

QUANTE E QUALI SCRITTURE PROFESSIONALI IN EDUCAZIONE

*Patrizia Sposetti*¹

1. LA SCRITTURA PROFESSIONALE: MODELLI POSSIBILI

L'espressione "scrittura professionale" nell'ultimo decennio è stata oggetto di grande interesse, consolidatosi in una larga diffusione di materiali e in ragionamenti di varia natura e articolazione, in diverse discipline e aree².

La locuzione rimanda immediatamente, anche per i non specialisti, al contesto aziendale, produttivo, della Pubblica Amministrazione, della comunicazione pubblica: «Oggi l'italiano professionale fa parte delle risorse comunicative necessarie a una società moderna, e risponde a scopi funzionali all'amministrazione di una collettività (nazionale o locale) o al raggiungimento di obiettivi di lavoro; pertanto è composto da messaggi che intendono trasmettere informazione e, con modalità variabili, propongono un'azione o delle azioni» (Bruni, Raso, 2002: 151).

Sono poi presenti, anche se meno a livello di percezione comune, il contesto definito dal mondo dell'informazione, con l'insieme delle cosiddette scritture di comunicazione, i linguaggi della comunicazione scientifica e della divulgazione. Solo proseguendo verso un terreno più specialistico si arriva alle scritture educative, patrimonio di una cerchia più ristretta di interessati, costituita per lo più da addetti ai lavori: «Per scrittura professionale si intendono le testualità necessarie per comunicare nel mondo del lavoro; quindi testi non "creativi" ma appunto professionali: curriculum, verbali, lettere d'affari, atti amministrativi, avvisi al pubblico, moduli, relazioni e tutti quei testi che servono alla comunicazione di professionisti, della burocrazia, delle imprese e in genere dei settori attivi di una società complessa che deve essere in grado di comunicare con efficienza, senza sprechi e rispettando i destinatari. L'università e la scuola sono settori che in parte

¹ Università di Roma "La Sapienza", Dipartimento di filosofia.

² Dell'articolazione e ampiezza dell'ambito tematico dà ben conto il programma del primo convegno di studi dedicato alla scrittura professionale in Italia (Università per stranieri di Perugia Dipartimento di scienze del linguaggio Comint, Corso di laurea in comunicazione internazionale) Dutep (Diploma universitario in tecnica pubblicitaria) - Progetto Campus - *La scrittura professionale: ricerca, prassi, insegnamento primo convegno di studi* - Perugia, palazzo Gallenga, 23-25 ottobre 2000.

Il ragionamento sulla scrittura professionale interessa la linguistica, e in particolare la didattica delle lingue, per le ricadute di natura teorica sui sistemi di insegnamento apprendimento delle abilità linguistiche, soprattutto in riferimento al versante produttivo scritto, ma non solo; la psicolinguistica per il ruolo esercitato dalla scrittura nella organizzazione dei contenuti; la formazione professionale per il ruolo essenziale di sostegno allo sviluppo di competenze e meta competenze in questa area; il mondo aziendale per la ricaduta sul settore produttivo della presenza di professionisti competenti esperti nell'uso e gestione delle competenze di scrittura. Accanto a questi settori non senza contiguità e ricomprendendone i motivi, il tema della scrittura professionale interessa naturalmente il settore della sociologia e dell'educazione.

devono insegnare le tecniche necessarie e in parte producono a loro volta testi professionali: entrambi possiedono un'amministrazione che produce testi in grande quantità; inoltre della scrittura professionale fanno parte a pieno titolo i testi accademici (umanistici e scientifici); infine, con la recente riforma dell'Esame di Stato che conclude la scuola superiore, finalmente la scuola considera centrale l'insegnamento della scrittura professionale (che sia un saggio breve o una relazione) e chiede ai docenti di insegnare a scrivere all'interno di una situazione comunicativa e non più come espressione irrelata dell'io dello studente. Ormai a tutto ciò vanno aggiunte anche le testualità della rete» (Raso, 2002³).

In ciascuno di questi campi, in ogni caso, la scrittura professionale assume in parte forme sue proprie, anche di gran peculiarità, inducendo a parlare, più che di scrittura, di scritture professionali, al plurale; in parte presenta alcuni caratteri di base che accomunano i diversi usi, in relazione agli obiettivi che chi scrive intende raggiungere.

Certamente è comune l'applicazione di un criterio funzionale, per quanto tautologico (Bruni, 2001) e dunque il significato di base di *scrittura che serve per lavorare*. Se a questo criterio si affianca una riflessione sugli obiettivi della scrittura professionale si arriva a definire una prima partizione in tipi di testi diversi tra loro:

I compiti della scrittura professionale possono essere raggruppati in tre grandi categorie: informare; regolare; persuadere.

Informare significa fornire dati su un determinato oggetto, evento o concetto. Rientrano in questa categoria, per esempio, le relazioni di lavoro, le lettere informative o i curriculum.

Regolare significa dare indicazioni su come può essere fatto qualcosa. Rientrano in questa categoria, per esempio, le istruzioni, i regolamenti o, al livello più alto, i testi delle leggi.

Persuadere significa convincere di qualcosa i destinatari del testo. Rientrano in questa categoria, per esempio, determinati tipi di testi scientifici, i messaggi pubblicitari o le arringhe in tribunale (Gasperetti e Tavosanis, 2004: 29).

La tripartizione richiama da vicino il concetto di tipologia testuale⁴, che non approfondiremo in questa sede, e rappresenta un principio d'ordine, di catalogazione dei testi in base alla messa in evidenza di alcune caratteristiche tipiche (oggetto, scopo, destinatario, funzione, operazioni cognitive eccetera)⁵. Naturalmente nella molteplicità di testi producibili, spesso le diverse tipologie sono compresenti (per esempio testi regolativi che possono contenere anche parti informative e via di seguito), dando vita a testi che, per essere analizzati secondo lo schema proposto, debbono essere scomposti.

Al di là di tale considerazione, la proposta di classificare in questo modo i compiti della scrittura professionale, e dunque i testi prodotti, presenta alcuni limiti, legati all'uso. Se osserviamo più da vicino la classificazione proposta, cercando di evidenziarne i tratti costitutivi, possiamo fare un passo ulteriore nel delineare un modello per le scritture

³ Intervista rilasciata ad "Ameritalia" rivista d'italianistica dell'Universidad Central de Venezuela e dell'Universidad Simón Bolívar, anno III, numero 2, Caracas, aprile 2003.

⁴ Per un'approfondita trattazione si veda Della Casa M., 1994.

⁵ Senza addentrarci in questa direzione poco rilevante in questa sede, si evidenzia soltanto che tale partizione è utile e produttiva, a patto di tener presente che – come tutte le classificazioni – è utile per la conoscenza, ma non può del tutto dar conto della vastità e complessità del reale.

professionali, nel quale trovino uno spazio più definito le scritture professionali educative.

La prima accezione della scrittura professionale – *informare* – è legata alla produzione di testi in realtà molto diversi tra loro per oggetto e destinatario, ma accomunati da un obiettivo neutrale – almeno in via di principio – di trasmissione dell’informazione. Le restanti accezioni, riservate ai testi che devono regolare o persuadere, al di là delle sfumature, sono comunque accomunate da un intento di modificare comportamenti o credenze. Sono dunque enfatizzate la modalità di organizzazione della conoscenza, la capacità di porre in un ordine gerarchico e sequenziale delle informazioni in vista di questo scopo.

Si tratta in tutti e tre i casi di testi funzionali allo svolgimento di una specifica attività professionale e ciò dà luogo a un interesse di natura essenzialmente pratica, legato soprattutto alla formazione alla scrittura in vista della produzione di testi efficaci. La centratura sulle tecniche di scrittura, sulla soluzione di ostacoli nella redazione di testi chiari, leggibili e comprensibili risulta oggi molto diffusa, se non altro a livello di aspirazione, così come dimostrano i molti manuali e testi di formazione sul tema in lingua italiana e non⁶. Di tale diffusione è specchio anche la ricerca di fonti elettroniche, che alla voce “scrittura professionale”, così come *professional writing* (meno *écriture professionnelle*⁷), rimanda essenzialmente al mondo della formazione professionale, soprattutto aziendale, orientato a figure di professionisti della parola in grado di comunicare attraverso una scrittura efficace, scorrevole e ben organizzata, e a fornire indicazioni tecniche sulle fasi di progettazione, stesura e revisione testuale.

La tripartizione proposta, in sintesi, si adatta molto bene a testi che condividono il macro obiettivo di comunicare contenuti per *migliorare lo svolgimento pratico di una attività professionale*. Essa però presenta dei limiti che sono peraltro intrinseci alle diverse definizioni di scrittura professionale che abbiamo ripercorso, che escludono tutti quei testi prodotti in ambito professionale con l’obiettivo di riflettere sull’esperienza.

A questi, tuttavia, a mio parere, vanno affiancati testi che si pongono un diverso obiettivo generale che è quello di *migliorare la pratica professionale attraverso la riflessione sull’esperienza*. La partizione in questi due grandi insiemi rappresenta un passo ulteriore nella ricerca di criteri che permettano di meglio precisare il senso nel quale assumiamo i termini in gioco. Essa permette, infatti, di operare successive e ulteriori distinzioni in base all’oggetto di cui trattano, per poi precisarne obiettivi possibili, destinatari e definire più ampie tipologie testuali di appartenenza, così come sintetizzato nello SCHEMA 1.

⁶ A solo titolo d’esempio, si vedano, per la lingua italiana i siti <http://www.scritturaprofessionale.it>; <http://www.mestierediscrivere.com> (nella sezione dedicata alla scrittura professionale, ricca anche di suggerimenti bibliografici, che vanno nella direzione illustrata); per la lingua francese <http://www.aleph-écriture.fr> (nella sezione dedicata alla *écriture professionnelle*), <http://www.ecritprofessionnel.com>; per la lingua inglese <http://www.writeitwell.com>, unitamente ai corsi offerti da un gran numero di Università statunitensi.

⁷ Da una ricerca di questo tipo, emerge infatti quanto sia messo in luce anche il legame tra scrittura professionale e aspetti legati alla scrittura di *memoires*, in particolare nelle professioni educative. Aspetto, questo, per noi particolarmente interessante.

Schema 1: *Un modello delle possibili scritture professionali*

Macro obiettivo	Oggetto	Obiettivo	Destinatario	Tipo di testo
Comunicare contenuti per migliorare lo svolgimento pratico dell'attività professionale.	Resoconti di attività specifiche	Migliorare la comunicazione interna	Interno	Espositivo. Persuasivo. Descrittivo. <i>(Relazioni tecniche, verbali, diario di classe, istruzioni eccetera).</i>
		Migliorare la comunicazione esterna	Esterno	
		Migliorare l'organizzazione pratica dell'attività (semplificare pratiche e procedure, razionalizzare tempi ecc.).	Interno / esterno	
		Ottenere riconoscimenti relativi a una attività svolta.	Interno / esterno	
Migliorare la pratica professionale attraverso la riflessione sull'esperienza.	Esperienza professionale.	Rendere pubblica l'esperienza (funzione conoscitiva).	Interno / esterno	Narrativo Argomentativo <i>(Diari di bordo e per se stessi, rapporti osservativi, appunti eccetera).</i>
		Riflettere sull'esperienza (funzione inferenziale).	Interno / se stessi	
		Condividere l'esperienza	Esterno	
		Manifestare e controllare sentimenti ed emozioni (contenimento dell'emotività).	Se stessi	

Le scritture che si pongono come macro obiettivo quello di comunicare contenuto allo scopo di migliorare la prestazione professionale hanno in generale come oggetto il resoconto di specifiche attività; e fin qui siamo ancora su un piano molto generale. Tali forme comunicative scritte possono naturalmente avere obiettivi specifici e destinatari diversi che inducono la scelta della modalità comunicativa ritenuta più adatta e che corrispondono a diversi tipi di testo. Una definizione degli obiettivi specifici si lega alla grossa partizione della comunicazione in *comunicazione interna* (rivolta a destinatari interni

al contesto professionale e che quindi condividono contesto, informazioni, procedure) e *comunicazione esterna* (rivolta a persone che si collocano al di fuori dell'area professionale di riferimento, ma che sono interessati a essa o alle informazioni che da questa arrivano). Da tale partizione possiamo, infatti, declinare gli obiettivi di:

- migliorare queste due forme comunicative e l'organizzazione pratica dell'attività;
- ottenere riconoscimenti riguardanti un'attività, svolta, che si intendono raggiungere con testi di natura sostanzialmente espositiva, descrittiva o persuasiva: relazioni tecniche, verbali, diari di bordo, eccetera.

Parallelamente, le scritture prodotte con l'obiettivo generale di migliorare la pratica professionale attraverso una riflessione sull'esperienza professionale, che ne diviene oggetto di trattazione, possono avere obiettivi più specifici e diversi e differenti destinatari. Operazione, quest'ultima, possibile grazie a quella caratteristica specifica della scrittura che permette un distanziamento fisico, cronologico e psicologico dall'oggetto del quale si scrive.

A questo proposito ai destinatari interni ed esterni va aggiunta un'altra dimensione, che si realizza quando il destinatario coincide con il sé. Questa condizione si verifica quando si scrive per se stessi, come nel caso del diario redatto con lo scopo di contenimento delle emozioni, controllabili in quanto espresse. Per questo tipo di scritture professionali la riflessione sull'esperienza può rispondere alla funzione conoscitiva di rendere pubblica tale esperienza a destinatari interni o esterni al contesto lavorativo; alla funzione inferenziale di analisi di quel che è avvenuto, da soli o con persone che appartengono al proprio gruppo di lavoro o di condivisione all'esterno dell'esperienza. Generalmente i testi di questo tipo sono di tipo argomentativo e narrativo, anche se nulla esclude che all'interno di questo impianto siano presenti parti più descrittive o espositive, come precedentemente accennato.

Il modello proposto esclude, per una precisa scelta, quelle scritture il cui obiettivo coincide con una esigenza di controllo o manipolazione del destinatario che va oltre la persuasione. Per tali forme di scrittura preferiamo la definizione di *scritture pseudo professionali*. Si tratta di tutti quei testi, articoli, note, recensioni che, scritti con lo scopo dichiarato di esporre fatti, in realtà si pongono un fine altro dal miglioramento della pratica professionale attraverso la riflessione su di essa o su alcuni suoi aspetti (metodologie, esperienze, eccetera): esercizio di potere, auto accreditamento rispetto alla comunità professionale di appartenenza, eccetera. Allo stesso modo, queste forme di comunicazione presentano spesso una opacità comunicativa, un'ambiguità di fondo legata alla scelta volontaria di non trasmettere informazioni chiare e decodificabili con nettezza; in realtà si limitano a una funzione di accreditamento di chi scrive.

Fatta questa precisazione, lo schema proposto sembra sufficientemente ampio da includere le possibili varietà di scritture professionali e pertanto adeguato a fornire un terreno nel quale radicare una definizione di scritture professionali in educazione.

2. LA SCRITTURA PROFESSIONALE IN EDUCAZIONE

La scrittura professionale, come abbiamo visto, può assumere diverse forme: una scrittura funzionale allo svolgimento del lavoro che si fa, una scrittura di riflessione sul lavoro che si fa, ma può anche essere tutte e due le cose insieme. Tale

multidimensionalità, naturalmente, si ritrova anche nel settore di quelle che definiamo scritture in educazione.

Se da un lato, infatti, ritroviamo un'ampia tipologia di documentazione scritta funzionale, come è il caso delle diverse scritture per *modalità burocratizzate* – verbali, compilazione del registro o giornale di classe, progetti didattici, documenti per la programmazione e modulistica varia – dall'altra troviamo anche un'ampia gamma di scritture che veicolano contenuti per gli allievi (Laneve 2009) in diversi modi: dalle scritture alla lavagna nel corso delle spiegazioni, alle dispense o presentazioni in *power point*. Accanto a queste troviamo però altre forme di scrittura forse meno evidenti:

C'è [...] un ulteriore modo, meno percepito dai più, con cui l'insegnante scrive.

È il narrare se stesso secondo un ordine di senso, nel tracciato evolutivo di una professione, cogliendo quel *sé docente* venuto a costituirsi nel gioco complicato di controlli sociali, di soffocamenti, di ribellioni, di riscatti, di crisi interiori, di riprese del proprio *sé* professionale (ma non solo: anche talora personale) (*Ibidem*: 64).

Tali scritture narrative possono a loro volta essere scritture di diversa natura: scritture del "tempo rubato"⁸, e scritture più istituzionali, come avviene in particolare in alcuni ambiti e settori dell'educazione, come quello della prima infanzia, dove l'utilizzazione di forme di documentazione narrativa, accanto alla documentazione di esperienze, rappresenta un importante strumento di lavoro sovente codificato; oppure come il settore delle professioni sociali dove il diario rappresenta un essenziale strumento di riflessione professionale.

In tutti questi casi, comunque, la scrittura professionale in educazione presenta una duplice caratteristica: prende le forme di una scrittura sulle pratiche professionali ed è funzionale al miglioramento della pratica educativa. Essa è, soprattutto, una scrittura sulle pratiche professionali più che sui singoli eventi o situazioni rispetto alle quali quelle, e non altre, pratiche sono state utilizzate. In tal modo non solo i singoli fatti divengono pressoché secondari rispetto alla loro analisi, ma diventa possibile una riflessione più approfondita sulle ragioni delle scelte fatte e sul legame tra le diverse esperienze svolte nell'arco del tempo.

La differenza tra scrittura *per* la (utile alla) pratica professionale e scrittura *sulla* pratica professionale (Kaddouri, 2006 in Cros F. (Ed.), ha importanti conseguenze non solo in quanto la seconda è una forma di riflessione sull'esperienza educativa, ma anche perché prospetta una diversa modalità di pensare la formazione degli operatori⁹. Essa permette, infatti, di disegnare percorsi di formazione centrati sulla scrittura come mezzo per

⁸ «Si tratta della scrittura (di sé) non-burocratica che l'insegnante realizza in momenti particolari della sua esistenza: quello di un desiderio di colloquio in un misterioso e asimmetrico faccia a faccia con se stesso, quello della solitudine *entre plausi et souffrance* (Blanchard-Laville 2001) nella propria nicchia, quello dei 'cantucci' serali o nei week-end; ed ancora quello dei tempi vuoti che il lavoro impone [...] ossia un [...] tempo, sottratto ai controlli sociali e professionali» (*ibidem*: 64).

⁹ Per quanto riguarda il primo aspetto è chiaro che le scritture per la pratica professionale appartengono a quel tipo di scritti centrati sulla comunicazione di contenuti pratici, mentre le seconde (sulla pratica professionale) hanno al centro il racconto di esperienze, lasciando uno spazio decisamente minore e secondario alla cosiddetta comunicazione di servizio.

sostenere un “professionista riflessivo” e al contempo di dare alla scrittura una veste altra da quella puramente tecnico strumentale dell’imparare a scrivere un certo tipo di testo, anche al di là dello specifico contenuto (saper scrivere un verbale, una relazione, un testo tecnico di qualsivoglia natura): si tratta di imparare a ragionare su forma e contenuto insieme, utilizzando quel formidabile *medium* che è la parola scritta per riaggregare e rileggere l’esperienza.

La scrittura si rivela, infatti, un mezzo assolutamente adeguato – ma potremmo anche dire in assoluto il più adeguato – a un’elaborazione riflessiva e a una condivisione dell’esperienza perché scrivere permette di compiere un’operazione di distanziamento dal vissuto, ossia permette una rappresentazione in forma simbolica dell’esperienza attraverso il pensiero, che rimanda alla sfera emotiva e cognitiva insieme (Mortari, 2003). In tal modo la scrittura aiuta quel processo di oggettivazione necessario per la condivisione e, contemporaneamente, permette di prendere le distanze dalla fatica propria delle professioni educative. Come nota Fiamberti (2006:3), «L’operatore scrive per poter disporre di uno specchio (bisogno riflessivo) e di un argine (bisogno contenitivo) per poter affrontare nella realtà quotidiana situazioni complesse, anche perché emotivamente coinvolgenti».

L’adeguatezza della scrittura dipende dal fatto che essa è un mezzo di trasmissione ed elaborazione delle informazioni senza pari, per alcune sue specifiche caratteristiche strutturali. Permettendo di poter fissare i contenuti e di tornarci sopra, permette a chi scrive di avviare una duplice riflessione: si riflette *mentre* si scrive, selezionando i contenuti da riportare e decidendo come organizzarli e legarli tra loro e si riflette *dopo* aver scritto, rileggendo e ripensando l’esperienza fissata su carta e resa in forma concreta. In tal modo l’esperienza svolta, divenuta oggetto di riflessione, può interagire più facilmente con le conoscenze e competenze che si posseggono ed essere integrata in esse. Perché ciò avvenga è necessaria una pianificazione del testo da scrivere, che può voler dire anche un progetto di massima di quel che si intende scrivere.

L’esigenza di pianificazione, in quanto caratteristica importante del processo di scrittura porta a riflettere sulle competenze che chi scrive deve essere in grado di attivare.

Spesso si ritiene che alla base della competenza di scrittura vi sia la conoscenza e la capacità d’uso della lingua; si è, cioè, portati a pensare che per scrivere bene sia necessario conoscere molte parole e la grammatica di una lingua. Certamente una competenza di questo tipo rappresenta una condizione necessaria per scrivere bene, ma da sola non è sufficiente: saper scrivere non significa solo avere conoscenze grammaticali e sintattiche. Per meglio capire, possiamo ricorrere a una semplice similitudine paragonando la scrittura a un diamante dalle mille sfaccettature: ogni sfaccettatura coincide con una situazione comunicativa concreta. E, a seconda della situazione, occorre sapersi calibrare attivando conoscenze e competenze non solo di natura semantica e grammaticale, ma anche ideativa, testuale e pragmatica. Quando si scrive è infatti necessario essere in grado di saper gestire contemporaneamente: l’interazione con i lettori, utilizzando uno stile ed un registro adatti; l’oggetto della comunicazione, strutturandone e organizzandone i contenuti in modo adeguato; il

linguaggio utilizzato; il tipo di testo che si intende scrivere (Piemontese 1996 e 1997; Piemontese e Pallotti 1996)¹⁰.

In questo modo diviene recuperabile una forma di scrittura epistemica, che permette una modificazione e una crescita di conoscenza (Bereiter 1980) “in cui la composizione fa progredire lo scrittore nella comprensione” (Bereiter & Scardamalia 1987-1995: 86).

3. DOCUMENTARE E NARRARE

In generale nelle professioni educative le forme di scrittura privilegiate e considerate centrali sono quelle legate, da un lato, all'attività di documentazione e, dall'altro, al discorso connesso all'autobiografia e al valore della scrittura come strumento in grado di far emergere l'intreccio tra conoscenze ed esperienze dal punto di vista del vissuto del soggetto. A tale proposito è bene anticipare che, per quanto quest'ultimo aspetto sia importante, è tuttavia possibile anche adottare una prospettiva altra che sposti il centro dall'interesse per il vissuto soggettivo alla riflessione sull'esperienza in chiave di presa di distanza.

All'interno del quadro delineato ha infine un ruolo molto importante anche l'aspetto legato alla narrazione, giacché il meccanismo narrativo si configura forma privilegiata di interpretazione dell'esperienza. Anche a questo proposito è utile una precisazione, riguardante il fatto che le scritture narrative non coincidono *sic et simpliciter* con le cosiddette scritture creative e/o soggettive. In altre parole utilizzare la forma narrativa nelle scritture professionali in educazione non impedisce di adottare una prospettiva che privilegia non solo la sfera puramente soggettiva, ma che ricerca l'oggettività e anche una certa presa di distanza dall'esperienza che diviene così oggetto di riflessione e di teorizzazione.

¹⁰ Naturalmente tali considerazioni conducono obbligatoriamente al tema della formazione alla scrittura e, soprattutto, a un certo tipo di scrittura tecnica. Pur non potendo in questa sede soffermarci su questo aspetto, vale la pena fare un breve cenno alla necessità di percorsi centrati sulla organizzazione testuale, accanto ai molti già esistenti dedicati alle forme di scrittura più libere.

Da un punto di vista tecnico, infatti, la scrittura può essere utilmente considerata un processo all'interno del quale giocano un ruolo chiave tre fasi, che si intrecciano fra loro e hanno la medesima dignità: progettazione, scrittura vera e propria e revisione. Forse questa sottolineatura può sembrare un po' banale, ma lo diventa meno se ci fermiamo a pensare al modo in cui normalmente si scrive. Una delle strategie di scrittura più seguita è quella della scrittura più o meno “di getto”; senza arrivare alla scrittura immediata di tutto quel che viene in mente, tipo flusso di coscienza (Bereiter e Scardamalia, 1987). In genere chi scrive lascia un tempo minimo alla pianificazione del testo che quasi mai, soprattutto nel caso di testi relativamente brevi, avviene per iscritto sotto forma di scaletta o indice.

Questo tipo di strategia di scrittura non necessariamente porta a scrivere “male”, ma certamente rende il processo più faticoso, dal momento che lascia a chi scrive il peso di dover elaborare le informazioni tutte insieme e in presa diretta, laddove un'accurata progettazione permetterebbe di anticipare gran parte di tale lavoro. Stendere una traccia, una scaletta, significa infatti decidere prima di iniziare a scrivere quali argomenti trattare e in che ordine trattarli mettendosi in tal modo a disposizione una guida da seguire nel corso della composizione. In tal senso l'organizzazione dei contenuti gioca un ruolo chiave. Diviene pertanto fondamentale strutturare percorsi che permettano di elaborare strumenti che facilitino il processo di selezione e organizzazione di tutti i contenuti disponibili in una esperienza educativa, che senza guide diverrebbero di fatto ingestibili.

L'importanza dell'attività di documentazione in ambito educativo obbliga ad alcuni distinguo, necessari poiché non solo è possibile raccogliere diversi tipi e utilizzare diverse modalità di documentazione, ma anche perché lo stesso termine "documentare" può assumere sensi diversi a seconda dei casi, in base ai destinatari, agli obiettivi che si intende raggiungere e al contesto di riferimento.

Un primo distinguo è proprio di natura semantica: «la parola "documentazione" per la sua associazione con "documento" evoca "[...] degli equivoci. Anche dei fantasmi. Controllo e burocratizzazione" (Odasso, 2003: 1). Certo alla base di questa attività, anche in settori educativi, c'è la raccolta e l'analisi di materiali (documenti) di varia natura che possiamo in prima istanza definire informativi: esperienze, testi, avvenimenti, eccetera. Legittimamente nella scuola l'attività di documentazione spesso coincide con la raccolta di documenti *tout court*: progetti didattici, progetti educativi o piani dell'offerta formativa. In educazione, però, tale raccolta è spesso finalizzata alla conoscenza, alla crescita professionale in senso alto, ossia al miglioramento della pratica pedagogica, alla comunicazione e allo scambio, in una parola, alla condivisione e, dunque, alla riflessione comune.

Bisogna prestare perciò molta attenzione a non correre il rischio che il significato letterale di raccolta di documenti si estenda fino a saturare tutti i sensi dell'espressione "documentazione educativa"; trasformando il lavoro di documentazione in una pura elencazione di documenti, progetti e attività svolte. È dunque importante riflettere con attenzione sui diversi elementi che entrano in gioco nella documentazione, imparando a guardare i processi oltre i prodotti dell'agire ed evitando i rischi legati a una pura e meccanica raccolta e analisi di fatti priva o carente di interpretazione e scegliendo le modalità e le strategie ritenute più adeguate.

Un primo passo è rammentare che la parola documento trova le sue origini nel verbo *docere* (insegnare, far sapere) e quindi ha a che fare con i processi della memoria. In questo senso, tocchiamo con mano che documentare significa anche tener traccia della propria esperienza, nel senso di ricordarla, di non lasciarsela sfuggire. Nel lavoro dell'educatore questo si traduce sia nel tener traccia delle proprie pratiche e conoscenze, delle strategie utilizzate in diversi casi e situazioni sia nel condividerle con i colleghi e con se stessi, anche a distanza di tempo, in un lavoro continuo di integrazione tra dato e nuovo. E proprio in questa possibilità di interazione e integrazione di esperienze risiede il valore aggiunto dell'uso delle scritture educative di documentazione.

Documentare l'esperienza in forma scritta permette, infatti, di descrivere e di rielaborare, di oggettivare, di rendere tangibile nella trasposizione su carta un'esperienza vissuta da soli o con i colleghi, con le implicazioni che tale esperienza ha avuto, con le scelte, le decisioni e le strategie che ha permesso di mettere in atto. In tal modo l'esperienza acquisisce la forma di una memoria stabile consegnata alla riflessione educativa, che diviene una riflessione di secondo livello sull'esperienza fatta.

Chiarito che il senso del documentare non si esaurisce, come abbiamo visto, nell'elencare fatti, ma nel ragionare sui fatti e nel trovare collegamenti tra loro, comprendiamo meglio il supporto che a questo processo può fornire il meccanismo narrativo nel suo aspetto di meccanismo di interpretazione dell'esperienza.

Come evidenzia Bruner (1986: 11) non solo «il linguaggio è lo strumento più potente con cui organizziamo l'esperienza e con cui, anzi, costruiamo la realtà» (e in questo risiede la sua "costitutività" (*Ibidem*: 80 sgg.), ma il pensiero narrativo è anche un pensiero

che rende possibili scoperte. Esso, infatti, si occupa delle intenzioni, delle azioni, delle vicissitudini umane e dei loro risultati. Se consideriamo che:

- la categoria di intenzionalità rappresenta un sistema categoriale primitivo mediante il quale organizziamo l'esperienza;
- il nostro modo di concettualizzare – ossia il nostro approccio al mondo – è mediato dalla nostra esperienza sociale;

diviene chiaro il valore conoscitivo della narrazione.

Del resto le storie forniscono modelli del mondo: col tempo la condivisione di storie comuni crea una “comunità di interpretazione” (Bruner, 2002: 29), ossia un gruppo che condivide esperienze, così come avviene in una comunità educante. Il fatto che la narrativa offra un metodo rapido e duttile “per trattare gli incerti esiti dei nostri progetti e delle nostre aspettative” (*ibidem*), permette di trovare il senso delle esperienze che facciamo anche a posteriori o di associare a esse sensi anche inizialmente non prevedibili o, più semplicemente, non percepiti nel momento in cui l'esperienza è stata vissuta. Narrare un evento, una situazione, un'esperienza che si è fatta e che si è osservata, vuol dire anche riprenderne le distanze, rivederla e ri-rappresentarla, e in questo si comprende il forte e ineludibile legame tra la narrazione e la documentazione scritta.

Attraverso il meccanismo narrativo l'esperienza si *ri-racconta*, nel senso che si *ri-rappresenta*, si rappresenta di nuovo; perché sia condivisibile, però, la narrazione deve essere rielaborata in un linguaggio condiviso, in un linguaggio in cui ci si comprenda, in cui venga riportata l'esperienza fatta in un tempo precedente. Questo passaggio è particolarmente delicato perché ancora una volta chiama in causa il tema della formazione degli operatori. Al di là degli aspetti più tecnici¹¹ è d'obbligo almeno un richiamo alla formazione alla scrittura nella direzione della formazione di competenze riflessive.

Se è vero che la scrittura si rivela un mezzo molto potente per lo sviluppo delle competenze professionali, grazie alla specificità delle sue caratteristiche, un aspetto particolarmente importante è costituito dall'effetto che essa ha sulle conoscenze di chi scrive. E ciò per diversi motivi.

Innanzitutto tramite la forma scritta diviene possibile non solo trasformare le conoscenze che si posseggono – elemento di immediata comprensione nella sua importanza in contesti di formazione e crescita professionale –, ma anche costruire un vocabolario comune che permetta il passaggio, la condivisione e, in ultima analisi, lo sviluppo delle competenze stesse. Si tratta, in realtà, di procedure che dovrebbero caratterizzare ogni approccio scientificamente fondato e, in particolare, le discipline educative, spesso accusate di spontaneismo. Naturalmente ciò non significa proporre “ricette” preconfezionate o suggerire regole forti, o, peggio, un modello strutturato intorno a schemi rigidi con strumenti e modelli predefiniti che schiacci e neghi ogni aspetto di creatività e originalità (Calabrese, 2003), ma sottolineare la necessità di alcuni elementi di metodo che rendano pensabile e possibile un agire e un contesto educativo.

Costruire un linguaggio comune significa non solo lavorare sulla condivisione e sulla riflessione collegiale, ma anche e forse soprattutto, lavorare sulla capacità di osservazione dell'esperienza da raccontare da una prospettiva condivisa. Questo punto è essenziale perché richiama direttamente un elemento chiave nei contesti formativi in

¹¹ A questo proposito si veda anche la nota 4.

ambito educativo: la necessità che la formazione sostenga lo sviluppo di un pensiero riflessivo, radicato nell'esperienza (Schön, 1983/1993), cosa possibile a condizione che i temi intorno ai quali ragionare siano individuati con una certa chiarezza. Acquisire la capacità di osservare il contesto permette di farne oggetto di ragionamento e in tal modo di imparare a individuare più facilmente quelle "situazioni divergenti" fondamentali per la riflessione, in quanto permettono la formulazione e la verifica di nuove teorie: chi riflette nel corso dell'azione è un "ricercatore operante nel contesto della pratica" (*ibidem*: 94-95).

Allora non si tratta solo di formare gli operatori a una scrittura funzionale alla riflessione, oltre che alla pura comunicazione di informazioni (alla comunicazione e allo scambio di fatti ed eventi che pure hanno un'innegabile importanza in educazione), ma anche alla osservazione e poi alla narrazione di situazioni in cui si era attori partecipanti. Ciò anche per evitare un duplice rischio insito nella scrittura della propria esperienza in educazione: una certa freddezza e, all'opposto, un eccesso di sentimenti (Cocever e Chiantera, 1996). Per questo motivo, la proposta di un lavoro di scrittura non può essere né una mera descrizione né una mera interpretazione né un lavoro sul solo ricordo. C'è la necessità di imparare a guardare e a descrivere *prima* di scrivere, con la consapevolezza di dover poi organizzare i contenuti guardati in una narrazione che ridia forma all'esperienza e che risulti condivisibile.

Infine, già il "mestiere di scrivere" in sé rappresenta una fatica che se non è trasformata in una risorsa rischia di diventare una sorta di aggravio o compito imposto. In tal senso diviene importante lavorare anche sugli aspetti di motivazione facendo sì che la pratica di scrittura e documentazione sia col tempo incorporata nella propria attività educativa come strumento facilitatore.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bereiter C & Scardamalia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bereiter C. (1980), "Development in writing" in: Gregg L. W. & Steinberg E. R. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 73-93.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (Dir.) (2001), *Sources théoriques de l'analyse des pratiques*, Paris : L'Harmattan, Paris.
- Bruni F., Raso T. (a cura di) (2002), *Manuale dell'italiano professionale*, Zanichelli, Bologna.
- Bruner J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA. (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988).
- Bruner J. (2002), *Making stories: Law, literature, life*, Harvard University Press, Cambridge, MA. (trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma - Bari, 2006).
- Bruni F. (2001), "Approssimazioni all'italiano professionale e al suo registro", in Covino S. (a cura di), *La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento*, Ed. Olschki, Firenze, pp. 3-15.
- Calabrese G. (2003), *Animare l'educazione. Per una didattica interattiva. I fondamenti*, Franco Angeli, Milano.

- Cocever E., Chiantera A. (a cura di) (1996), *Scrivere l'esperienza in educazione*, CLUEB, Bologna.
- Covino S. (a cura di) (2001), *La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento*, Ed. Olschki, Firenze.
- Cros F. (Ed.) (2006), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fiamberti C. (2006), "La documentazione professionale dall'autoriflessione alla progettualità", in *Rivista di servizio sociale*, n. 2.
- Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S. (1994), *Scrivere l'italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Gasperetti M., Tavosanis M. (2004), *Comunicare*, Apogeo Editore, Milano.
- Kaddouri M. (2006), "Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle", in Cros F. (Ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- Laneve C. (2009), *Scrittura e pratica educativa*, Erickson, Gardolo –Trento.
- Mortari L. (2007), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci. Roma.
- Odasso P. (2003), *Presentazione di GOLD alle scuole del Piemonte*, (<http://gold.indire.it/itpic/01Comunicazioniallescuole/comunicazioniinviatellescuole/newletterinformairre.htm>)
- Pallotti G. (a cura di) (1999), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano.
- Petelin R. & Durham M. (1992), *The Professional Writing Guide: Writing Well and Knowing Why*, Business & Professional Publishing, Warriewood, NSW.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Piemontese M. E. (1997), "Guida alla redazione dei documenti amministrativi", in Fioritto A. (a curadi), *Manuale di stile*, Dipartimento della Funzione Pubblica della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Il Mulino, Bologna, pp. 17-65.
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Dedalo, Bari, 1993).
- Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bas, San Francisco.
- Terk N. (1990-2010), *Professional Writing Skills, A Write It Well Guide*, Write It Well, San Francisco.