

LINEE-GUIDA PER UN CURRICOLO

di

Maria Antonietta Marchese

1. Il problema delle scelte

Si può agire sui livelli di alfabetizzazione della popolazione scolastica migliorandoli? Si può ridurre la disomogeneità fra i profitti degli alunni non penalizzando gli allievi migliori? Da questi interrogativi ha preso avvio la definizione di un curriculum di lettura (1) che si configurasse, da un lato, come tentativo di risposta ai bisogni di bambini e di adolescenti, ritenuti soggetti a rischio di semianalfabetismo (2), dall'altro, come intervento finalizzato all'innalzamento dei livelli di alfabetizzazione in lettura di tutti gli alunni della scuola dell'obbligo.

Dati tratti da indagini nazionali e internazionali mostrano come la scuola italiana non sia in grado di attivare compiutamente per tutti gli alunni della scuola di base il processo di alfabetizzazione. Risulta che gli interventi didattici, relativi all'abilità di lettura, sono parzialmente efficaci: la scuola, cioè, non riesce a garantire a una quota rilevante di alunni della fascia dell'obbligo, pari al 14,6% della popolazione della scuola elementare e al 18% della scuola media, le competenze minime di lettura di semplici testi (3).

Per comprendere meglio il fenomeno, è opportuno esaminare l'incidenza di variabili extrascolastiche e scolastiche sui profitti in lettura degli studenti (4). Delle diverse variabili testate quattro - livello di istruzione dei genitori, possesso di libri a casa, uso del dialetto, stare in una certa classe - incidono sui profitti in lettura degli alunni in misura maggiore rispetto ad altre (5); esaminandole, si ha modo di capire l'influenza che ognuna di esse determina sui profitti e di riflettere su possibili piste di intervento per affrontare il problema del semianalfabetismo.

Seguendo un'acuta analisi compiuta da Tullio De Mauro sui dati e sui risultati dell'indagine internazionale sui livelli di alfabetizzazione-lettura promossa dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), si ricava che fra le variabili extrascolastiche, più dell'idioma parlato a casa, pesano sui profitti degli alunni: il livello scolastico dei genitori, l'abitudine alla lettura e il possesso di libri in casa. Uno dei dati più interessanti e, allo stesso tempo, problematici è costituito dal fatto che, di gran lunga, sui profitti degli alunni incide «lo stare in una certa classe», variabile che rimanda, in modo inequivocabile, alla «qualità dell'insegnamento» (6).

Che il maggiore divario fra profitti bassi ed eccellenti si riscontri in presenza di una variabile, per così dire, scolastica induce a pensare che, per arginare il problema del semianalfabetismo, sia necessario agire "dall'interno" della scuola stessa attraverso un intervento sistematico e intenzionale, elaborato da docenti, che hanno cercato di fare chiarezza su un problema scolastico, per docenti che, quotidianamente, si trovano impegnati ad affrontare difficoltà connesse all'ipofunzionalità in lettura (7).

Agire su una variabile che, per sua stessa natura, si presta ad essere modificata e controllata, piuttosto che su altri tipi di variabili è, dunque, una delle scelte di fondo sottese all'elaborazione di linee guida per un curriculum di lettura. L'attenzione si focalizza, perciò, su una variabile ritenuta "modificabile" e si traslascia, intenzionalmente, di intervenire su altre variabili - sociali, economiche, culturali - che sicuramente, influiscono sui livelli di alfabetizzazione della popolazione scolastica ma rispetto alle quali si riduce, in misura notevole, la possibilità di intervento della scuola.

La scelta di lavorare sul miglioramento dei profitti, agendo sulla qualità dell'insegnamento stesso, consente di esplicitare l'ipotesi operativa per «agganciare» quella quota di alunni (8) rispetto alla quale la scuola non riesce ad attivare compiutamente il processo di alfabetizzazione e di chiarire nei dettagli, come vedremo di seguito, la modalità di intervento in grado di ridurre la portata del fenomeno del semianalfabetismo in lettura.

Che la scuola non riesca ad attivare compiutamente per tutti gli alunni il processo di alfabetizzazione è, per molti aspetti, preoccupante. Se è vero, infatti, che le difficoltà di comprensione riguardino in modo diretto gli alunni, è altrettanto certo che, attraverso di esse, si finisca per fare luce sulla difficoltà della scuola di mettere a punto interventi efficaci per lo sviluppo di abilità linguistiche.

Le difficoltà di comprensione degli alunni finiscono, cioè, per diventare indizi di uno scollamento esistente fra bisogni degli studenti e interventi didattici messi in atto dalla scuola; diventano una spia significativa del disagio della scuola che, a fronte di un impegno quotidiano notevole, non riesce, nel complesso, a definire, con completezza e precisione, attività che consentano di creare competenze linguistiche stabili.

Assumere il semianalfabetismo come problema della scuola diventa, perciò, la scommessa con la quale misurarsi, convinti che la causa della difficoltà degli alunni dipenda, in buona misura, dalle scelte e dalle azioni che compie la scuola stessa. La consapevolezza che, soltanto attraverso un coinvolgimento diretto e sul campo, sia possibile trovare soluzioni per arginare il problema, consente di «agire dall'interno» come docenti che non si limitano a diagnosticare le cause delle difficoltà, ma che hanno interesse ad aggredirle per arginare il problema dell'ipofunzionalità in lettura. «Tirarsi dentro» consente, inoltre, di individuare un nuovo angolo visuale a partire dal quale guardare alla didattica, a ciò che la scuola fa, al tipo di interventi che mette in atto e di elaborare una strategia di intervento in grado di ridurre/contenere il fenomeno in questione.

Per illustrare l'insieme delle caratteristiche che consentono di delineare la strategia di intervento, occorre, sia pure brevemente, indicare i momenti che hanno condotto alla sua definizione. Attraverso lo studio e avvalendosi dell'esperienza professionale si è riflettuto sui diversi tipi di intervento che la scuola, di solito, mette in atto per rispondere al problema dell'ipofunzionalità; si sono maturate consapevolezze riguardo la loro diversità e la loro efficacia e, in ultimo, si è stabilito che la strategia non è un programma per alunni con disturbi di apprendimento; non è, neanche, un progetto speciale destinato a contenere, con pratiche laboratoriali, situazioni di marginalità in aree a rischio; non è un modello tassonomico delle capacità implicate nella lettura. Ancora. Non è collaterale alla normale attività didattica; non è sostitutiva di essa; non è compensativa.

È, piuttosto, una strategia di tipo curricolare in cui, fissati gli obiettivi di apprendimento, si definiscono modalità di intervento, si selezionano tipi di attività, si strutturano percorsi didattici di lettura al fine di innalzare i profitti nelle classi e di ridurre la disomogeneità.

Che si faccia ricorso a una strategia di tipo curricolare implica che l'intervento si realizzi nell'attività didattica quotidiana e sia rivolto a tutta la classe. Guidati, infatti, dalla consapevolezza che l'efficacia formativa si realizzi, in misura maggiore, nelle situazioni in cui i soggetti sono eterogenei e a condizione che si sappiano diversificare i modi dell'interazione, si decide di scegliere come destinatari dell'intervento non solo i soggetti in difficoltà di lettura di semplici testi - i semianalfabeti -, ma anche coloro che, nel contesto scolastico, non presentano problemi particolari di ipofunzionalità e coloro che, invece, potrebbero incontrarne all'uscita del percorso formativo (9).

Se, a quanto detto in precedenza, si aggiunge la considerazione che l'efficacia di una strategia di intervento è data, non solo dalla capacità che essa possiede di produrre l'effetto voluto, che, nel nostro caso, consiste nel ridimensionamento del fenomeno dell'ipofunzionalità in lettura, ma anche dall'innalzamento generale dei profitti che riesce a provocare in tutti gli alunni, si stabilisce di operare in una duplice direzione: agire sui livelli di alfabetizzazione in modo da determinare l'innalzamento dei profitti in lettura per tutti e ridurre la disomogeneità dei profitti degli alunni all'interno delle classi.

Limitato il campo di intervento (agire su una variabile controllabile e modificabile dall'interno della scuola), delineata la modalità per migliorare i livelli di alfabetizzazione (strategia di intervento rivolta alle classi nel corso dell'attività didattica quotidiana), definiti i traguardi attesi dall'attivazione della strategia (innalzamento dei profitti e riduzione della disomogeneità di profitto nelle classi), è già possibile prefigurarsi il curriculum nelle sue parti fondanti. Manca, tuttavia, l'individuazione di tratti peculiari che consentano di tracciare, con più compiutezza, le linee guida del curriculum di lettura.

2. Aspetti linguistico-cognitivi

A partire dalla consapevolezza che il fenomeno del semianalfabetismo possa essere arginato e ridimensionato da una sistematica e intenzionale azione della scuola, si stabilisce di operare alla risoluzione del problema agendo sul piano disciplinare.

Che una buona educazione linguistica possa, di fatto, rappresentare una valida risposta ai problemi di allievi linguisticamente svantaggiati (10) e possa contribuire a realizzare sensibili miglioramenti nei profitti di tutti gli alunni, è un'altra delle scelte poste a fondamento della definizione delle linee guida del curriculum.

Assegnata priorità alla componente linguistica, l'attenzione e si concentra su tre aspetti: la scelta dei testi da leggere; le operazioni linguistico-cognitive che entrano in gioco nella comprensione; i nodi problematici, in taluni casi veri e propri ostacoli alla comprensione, derivanti dall'organizzazione tematica e dai meccanismi adottati per rendere coeso un testo.

Occuparsi dei tre aspetti indicati implica la scelta di contenuti linguistici pertinenti all'alfabetizzazione, contenuti, cioè, adeguati alle istanze di una società in cui l'informazione scritta è sempre più ricca e complessa e in cui le competenze di lettura richieste diventano sempre più alte e sofisticate; comporta la definizione, in senso operativo, delle operazioni linguistico-cognitive che contribuiscono a trasformare il lettore da «debole» in «competente»; presuppone che si guardi alla comprensione nel suo «farsi» allo scopo di individuare eventuali ostacoli alla comprensione.

L'impianto curricolare risulta, dunque, caratterizzato dall'azione congiunta su un doppio versante: quello linguistico e quello cognitivo (11). Punta, cioè, contestualmente, allo sviluppo e al consolidamento di abilità linguistiche inerenti alla lettura e al controllo delle operazioni linguistico-cognitive in essa coinvolte (12).

Individuati gli aspetti linguistico-cognitivi, veri e propri tratti peculiari che consentono di delineare la fisionomia del curriculum di lettura, si pone, ancora una volta, l'esigenza di precisarli e specificarli; esigenza di non poco conto, se si pensa che solo dall'esplicitazione degli aspetti linguistici connessi dipende la traducibilità operativa delle scelte di fondo effettuate.

Creata idealmente una scala su cui disporre in successione gli aspetti linguistici in base al loro grado di correlazione con le scelte di fondo, vengono assegnate priorità: si stabilisce la preminenza di un'abilità su un'altra, si attribuisce maggiore incidenza ad una modalità di approccio ai testi rispetto ad un'altra, si conferisce prevalenza ad una serie di operazioni linguistico-cognitive rispetto ad un'altra.

Gli aspetti ai quali si assegna priorità e dei quali si intende parlare, sono:

1. l'abilità di lettura su cui è centrato il segmento di curriculum;
2. i testi scritti su cui esercitare l'abilità di lettura;
3. le operazioni linguistiche-cognitive da attivare e consolidare nel corso della comprensione di un testo.

L'abilità a cui è assegnata priorità, rispetto ad altre abilità linguistiche connesse con la lettura, è quella del documentarsi. Per esplicitare il perché della scelta vengono indicati, di seguito, i motivi correlati al problema dell'ipofunzionalità di lettura di alunni della scuola dell'obbligo e quelli connessi alla scelta di operare contestualmente sul versante linguistico-cognitivo.

Che documentarsi sia un'abilità necessaria per "muoversi" nell'universo di carta stampata che ci circonda quotidianamente è evidente. Consultare un orario ferroviario, scorrere un indice, sfogliare le pagine di un elenco telefonico, consultare una guida *on fine*, sono operazioni, sempre più comuni e frequenti, che richiedono una quantità di comportamenti e che influiscono su decisioni da prendere.

Che sia un'abilità indispensabile lo testimonia il fatto che, nella vita quotidiana, si ricavano informazioni non solo, ad esempio, da un'etichetta per controllare la quantità di un determinato prodotto o da uno scontrino per verificarne il costo; ma, anche, da sommari per farsi un'idea dei servizi contenuti in una rivista, da quarte di copertina per raccogliere notizie sull'autore di un libro; e, ancora, da riviste specializzate, da monografie, da manuali di studio.

È certo, inoltre, che l'abilità del documentarsi garantisca, in misura maggiore di quanto possa dipendere da un'altra abilità di lettura, la connessione fra necessità di lettura che scaturiscono dalla vita sociale con quelle imposte dall'organizzazione scolastica realizzando un rapporto di continuità fra bisogni scolastici e bisogni sociali. Il documentarsi chiama, infatti, in causa l'uso di testi informativi e pragmatici (13), testi rispetto ai quali gli alunni della scuola italiana incontrano i più grossi problemi di comprensione (14).

Che l'abilità del documentarsi presupponga, inoltre, la capacità di sapere accedere alla documentazione e quella di sapere elaborare le informazioni ricavate, viene a configurarsi come condizione necessaria per tradurre concretamente la scelta di agire sia sul versante linguistico, sia su quello cognitivo. L'abilità del documentarsi sembra, infatti, accordarsi perfettamente con la scelta di fondo menzionata, considerato che «l'accesso alla documentazione richiede una serie non indifferente di capacità cognitive» e comporta un'adeguata elaborazione linguistica da parte del soggetto che intende documentarsi (15).

Un'ultima considerazione va fatta in chiusura, considerazione che ha il merito di spostare l'attenzione dai motivi a sostegno dell'abilità del documentarsi all'abilità in sé.

Che l'abilità del documentarsi sia fortemente connessa con la necessità di non trascurare le istanze poste dalla società e con la decisione di agire, in modo combinato, sul versante linguistico e cognitivo, è indubbio. Resta, tuttavia, da chiarire il motivo per cui si è deciso di aggredire l'ipofunzionalità in lettura con un'abilità linguistica "alta" rispetto alle competenze di lettura dei soggetti a cui è destinata. La decisione sembra, infatti, disattendere la logica di "semplificazione-reiterazione" comunemente adottata in campo scolastico per affrontare le difficoltà di apprendimento. Esaminiamo, dunque, sia pure in breve, come si opera nella scuola.

In molti casi, per aggredire le difficoltà linguistiche si ricorre alla "semplificazione", si scende, cioè, di livello: si selezionano abilità di base, si propongono attività che mirano a sviluppare abilità/capacità considerate come prerequisiti, indispensabili a compensare le difficoltà affiorate. In altri casi, l'intervento, soprattutto se è centrato sul possesso di automatismi di base, si realizza attraverso esercitazioni mirate e ripetute. In altri casi ancora, si ritiene che la focalizzazione su un contenuto disciplinare per volta e la scomposizione del percorso didattico in unità minime di apprendimento possa costituire una valida risposta per favorire la stabilizzazione di un determinato apprendimento.

Senza volere entrare nel merito di valutazioni sull'efficacia delle modalità di intervento illustrate, si propone un capovolgimento dell'ottica attraverso cui guardare al semianalfabetismo e all'approccio adottato per recuperare gli alunni della scuola di base alla funzionalità di lettura. Per evitare lo schiacciamento verso il basso dei profitti e per provocare un reale miglioramento dei livelli di profitto in lettura di tutti gli alunni, compresi i cosiddetti semianalfabeti, secondo il nostro punto di vista, piuttosto che ricorrere alla semplificazione, alla parcellizzazione, all'analisi di componenti di una determinata abilità linguistica, bisogna adottare un'ottica di trascinarsi verso competenze "alte". Ciò implica che a partire dalle abilità e dalle competenze possedute dagli alunni, si preveda la realizzazione di percorsi di apprendimento dotati di gradualità e centrati sull'operatività che consentano di garantire spostamenti continui e costanti verso la stabilizzazione di competenze di lettura acquisite e verso il raggiungimento di nuove competenze.

In questo senso, il documentarsi sembra, per la sua valenza conoscitiva e per la forte componente pragmatica che la caratterizza, l'abilità più idonea per recuperare i soggetti più deboli e a rischio di semianalfabetismo.

Assegnata priorità all'abilità del documentarsi ne consegue che, all'interno della gamma dei testi scritti, si fa riferimento alle forme testuali che risultano connesse in modo più diretto con l'abilità prescelta. Si selezionano mappe, carte topografiche, stradari, articoli, recensioni, definizioni di dizionario, esposizioni di argomenti tratte da manuali di studio, voci espunte da enciclopedie. Forme testuali che per la loro eterogeneità e per il ricorso massiccio a segni non verbali di tipo grafico-visivo si sottraggono o tendono a sfuggire alle tipologie istituite pensando alla sola componente verbale.

Consapevoli della difficoltà evidenziata e tenendo conto del fatto che il curriculum di lettura mira all'innalzamento dei profitti in lettura dei semianalfabeti funzionali, cioè di quella larga fascia di studenti che escono dalla scuola di base sprovvisti della capacità di comprendere testi di immediato uso pragmatico, risulta necessario utilizzare una gamma di forme testuali costituita pensando agli scopi. Se lo scopo è pratico, funzionale o pragmatico che dir si voglia, si fa riferimento a un insieme di testi connessi con il saper fare qualcosa (far funzionare un oggetto, reperire un'informazione, scegliere un percorso); se lo scopo è conoscitivo, sia esso connesso con lo studio o sia dettato da esigenze di approfondimento personale, l'insieme è costituito da testi informativi a dominanza narrativa (articoli di cronaca), espositiva (testi divulgativi), regolativa (istruzioni) (16).

Nel curriculum, dunque, l'attenzione è rivolta ai testi pragmatici e ai testi informativi, testi rispetto i quali, in misura maggiore, è palese la difficoltà di comprensione dei giovani lettori (17).

Sempre in relazione ai testi si pone un altro problema: quale criterio adottare per ordinare le forme testuali nel curriculum di lettura?

Assunta come criterio la densità informativa dei testi, cioè il rapporto che si realizza in ogni testo fra quantità di informazioni codificate in forma scritta e immagini e/o altri apparati iconici di supporto, è possibile distribuire, a grandi linee, le forme testuali in tre insiemi.

Nel primo insieme sono contenuti testi a bassa densità informativa, testi, cioè, in cui si realizza una maggiore prevalenza di immagini o di rappresentazioni grafiche rispetto alla parte scritta e in cui le informazioni scritte riguardano un unico argomento; nel secondo, testi a media densità, in cui, cioè, il rapporto fra scritto e immagini risulta bilanciato; nell'ultimo, sono raggruppati testi ad alta densità, in cui maggiore è la densità dello scritto rispetto a immagini e/o rappresentazioni grafiche (18).

In ultimo, si accenna al fatto che un'attenzione particolare è destinata ai testi e agli ostacoli che essi pongono al lettore inesperto. Consapevoli della molteplicità di fattori che determinano la leggibilità/comprendibilità dei testi, si elaborano approcci diversificati in grado di aggirare, contenere, ridurre le difficoltà insite in essi (19). In alcuni casi, si operano interventi sui testi (semplificazioni, alleggerimenti del carico informativo, introduzione di espedienti grafici, tipografici); in altri casi, si punta sull'introduzione di espedienti didattici (scopi di lettura tangibili; uso appropriato di strategie di lettura) per controllare le difficoltà derivanti da fattori legati al lettore. In altri casi ancora, per prevenire le difficoltà derivanti dal modo in cui avviene l'incontro fra testo e lettore, si creano situazioni di lettura coinvolgenti sul piano emotivo.

Utili indicazioni per affrontare il problema della mancata comprensione di testi scritti in lettori inesperti vengono offerte da recenti e interessanti studi di psicolinguistica. Ai nostri fini, di estremo interesse è la produzione di Lucia Lumbelli e della sua scuola. La studiosa ha preso a carico sia i problemi della leggibilità, evidenziando, come diremo anche oltre, sette ostacoli linguistici alla comprensione, sia la problematica connessa alla comunicazione in classe. La constatazione che nella comprensione di un testo scritto ogni lettore debba integrare, con una maggiore o minore quantità di inferenze, le lacune informative che inevitabilmente contiene ogni testo e che tali forme di elaborazione siano determinanti ai fini della comprensione avvalorano la scelta di assegnare nel curriculum centralità al processo di comprensione e alle

operazioni linguistico-cognitive ad esso sottese. Ancora, che spesso gli errori di lettura e di comprensione siano determinati, piuttosto che dalla mancata attivazione dei processi inferenziali (20), dalla sovrapposizione di aspettative, di credenze personali, di conoscenze enciclopediche del lettore rispetto a ciò che il testo realmente esprime, getta nuova luce sui meccanismi di incomprensione e sui lettori meno esperti e, nel contempo, sostiene l'ipotesi che con opportuni e mirati interventi la comprensione degli alunni in difficoltà possa essere migliorata.

In questa direzione si muove, anche, un'analisi delle difficoltà di comprensione di alunni della scuola dell'obbligo effettuata da Ferreri e Lucisano (1996: 82), che mette in luce come gli insuccessi nella comprensione siano originati, prevalentemente, dallo scarto fra le operazioni linguistico-cognitive richieste e quelle realmente effettuate. L'analisi, accurata e acuta, consente di formulare un'ipotesi interpretativa del fenomeno riscontrato: i problemi di natura linguistica, incontrati nella comprensione da una quota consistente di alunni della scuola dell'obbligo, sono correlati con la difficoltà di "movimento" cognitivo. Gli alunni hanno, cioè, difficoltà a spostarsi dalle proprie conoscenze al testo e viceversa, a muoversi all'interno del testo, a cercare riscontri sul testo delle ipotesi formulate, ad effettuare controlli delle informazioni.

L'assunzione dell'ipotesi di scarsa mobilità cognitiva, si traduce, sul piano didattico, nella creazione di situazioni di apprendimento in cui l'alunno sia messo nelle condizioni di vivere fisicamente gli spostamenti attraverso indicazioni di lavoro che mettono in movimento mente e mano; possa, inoltre, sperimentare situazioni in cui lo sviluppo di un'abilità linguistica si realizzi, come si vedrà di seguito, in un continuo intreccio fra operatività e fare linguistico (21).

Restano da precisare altri tratti che concorrono, insieme agli aspetti linguistici (22), a precisare la fisionomia del curriculum e a garantirne la coerenza interna.

3. Operatività e diversificazione

Come tradurre le intenzioni esplicitate in modo che esse orientino il fare dei docenti? In che modo evitare che essi restino intenti, enunciazioni prive di realizzazione concreta? In che direzione agire per mantenere la coerenza fra convinzioni di fondo e scelte didattiche? Gli interrogativi, vere e proprie preoccupazioni per chi ha il difficile compito di elaborare un curriculum di lettura, non sono di poco conto, e hanno il merito di centrare l'attenzione sulla definizione di alcuni tratti del curriculum di tipo metodologico-didattico.

Convinti che l'operatività possa, di fatto, favorire il coinvolgimento psicofisico e cognitivo durante il processo di comprensione e che la diversificazione di situazioni di lettura, di approcci, di modalità di lavoro sia una delle condizioni per favorire la mobilità "cognitiva", si individuano motivi a sostegno della scelta e si valutano le implicazioni didattiche derivanti dalla loro assunzione. Le parole attorno a cui ruota la definizione dei tratti sono, dunque, *operatività* e *diversificazione*.

Cominciamo a mostrare in che modo l'operatività caratterizza il curriculum di lettura.

La consapevolezza dello stretto e mutuo rapporto fra sviluppo delle capacità linguistiche e sviluppo fisico, affettivo, sociale e intellettuale dell'individuo (23) induce a ritenere che la dimensione dell'operatività attraverso l'azione diretta, la costruzione di conoscenze e la loro rielaborazione debba permeare il curriculum di lettura.

Premesso che è fondamentale assicurare «la dimensione del fare e fare effettivamente qualcosa per imparare, usando le mani anzitutto e tutto il nostro corpo, testa compresa» (De Mauro 2001: 13-14), si indaga sull'operatività individuandone sfaccettature, forme, realizzazioni concrete a partire dalle quali rivedere convinzioni e pratiche di lettura.

Si parte dalla considerazione che la forma più profonda di operatività da attivare in fase di apprendimento sia quella della mente. Posto, infatti, che l'operatività cognitiva sia dimensione intrinseca al

fare linguistico, ne deriva che essa debba essere assunta, perseguita e sviluppata in un curriculum di lettura finalizzato all'attivazione della "mobilità cognitiva".

In sede didattica, la traducibilità dell'intento enunciato implica la creazione di percorsi di apprendimento che, oltre a favorire la messa in atto di un'abilità di lettura, attivino una serie di comportamenti, praticabili dal soggetto che apprende e controllabili dal docente, in grado di conferire concretezza all'operatività cognitiva.

Per garantire il fare della mente occorre, dunque, che durante l'esecuzione di attività di lettura l'alunno possa compiere operazioni cognitive su contenuti linguistici specifici; possa monitorare il processo di comprensione attraverso la messa a fuoco degli scopi di lettura e l'adozione di comportamenti strategici funzionali alle richieste di lettura; impari a prevedere e controllare, man mano che si legge, i passi necessari per fare procedere la comprensione; apprenda come muoversi all'interno di situazioni di apprendimento in cui non solo si legge, visto che i percorsi sono primariamente finalizzati all'attivazione dell'abilità di lettura, ma in cui vengono chiamate in causa anche altre abilità linguistiche.

Se la natura dinamica e interattiva della comprensione ha spinto a realizzare percorsi di lettura in cui il coinvolgimento degli alunni passa attraverso l'operatività della testa, la consapevolezza che saper muovere le mani serva «per fare arrivare il sangue alla testa» (De Mauro 1999: 81) induce a privilegiare come forme di operatività negli atti di lettura quelle realizzazioni in cui vengono chiamate in causa il fare della mano e il coinvolgimento del corpo. L'alunno, in questo caso, è condotto a vivere fisicamente gli spostamenti "materiali" all'interno del testo o fra testi diversi attraverso indicazioni di lavoro che mettono in movimento mente e mano e lo portano a sottolineare un titolo, a cerchiare un'informazione, a evidenziare una porzione di testo. Ciò significa accordare dignità al lavoro accessorio della mano e riconoscere che la comprensione di un testo non si gioca, in modo esclusivo, solo in testa.

Ancora, si tiene conto di un altro livello dell'operatività, giocato sulla corporeità. Se all'interno dei diversi percorsi di lettura sono presenti spazi progettati sull'esigenza della mente che cerca, non mancano spazi dedicati ad attività da spendere in direzione della manualità più pura come: tagliare e incollare didascalie da porre sotto immagini o in relazione con altri testi; giocare una battaglia navale su una mappa in cui è rappresentato il territorio che si intende visitare; ricostruire un percorso segnando su carte topografiche i tragitti; collazionare testi per "fiutare" indizi indispensabili alla risoluzione di un caso; costruire mappe per controllare la raccolta e la sistematizzazione delle informazioni ricavate. Manualità spicciola e concreta che implica, al di là del puro coinvolgimento corporeo, il saper fare qualcosa sui testi, l'aver appreso qualcosa sul modo in cui trattarli e usarli (*ibid.*).

Che manualità e operatività siano «attività centrali e obiettivi prioritari che è compito della scuola sviluppare e garantire» (De Mauro 2001: 6), è certo. Che l'alunno, in base ad esse, possa assegnare nuovo interesse alla lettura scolastica, è una conclusione prevedibile. Tuttavia, vale la pena ricordare che la creazione di percorsi didattici in cui la comprensione di un testo si gioca fra mente che cerca, costruisce, elabora e mani che strategicamente la sostengono, genera un forte coinvolgimento a livello cognitivo e a livello affettivo-relazionale. Un coinvolgimento determinato, in misura prevalente, dalla consapevolezza che "fare" qualcosa sui testi, sia più interessante del "dire" qualcosa su di essi e dalla progressiva scoperta che consultare testi e «ragionarci sopra per trarne qualche risultato» (De Mauro 1999: 81) da condividere con i compagni di classe e da spendere nell'immediata quotidianità, sia un'esperienza più gratificante e concreta rispetto all'esecuzione di sterili esercitazioni di lettura.

Passiamo, a questo punto, alla definizione della diversificazione, altro tratto peculiare del curriculum di lettura, partendo da un interrogativo: in che termini il curriculum di lettura è attraversato dalla diversificazione?

Posto che le difficoltà di comprensione siano, come si è detto in precedenza, correlate alla mancanza di "mobilità" cognitiva, si ritiene che una risposta efficace per superare il problema sia costituita dall'attivazione di situazioni in cui l'alunno è chiamato a operare "spostamenti" sia sul piano fisico sia su quello concettuale.

Secondo il nostro punto di vista, per superare la cristallizzazione di abitudini di lettura e per evitare l'anestesia dell'interesse rispetto al compito occorre diversificare le situazioni di lavoro introducendo modalità di lavoro confacenti ai diversi bisogni degli allievi. Le situazioni di lettura sono, perciò, strutturate in modo da garantire una pluralità di assetti di lavoro. Sono previsti momenti di lavoro in coppia, in piccolo gruppo e momenti di confronto fra gruppi o fra un singolo portavoce e il gruppo classe. In tutti i casi indicati, ogni alunno è messo nelle condizioni di fare esperienza della condivisione, della collaborazione, dell'interazione verbale.

Cerchiamo, a questo punto, di chiarire in che modo la creazione di contesti di lavoro, in cui la comprensione di testi scritti proposta come processo essenzialmente condiviso, possa agire positivamente sulla motivazione, sul coinvolgimento emotivo, sull'assegnazione di interesse al compito di lettura.

Lavorare con i compagni e con il docente intorno a un compito di lettura, mettere insieme a fuoco un problema, costruire percorsi per la sua risoluzione, trovare nell'altro, compagno o docente che sia, il sostegno, l'aiuto per procedere è un modo per evitare che il "peso" della comprensione gravi sul singolo e per generare, attraverso la condivisione, il piacere di "capire" e di elaborare ulteriori nuove conoscenze. Tale scelta impedisce di fare esperienza diretta di quell'iniziale smarrimento avvertito, di solito, da lettori poco abili di fronte a un testo nuovo da leggere e consente di acquisire, grazie ai contributi di ogni componente del gruppo, strategie di controllo e di monitoraggio della comprensione nel suo farsi. La costruzione di significati avviene, cioè, in interazione con gli altri e insieme agli altri si costruiscono processi, modalità, procedure (24).

Se l'attenzione si sposta dagli assetti di lavoro diversificati che si determinano, di volta in volta, agli assetti comunicativi, appare chiaro che si trovano altre ragioni a sostegno della scelta di diversificare le situazioni di lettura. La scelta di variare gli assetti di lavoro determina, infatti, la diversificazione degli assetti comunicativi e consente agli alunni di fare esperienza.

Affidare la costruzione della comprensione di un testo scritto all'interazione con i coetanei e con il docente, spinge, infatti, l'alunno a procedere a modificazioni del proprio punto di vista (25), lo induce a negoziare significati, a esplicitare argomentazioni, a giustificare la propria posizione. All'interno dei gruppi di lavoro si opera, di volta in volta, la ridefinizione di ruoli. Se la relazione nel gruppo è fra pari, si determinano ruoli diversi in relazione ai compiti assegnati. Ruoli che hanno, comunque, a che fare con la messa in atto di abilità linguistiche: gli alunni durante le attività non solo leggono testi ma scrivono, annotano, predispongono scalette, riferiscono... diventano portavoce del gruppo, o sono delegati a sistematizzare gli esiti della comprensione con l'aiuto di strumenti predisposti allo scopo; affrontano il confronto e la verifica del percorso compiuto in assetti allargati; ascoltano, nel clima di attenzione condivisa, le posizioni altrui; intervengono, intenzionalmente, per chiedere spiegazioni o chiarimenti.

Forti implicazioni si determinano anche sul versante cognitivo. Ogni alunno è messo nelle condizioni di fare previsioni sull'utilizzo di un determinato testo o sul tipo di testo, di fare anticipazioni di significati, di elaborare ipotesi per fare procedere l'attività di ricerca. E ancora, in alcuni momenti, sarà portato a mettere insieme i pezzi di comprensione affiorati con il confronto e l'interazione verbale; in altri momenti, a porre domande ai testi piuttosto che a cercare risposte, a prefigurare sviluppi di situazioni, ad impiegare la capacità di andare avanti nell'elaborazione di conoscenze e di operare controlli tornando, con un procedimento inverso, sul già fatto.

A conclusione, appare chiaro che se la scelta degli aspetti linguistici concorre all'orientamento del curriculum in senso linguistico, l'operatività e la diversificazione sono tratti che consentono di definire, sul piano metodologico-didattico la peculiarità del curriculum di lettura.

NOTE

1. Fra le tante definizioni di curricolo, abbiamo deciso di assumerne una, nella quale il curricolo viene considerato come base teorica dell'attività. Esso si configura come «luogo» privilegiato delle scelte e, al tempo stesso, come «luogo» nel quale alle scelte si assegnano valori e priorità. Se idealmente il curricolo può essere rappresentato come una porzione di spazio delimitato dalle scelte di fondo che si compiono e dalle priorità che si assegnano, la sua elaborazione presuppone che non solo si compiano scelte ma si forniscano giustificazioni delle scelte fatte. Il curricolo è, dunque, un progetto costituito da un insieme di scopi dichiarati, di indicazioni utili a pianificare l'attività. In esso vengono tracciate le linee che consentono di prefigurare l'impianto del curricolo stesso e di mettere a fuoco le parti fondanti, costitutive. In esso si analizzano i bisogni di apprendimento, si selezionano i contenuti disciplinari pertinenti allo sviluppo di capacità, si organizzano le attività di apprendimento in insiemi coerenti.
2. Per una rassegna bibliografica sul problema del semianalfabetismo e per le definizioni di alfabetizzazione cfr. CD, *Per lo studio. Un percorso di ricerca*, in particolare la Bibliografia tematica, in *Alfabetizzazione funzionale e abilità di lettura*.
3. Cfr. Lucisano 1994.
4. Cfr. la prefazione di De Mauro in Lucisano 1994; De Mauro 1995: 23-49; De Mauro 1996: 13-24.
5. Le variabili in questione sono quelle rispetto alle quali si è registrata la maggiore escursione fra punteggi massimi e minimi. Cfr. De Mauro 1995: 35.
6. L'espressione «qualità di insegnamento» è assunta nel senso in cui ne parla De Mauro 1996: 23.
7. Si fa riferimento alla ricerca *Curricolo di lettura finalizzata al miglioramento della qualità della lettura attraverso l'elaborazione, la sperimentazione e la verifica di una strategia di intervento* (cfr. CD, *Per lo studio. Un percorso di ricerca*).
8. Il riferimento riguarda quella quota di alunni della fascia dell'obbligo oscillante fra un 14,6% e un 18,1 % alla quale la scuola non sembra riuscire a garantire le condizioni minime per acquisire in modo stabile la capacità di lettura.
9. La strategia di intervento, di cui si parla, è stata sperimentata, come già detto precedentemente, in tre scuole elementari di Palermo e tre di Lecce (371 alunni) e in tre scuole medie di Palermo e tre di Lecce (410 studenti) cfr. *supra*, pp. 47-62 e *infra*, pp. 197-266. L'intervento sperimentale è stato rivolto ad alunni e studenti che nell'anno scolastico 1998-1999 frequentavano la IV elementare e la III media.
10. Cfr. Colombo e Romani 1996. In particolare: Ferreri e Lucisano 1996: 55-84; Berruto 1996: 25-40.
11. Il far confluire nello sviluppo dell'abilità di lettura i due versanti, linguistico e cognitivo, significa realizzare pienamente il concetto stesso di educazione linguistica. Cfr. Ferreri 1992.
12. L'attenzione è fortemente centrata sulla corretta attivazione delle operazioni linguistico-cognitive che si compiono durante la comprensione sui diversi contenuti linguistici. Cfr. Ferreri e Lucisano 1996: 82.
13. Si assumono le definizioni fornite in Lucisano 1994: 24-25. I testi informativi sono testi «in cui lo scopo è descrivere, spiegare o comunque comunicare informazioni fattuali o opinioni al lettore». Nei testi pragmatici «le informazioni sono esposte in forma di schemi, moduli, piantine, elenchi o liste o istruzioni».
14. Da un'indagine condotta dal CENSIS per il Ministero della P.I. si rileva che per gli alunni di scuola elementare la «comprensione di testi informativi appare come il principale punto di debolezza». Cfr. M.P.I. 1994. A ciò si aggiunge la difficoltà di comprensione di alunni della scuola dell'obbligo, nei confronti dei testi pragmatici, rilevata dall'indagine IEA. Cfr. Lucisano 1994.
15. Cfr. Simone 1993: 291.
16. Per la definizione e la precisazione della tipologia di testi è stato risolutivo il contributo di Cristina Lavinio che, nel corso di uno dei seminari di raccordo fra le due sedi universitarie coinvolte nel progetto di ricerca, ha indicato una possibile direzione per sistematizzare le scelte operate dall'équipe. Cfr. *supra*, pp. 39-42.
17. Cfr. nota 14.
18. Cfr. *infra*, pp. 111-130.
19. Per le difficoltà generate dai testi si rinvia in particolare a Lumbelli 1989: 43-85; Lucisano 1992; Piemontese 1994, 1996a, 1996b. Per altre indicazioni sull'argomento si cfr. CD, Bibliografia, la sezione *Leggibilità/comprendibilità dei testi*.
20. Si veda in proposito il lavoro rigoroso e puntuale sui meccanismi inferenziali e sulle difficoltà di comprensione in Lumbelli 1989; 1995; 1996.
21. Sull'operatività si cfr. anche *supra*, pp. 42-46
22. Agli aspetti linguistici, punti forti su cui poggia l'intera struttura curricolare è riservata particolare attenzione *infra*, pp. 111-130 e 131-154. 23. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in Ferreri e Guerriero 1998: 81-92.
24. Cfr. Pontecorvo 1993 e Pontecorvo 1996: 27-29.

25. Cfr. Ferrerri 1992: 83-108.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BERRUTO G., 1996, *Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica*. In Colombo A. e Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa eguali. Svantaggio linguistico, problemi di definizioni e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.
- DE MAURO T. , 1995, *Idee per il governo. La scuola*. Roma-Bari, Laterza.
- DE MAURO T. , 1996, *Distanze linguistiche e svantaggio scolastico*. In Colombo A. e Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa eguali. Svantaggio linguistico, problemi di definizioni e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.
- FERRERI S., 1992, *Svantaggio socioculturale: un'ipotesi di intervento disciplinare*. In Lugarini E., Roncallo A. (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*. Firenze, La Nuova Italia.
- FERRERI S., GUERRIERO A.R. (a cura di), 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*. Firenze, La Nuova Italia.
- FERRERI S., LUCISANO P., 1996, *Indagine IEA sull'alfabetizzazione e svantaggio linguistico*. In Colombo A. e Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa eguali. Svantaggio linguistico, problemi di definizioni e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.
- LUCISANO P., 1992, *Misurare le parole*. Roma, Kepos
- Lucisano P. (a cura di), 1994, *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*. Napoli, Tecnodid.
- M.P.I., 1994, *Righe e quadretti. Competenze linguistiche e matematiche al termine della scuola elementare*. Roma.
- LUMBELLI L. (a cura di), 1988, *Incoraggiare a leggere*. Firenze, la Nuova Italia.
- LUMBELLI L., 1989, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Roma, Editori Riuniti.
- LUMBELLI L., 1995, *Mirare al processo*. In «Italiano & oltre» settembre-ottobre: 219-221.
- LUMBELLI L., 1996, *Quando la differenza è deprivazione e il recupero è rispetto della differenza*. In Colombo A. e Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa eguali. Svantaggio linguistico, problemi di definizioni e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.
- PIEMONTESE E. 1994, *Caratteristiche di un testo di facile lettura*. In Tiraboschi T. (a cura di), *La cornacchia ladra. Guida per gli insegnanti al testo di facile lettura*. Napoli, Tecnodid.
- PIEMONTESE E., 1996a, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli, Tecnodid.
- PIEMONTESE E., 1996b, *Leggibilità e comprensione*. In «Vita scolastica», 16 novembre: 10.13.
- PONTECORVO C., 1993, *La condivisione della conoscenza*. Firenze, La Nuova Italia.
- PONTECORVO C., 1996, in M.P.I., *Telecomunicando*. Atti del seminario di verifica. 6-8 marzo 1996.
- SIMONE R., 1993, *Perché insegnare a documentarsi?* In Corno D. *Vademecum di educazione linguistica*. Firenze, la Nuova Italia.