi operativi sulla "letto-scrittura" del testo con la collaborazione dello stesso Marco Guastavigna, di Massimo Serra, Carmen dell'Ascenza e Anna Maria Curci.