

# Laboratorio di scrittura

Non solo temi  
all'esame di Stato  
Idee per un  
curricolo

a cura di  
Anna Rosa Guerriero

1ª edizione: febbraio 2002

Copyright 2002  
La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)  
Res Scuola spa, Milano  
Fotoedizioni: *Natura MCS*, Firenze  
Progetto grafico e copertina:  
Marco Capaccetti, C.D.&V., Firenze

Coordinamento editoriale:  
Edoardo Laganini  
Redazione: Paola Campinoti  
Progetto grafico e copertina:  
Marco Capaccetti, C.D.&V., Firenze

L'editore potrà concedere  
a pagamento l'autorizzazione a riprodurre  
una porzione non superiore  
a un decimo del presente volume.  
Le richieste di riproduzione vanno  
indirizzate all'Associazione Italiana per  
i Diritti di Riproduzione delle Opere  
dell'ingegno (AIDRO),  
via delle Erbe 2, 20121 Milano,  
tel. e fax 02-809506.

[www.lanuovaitalia.it](http://www.lanuovaitalia.it)



# **La scrittura documentata**

di

Gabriele Pallotti

## **1 La scrittura documentata come alternativa al tema tradizionale**

In questo capitolo ci occuperemo della scrittura documentata, ovvero di quelle forme di scrittura che prevedono la possibilità, da parte dello studente, di consultare fonti e documenti durante la redazione del testo. Questo tipo di attività è stata introdotta come forma ufficiale di valutazione con l'esame di Stato del 1999. La proposta è stata formulata inizialmente all'interno del progetto *Laboratorio di scrittura*, nel primo seminario nazionale del novembre 1998 (vedi i materiali pubblicati sul sito nella sezione «Scrittura documentata — questioni di fondo», [http://www.hermescuole.it/didattica/progetti/prog\\_altri/LabScrittura/HOM\\_MAP\\_TEM/Scri\\_documentata/premesse\\_reoriche/sagintro.htm](http://www.hermescuole.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TEM/Scri_documentata/premesse_reoriche/sagintro.htm)).

L'idea di scrittura documentata si pone come superamento di una forma di scrittura che per molto tempo è stata esclusiva o quasi negli ultimi anni della scuola secondaria, il tema: «Tutti sappiamo cosa è un tema: viene proposta una "traccia", che specifica l'argomento da trattare e le operazioni da svolgere su di esso. Nei temi a carattere argomentativo diffusi nel triennio della scuola superiore queste operazioni consistono solitamente in una descrizione del problema, seguira da una sua discussione in termini di pro e contro, con relativa presentazione dei diversi punti di vista, con alcune considerazioni personali di chi scrive. Per molto tempo, e in alcune realtà ancor oggi in modo preponderante, negli ultimi anni della scuola superiore molti studenti non hanno scritto altro che temi».

Il tema è un genere testuale che esiste solo nella scuola o in quei rituali artificiali che sono i concorsi pubblici. Gli studenti si esercitano per anni in questo genere testuale, riuscendo alla fine degli studi a comporre, quando va bene, dei discreti temi, ma essendo spesso totalmente incapaci di scrivere qualsiasi altra cosa. Chi inseagna all'università si rende conto di ciò quando vede studenti cadere nel panico di fronte al compito di scrivere una tesi di ricerca o, peggio ancora, una tesi di laurea; le stesse lacune vengono lamentate da chi si occupa di scrittura professionale. Il tema ha le sue norme, le sue convenzioni di genere, che vengono apprese in lunghi anni di tirocinio scrittoriale, un ritocchio che purtroppo risulta del tutto inutile una volta usciti dalla scuola.

Il tema di italiano era una delle componenti-chiave del tradizionale esame di maturità, e ancora oggi rimane tra le prove dell'esame riformato: mediante esso si dovrebbe valutare, oltre alle capacità di scrittura, anche la "maturità" del candidato, che deve mostrare di sapersi desreggiare tra la filosofia e la letteratura, tra l'etica e la scienza, tra la storia e la sociologia, il tutto possibilmente condito di opinioni personali. Gli esiti, come è noto, sono spesso sconcertanti: non è raro imbattersi in scritti generici, enfatici, retorici, con molte frasi stereotipate, in cui con una lingua involuta e artificiosamente complessa si cerca di mascherare la scarsità di contenuti (un tema in cui questi tratti negativi sono evidenti è analizzato in Pallotti 1998). Clorilde Pontecorvo, in un dibattito pubblico, ha definito il tema come «scrivere quattro pagine su qualcosa che non si sa». Una parte significativa del tirocinio a cui si sottopongono gli studenti per imparare a scrivere temi considerate proprio nello sviluppare questa sorprendente abilità: riut-

scire a riempire un foglio protocollo nonostante si abbia poco o nulla da dire.

Naturalmente non tutti i temi presentano questi difetti: esistono anche i buoni temi, in cui chi scrive dimostra di sapere esporre un argomento che conosce sufficientemente, di argomentare con cognizione di causa le diverse posizioni, e può permettersi di esprimere delle opinioni personali circostanziate e ponderate. Secondo Serafini (1985: 106),

Quale che sia il soggetto proposto, è essenziale che lo studente si sia documentato o abbia la possibilità di documentarsi. La preparazione al tema può richiedere la raccolta di articoli di giornale, la lettura di libri, e dibattiti in classe. Di fronte a titoli quali: «Il flusso dalla città alla campagna e dalla campagna alla città nel passato e nel presente», anche gli adulti sarebbero imbarazzati nell'intraprenderne lo svolgimento senza potersi documentare in modo adeguato.

Ma questo accade di rado, e nei temi per concorsi pubblici è del tutto impossibile. Bruni, Affieri, Fornasiero e Iamiozzo Goldman (1997: 170), parlando dei temi di "cultura generale" assegnati in molti concorsi, affermano che bisogna dare «per scontato che spesso non è possibile avere una preparazione specifica perché non è dato sapere in anticipo su quale ambito verrà il tema proposto ("cultura generale" non è infatti una materia su cui sia possibile prepararsi)». Alcuni insegnanti consigliano agli studenti del triennio di raccogliere in uno schedario tutte le informazioni in cui si imbarcano che possono riguardare in qualche modo i "temi" classici della maturità: l'ambiente, il progresso scientifico, i rapporti tra persone e tra popoli, l'etica e così via.

È questo un altro dei problemi del tema come strumento di valutazione: non è chiaro se di esso si debbano giudicare i contenuti (la loro ricchezza, pertinenza, originalità), la forma in cui sono esposti (corretta dal punto di vista linguistico, chiara e ben articolata), o entrambe le cose. Nel libro di Maria Teresa Serafini *Come si fa un tema in classe* (1985: 143-157) vengono infatti riportati quattro temi e le valutazioni assegnate a ciascuno da cinque insegnanti diversi: a prima vista sembra regnare una quasi totale arbitrarietà, con compiti che ricevono, da parte di diversi docenti, valutazioni che vanno dal 5 all'8, o dal 4/5 al 7 1/2. Un esame più attento mostra però che gli insegnanti non danno i voti a caso, ma seguono logiche diverse, esplicitate nei giudizi valutativi: mentre alcuni privilegiano l'originalità e pregnanza dei contenuti, altri sono più attenti all'accuratezza formale.

Queste divergenze pongono il problema di cosa si deve valutare in un tema. È giusto valutare qualcosa che non si è insegnato? Il professore di italiano è chiamato a giudicare se le conoscenze dello studente in fatto di migrazioni, costo del lavoro, squilibri ecologici, sono adeguate. Molti studenti queste cose, se le sanno, non le hanno imparate a scuola; altri, se le hanno imparate a scuola, non le hanno imparate dal docente di lettere. Insomma, per giudicare i contenuti di un tema, ad esempio sulla bioetica, occorrerebbe soddisfare due condizioni: 1) bisognerebbe che la bioetica fosse stata trattata nel curricolo di studi; 2) bisognerebbe che la valutazione fosse fatta da chi ha insegnato tali contenuti e ha quindi le competenze per giudicarne l'appropriatezza.

Ma anche questa opzione, che già si presenta di difficile realizzazione pratica, non risolve tutti i problemi. Se infatti si continua ad assegnare al tema un voto unico, questo risulterà il prodotto di una media spuria tra una valutazione delle conoscenze relativamente ai contenuti trattati (e perciò un voto, caso per caso, di economia politica, di educazione civica, di scienze, quando non si tratti di una commistione tra più discipline invocate nel corso dello svolgimento), e una valutazione delle capacità di scrittura. Lo stesso voto, poniamo 6-, verrà assegnato a studenti con competenze, problemi e necessità assai diverse: ad esempio a un ragazzo ben informato sui problemi contemporanei, con opinioni ponderate e argomentate, ma con difficoltà nell'espressione scritta, e a un ragazzo del tutto sprovvisto su ciò che accade nel mondo, ma con una discreta padronanza della scrittura. Una valutazione così globale rischia di nascondere le differenze e rende più difficili anche gli interventi formativi nel corso dell'anno scolastico.

È allora necessario pensare a forme di valutazione alternative che cechino di superare, almeno in parte, gli inconvenienti del tema. È quanto cerca di fare la proposta della scrittura documentata.

## 2 Perché la scrittura documentata?

Chiediamoci anzitutto perché sia opportuno far praticare agli studenti la scrittura documentata. In primo luogo, a differenza del tema, essa è una forma di scrittura comune in ambito extra-scolastico. In molte professioni si richiede di saper leggere alcune fonti informative e riportarle in un testo coerente che le sintetizzi e organizzzi in modo logico.

In secondo luogo, fornire una documentazione permette agli studenti di scrivere testi a partire da informazioni precise e concrete, evitando così il rischio che essi compongano elaborati generici, banali, inutilmente retorici, come sono tanti temi. Un terzo vantaggio della scrittura documentata è che permette a tutti gli studenti di dimostrare le proprie abilità di scrittura indipendentemente dalla conoscenza di un particolare argomento. Dal punto di vista della valutazione, dunque, queste prove sono più valide (nel senso tecnico che il termine ha nell'epistemologia e nella teoria della valutazione) di altre, e ci riferiamo ancora una volta al tema tradizionale. Come si è detto, un tema giudicato più che sufficiente può essere il risultato sia di una buona abilità di scrittura, sia di una buona conoscenza dell'argomento proposto. Il voto finale risulterà perciò un ibrido di valutazione della capacità linguistica e della conoscenza di uno specifico argomento. Con le prove di scrittura documentata, invece, tutti gli studenti sono alla pari per quanto riguarda la conoscenza dei contenuti, e ciò che l'insegnante valuta sono essenzialmente delle abilità linguistiche, sia pure intese in senso lato a includere le capacità di lettura, di estrazione intelligente dei contenuti, della loro organizzazione logica e coerente.

Infine, scrivere a partire da dati e fonti favorisce l'elaborazione cognitiva delle idee, una fase fondamentale ma troppo spesso carenante nel processo di scrittura da parte degli studenti. Scrivere un saggio, un articolo, un resa, o qualsiasi testo che abbia una coerenza logica e concettuale, richiede una fase preliminare di raccolta delle idee e progettazione (Bereiter e Scardamalia 1995; Pallottini e Pedace 1999). Scrivere è un processo che, prima ancora della formulazione linguistica, richiede un'elaborazione cognitiva dei contenuti. Gli scrittori insesperti, come mostrano le ricerche di Bereiter e Scardamalia, saltano questa fase preliminare, giungendo immediatamente a

### Quali competenze sono necessarie per scrivere un testo documentato?

comporre le frasi una per una, senza aver chiaro un piano complessivo, chiedendosi ogni volta, dopo ogni punto fermo, «c'ora cosa dico?».

Quello che gli studenti trovano difficile – e non a torto, perché è difficile – è manipolare le idee, annotarle man mano che sorgono, visualizzarle sulla carta, sceglierle, raggrupparle, dividerle, ordinarle in modo lineare e infine usare questo progetto come traccia, o scaletta, per la redazione del testo. Potremmo dire che essi non sono capaci di *giocare con le idee*. Per giocare con le idee bisogna che esse siano trattabili come oggetti: la scrittura consente precisamente questa oggettificazione del pensiero, rendendo i concetti visibili nel momento in cui essi prendono la forma di parole scritte su carta (Halliday 1992; Ong 1986). Passare da un «pensiero narrativo» a un «pensiero paradigmatico» (Bruner 1990) grazie alla scrittura è un grande salto evolutivo, sia a livello di sviluppo cognitivo individuale sia a livello di mutamenti socio-culturali nel passaggio dalle società pre-alfabetizzate a quelle dotate di scrittura. È naturale che un simile passaggio richieda del tempo e soprattutto debba essere graduale.

Ancora una volta, il tema non è il modo migliore per insegnare a giocare con le idee. Infatti, il compito che si richiede allo studente è duplice: da un lato deve generare le idee, o reperirle da qualche settore della sua encyclopédia di conoscenze; dall'altro, deve annotarle su carta come base per una successiva traccia di lavoro. Tutto questo è molto difficile, specie se non si è abituati a simili operazioni linguistico-cognitive. Ma c'è di più. A meno che l'argomento proposto non sia molto ben consciuto, le idee con cui lo studente dovrà giocare saranno poche e vaghe, rendendo ancora più difficile la loro utilizzazione per un progetto preciso e concreto. Se lo studente parte invece con qualcosa di preciso da dire, sarà più facile iniziare a trattare i contenuti come oggetti da riportare sulla carta e manipolare in modo sensato.

Un ultimo vantaggio di questo tipo di attività è che scrivere tenendo conto di un dossier di dati contribuisce a sviluppare le interrelazioni tra lettura e scrittura, tra l'uso consapevole delle fonti e la loro successiva rielaborazione e riuscione. Con questo tipo di prove si saldano quindi i due obiettivi fondamentali di un'educazione linguistica a livello avanzato: un'abilità di lettura attiva, capace di *usare* realmente i testi e farli propri, e un'abilità di scrittura chiara, precisa e ben informata.

#### Saper "giocare con le idee"

Quello che gli studenti trovano difficile – e non a torto, perché è difficile – è manipolare le idee, annotarle man mano che sorgono, visualizzarle sulla carta, sceglierle, raggrupparle, dividerle, ordinarle in modo lineare e infine usare questo progetto come traccia, o scaletta, per la redazione del testo. Potremmo dire che essi non sono capaci di *giocare con le idee*. Per giocare con le idee bisogna che esse siano trattabili come oggetti: la scrittura consente precisamente questa oggettificazione del pensiero, rendendo i concetti visibili nel momento in cui essi prendono la forma di parole scritte su carta (Halliday 1992; Ong 1986). Passare da un «pensiero narrativo» a un «pensiero paradigmatico» (Bruner 1990) grazie alla scrittura è un grande salto evolutivo, sia a livello di sviluppo cognitivo individuale sia a livello di mutamenti socio-culturali nel passaggio dalle società pre-alfabetizzate a quelle dotate di scrittura. È naturale che un simile passaggio richieda del tempo e soprattutto debba essere graduale.

Ancora una volta, il tema non è il modo migliore per insegnare a giocare con le idee. Infatti, il compito che si richiede allo studente è duplice: da un lato deve generare le idee, o reperirle da qualche settore della sua encyclopédia di conoscenze; dall'altro, deve annotarle su carta come base per una successiva traccia di lavoro. Tutto questo è molto difficile, specie se non si è abituati a simili operazioni linguistico-cognitive. Ma c'è di più. A meno che l'argomento proposto non sia molto ben consciuto, le idee con cui lo studente dovrà giocare saranno poche e vaghe, rendendo ancora più difficile la loro utilizzazione per un progetto preciso e concreto. Se lo studente parte invece con qualcosa di preciso da dire, sarà più facile iniziare a trattare i contenuti come oggetti da riportare sulla carta e manipolare in modo sensato.

Un ultimo vantaggio di questo tipo di attività è che scrivere tenendo conto di un dossier di dati contribuisce a sviluppare le interrelazioni tra lettura e scrittura, tra l'uso consapevole delle fonti e la loro successiva rielaborazione e riuscione. Con questo tipo di prove si saldano quindi i due obiettivi fondamentali di un'educazione linguistica a livello avanzato: un'abilità di lettura attiva, capace di *usare* realmente i testi e farli propri, e un'abilità di scrittura chiara, precisa e ben informata.

Quanto detto finora può essere riassunto in uno schema come il seguente. Le competenze attivate per scrivere un saggio documentato sono molteplici; si tratta in ogni caso di competenze procedurali, ovvero di *saper fare*. Lo schema può essere espanso e reso più articolato indicando in modo più specifico le abilità richieste per la redazione di testi documentati<sup>1</sup>.

**Competenze attivate nello scrivere un saggio (abilità procedurali)**

Leggere e usare i dati

GIOCARE CON LE IDEE

Costruire testi a partire da idee

1. Vengono qui rielaborate alcune idee proposte dal Gruppo H «Il saggiere documentato» che ha lavorato al secondo seminario nazionale (Fruggeri, febbraio 2000; cfr. <http://www.hermes-matita.it/doc.htm>).

### 3.1. Fase di lettura e generazione delle idee

Lettura Come primo approccio alla prova lo studente dovrà essere in grado di scorrere velocemente i testi per individuare i loro contenuti. Ciò servirà sia in una fase preliminare, quando dovrà ancora scegliere quale traccia svolgere, sia in seguito, per avere un'idea complessiva dell'argomento. Per questo primo approccio sarà dunque necessario sviluppare le capacità di lettura veloce, in particolare dello *skimming* (riconoscione complessiva globale del testo).

Una volta scelta la traccia da svolgere, è compiuta una rapida riconoscione dei contenuti del testo (che avrà anche permesso di iniziare a pensare a cosa si sa già sull'argomento), si deve passare a una lettura molto più lenta, analitica, per individuare tutte le informazioni che il dossier fornisce. Se il dossier è ben costruito, e se si sa compiere bene questo lavoro di lettura attenta, ci si renderà conto che c'è molto di più di quanto si possa scrivere.

Non tutte le informazioni sono fornite in modo palese nei testi. Un lettore esperto sa andare oltre, sa trarre conclusioni da ciò che legge, sa cogliere rapporti, implicazioni, conseguenze: le idee che possono scaturire dalla lettura di un testo sono molto più numerose di quelle che si colgono a prima vista. Gli studenti, anche di scuola superiore, hanno di solito difficoltà ad andare oltre il significato letterale, immediato del testo (cfi. Lambelli 1990).

La lettura attenta del dossier di dati fornito può suscitare il richiamo di ulteriori idee già presenti in memoria. È importante sottolineare che ciò *può* accadere, ma non deve essere obbligatorio e soprattutto non si deve misurare la quantità di informazioni in più che uno studente fornisce oltre a quelle del dossier: può capitare che un certo argomento si colleghi a patrimoni di conoscenze ben sviluppati, altri argomenti saranno invece esposti in modo chiaro senza che ci siano particolari aggiunte informative. Riconoscere che su alcuni argomenti non si sa nulla o quasi è una prova di maturità, da incoraggiare molto più che non l'improvvisazione disinformata.

Qui è lo snodo più difficile e meno ovvio del processo di lettura documentata. Per molti studenti, scrivere a partire da fonti significa copiare, o parafrasare, pezzi più o meno consistenti del dossier: essi passano in modo diretto dalla lettura alla scrittura, saltando la fase fondamentale del gioco con le idee. Quello che devono imparare è invece l'estrazione delle informazioni e la loro fissazione su carta in "scatole" (o categorie) pertinenti, nelle quali possono finire anche idee tratte da diverse parti del dossier di dati. È a partire da queste idee che si potrà comporre il proprio testo.

Un modo di giocare con le idee che sono state estratte dal dossier è collocarle all'interno di tabelle, matrici, schemi ad albero, a stella, allo scopo di individuare nessi logici possibili come sinonimie, antonimie, rapporti causa/effetto e mezzo/scopo, relazioni temporali, iponimie e iperonimie, esemplificazioni, generalizzazioni.

### 3.2. Fase di elaborazione delle idee

le informazioni  
riscrivendole  
secondo  
criteri diversi

Qui è lo snodo più difficile e meno ovvio del processo di lettura documentata. Per molti studenti, scrivere a partire da fonti significa copiare, o parafrasare, pezzi più o meno consistenti del dossier: essi passano in modo diretto dalla lettura alla scrittura, saltando la fase fondamentale del gioco con le idee. Quello che devono imparare è invece l'estrazione delle informazioni e la loro fissazione su carta in "scatole" (o categorie)

pertinenti, nelle quali possono finire anche idee tratte da diverse parti del dossier di dati. È a partire da queste idee che si potrà comporre il proprio testo.

Un modo di giocare con le idee che sono state estratte dal dossier è collocarle all'interno di tabelle, matrici, schemi ad albero, a stella, allo scopo di individuare nessi logici possibili come sinonimie, antonimie, rapporti causa/effetto e mezzo/scopo, relazioni temporali, iponimie e iperonimie, esemplificazioni, generalizzazioni.

### 3.3. Fase di preparazione alla scrittura

Costruzione  
di pacchetti  
di conoscenze

Dopo avere raccolto le idee contenute nel dossier, ed eventualmente quelle richiamate dalla memoria, occorre iniziare a pensare a come esse verranno esposte nel testo finale. Bisogna costruire dei pacchetti ideativi, equivalenti all'incirca a quelli che saranno i paragrafi o le sezioni del testo. Dopo essersi chiesti «cosa c'è da dire?», dobbiamo ora pensare a come dirlo.

I pacchetti di conoscenze saranno divisi per affinità tematiche, identificando i temi e i sotto-temi. Ci si porrà anche il problema di collegare tra loro questi blocchi di idee, individuando temi conduttori e i passaggi tra loro.

La fase finale della preparazione alla scrittura consiste nello stendere una scaletta, cioè un piano lineare di come i contenuti saranno svolti nel testo. Per svolgere adeguatamente questa fase gli studenti dovranno essere familiari con i principi di organizzazione dei testi in generale e di tipi testuali più specifici, conoscendo quali sono le modalità di iniziare, concludere e sviluppare gli argomenti, di esporre le proprie idee, di guidare il lettore nel ragionamento.

### 3.4. Fase di scrittura

**Prima redazione** Dopo avere steso il progetto del testo, occorre passare alla fase di scrittura. Le abilità necessarie sono comuni a ogni tipo di testo, per cui si rimanda alla Parte I, a cura di Emanuela Piccinelli. Sarà da tenere presente anche la specificità dei generi testuali, differenziando lo stile a seconda della collocazione reale o presunta del proprio elaborato.

**Revisioni** Un'altra abilità comune alla redazione di ogni tipo di testo è quella di saper auto-valutare ciò che si è scritto e apportarvi le modifiche eventualmente necessarie: nella fase di revisione si assume uno sguardo distaccato rispetto a ciò che si è scritto, per apportare tutte le modifiche necessarie a facilitare l'assimilazione dei contenuti da parte del lettore.

### I trasporti in Europa

*Scriui un testo sui trasporti in Europa che presenti la situazione attuale, eventualmente tracciando un breve excursus storico e discendendo alcune possibili soluzioni per risolvere i principali problemi causati dal trasporto di quantità sempre maggiori di merci. Nella redazione potrai riferirti alle informazioni fornite qui di seguito (non è necessario citarle tutte), oltre che alle tue conoscenze e opinioni personali.*

*Dovrai inoltre specificare all'inizio dell'elaborato una collocazione plausibile per il testo, ad esempio:*

- *un articolo per una rivista dimulgativa;*
  - *un breve saggio per un dossier di ricerca scolastica;*
  - *un fascicolo informativo edito da un'associazione ambientalista.*
- Nell'Unione Europea tra il 1970 e il 1995 il trasporto merci su rotaia passa dal 31,8% al 14,8%.
  - Nell'Unione Europea tra il 1985 e il 1995 il volume di merci trasportato su strada aumenta del 40% mentre quello delle merci trasportate per ferrovia cala del 4%.
  - In Germania tra il 1970 e il 1994 la rete ferroviaria si è contratta, mentre quella autostradale è raddoppiata.
  - In Francia la rete autostradale si è quasi quadruplicata dal 1970 al 1994.
  - 80% del traffico di merci in Italia si svolge su strada, e tale quota da anni subisce un aumento lento ma costante.
  - Ogni giorno in Italia si muovono 250.000 TIR (nove miliardi di tonnellate trasportate all'anno).
  - Concorrenza tra imprese di trasporti: abbassa i prezzi, ma peggiora le condizioni di lavoro. I camionisti francesi lavorano in media 54,6 ore settimanali, di cui 35 alla guida; il 28,5% lavora 60-70 ore settimanali e oltre.
  - Nell'Unione Europea ogni anno 1.664.000 persone sono vittime di incidenti stradali; di queste, 46.500 perdono la vita.
  - Nel 1997 in Italia si sono verificati 176.853 incidenti stradali con 5.829 morti e 252.751 feriti.
  - In Francia la percentuale di inquinamento dovuta ai trasporti passa dal 6,3% del totale nel 1980 al 75% nel 1994.
  - Ogni anno in Francia gli ingonghi stradali aumentano del 1,5%; il loro costo è stimato in 7,5 miliardi di franchi all'anno (circa 2.000 miliardi di lire).
  - Svizzera. Limite di peso massimo per autotreni: 28 tonnellate (in altri paesi europei è 40-44 tonnellate). Gli autocarri non possono circolare tra le 10 di sera e le 5 del mattino. Verrà istituita una tassa per gli autocarri che temga come anche dei costi accessori (danni acustici, inquinamento) del traffico su strada.
  - Germania. 50% dei trasporti a lunga distanza avviene con container mediante un sistema integrato di treno + camion (treno per il tragitto più lungo, camion nell'ultima tratta tra la stazione e il destinatario); tale sistema nel resto dell'Unione Europea copre solo il 4% del traffico. Gli autocarri che viaggiano sulle autostrade pagano tasse addizionali da 1.500 a 2.500 marchi. Gli autocarri che svolgono solo servizio locale in combinazione con la ferrovia hanno agevolazioni fiscali (esenzione del bollo di circolazione; permesso di circolare nei festivi).

### 4

#### La scrittura documentata: dalla parte degli studenti

La scrittura a partire da un dossier di dati e fonti è una relativa novità nella scuola italiana: al momento della sua introduzione ben pochi studenti disponevano di tutte le abilità necessarie che abbiamo passato in rassegna nella sezione precedente. Ancora oggi molti insegnanti segnalano carenze di vario genere, che devono essere in primo luogo analizzate approfonditamente, per poi cercare di superarle mediante interventi didattici specifici. Nelle prossime pagine seguiremo questo percorso: osserveremo prima alcuni elaborati scritti da studenti per mettere in luce i limiti e le difficoltà, e in seguito cercheremo di proporre alcune idee per una prassi didattica.

I testi che prenderemo in esame sono stati scritti a partire da una stessa traccia, proposta inizialmente all'interno del progetto «Laboratorio di scrittura». Gli autori sono due studenti di classe quinta, rispettivamente di un istituto professionale industriale e di un liceo scientifico: li chiameremo Giacomo e Antonio, entrambi considerati dai loro insegnanti come studenti di livello «medio» per le rispettive scuole. I capoversi sono stati numerati dall'autore del presente saggio per facilitare l'analisi.

**L'esempio di due allievi**

## Giacomo (istituto professionale): Articolo per rivista divulgativa

1. Dal 1970 fino al 1997 i trasporti in Europa hanno avuto una evoluzione che a noi non può essere indifferente e per questo nella nostra rivista illustriamo una scaletta dell'evolversi dei trasporti.

2. Nell'Unione Europea tra il 1970 e il 1995 il trasporto merci su rotaie passa dal 31,8 al 14,8%, come si può notare, c'è stato un calo del 17% e questo è dovuto dell'aumento del 40% del trasporto merci per vie stradali, e nel nostro paese ogni giorno si muovono 250.000 tIR (9 miliardi di tonnellate di merci varie trasportate nell'arco dell'anno).

3. Nei trasporti su strada ci sono degli aspetti negativi, per esempio nell'Unione Europea si è collazionato tranne statistiche che ogni anno 1664000 persone sono vittime di incidenti stradali di questi, 46500 perdono la vita, e solamente in Italia (nel 1997) si sono verificati 176853 incidenti stradali con 5829 morti e 252751 feriti.

4. Uno dei motivi, di questo problema è dovuto alla libera concorrenza tra imprese di trasporto.

5. Questo fa sì, che si verifichi un abbassamento dei prezzi, ma peggiora nel tempo le condizioni di lavoro, in particolare per i conducenti che devono fare più ore alla guida dei propri mezzi, mettendo a repentaglio la sicurezza e determinando altro sì per il trasporto merci su rotaie.

6. Infatti i camionisti francesi lavorano in media 54,6 ore settimanali, di cui 35 alla guida, mentre il 28,5% lavora 60-70 ore settimanali e oltre; e così facendo si determina che in Francia gli ingorghi stradali aumentano del 15%, anche se nel 1970 al 1994 la rete autostradale si è quasi quadruplicata, e il loro costo è stimato in 75 miliardi di franchi all'anno (circa 2000 miliardi di lire); avendo in fine una percentuale di inquinamento, mentre (nel 1994) la percentuale è passata al 75%.

7. Per limitare questa enorme crescita di trasporti per vie stradali la Germania e la Svizzera hanno incominciato ad incrementare dei limiti, appunto per dare una giusta piega a questo problema.  
Infatti in Germania il 50% dei trasporti a lunga distanza avviene con container mediante un sistema integrato di treno+camion (treno per il tragitto più lungo, camion nell'ultimo tratto tra la stazione e il destinatario); tale sistema nel resto dell'Unione Europea copre solo il 4% del traffico, mentre gli autocarri che viaggiano sulle autostrade pagano tasse addizionali da 1500 a 2500 marchi.

8. Per limitare questa enorme crescita di trasporti per vie stradali la Germania e la Svizzera hanno incominciato ad incrementare dei limiti, appunto per dare una giusta piega a questo problema.

9. Infatti in Germania il 50% dei trasporti a lunga distanza avviene con container mediante un sistema integrato di treno+camion (treno per il tragitto più lungo, camion nell'ultimo tratto tra la stazione e il destinatario); tale sistema nel resto dell'Unione Europea copre solo il 4% del traffico, mentre gli autocarri che viaggiano sulle autostrade pagano tasse addizionali da 1500 a 2500 marchi.

10. In Svizzera hanno un limite massimo per autotreni che è di 28 tonnellate (in altri paesi europei è 40-44 tonnellate).  
11. Gli autocarri non possono circolare tra le 22,00 "di sera" e le 5,00 "del mattino".  
12. Per questo viene istituita un tassa per gli autocarri che tengono conto anche dei costi accessori ( danni acustici, inquinante) del traffico su strada.  
13. Come si può notare dalle statistiche forniteci dalla nostra redazione il caso "Trasporti in Europa" è un problema quotidiano che a noi sorge indifferente; ma prego i nostri lettori di riflettere su questa questione e magari di saperci dare qualche soluzione scrivendoci a questa rivista così rendendo pubbliche le varie soluzioni proposte dai cittadini italiani.

## Antonio (liceo scientifico): Articolo per rivista divulgativa

1. I tipi di mezzi maggiormente utilizzati per il trasporto di merci sono gli aerei, le navi, gli autocarri e i treni; ognuno di questi ha le sue peculiarità e suoi vantaggi.
2. Per i commerci a lunga distanza gli aerei e i mezzi navali sono l'ideale; riescono, infatti, ad offrire capienze ottimali e costi di utilizzo contenuti. I primi presentano come biglietto da visita i tempi ristrettissimi di percorrenza, le seconde possono stivare masse incredibili di merci, spesso in container, e, soprattutto, sono l'unico mezzo di trasporto a lunga distanza per carichi pericolosi. La sicurezza di questi due mezzi è praticamente massima (99,99 % per gli aerei), anche se può sembrare strano, e il loro impatto ambientale è trascurabile; sorgono gravi problemi solo in situazioni limite come in caso di incidenti con fuoriuscita di prodotti pericolosi o di lavaggio in mare aperto delle cisterne delle petroliere.
3. Queste due categorie di mezzi sono soggette a sviluppi tecnologici a dir poco grandiosi e grazie a questi sono resi sempre più sicuri, veloci e versatili. Inoltre l'Italia compete tecnologicamente a livelli mondiali per produzione navale, ad esempio la chimichera e la nave-stallà più innovativa sono state recentemente progettate e costruite nel nostro paese.
4. Tutti i vantaggi di navi e aerei devono essere riferiti alle lunghe e lunghissime distanze, dove i costi sono, in proporzione, molto bassi; ma in zone come l'Europa continentale, almeno in quella centrale, non hanno un grande "range" di utilizzo. Per queste distanze sono infatti meno costosi mezzi come i treni e gli autocarri.
5. Negli ultimi anni i commerci in Europa sono aumentati di molto, quindi i trasporti si sono dovuti adeguare. Dalle statistiche risulta che il trasporto su rotaria è calato di circa il 17% e che quello su strada è aumentato del 40%. Questi dati sono lo specchio dell'ovvia evoluzione dei trasporti commerciali a medio/lungo raggio; infatti i treni merci sono lenti e impiegano lunghi tempi morti, però offrendo costi contenuti per distanze elevate e una grande capacità di carico possono essere utilizzati per il trasporto di container per tutta l'Europa; hanno comunque l'indubbio vantaggio di avere un impatto ambientale molto ridotto e di essere relativamente sicuri.
6. Però a causa dell'aumento quasi esponenziale della "popolazione automobilistica" è stata preferita una espansione maggiore della rete stradale piuttosto che della rete ferroviaria che, in alcune nazioni, ad esempio la Francia, si è contratta a favore delle autostrade, quasi quadruplicate. Avendo quindi a disposizione rete stradale così vasta ed offrendo i TIR una mobilità ed una velocità maggiore dei trasporti su rotaria è ovvio che si sia preferito questo tipo di mezzi. Questo commercio (e non solo) su ruote pone però un problema: il motore a scoppio inquinà; la cosa in sé non sarebbe drammatica, ad esempio, nel caso delle imbarcazioni, che si muovono in numero ristretto in spazi vastissimi; ma, se riferita alle automobili e agli autocarri, si deve tener presente il numero di mezzi in relazione alla superficie su cui si muovono. Se in Italia l'80% del traffico merci si svolge su strada, ed è in aumento, e se i possessori di autovetture, come detto precedentemente sono in crescita, diventano di immediata comprensione dati come 176.853 incidenti nel 1997, con 5.829 morti e 252.751 feriti, e che in Francia gli infortuni aumentano,

annualmente del 15% costando 2000 miliardi di lire, quindi sprecando i soldi guadagnati con questo tipo di mezzi rispetto ad altri. Ma ciò che preoccupa maggiormente è la quantità di smog che ciascuno di noi, compresi anziani e bambini, respirano in una città qualsiasi. L'inquinamento non è solo quello atmosferico ma esiste anche quello acustico ed in alcune zone delle nostre città supera i livelli degli aeroporti. In Svizzera per ovviare a questo problema, o almeno per guadagnare, verrebbe istituita una tassa sugli autocarri che tenga conto dei costi come l'inquinamento e i danni acustici.

7. Con brevi calcoli ci si può accorgere che dietro un guadagno immediato, dovuto a costi di utilizzo bassi, c'è una spesa maggiore che riguarda tutti noi. Come sempre accaduto di fronte al guadagno non si sono mai presi in considerazione i problemi veri e le risorse necessarie per risolverli. Saranno infatti sempre maggiori i costi per porre rimedio a questa situazione piuttosto che quelli che servirebbero ora per ricercare modi meno costosi di utilizzare carburanti "puliti" mettendo da parte i guadagni petroliferi (utopia) e impiegando meglio il denaro, invece che spendere miliardi per progettare una solletta in Kevlar per delle scarpe da calcio.

Già. La paragrafazione e una spa evitante di tali interessi. Giacomo va a capo dopo ogni punto fermo, dimostrando che per lui la distinzione tra periodo e paragrafo non esiste. Se tentassimo di ricostruire la "scatola" logica dell'elaborato, identificando ogni paragrafo con un nucleo concettuale, otterremmo uno schema di questo tipo:

1. Perché parlano di trasporti.
2. Calo del trasporto ferroviario, dovuto all'aumento del trasporto stradale.
3. Aspetti negativi del trasporto su strada: incidenti.
4. Causa: concorrenza tra imprese.
5. Conseguenza: minori prezzi ma peggiori condizioni di lavoro, quindi più rischi.
6. Orario di lavoro dei camionisti francesi; conseguenza: aumento degli ingorghi stradali, nonostante crescita delle autostrade; maggiore inquinamento.
7. Germania e Svizzera hanno cercato di risolvere il problema.
8. In Germania trasporto treno + camion = 50% (solo il 4% in UE); tasse addizionali per autocarri.
9. Agevolazioni fiscali per autocarri in servizio locale.
10. In Svizzera limite max. 28 tonnellate.
11. Limiti di circolazione per autocarri.
12. Tassa per autocarri.
13. I trasporti in Europa sono un problema notevole anche se non è ne accorgiamo; appello ai lettori per cercare soluzioni.

Notiamo che questa paragrafazione continua spezza discorsi che dovrebbero trovarsi uniti, come i punti 9.-12., tutti riguardanti le misure prese in Svizzera per limitare il trasporto su strada, o i paragrafi 4.-6., rispettivamente causa e conseguenza della concorrenza tra imprese. Ma il paragrafo 6. mostra tuttavia un altro problema, speculare al primo: idee diverse raccolte nello stesso paragrafo. Si parte infatti parlando dell'orario di guida dei camionisti francesi, un problema ancora legato alla concorrenza, per poi finire, con un *non sequitur* evidente, a dire che ciò causa l'aumento degli ingorghi stradali, i quali sarebbero legati a loro volta, e di nuovo in modo del tutto misterioso, a una non meglio definita *percentuale di inquinamento*.

Gli evidenti problemi a livello coesivo di questo testo riflettono difficoltà più profonde, nella coerenza logico-concettuale (cfr. Della Casa 1994). Giacomo non è abituato a parlare con esattezza delle cose, anche quando si tratta di un argomento abbastanza concreto come i trasporti (chi insegna a scuola può ben immaginare cosa avrebbe scritto a proposito

**Il compito di Giacomo** Iniziamo con l'esaminare il compito scritto da Giacomo. Sono evidenti i limiti nelle capacità espositive, a cominciare da alcuni requisiti fondamentali come la coesione, anche infrafrasale (*viene istituita una tassa per gli autocarri che tengono conto anche...; 12.*) e la punteggiatura (*Questo fa sì, che si verifichi...;* 5.). Tali problemi, tuttavia, non sono specifici della scrittura documentaria e non li approfondiremo ulteriormente. Più caratteristici del genere di prove di cui ci siamo occupando sono invece i problemi relativi alle scelte stilistiche, che dimostrano una sostanziale estraneità del ragazzo al genere testuale che afferma di voler produrre, un «articolo per rivista divulgativa». Si notino in particolare l'esordio (... e per questo nella nostra rivista illustriamo una scaletta dell'evolversi dei trasporti) e la conclusione (*prego i nostri lettori di riflettere su questa questione e magari di saperci dare qualche soluzione scrivendoci a questa rivista così rendendo pubbliche le varie soluzioni proposte dai cittadini italiani*). Più in generale, si nota la difficoltà di trovare formule adatte per riportare dati precisi: il goffo *nell'Unione Europea si è collazionato tramite statistiche che... (3.)*, o più in generale l'esposizione di cifre e dati in sequenza, senza che sia discernibile un vero e proprio ordine logico.

Questo è forse il limite più evidente di questo elaborato e di molti altri: l'incapacità di giocare con le idee, di costruire un testo coerente, originale, eppure basato sulla documentazione

to di questioni più astratte). Si limita a cogliere frasi, idee, dal dossier fornito, affastellandole le une sulle altre, a volte con qualche forma di coerenza, altre volte in modo piuttosto disordinato e confuso.

Il compito di Antonio passando ora all'elaborato di Antonio, si vede che almeno certe infelicità più macroscopiche sono state superate: i periodi sono costruiti correttamente, la coesione tra enunciati è più fluida, il lessico è per lo più appropriato. Stilisticamente, non troviamo ingenuità evidenti come nel compito di Giacomo, seppure neanche questo testo sia molto appropriato per una "rivista divulgativa": si notino in particolare l'inizio e la fine, in cui si sente ancora molto l'impostazione classica del tema (csodire con una frase generale, classificatoria; finire con qualche "considerazione personale" — che qui pare più che altro una divagazione — di stampo moralistico). Più in generale, lo stile del testo è ancora molto scolastico, formale, e pertanto poco adatto alla collocazione ipotizzata.

Passando al piano della coerenza e dell'organizzazione dei contenuti, notiamo che, come Giacomo, Antonio ha difficoltà a utilizzare bene il dossier di dati forniti. Anche in questo caso, per meglio rappresentare lo svolgimento logico del discorso, viene fornita una scaletta retrospettiva dell'elaborato, in cui ogni punto corrisponde a un paragrafo del testo.

1. Tipologia dei mezzi di trasporto.
2. Aerei e navi ideali per lunghe distanze. Vantaggi di aerei e navi.
3. Aerei e navi vedono sviluppi tecnologici grandiosi. L'Italia è all'avanguardia nella produzione navale.
4. I vantaggi di navi e aerei specialmente per lunghe distanze; poco utili in Europa continentale centrale, dove sono meglio treni e autocarri.
5. Calo del trasporto su strada e aumento di quello su strada. Svantaggio dei treni: lentezza; vantaggi dei treni: costi contenuti, capacità di carico, impatto ambientale, sicurezza.
6. Si è favorita l'espansione stradale, si è ridotta la rete ferroviaria; si è aumentata la rete stradale. Questo, unito alla velocità, spiega il largo uso dei TIR. Svantaggio dei TIR: inquinamento perché sono molti in poco spazio (navi e aerei non inquinano perché sono pochi in molto spazio). Aumento degli incidenti e degli ingorghi stradali. Problema dello smog e dell'inquinamento acustico. Soluzione svizzera: tassa sugli autocarri.
7. Guadagni immediati ma spese maggiori. I costi per innedare a questa situazione saranno sempre maggiori di quelli che servirebbero ora

per studiare carburanti più puliti, mettendo da parte i guadagni petroliferi e non sprecando denaro per proteggere scarpe da calcio.

I primi quattro paragrafi parlano di trasporti aerei e navali, presentando informazioni non contenute nel dossier. In sé questo non sarebbe da giudicare negativamente: tuttavia, il desiderio di dar sfoggio di "conoscenze personali" porta Antonio fuori tema. Introduce infatti un argomento, il trasporto aereo e navale, che non ri prende più per il resto dell'elaborato dato che, come spiega nel quarto capoverso, questi mezzi non sono utilizzabili a livello europeo e la traccia chiedeva esplicitamente di parlare dei trasporti in Europa. Tutte queste divagazioni costringono poi lo studente a compirne in poco spazio i molti dati che aveva a disposizione sul trasporto stradale e ferroviario. In particolare, il dossier fornisce diverse idee su come ridurre il trasporto su strada e i danni che ne conseguono, portando gli esempi della Germania e della Svizzera. Di tutto questo rimane soltanto un'allusione scettica alla tassa imposta in Svizzera sugli autocarri, *per ovunque a questo problema o danno per guadagnare*.

Un primo problema di questo elaborato è la capacità di scegliere ciò che è rilevante e ciò che non lo è, di gerarchizzare le informazioni: mentre Giacomo si limitava a copiare pedisseramente tutte le informazioni fornite nel dossier, Antonio si permette di aggiungerne alcune e di tralasciarne altre, non riuscendo però a gestire adeguatamente queste sue scelte. I due studenti sono invece accomunati da un altro problema, sempre relativo alla gestione delle informazioni: l'uso degli a capo. Giacomo andava a capo ad ogni frase, Antonio mostra invece di saper costruire paragrafi di una certa complessità, caratterizzati spesso da una buona unità tematica. Tuttavia il sesto paragrafo del suo compito è un'accozzaglia di idee disparate e mal connesse. Si inizia con un ragionamento circolare: *a causa del pannamento della "popolazione automobilistica"* si sono costruite più strade; *avendo a disposizione reti [sic] stradali così tante [...] è ovvio che si sia preferito questo tipo di mezzi*. Non si capisce se l'espansione stradale sia causa o conseguenza dell'aumento dei TIR, oppure se si tratti effettivamente di un rapporto circolare. Si passa a dire che i motori inquinano, poi che gli automezzi provocano ingorghi. Si aggiunge il problema dell'inquinamento ambientale e acustico per finire cirando, *en passim*, la tassa sugli autocarri imposta dal governo svizzero.

I due studenti di cui ci siamo occupati, come molti altri, mostrano quindi di avere delle difficoltà relative allo svolgimento di questo problema.

mento di questo particolare tipo di prove, al di là delle loro competenze e lacune nelle abilità scrittive in generale. Nella scheda seguente vengono riassunti in modo schematico i problemi dello studente che deve imparare a scrivere testi a partire da un dossier di dati e fonti.

#### Per lo studente: punti da approfondire

1. Lettura di dati e fonti (*spremere il dossier*)
  - cogliere le idee-guida;
  - trovare percorsi interpretativi;
  - capire le statistiche.
2. Organizzazione dei testi scritti
  - raccolta e selezione delle idee: dal dossier e dalla memoria;
  - linearizzazione delle idee (scatola) e suddivisione in paragrafi;
  - costruzione del paragrafo (frase tematica; articolazione interna);
  - rispettare vincoli di spazio minimi-massimi.
3. Scrittura a partire da dati e fonti: riportare i dati
  - riportare le statistiche;
  - sapere citare.
4. Molteplicità dei generi testuali
  - Analisi: cogliere somiglianze e differenze*
    - osservare i punti sensibili: titoli, inizio e fine, uso figurativo del linguaggio, sintassi, lessico;
    - osservazione e discussione di esempi *vs.* prescrizioni a priori sui generi testuali "modello".
  - Sintesi: sviluppare la flessibilità stilistica*
    - dall'analisi alla produzione: esercizi di stile, discussione di varianti;
    - differenze tra generi, non caricature.

## 5 La scrittura documentata: dalla parte degli insegnanti

Abbiamo visto alcuni tra i principali problemi che incontrano gli studenti nello scrivere prove a partire da dati e fonti. Vediamo ora i problemi degli insegnanti. Almeno tre sono le aree da segnalare:

- 1) l'insegnamento delle abilità necessarie; 2) la costruzione del dossier e la formulazione delle consegne; 3) la valutazione.

### 5.1. Linee di un percorso didattico

Se Giacomo e Antonio sono rappresentativi di una buona parte degli studenti italiani, e pare che lo siano, gli insegnanti che volessero migliorare la loro capacità di scrivere testi documentari dovrebbero intervenire su vari piani. A parte l'insegnamento di abilità fondamentali – come la correttezza ortografica, l'appropriatezza lessicale, la costruzione della frase, l'uso dei segni di interpunzione – che è necessario per ogni forma di scrittura, l'aspetto che deve essere maggiormente curato per questo tipo di prove riguarda la capacità di giocare con le idee, cioè estrarle, manipolarle, organizzarle, esporle.

Come "spremere il dossier"

Si lavorerà in particolare su come "spremere il dossier". Specie gli studenti leggono in modo superficiale, cogliendo solo le informazioni più evidenti, senza sapere compiere le inferenze necessarie, senza cioè cogliere i nessi tra le idee. Sarà quindi opportuno aiutarli inizialmente, fornendo loro delle griglie per l'estrazione sistematica delle informazioni, sollecitandoli a costruire di nuove adatte per il particolare insieme di testi forniti, lavorando in piccoli gruppi o con l'intera classe. Si porranno assegnare esercizi in cui si richiede di estrarre, da pochi dati e poche righe di resto, il massimo delle implicazioni *legittime* possibili, discutendo poi quali di queste implicazioni sono banali, quali non sono logicamente fondate, e quali sono invece pertinenti e interessanti. Gli studenti devono abituarsi cioè a leggere attentamente le righe, ma anche *tra* le righe, distinguendo con cura le proprie idee da quelle presentate o implicite dal testo.

Esercizi di manipolazione delle idee

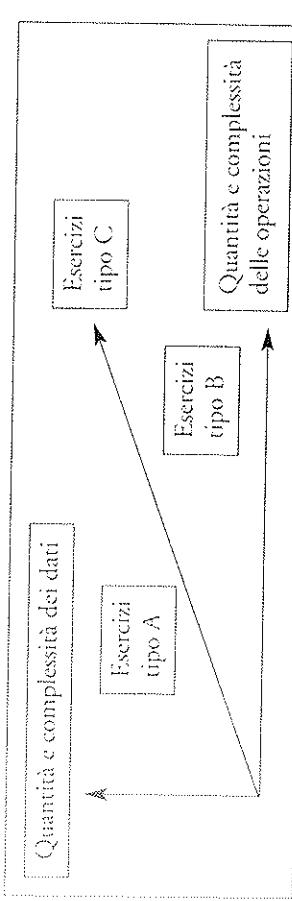
Un altro lavoro utile sarà esercitarsi a manipolare le idee, in esercizi di gerarchizzazione, collegamento, divisione (per una rassegna di attività, cfr. Corino 1999). In seguito, si discuteranno

no forme di organizzazione adatte a diversi generi testuali e a diversi effetti retorici, preparandosi cioè a stendere delle scelte per i testi. Tutte queste attività potranno essere svolte sia individualmente sia, soprattutto nelle prime fasi, in gruppo o con l'intera classe guidata dall'insegnante: è molto proficuo collaborare con altre persone nella fase di generazione e messa in discussione delle idee.

Il percorso didattico dovrà essere graduale: non è consigliabile sottoporre immediatamente agli studenti una prova completa e chiedere loro di scrivere un testo di diverse centinaia di parole basato su tre o quattro fonti diverse. All'inizio sarà opportuno chiedere di scrivere testi brevi: vista la scarsa dimestichezza degli studenti con questa unità di organizzazione testuale, si potrà lavorare esclusivamente sui paragrafi, chiedendo di redigere tre o quattro frasi relative a un unico nucleo tematico e basate su un piccolissimo insieme di dati. Gli studenti si abitueranno in questo modo a lavorare sull'essenza: esprimere poche idee in poco spazio costringe a essere precisi, a esporre fedelmente i contenuti, a organizzarli nel modo più efficace possibile.

Un altro modo di introdurre le difficoltà gradualmente consiste nell'allargare l'ambito degli argomenti da trattare, ma chiedendo di compiere su di essi solo alcune delle operazioni che caratterizzano il processo di scrittura. Ad esempio, si potrebbe fornire un dossier di una certa complessità, chiedendo agli studenti di limitarsi a estrarre le informazioni. Oppure si potrebbero fornire alcune idee, chiedendo di limitarsi a organizzarle in blocchi tematici o in una sequenza lineare.

Sono quindi due le dimensioni su cui può intervenire un insegnante per sviluppare gradualmente la capacità di scrivere saggi e articoli documentati: la *quantità di informazioni da esporre* (e di conseguenza la lunghezza del testo) e la *quantità di operazioni cognitive da compiere*. Potremmo visualizzare questa gradualità con un grafico bidimensionale come il seguente.



I diversi tipi di attività sono i seguenti:

*Esercizi di tipo A.* Svolgere solo alcune operazioni cognitive su un dossier di dati abbastanza esteso e sui testi scritti a partire da esso. Ad esempio: raccogliere e/o organizzare molte idee; rivedere la forma di un testo già scritto.

*Esercizi di tipo B.* Svolgere una serie di operazioni cognitive complesse (come sono quelle necessarie per scrivere un testo in tutte le sue fasi) su un insieme di dati limitato. Ad esempio: scrivere un paragrafo a partire da pochi dati.

*Esercizi di tipo C.* Svolgere tutte le operazioni cognitive implicate nel processo di scrittura a partire da un dossier di dati esteso, per giungere alla redazione di un testo di una certa complessità e lunghezza. Ad esempio: svolgere una prova dell'esame di Stato; scrivere una relazione in una disciplina scolastica; scrivere una tesiina.

## 5.2. Costruire il dossier e formulare le consegne

Così come spetta agli insegnanti (e al Ministero, nell'esame conclusivo) formulare le tracce dei temi, ugualmente essi hanno la necessità di preparare le tracce per i compiti di scrittura documentata. È evidente che si tratta di un lavoro molto più impegnativo, che richiede più tempo. Tuttavia, è bene non sottovalutarlo: come è più di una cattiva traccia di tema, un dossier mal costruito porta gli alunni a scrivere testi scadenti.

Bisogna curare in particolare il tipo di documenti forniti. La costruzione del dossier occorre che l'elaborato sia una forma di scrittura *documentata*, occorre che gli studenti dispongano di *informazioni* su cui basarsi per redigere il testo. A volte, invece, il dossier contiene solo alcuni *spunti* a cui ispirarsi. Come esempio di questa seconda tendenza possiamo citare un dossier fornito all'esame di Stato del giugno 2000, riportato nelle schede alle pagine seguenti.

**ARGOMENTO:** L'Italia da terra di emigranti a terra di immigrati: cause e conseguenze socio-economiche

#### DOCUMENTI

«Tra i fenomeni particolari che presenta l'Italia del Mezzogiorno nessuno forse è più significativo della sua emigrazione. Da oltre un trentennio, prima in misura limitata, poi in proporzioni sempre più vaste ed in maniera persistente, è incominciata e si è diffusa ed affermata una corrente migratoria, un vero esodo verso i più lontani paesi. A spingere verso l'ignoto avevano concorso, insieme, la scarsa produttività del suolo rincrudita da sistemi arretrati di coltura, dall'ignoranza e dalle ricorrenti crisi agrarie; i sistemi tributari, gravi per peso ed esosi per le forme di percezione; gli intollerabili sistemi amministrativi, ancora più viziati nella pratica di ambienti ancora compenetrati di usi e abusi feudali. L'emigrazione meridionale, per le proporzioni, per gli elementi di cui si compone, per la funzione che va ad esercitare specialmente in alcuni paesi di destinazione, si presenta in aspetto diverso dall'emigrazione dei paesi più progrediti. Costituita in prevalenza di agricoltori, essa ha tutt'al più la sua analogia nell'emigrazione di paesi aventi regioni arretrate, come ne ha l'Austria, l'Ungheria o addirittura poco progrediti come la Russia ed i paesi balcanici. Il danno fatto sostanzialmente dagli emigranti, certo una risorsa, ma in compenso quanti altri fari sfavorevoli».

E. Ciccotti, *L'emigrazione*, «La Voce», n° 11, 1911.

«Non Roma o Napoli, ma New York sarebbe la vera capitale dei contadini di Lucania, se mai questi uomini senza Stato potessero averne una. E lo è, nel solo modo possibile per loro, in un modo mitologico. Per la sua doppia natura, come luogo di lavoro essa è indifferente: ci si vive come si vivrebbe altrove, come bestie legate a un carro, e non importa in che strada lo si debba tirare; come paradiso, Gerusalemme celeste, oh! allora, quella non si può toccare, si può soltanto contemplarla, di là dal mare, senza mescolarvisi. I contadini vanno in America, e rimangono quello che sono: molti vi si fermano, e i loro figli diventano americani: ma gli altri, quelli che ritornano, dopo vent'anni, sono identici a quando erano partiti. In tre mesi le poche parole di inglese sono dimenticate, le poche superficiali abitudini abbandonate, il contadino è

quello di prima, come una pietra su cui sia passata per molto tempo l'acqua di un fiume in piena, e che il primo sole in pochi minuti poi riacciuga. In America, essi vivono a parte, fra di loro: non partecipano alla vita americana, continuano per anni a mangiare pan solo, come a Gagliano, e risparmiano i pochi dollari: sono vicini al paradiso, ma non pensano neppure ad entrarci. Poi, tornano un giorno in Italia, col proposito di restarci poco, di riposarsi e salutare i compagni e i parenti: ma ecco, qualcuno offre loro una piccola terra da comprare, e trovano una ragazza che conoscevano bambina e la sposano, e così passano i sei mesi dopo i quali scade il loro permesso di ritorno laggiù, e devono rimanere in patria. La terra comperata è carissima, hanno dovuto pagarla con tutti i risparmi di tanti anni di lavoro americano, e non è che angilla e sassi, e bisogna pagare le tasse, e il raccolto non vale le spese, e nascono i figli, e la moglie è malata, e in pochissimo tempo è tornata la miseria, la stessa eterna miseria di quando, tanti anni prima, erano partiti».

C. Levi, *Cristo si è fermato a Eboli*, Torino, Einaudi, 1945.

«Il fenomeno dell'immigrazione è cominciato ad affacciarsi nella realtà italiana negli anni '60 e '70, ma solo nella prima metà degli anni '80 ha assunto una dimensione sociale pienamente visibile e socialmente rilevante.

Le cause specifiche che hanno portato all'esplosione del fenomeno immigrazione possono essere così individuate. L'Italia negli anni '80 aveva raggiunto una situazione di piena occupazione nelle aree economicamente sviluppate, essenzialmente nel Nord del paese. La disoccupazione persistente era un fenomeno prevalentemente giovanile e intellettuale localizzato nelle aree meridionali. Ciò ha comportato un tendenziale rifiuto dei lavori più dequalificati e più faticosi (lavoro domestico, agricoltura, pesca, fonderie, commercio ambulante, terziario dequalificato). Sostanzialmente connesso con tale fenomeno è il blocco della crescita demografica. Accanto alle regioni strutturali, va ricordata la tendenziale apertura delle frontiere per ragioni turistiche che ha sostanzialmente favorito l'ingresso e successivamente la permanenza illegale nel paese degli immigrati».

M. Napoli, *Questioni di diritto del lavoro*, Torino, Giapichelli, 1996.

Il brano di *Cristo si è fermato a Eboli* può costituire uno spunto per la redazione di un testo sull'emigrazione italiana, ma non offre molte informazioni precise e generalizzabili sul fenomeno. Allo stesso modo gli ultimi due brani danno varie interpretazioni dei fenomeni migratori verso il nostro paese, ma non contengono affermazioni dettagliate e circostanziate. Come minimo, un dossier sull'argomento avrebbe dovuto contenere alcuni dati quantitativi sui flussi migratori in entrata e in uscita, da e verso diverse regioni italiane, in diverse epoche storiche. Non si vuole sostenerne che i dossier debbano contenere solo dati numerici, ma che, specialmente trattando certi argomenti, tali dati sono importanti e utili per abituarci a parlare in modo preciso di fenomeni complessi.

Ocorreterebbe dare agli studenti dati, informazioni, testimonianze molto ascritte, e lasciare che siano loro a interpretarle e trarre conclusioni, piuttosto che fornire interpretazioni già confezionate da altri, con le quali essi possono tutt'al più dimostrare il loro accordo o disaccordo. Non è nemmeno necessario che i dati forniti siano citazioni di altri testi (questo pone, tra l'altro, il serio problema dei tagli, che a volte estrapolano poche righe da un ragionamento molto complesso): come è stato fatto nella traccia sui trasporti in Europa esaminata in precedenza, si possono fornire dati, notizie e informazioni sotto forma di brevi enunciati riassuntivi, citando eventualmente la fonte a cui si è attinto. Questo per quanto riguarda la costruzione del dossier. Passando alla formulazione delle consegne, occorre essere molto esplicativi su cosa è richiesto agli studenti, cosa è facoltativo e cosa non è ammesso. Nelle prime tre edizioni del nuovo esame di Stato, e nel Decreto istitutivo delle nuove prove (D.M. 356/1998), si parla di due generi testuali come il «saggio breve» e l'«articolo di giornale». Ho già esposto altrove le ragioni per cui credo che una tale distinzione non debba essere formulata in termini troppo netti, come dicoromia, ma vada intesa purtroppo come un invito a tenere in considerazione la varietà e molteplicità delle forme testuali, che dipende, tra le altre cose, dalla loro collocazione editoriale (cfr. Pallotti 1999, disponibile anche sul sito del «Laboratorio di scrittura» nella sezione «scrittura documentata – premesse teoriche e questioni di fondo», indirizzo [http://www.hermescuole.net/progetti/prog\\_alf/LabScrittura/HOM\\_MAP\\_DOCUMENTATA/premesse\\_teoriche/relazionepallotti.htm](http://www.hermescuole.net/progetti/prog_alf/LabScrittura/HOM_MAP_DOCUMENTATA/premesse_teoriche/relazionepallotti.htm)). In altri termini, gli studenti devono abituarsi a pensare che i loro testi avranno una collocazione e dei destinatari e, in base a questi parametri, op-

rare determinate scelte nella costruzione del testo. Bisognerebbe invece evitare che la scuola costituisse due generi semi-artificiali, distinti aprioristicamente fino a rappresentare degli stereotipi, se non delle caricature, di generi complessi, sfumati, spesso sconfinanti l'uno nell'altro come la suggestiva e il giornalismo culturale e di costume (cfr. Berardinelli 1996; Fortini 1968).

Un altro elemento di cui tenere conto nella formulazione della consegna è la lunghezza del testo. Negli esami di Stato degli ultimi anni si diceva che gli elaborati non dovevano «superare le quattro o cinque colonne di metà di foglio protocollo». La colonna di foglio protocollo è una misura di lunghezza del testo che non viene usata in nessuno dei sistemi scolastici di cui sono a conoscenza. Ed è chiaro il perché: calligrafie diverse portano a diversi usi dello spazio sulla carta; la lunghezza di un testo si misura in caratteri (o al massimo in parole), non in centimetri. Se si vuole indicare un limite, lo si formuli in numero di parole, dando una corrispondenza *di massima* (ma non vincolante) con l'estensione su carta, giustificata solo dal fatto che gli studenti italiani non sono abituati – almeno per ora, ma dovranno diventarlo presto – a simili parametri.

Infine, la consegna deve specificare chiaramente quale uso fare del dossier di dati. A livello didattico-esercitativo, si possono immaginare le combinazioni più varie, per impegnare maggiormente gli studenti: ad esempio, chiedendo di citare *tutte* le informazioni del dossier, oppure solo la metà, o solo un quarto. Nelle prove valutative, e a maggior ragione in quelle conclusive degli esami di Stato, è consigliabile lasciare una maggiore libertà. Le informazioni del dossier possono essere citate nella misura e nei modi che lo studente ritiene più opportuni per costruire un resto efficace. Allo stesso modo, l'apporto di conoscenze personali deve essere permesso, ma non richiesto obbligatoriamente. Se uno studente ha qualcosa di *pertinente* da aggiungere rispetto al contenuto del dossier, lo faccia (sempre rispettando i vincoli di coerenza necessari per costruire un buon testo), ma se ritiene di non disporre di informazioni relevanti, dimostra una maggiore serietà limitandosi a dar prova delle sue competenze esponendo in modo chiaro e ordinato ciò che trova nei documenti forniti. Riprenderemo questo argomento nella Parte VI, relativa alla valutazione.

Per concludere, proponiamo nel riquadro a pagina seguente un modello di consegna per una prova di scrittura documentata; la formulazione deriva da numerose discussioni con i partecipanti del «Laboratorio di scrittura».

Un modello  
di consegna

## Un esempio di consegna

Sviluppa l'argomento scelto indicando una destinazione (quotidiano, rivista, ricerca scolastica, altro) e fornendo un titolo. Puoi suddividere il tuo testo in sezioni titolate.

Usa i documenti che ti vengono forniti nella maniera che ritieni più opportuna: puoi fare riferimento alle tue conoscenze ed esperienze di studio.

Non superare le 600 parole (indicativamente quattro o cinque colonne di foglio protocollo).

### *5.3. Valutare le prove*

L'ultimo punto su cui richiamare l'attenzione dei docenti a proposito della scrittura documentata riguarda la valutazione. Per una trattazione più generale del problema di valutare le abilità di scrittura si consulti la Parte VI di Adriano Colombo (vd. *infia*, pp. 251-270); qui si vorrebbero sottolineare solo alcuni aspetti specifici delle prove di scrittura documentata, in particolare la valutazione dell'uso dei dati del dossier e degli eventuali "apporzi personali".

Per affrontare la questione, occorre anzitutto distinguere diversi modi di intendere gli "apporzi personali".

In una prima accezione, si tratta di vere e proprie conoscenze sull'argomento, come nel caso di Antonio che afferma che la nave-stalla più innovativa è stata progettata e costruita in Italia (paragrafo 3), un'informazione non fornita nel dossier. Come deve tenere conto un insegnante della presenza e quantità di simili affermazioni? A mio giudizio, in nessun modo, e per vari motivi. In primo luogo, il voto da attribuire riguarda le capacità linguistiche (leggere e scrivere) o linguistico-cognitive (manipolare le idee per espore), non le conoscenze tecnologiche, merceologiche e simili. In secondo luogo, l'insegnante di lettere non è in grado di controllare la veridicità di molti di questi apporzi personali: e se la nave-stalla più innovativa fosse stata costruita in Giappone? E se le navi-stalla nemmeno esistessero? (Io non ne avevo mai sentito parlare prima di leggere il compito di Antonio, e l'idea francamente mi pare un po' buffa, come se si portassero le mucche in crociera). Daremmo mezzo voto in più ad Antonio per la sua conoscenza encyclopedica, quando magari ci sta prendendo in giro inventando

fandonie e meritandosi perciò due voti in meno? Quindi, se gli studenti decidono di includere nei loro elaborati informazioni che non provengono dal dossier, giudicheremo soltanto se l'effetto finale prodotto è di un testo efficace, coerente, al limite anche gradevole, ma non potremo controllare il valore oggettivo delle informazioni e, pertanto, valutarle (anche quando leggiamo il giornale ci fidiamo dei giornalisti, apprezzando le loro modalità di comunicazione senza dovere — o potere — controllare ogni volta se hanno detto il vero). Antonio, ad esempio, col suo lungo e "personale" esordio su navi e aerei, ha contribuito a rendere il suo testo poco coerente, sviluppando all'inizio un argomento che a metà strada dichiara del tutto irrilevante rispetto all'oggetto dell'articolo.

Una seconda accezione di "apporzi personali" sono le opinioni e i giudizi sugli argomenti trattati. Anche qui, e a maggior ragione, ci si dovrà guardare dall'includere questi aspetti nella valutazione finale. In primo luogo perché un insegnante non può permettersi di dare voti su ciò che pensano i suoi studenti. In secondo luogo, se anche alcuni studenti dimostrano di non avere alcuna opinione e pensiero autonomo su un determinato argomento, ciò non va penalizzato, perché non deve essere obbligatorio avere opinioni su tutto. Anzi, uno studente che, di fronte a problemi complessi come l'emigrazione, gli squilibri economici, lo sviluppo sostenibile, si rende conto di non avere giudizi di valore, proposte, spiegazioni adeguate, dimostra una serietà e maturità maggiori di chi dopo aver letto una pagina di dati e riflettuto per qualche ora, si sente in grado di dare consigli su come cambiare il mondo.

Un ultimo modo di intendere gli apporzi personali riguarda l'organizzazione delle informazioni nel testo. Lo studente deve leggere il dossier, estrarre le idee, selezionarle e ricomporle in modo, sì, personale. Questo appunto va riconosciuto e valutato. Un conto è copiare, magari parafrasando, intere frasi del dossier, oppure elencare le informazioni nello stesso ordine in cui appaiono nei documenti, accastrandole senza alcuna rielaborazione. Altra cosa è invece dimostrare di aver capito cosa significa realmente scrivere documentandosi, fornendo al lettore dei percorsi espositivi e interpretativi coerenti attraverso affermazioni precise ed esposte con chiarezza.

Quest'ultimo livello, della costruzione di un testo che sia coerente, logico e pragmaticamente efficace, è qualcosa che un insegnante di lettere può e deve valutare. Io non so nulla di navi-stalla, ma posso capire che riferirsi a loro in un testo in

Cosa intendere per "apporzi personali"

cui si parla dei trasporti in Europa (dove, è lo stesso Antonio a dircelo, non si usano le navi per spostare i bovini) è inutile e danneggia la coerenza complessiva del testo. Allo stesso modo, pur non conoscendo i dati tecnici sul rendimento dei motori di navi e autocarri, mi posso rendere conto della fallacia logica di Antonio, quando dice che le navi inquinano meno degli autocarri perché *si muovono in numero ristretto in spazi vastissimi* (paragrafo 6): seguendo questo ragionamento, anche i TIR inquinerebbero poco, se ogni giorno in Italia se ne spostassero 250 invece che 250.000.

Le prove di scrittura documentata offrono il grande vantaggio, rispetto al tema tradizionale, di permettere di valutare le abilità linguistiche degli studenti merendoli tutti sullo stesso piano, garantendo a ciascuno di poter esprimersi in modo informato su un determinato argomento. Se si cominciassero a valutare anche le conoscenze encyclopédiche e le opinioni personali, si sminuirebbe molto la validità del voto, che è tanto più valido quanto più misura, in modo preciso ed esclusivo, ciò che si propone di misurare, in questo caso le competenze linguistiche (cfr. Corda Costa e Visalberghi 1995). La scrittura documentata è quindi un'occasione per portare al centro delle pratiche di apprendimento e insegnamento della scrittura la virtù dell'esattezza, di cui parlava anche Calvino come uno dei requisiti fondamentali dello scrivere bene (Calvino 1988); esattezza nello scrivere, come obiettivo degli studenti, esattezza nell'insegnare e nel valutare come obiettivo degli insegnanti.

### Riferimenti bibliografici

- Berardinelli, A. 1996. *La forma del saggio*. In E. Brioschi e C. Di Giandomo (a cura di). *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*. IV. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bereiter, C. e Scardamalia, M. 1995. *The psychology of written composition* (1987); trad. it. *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, J.S. 1990. *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruni, P., Alfieri, G., Fornasier, S. e Tamiozzo Goldmann, S. 1997. *Manuale di scrittura professionale: dal curriculum vitae ai documenti aziendali*. Bologna: Zanichelli.
- Calvino, I. 1988. *Lessioni americane*. Milano: Garzanti.
- Corda Costa, M. e Visalberghi A. (a cura di) 1995. *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corno, D. 1999. *Scrivere e comunicare*. Torino: Paravia.
- Della Casa, M. 1994. *Scrivere testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foriani, F. 1968. *Ventiquattro ruoli per un dizionario di letture*. Milano: Il Saggiatore.
- Halliday, M.A.K. 1992. *Spoken and written language* (1989); trad. it. *Lingua parlata e lingua scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lambelli, L. 1990. *Koinomologia dello scrivere italiano*. Roma: Editori Riuniti.
- Ong, W. 1986. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word* (1982); trad. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Pallotti, G. 1998. *I magazzi di oggi non sanno pensare*. «Riforma e didattica», II, 2: 31-38.
- Pallotti, G. e Pedace, P. 1999. *L'organizzazione logico-concreta*. In G. Pallotti (a cura di). *Scrivere per comunicare*. Milano: Bompiani.
- Serafini, M.T. 1985. *Come si fa un testo in classe*. Milano: Bompiani.