

La competenza testuale: un impegno per tutte le discipline

La capacità di comprendere e di elaborare le informazioni di un discorso e quella di produrre testi coerenti e chiari sono requisiti fondamentali della comunicazione umana e, nel contesto che qui interessa, dell'apprendimento. In tutte le discipline scolastiche la maggior parte delle informazioni viene trasmessa sotto forma di testi¹: spiegazioni e consegne, lezioni, letture, problemi ed esercizi. L'acquisizione delle conoscenze da parte dell'allievo è quindi fondamentalmente condizionata dalla sua capacità di comprendere le forme testuali che le veicolano. Inoltre l'apprendimento viene verificato e valutato soprattutto sulla base di questa competenza: risposte durante le interrogazioni, esecuzione di istruzioni e consegne, prove scritte e relazioni. Queste considerazioni restano valide anche nell'ambito degli indirizzi pedagogici che mirano allo sviluppo di competenze complesse²: infatti la competenza testuale include conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali e, proprio per la sua posizione centrale nei processi di elaborazione dell'informazione, merita tutta l'attenzione di una autentica «pedagogia per competenze».

Eppure, a dispetto di quanto si è appena detto, sono molto rari i momenti in cui questa competenza diventa oggetto di un'attenzione specifica da parte degli insegnanti e di un esercizio sistematico che ne curi lo sviluppo. Essa è dunque presente in misura considerevole nell'attività di tutte le discipline, ma lo è perlopiù in maniera implicita e, troppo spesso, la sua padronanza è erroneamente data per acquisita. Ciò è dovuto, in parte, a certa logica disciplinare che concepisce l'insegnamento e l'apprendimento a comparti stagni (una logica i cui presupposti epistemologici e pedagogici sono oggi seriamente minati), onde si delega volentieri alla sola materia italiana l'educazione linguistica e testuale; ma anche al fatto che gli insegnanti, avendo interiorizzato e automatizzato progressivamente le capacità che sottostanno a questa competenza, hanno contemporaneamente dimenticato le loro difficoltà iniziali e perduto la consapevolezza della complessità dei pro-

cessi che implica. Si scorda, insomma, che «capire un discorso è un'attività guidata da regole»³, e si tende a credere che sia una dote naturale o che possa apparire spontaneamente. Far acquisire la coscienza di queste regole, esplicitarle ed esercitarne l'applicazione in un momento della formazione in cui esse sono uno strumento di lavoro quotidiano e condizione del successo scolastico, è dunque un aiuto fondamentale che l'insegnante può dare all'allievo: un aiuto che va nella direzione dell'*imparare a imparare*, del controllo metacognitivo del proprio apprendimento, dell'autonomia nello studio.

Se questo aiuto viene oggi troppo spesso negato, è perché su questo tipo di insegnamento, che si rivolge ai metodi e alle strategie di studio, grava il sospetto o il timore, anche da parte dello stesso docente, di non fare il suo lavoro, di trascurare il programma dal momento che non trasmette contenuti, cioè i saperi disciplinari. Quando invece occorre sottolineare che «*dare spazio a indicazioni di tipo metacognitivo permette di modificare la prestazione cognitiva. Ciò risponde alle perplessità di alcuni insegnanti che temono che il prestare una eccessiva attenzione alla riflessione sui processi mentali li porti a trascurare la trasmissione di contenuti. In realtà i dati sperimentali mostrano che il tempo dedicato all'approfondimento degli aspetti metacognitivi dell'apprendimento porta all'acquisizione di vantaggi relativi all'esecuzione del compito e consente di prevenire la formazione di deficit nella comprensione*»⁴.

Per fare della competenza testuale un oggetto dell'attenzione degli insegnanti di tutte le discipline, occorrerà superare questo timore, ma bisognerà anche dare loro gli strumenti che consentano di trattare con maggiore sicurezza e consapevolezza questa dimensione della cognizione e di integrarla esplicitamente nel loro insegnamento. Ciò vale certamente per tutti gli ordini di scuola, ma diventa particolarmente importante nell'ambito della riforma avviata nella scuola media ticinese, dove si pone l'accento sulle dimensioni trasversali (interdisciplinari e

transdisciplinari) dell'insegnamento. Parlare di competenza testuale significa infatti anche toccare alcuni degli aspetti centrali dell'apprendimento e dei processi cognitivi, come la rappresentazione delle conoscenze e la loro elaborazione nella memoria.

In questo intervento mi propongo di rispondere, nei limiti dello spazio che mi è concesso, alle seguenti domande: in che cosa consiste questa competenza (secondo una prospettiva che integra ipotesi e ricerche sviluppate nell'ambito della psicologia cognitiva e della linguistica testuale)? Quali sono esattamente le modalità con cui la competenza testuale si presenta in modo trasversale alle discipline? Quali interventi educativi ne favoriscono la padronanza?

«*La questione di come fanno le persone a sapere ciò che avviene in un testo, è un caso particolare della questione di come fanno a sapere ciò che avviene nel mondo*»⁵: non diversamente da quanto avviene con stimoli sensoriali di altro tipo, si può infatti considerare la comprensione come un processo che attiva delle informazioni nella memoria per metterle in relazione con il testo. Essa si fonda su una complessa interazione fra i dati forniti dalla situazione comunicativa e dal testo (percettivi, lessicali, grammaticali) e gli schemi, le rappresentazioni e le attese relative all'oggetto e agli scopi del discorso che sono richiamate dalla memoria. Si tratta inoltre di un processo ricostruttivo, che comporta una continua ristrutturazione degli schemi richiamati: non un accumulo di conoscenze, dunque, ma una modificazione della rete di conoscenze nella memoria del lettore/ascoltatore⁶.

Per quanto riguarda in particolare la lettura, essa può essere analizzata in alcune competenze fondamentali⁷: la prima, di tipo strategico, riguarda la capacità di usare diverse modalità di lettura (ad alta o a bassa voce, analitica, selettiva, *skimming*) a seconda dello scopo che ci si propone (recitare un testo con la pronuncia corretta, leggerlo per studiarne il contenuto, cercare un'informazione determinata). Alla scuola si può rimproverare di non differenziare l'approccio al testo e di incoraggiare negli allievi una rappresentazione poco flessibile dell'atto della lettura⁸. La lettura è inoltre preceduta e guidata da una serie di ipotesi, fondate sulla situazione in cui ci si trova a leggere e sulla

provenienza del testo, che attivano schemi (conoscenze) e attese relative al tipo di testo, al suo contenuto e ai suoi scopi. Variando ed esplicitando questi parametri nelle esperienze di lettura a cui si espone l'allievo si favorisce un loro uso consapevole e funzionale, cioè l'emergere di una *competenza pragmatica*. La comprensione dipende poi da una serie di capacità che vanno da quelle di base (percettive e linguistiche) a quelle di livello superiore: la capacità di attivare uno schema relativo al tipo testuale, che permette di fare delle previsioni sull'organizzazione generale del discorso o sul suo sviluppo a partire da un determinato punto⁹; la capacità di fare inferenze che integrino le informazioni fornite dal testo e che ne garantiscano la coerenza; la capacità di riconoscere i rapporti gerarchici tra le proposizioni e di estrarne le informazioni principali. È su questo livello che l'intervento educativo della scuola media inferiore e superiore, come pure delle scuole professionali, diventa cruciale e che sarebbe auspicabile una maggiore sinergia tra le diverse discipline.

Lo stretto legame fra comprensione e memoria rende infatti estremamente significative dal punto di vista cognitivo certe attività che la scuola propone e chiede regolarmente all'allievo senza però sempre guidarlo nell'acquisizione delle procedure che consentono di eseguirle con successo o addirittura senza essere consapevole che esse implicano la padronanza di queste procedure. Queste attività sono, per esempio, lo studio del contenuto di un testo (un capitolo di storia, una pagina su un argomento di scienze, un racconto, ecc.) in vista di un'interrogazione orale o scritta, la presa di appunti di una lezione, il riassunto di un brano. Esse hanno in comune il fatto di basarsi su una serie di procedure che possiamo individuare teoricamente e sperimentalmente: il successo dell'attività complessiva dipende dal successo di queste singole componenti. A distanza di qualche tempo dalla lettura, se questa non era volta allo studio a memoria del testo, ne ricorderemo solo un sommario: qualcosa di ben lontano dall'espressione linguistica del testo originale. Un sommario in cui le informazioni secondarie del testo di partenza sono cancellate (dimenticate); dove le informazioni sono

disposte in un ordine diverso, più vicino al nostro modello mentale dell'oggetto del discorso; dove appaiono informazioni che nel testo originale non c'erano e che risultano da inferenze fondate sulla nostra conoscenza del mondo con cui abbiamo risolto lacune e incoerenze del testo di partenza; e dove i concetti si situano su un piano di generalità più alto. Ciò che ne ricorderemo, se la lettura era attenta, assomiglierà al riassunto, orale o scritto, che avremmo potuto farne o agli appunti che avremmo potuto prendere durante la lettura. Infatti tutte queste azioni avrebbero comportato l'applicazione delle medesime regole che intervengono nella comprensione di un testo, perché comprendere e ricordare un testo significa estrarne le informazioni principali seguendo i due criteri della coerenza e della generalità¹⁰.

È nell'esecuzione di queste operazioni che possiamo riscontrare gli errori più tipici che rendono poco soddisfacenti le prestazioni scolastiche degli allievi. Nella *cancellatura*, che dovrebbe coinvolgere solo le informazioni non rilevanti, o nella sostituzione di unità di informazione del testo con proposizioni a carattere più generale, non viene sempre rispettato il principio per cui un'unità informazionale può essere omessa solo se non è implicata logicamente da altre informazioni che costituiscono la sintesi coerente del testo. L'*integrazione* di informazioni, cioè l'aggiunta di nuove proposizioni che ristabiliscano la coerenza locale del testo, viene preferibilmente effettuata (soprattutto dai lettori inesperti) seguendo uno standard di coerenza esterna, cioè adeguando le informazioni del testo alla conoscenza extratestuale che si ha del referente, piuttosto che ricorrere alle informazioni fornite dal testo stesso (cioè allo standard di coerenza interna); e ciò è una fonte di frequenti errori di interpretazione¹¹. Spesso viene inoltre sopravvalutata la capacità degli allievi di attivare degli schemi adeguati a integrare le informazioni del testo: la loro esperienza dell'oggetto del discorso è semplicemente insufficiente per consentire loro di costruirne una rappresentazione mentale.

Quando si chiede agli allievi di ricordare o di riassumere il contenuto di un documento, si rileva spesso una eccessiva dipendenza dalla

struttura superficiale del testo: non viene vista la necessità di *permutare*, cioè di cambiare l'ordine delle informazioni rispetto al testo di partenza, perché non ne viene colta l'organizzazione concettuale a un livello più astratto. Questa difficoltà può essere dovuta sia a una scarsa familiarità con certi tipi testuali e stili espositivi, sia a problemi di tipo logico (incapacità di cogliere rapporti gerarchici tra concetti, a livelli diversi di generalità) o semantico (incomprensione dei rapporti di iponimia), o ancora alla mancanza o all'incompletezza del modello mentale del referente del discorso: in ogni caso è necessario che l'insegnante sappia individuare la natura esatta del problema perché possa offrire delle indicazioni che guidino l'allievo verso la soluzione.

A questo proposito è utile richiamarsi ancora al concetto di metacognizione: se distinguiamo la comprensione dalla consapevolezza che il lettore può avere della propria comprensione, si noterà che il buon lettore è quello che si caratterizza anche per il fatto che si rende conto di quando non capisce e che sa poi scegliere le strategie adeguate per ripristinare la comprensione; mentre il lettore inesperto lo è anche sul piano metacognitivo, perché *non capisce di non aver capito*.

Ed è proprio rispetto a questo genere di problema che si rende necessario un intervento sinergico di tutte le discipline. Questo intervento è tanto più possibile e didatticamente praticabile quanto più ci si rende conto che, indipendentemente dalle discipline, le operazioni che compiamo quando abbiamo a che fare con delle conoscenze sono operazioni su linguaggi (verbale, iconico, matematico, ecc.), cioè su forme sensibili di rappresentazione delle conoscenze, codici che hanno caratteristiche semantiche e sintattiche, potenzialità e vincoli peculiari; e che l'apprendimento passa soprattutto attraverso delle operazioni di traduzione: riformulazione all'interno dello stesso codice (parafrasi, riassunto, definizione, denominazione) o di traduzione da un codice a un altro (traduzione interlinguistica, cioè da una lingua all'altra, e intersemiotica, cioè tra sistemi di segni diversi)¹².

Perché la traduzione riesca, occorre che il soggetto sappia focalizzare correttamente le informazioni del te-



Renzo Ferrari – *Pittore e modelli*, 1987
 Questo fascicolo è parzialmente illustrato con opere tratte da: Ferrari, *Pagine d'arte*.
 Dipinti, incisioni e carte di Villa dei Cedri.

sto di partenza, che sappia riconoscere i criteri logici che le ordinano e classificarle in base a questi criteri; ma deve anche conoscere le caratteristiche del codice di arrivo, in particolare i vincoli che il nuovo formato rappresentazionale impone, che possono essere tali da richiedere una riorganizzazione radicale del messaggio. Ad esempio, per fare la traduzione verbale di un'immagine occorre tener conto che la lingua impone la segmentazione dei dati percettivi (di natura olistica) in unità linguistiche e una loro linearizzazione che deve necessariamente passare per la scelta di determinati criteri di ordinamento. L'attività inversa, immaginare o disegnare un oggetto a partire dalla sua descrizione (un organismo, un macchinario, il paesaggio che apre i *Promessi Sposi*, il ritratto della monaca di Monza o di Long John Silver) sollecita una

riorganizzazione spaziale di informazioni fornite sequenzialmente. La traduzione di un racconto, anche autobiografico, in una serie di immagini (fumetto, sceneggiatura), deve confrontarsi con il problema della traduzione visiva dei concetti astratti necessari alla coerenza del testo, come per esempio le relazioni causali tra eventi o le motivazioni psicologiche di un'azione¹³. L'organizzazione tipica di un testo espositivo (di scienze, storia, geografia), in cui dominano le relazioni gerarchiche del tipo totalità-parte, generale-particolare, classe-esemplare, o i nessi causali, può essere tradotta in tabelle e in schemi che presuppongono la comprensione di questi rapporti e dei criteri che organizzano il testo¹⁴. Ma anche la traduzione da una lingua all'altra, spesso trascurata dalla didattica «comunicativa» e «per immersione», dovrebbe

essere rivalutata da questo punto di vista: soprattutto quando va nella direzione di una traduzione non letterale ma fondata sul senso del testo. Le materie tecniche e professionali sono anch'esse coinvolte, nella misura in cui la verifica della comprensione di istruzioni, consegne, ricette, ecc. avviene sulla base della loro traduzione in sequenze di azioni, che presuppongono la costruzione, durante la lettura o l'ascolto, di un corrispondente modello mentale.

Inoltre, lettura e scrittura, didattica della lettura e didattica della scrittura si legano qui intimamente: «*nell'un caso come nell'altro, quel che conta è la capacità della persona di organizzare informazioni in una forma che risulti semanticamente e comunicativamente coerente. (...) Se insegnare a scrivere è insegnare a organizzare discorsi, far scrivere la comprensione di un testo è abituare a controllare, pianificare e irrobustire le informazioni*»¹⁵.

La vasta gamma delle attività di traduzione è dunque il terreno più fecondo per esercitare con gli allievi una lettura dei testi finalizzata alla comprensione e per effettuare la verifica e l'autoverifica, da parte loro, della comprensione di un testo, di un grafico, di una tabella, di una sequenza di immagini, di uno schema o di una mappa concettuale. Sono attività, tutt'altro che banali, di *problem solving* alle cui implicazioni cognitive e linguistiche bisognerebbe prestare maggiore attenzione, prima di tutto da parte degli stessi insegnanti. Ma ciò richiede, evidentemente, che la formazione di tutti i docenti, non solo delle materie linguistiche, comprenda anche la riflessione su problemi di semiotica e di linguistica generale, da integrare in un curriculum più generale di una semiotica dell'educazione¹⁶.

La crescente diffusione di messaggi in formato multimediale e ipertestuale, che moltiplicano le possibilità di accesso alla conoscenza e i percorsi di apprendimento, dove le informazioni sono distribuite su livelli gerarchici diversi e dove interagiscono i canali e i codici più disparati, amplia la libertà di scelta e accresce l'autonomia del soggetto dell'apprendimento. Ma di questa libertà e autonomia egli deve anche saper farsi carico. Perché gli richiede una maggiore capacità di pianificare la propria ricerca di informazioni, esplicitandone i bisogni e i

criteri; richiede il possesso di strategie di lettura diversificate e la flessibilità nel loro impiego; richiede una maggiore capacità di discriminare le informazioni e un uso più consapevole dei diversi codici; richiede coerenza e disciplina nel perseguire lo scopo prefissato. Le nuove tecnologie della comunicazione, che mettono apparentemente in primo piano il *come* si comunica, impongono con prepotenza anche le domande su *cosa* e *perché*. La massificazione dell'informazione, anche in termini di consumo, richiede una accresciuta capacità di scegliere. Padroneggiare le nuove tecnologie dell'informazione significa quindi anche saper valutare l'impatto che hanno sull'organizzazione del sapere, sulla comunicazione sociale, sulle espressioni culturali e sugli stessi processi cognitivi. Sono, questi, dei bisogni a cui la scuola saprà rispondere solo munendosi degli strumenti intellettuali e materiali adeguati.

Daniele Christen

(Esperto per l'insegnamento dell'italiano nella SM)

¹⁾ Consideriamo qui il termine «testo» in un senso molto ampio, che include anche documenti come grafici, tabelle, ecc., secondo quanto risulta dal documento dell'«Organisation de Coopération et de développement économique» nella presentazione del «Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)». *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, 1999.

²⁾ Cfr. per esempio Perrenoud, Ph., *Des savoirs aux compétences*, «Pédagogie collégiale» (Quebec), vol. 9, n.1, octobre 1995, pp.20-24.

³⁾ Corno, D., *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere*, Torino, Paravia, 1987, p. 59.

⁴⁾ De Beni, R. e Pazzaglia, F., *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: le conoscenze relative al compito e alle strategie*, in Albanese, O., Douidin P.-A., Martin, D., *Metacognizione ed educazione*, Milano, Franco Angeli, 1998, p.177.

⁵⁾ R. de Beaugrande, *Text, Discourse and Process*, London, Logman, 1980, p.30.

⁶⁾ La bibliografia in proposito è vastissima: studi fondamentali sono ancora quelli di R. Schank e di D. Rumelhart (di cui il docente può trovare una utile rassegna antologica in Corno, D. e Pozzo, G. (a cura di), *Mente linguaggio e apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991) e quelli di W. Kintsch e T. van Dijk (*Strategies in Discourse Comprehension*, New York, Academic Press, 1983; Dijk T. van, *Testo e contesto*.



Renzo Ferrari - Stellare, 1983

Semantica e pragmatica del discorso, Bologna, Il Mulino, 1980). Per una sintesi recente, che include anche ricerche sperimentali, vedi Ehrlich, M.-F., *Mémoire et compréhension du langage*, Presses Universitaires de Lille, 1994. Un'introduzione alla linguistica testuale che integra questi apporti della psicologia cognitiva è quella di Beaugrande R. de e Dressler, W.U., *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino, 1994; un'ottima sintesi per i docenti è quella di Ferrari, A., «La linguistica del testo», in Manzotti, E. e Ferrari, A. (a cura di), *Insegnare italiano*, Brescia, Editrice La Scuola, 1994; nello stesso volume si veda inoltre: Manzotti, A., «L'architettura di un testo». Una proposta di applicazione didattica di una teoria vicina a quelle qui menzionate si trova in Parisi, D. (a cura di), *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino, 1979.

⁷⁾ Una descrizione analitica delle capacità sottese a questa competenza si trova in Bertocchi, D., *La lettura*, Lecce, Millella, 1983. Diversi modelli che trattano la lettura secondo una prospettiva metacognitiva sono descritti da Garner, R., *Metacognition and reading comprehension*, Norwood, N.J., Ablex Publishing, 1987; da De Beni, R. e Pazzaglia, F., *La teoria metacognitiva...*, cit. e da Giasson, J., *Metacognizione e comprensione della lettura*, in Albanese et al., *Metacognizione ed educazione*, cit., pp.187-214. Le conoscenze metacognitive implicate nella lettura riguardano il testo (consapevolezza delle sue caratteristiche), il compito (consapevolezza che è possibile leggere per scopi diversi e che il fine centrale è la comprensione), il soggetto (consapevolezza delle proprie capacità) e le strategie (consapevolezza delle diverse strategie di lettura: analitica, selettiva, skimming; e delle tecniche che migliorano l'apprendimento: sottolineare, rileggere, porsi domande, appunti). La conoscenza metaco-

gnitiva è stabile, mentre i processi di controllo metacognitivo, che integrano e pianificano questa conoscenza, dipendono da variabili come la difficoltà del compito, il livello motivazionale.

⁸⁾ Ricerche in questo senso dimostrano che prevale negli allievi l'idea che la lettura si identifichi con l'emissione di suoni (dunque con la pronuncia corretta delle parole) e con la modalità analitica. Queste rappresentazioni sono inoltre particolarmente tenaci nei lettori deboli, anche adulti. Per la responsabilità della scuola in questa rappresentazione erronea, cfr. De Beni, R. e Pazzaglia, F., *La teoria metacognitiva...*, cit., pp.176-178.

⁹⁾ Qui si inserisce anche il discorso delle tipologie testuali, che assume però un senso solo quando si considerano seriamente le diverse matrici cognitive attivate dai vari tipi testuali, tenendo conto delle rispettive difficoltà nella programmazione e predisponendo esercitazioni che ne esplicitino le caratteristiche peculiari. Infatti, a seconda del variare delle caratteristiche del testo, «variano le strategie di lettura da mettere in atto; variano, entro certi limiti, le competenze di lettura necessarie; varia, di conseguenza, la difficoltà del testo, e quindi il livello del curriculum a cui presentarlo» (D. Bertocchi, *La lettura*, cit., p.55).

¹⁰⁾ Nel modello proposto dallo psicologo Walter Kintsch e dal linguista Teun van Dijk (cfr. qui sopra, nota 6), il lettore, applicando ricorsivamente le *macroregole* qui descritte, traduce le informazioni del testo in macroproposizioni, che saranno immagazzinate nella memoria a lungo termine. Una sintetica descrizione del modello si trova in Corno, D., *La scrittura...*, cit., pp. 59-71. Per gli sviluppi recenti di tale modello e un esame critico, cfr. Ehrlich, M.-F., *Mémoire et compréhension...*, cit. pp. 76-98; ma vedi anche le obiezioni al modello avanzate in Brown, G. e Yule, G., *Analisi del discorso*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 144 sgg.

¹¹⁾ Di questo problema si è occupata in modo particolare Lucia Lumbelli («Per un controllo consapevole della comprensione di testi: criteri per l'accertamento e la stimolazione», in Albanese, O. et al., *Metacognizione ed educazione*, cit., pp.143-160), che ha elaborato anche delle strategie di intervento volte a prevenire il ricorso precipitoso alle informazioni extratestuali quando il testo rende disponibili dei dati che possono risolvere le incoerenze locali: cfr. Lumbelli, L. e Senni, P. (a cura di), *Per capire di non capire*, I.R.R.S.A.E.-Emilia Romagna, Bologna, 1995. L'importanza delle conoscenze enciclopediche del lettore nel processo di comprensione è stata oggetto, tra gli altri, dei lavori di Roger Schank e, in Italia, del gruppo di ricerca guidato da Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi (cfr. in particolare gli studi pubblicati in Parisi, D. (a cura di), *Per un'educazione linguistica razionale*, cit.).

¹²⁾ Cfr. Jakobson, R., «Aspetti linguistici della traduzione», in *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1983, p. 57. Sulla scia di Peirce (cui si potrebbe aggiungere Wittgenstein), Jakobson osserva che «il senso di una parola altro non è che la trasposizione di esso in un altro segno che può esse-

re sostituito a quella parola». Che le scienze in generale siano in ultima analisi dei sistemi di segni, cioè delle semiotiche con cui *rappresentiamo* la nostra conoscenza del mondo, è un'idea sviluppata in maniera coerente da A. Greimas (cfr. per esempio *Du sens*, Paris, Seuil, 1970, trad. ital. *Del senso*, Milano, Bompiani, 1974), per cui ogni interrogazione è metalinguistica: «la significazione non è altro che questa trasposizione d'un piano del linguaggio in un altro, di un linguaggio in un linguaggio diverso, mentre il senso è semplicemente questa *possibilità di trascodifica*» (op. cit., p.13). Una conclusione piuttosto radicale che se ne può trarre è che il problema della cognizione è fondamentalmente un problema semiotico ed ermeneutico: cfr. per esempio Rastier, F., «La sémiotique et les recherches cognitives. Une perspective herméneutique sur la médiation sémiotique», in *Linguaggio e cognizione*, Atti del XVIII congresso della SLI, a cura di Carapezza M., Gambarara D., Lo Piparo F., Roma, Bulzoni, 1998; e Rastier, F., *Sémiotique et recherches cognitives*, Paris, PUF, 1991.

¹³⁾ Un'interessante esperienza, da questo punto di vista, è stata quella condotta l'anno scorso da una classe della Scuola media di Massagno che, guidata dalla docente Angela Luraschi, ha tradotto in fumetti il racconto *Il colombre* di Dino Buzzati.

¹⁴⁾ Tra le pubblicazioni che propongono un'esercitazione sistematica di queste capacità in senso sia disciplinare che transdisciplinare sono particolarmente indicati quelli elaborati da Rossana De Beni e dai suoi collaboratori e pubblicati dalla Erickson di Trento: De Beni, R. e Zamperlin, F., *Guida allo studio del testo di storia*, 1993; De Beni, R. et al., *Imparare a studiare la geografia*. Rispondono alla stessa impostazione teorica, ma con lo svantaggio di essere decontestualizzati e di ridursi a un mero addestramento tecnico (che però può essere utile con allievi in difficoltà), gli esercizi raccolti in Levy Robbins, D., *Esercizi di analisi del testo. Lettura e comprensione del significato*, 1995. Ma vedi anche: De Beni, R., Pazzaglia, F., *Letture e meta-cognizione*, Trento, Erickson, 1991, a Mariani, L., *Strategie per imparare. Esercitazioni di educazione linguistica per l'apprendimento*, Bologna, Zanichelli, 1990. Vanno inoltre in questa direzione alcune delle esercitazioni contenute nei *Sussidi didattici e suggerimenti per la programmazione dell'insegnamento della storia in I media*, «Preistoria e Prime grandi civiltà», a cura di Storni Bordini, G. e Talarico, R., Ufficio dell'insegnamento medio, Bellinzona, 1991.

¹⁵⁾ Corno, D., *Lingua scritta*, op.cit., p. 71. Per la conversione nello scritto di questi principi, cfr. Corno, D., *Scrivere e comunicare*, Torino, Paravia, 1999.

¹⁶⁾ Questa necessità è stata al centro, l'anno scorso, di un incontro della Società di linguistica italiana e della Società italiana di glottologia dal titolo «Didattica della linguistica» (Vercelli, maggio 1999). Per quanto riguarda il concetto di semiotica dell'educazione, cfr. Gennari, M., *Pedagogia e semiotica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1984.

Parità tra donna e uomo. Piano d'azione della Svizzera

La realizzazione della parità fra donne e uomini, sia sul piano della regolamentazione che della realtà quotidiana, rappresenta un'esigenza formulata nella Costituzione federale all'art. 8 cpv. 3 e, a livello internazionale, da numerosi trattati e convenzioni, dichiarazioni e programmi, tra i quali figura anche il programma d'azione approvato dalla quarta Conferenza mondiale dell'ONU sulle donne che si era svolta a Pechino dal 4 al 15 settembre 1995 all'insegna del motto «Parità, sviluppo e pace». A seguito di questa conferenza il Consiglio federale ha incaricato un gruppo di lavoro interpartimentale di redigere un piano d'azione nazionale con lo scopo di concretizzare in Svizzera le misure proposte nel programma d'azione approvato a Pechino.

Questo Piano nazionale d'azione, disponibile ora anche in lingua italiana, elenca in modo sistematico i settori nei quali occorre intervenire a favore della parità nonché i mezzi richiesti per attuare simili propositi. Il documento propone numerose misure e indica le 15 priorità che dovranno guidare l'azione per tutti i settori considerati. Il catalogo delle misure è stato elaborato prestando attenzione all'attuale situazione di disuguaglianza tra donne e uomini in ognuno dei settori elencati con lo scopo di poter formulare misure concrete.

Le priorità indicate e le effettive misure devono facilitare le azioni di tutte le autorità federali e dei molti altri enti destinatari del Piano, tra i quali spiccano le autorità cantonali e comunali, i datori di lavoro pubblici e privati, gli istituti di formazione, i mass media e le organizzazioni non governative. In effetti le istituzioni statali non devono essere le sole a impedire che le donne e gli uomini siano discriminati a causa della loro appartenenza di genere, che l'accesso a certe professioni sia reso loro difficile, che siano esposti alla violenza in seno alla famiglia o che non possano accedere in modo adeguato alle infrastrutture sanitarie e alle istituzioni politiche o culturali; questo è anche un compito e un dovere delle datrici e dei datori di lavoro, dei sindacati e di altre organizzazioni: a titoli diversi tutti hanno un ruolo da svolgere per

realizzare nel modo più completo le aspirazioni di parità, sviluppo e pace. Il Piano propone misure da realizzare in Svizzera, ma anche a livello internazionale, attraverso le azioni del nostro paese in campo diplomatico e nel campo della cooperazione bilaterale e multilaterale. Le misure proposte nel Piano non sono vincolanti sul piano giuridico, definiscono piuttosto il quadro generale nel quale inserire gli sforzi che si vogliono intraprendere per promuovere la parità, lo sviluppo e la pace. Le destinatarie e i destinatari sono liberi di scegliere le priorità in funzione delle loro possibilità finanziarie e personali.

Il carattere al tempo stesso concreto e globale del Piano d'azione esprime la convinzione che solo delle misure mirate e coordinate di tutti i settori sono in grado di condurre a veri cambiamenti. Il Piano d'azione va quindi concepito come uno strumento di «gendermainstreaming», ossia d'integrazione sistematica della problematica della parità tra donne e uomini e della prospettiva di genere nelle politiche, nei programmi e nei progetti e in ogni attività statale e non statale.

Marilena Fontaine

Il Piano d'azione può essere ordinato presso la Consulente per la condizione femminile, Residenza governativa, 6501 Bellinzona, tel. 091 814.43.08/ 09, fax 091 814.44.15, e-mail «marilena.fontaine@ti.ch».

