

Periti in italiano. Un percorso di formazione linguistica in un istituto tecnico

MARIA ROSARIA FRANCOMACARO

“Periti in italiano” An Italian language curriculum for a vocational secondary school

This paper presents the Italian language curriculum offered to the students of a vocational secondary school. The project aims to complete their vocational training by making them able to read and write for the professional needs of their future technical career.

Il contributo presenta il percorso di formazione linguistica offerto agli studenti del triennio di un istituto di istruzione secondaria a indirizzo tecnico industriale. L'intervento didattico mira a completare la formazione professionale degli studenti rendendoli periti non solo nelle discipline tecniche ma anche nelle abilità di lettura-scrittura finalizzate allo svolgimento della professione futura.

MARIA ROSARIA FRANCOMACARO (mrfrancomacaro@hotmail.com), docente di Materie letterarie e Lingue straniere nella Scuola Secondaria di II grado, ha conseguito il dottorato di ricerca in *Lingua Inglese per Scopi Speciali* presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. Docente esperto nell'ambito del *Piano Nazionale per la Formazione in servizio dei docenti 2016-2019*, ha collaborato con diversi atenei italiani per la formazione degli adulti e dei docenti nei seguenti ambiti: didattica delle lingue straniere, CLIL e Italiano L2.

1. Le abilità di letto-scrittura

1.1. La lettura e la scrittura negli istituti di istruzione tecnica

La scrittura in un istituto tecnico costituisce un'abilità ampiamente utilizzata ma poco meditata. Le ragioni affondano parte delle loro radici in un pregiudizio diffuso che vede la scrittura come un fenomeno puramente letterario. Non è casuale, infatti, che molti docenti di lettere, in servizio presso istituti di istruzione tecnica, davanti alle nuove prove di italiano dell'esame di stato 2019 (MIUR 2018) si siano sentiti traditi per il fatto che, a loro giudizio, le tipologie testuali proposte non offrissero la possibilità di dare sfoggio di creatività, spesso solo letteraria, agli studenti del triennio, in particolare a quelli più competenti nella scrittura.

Il triennio dei tecnici prevede, infatti, lo stesso numero di ore di lingua italiana dei licei¹ e tanto i docenti quanto l'editoria offrono percorsi curricolari simili nei contenuti con variazioni solo in termini di quantità di testi da leggere e di consistenza e approfondimento degli apparati critici. In altre parole si chiede allo studente degli istituti tecnici di saper scrivere e leggere, meno e forse meno bene, ma pur sempre di letteratura.

Eppure la scrittura in un istituto tecnico non è solamente puro esercizio letterario; essa serve per ragioni funzionali, strumentali, pragmatiche. La scrittura è, in altre parole, uno strumento da lavoro tale quale uno degli strumenti e delle competenze che il perito conserva nella sua "cassetta degli attrezzi" e utilizza quando necessario. Il perito tecnico adulto ed esperto, nonché il docente delle discipline tecniche e/o di indirizzo è, in molti casi, consapevole di questa necessità ma non è altrettanto consapevole del percorso necessario e delle strategie utilizzabili per il conseguimento dell'obiettivo.

Queste premesse hanno indotto la scrivente a prestare maggiore attenzione all'acquisizione di un'adeguata capacità di scrittura da parte degli allievi dell'Istituto Tecnico Industriale "G. Caso" di Piedimonte Matese che è articolato nei diversi indirizzi di elettronica, informatica, meccanica, costruzione e tessile².

¹ *Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali* emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010. Le ore annuali di Lingua Italiana sono 132 in tutte le scuole secondarie pari, dunque, a 4 ore settimanali.

² L'ITI *Caso* è parte dell'ISISS Piedimonte Matese, in provincia di Caserta, che oltre alla sezione di tecnico industriale comprende anche una sezione di tecnico agrario. La cittadina, pur essendo di dimensioni ridotte (ca. 12.000 abitanti) ospita tutte le scuole secondarie superiori e, collocandosi in una zona remota rispetto ai centri più grandi sia della provincia che della regione, funge da polo di servizi sociali e burocratici per molti paesi limitrofi di dimensioni minori.

1.1.1. Il curriculum di scrittura

Il percorso proposto agli studenti fino all'a.s. 2017/2018, cioè fino all'annuncio delle novità in merito alla prima prova dell'esame di stato, si è svolto nell'arco del secondo biennio e del quinto anno della scuola secondaria di II grado³ seguendo una struttura in tre fasi. La prima fase è stata quella della morfo-sintassi e dell'attenzione alla dimensione testuale. La seconda fase è stata dedicata alla conoscenza, alla comprensione e all'analisi del testo argomentativo. La terza e ultima fase si è, invece, incentrata sulla produzione del testo argomentativo nella forma del saggio breve secondo le consegne della prova di italiano dell'esame di stato, valide fino all'anno scolastico 2017/2018⁴. Il percorso è stato tarato, dunque, su un periodo di tre anni, il cosiddetto triennio delle superiori. Tale percorso è stato ideato nell'ambito dei consigli di classe di tre classi terze, una a indirizzo informatico, un'altra a indirizzo edile e l'ultima a indirizzo elettronico. Alcune delle fasi e/o delle attività realizzate sono però state oggetto di pratica anche in occasioni di formazione trasversali a studenti provenienti da classi e indirizzi diversi ma sempre appartenenti al triennio. Le lezioni si sono svolte sempre in aula in orario curricolare e/o extracurricolare e secondo una modalità laboratoriale che ha alternato l'input teorico da parte del docente alla realizzazione pratica da parte dei discenti.

1.1.1.1. La prima fase: riflessione linguistica

Prima ancora che per esigenze professionali, la necessità di dare maggiore spazio all'educazione linguistica, in generale, e all'abilità linguistica di scrittura, in particolare, è nata dalla constatazione che, sebbene nel corso del primo biennio gli studenti lavorino sulla grammatica di base, coprendo la fonologia, la morfologia e la sintassi dell'italiano, di fatto i loro scritti evidenziano ancora molte carenze di tipo ortografico e grammaticale unite a una scarsa consapevolezza delle caratteristiche testuali della lingua (Rossi 2019: 64-65). Questa constatazione, avvalorata dai risultati poco lusinghieri nelle prove Invalsi del grado 10⁵ negli istituti tecnici, induce a ipotizzare che il lavoro sulla lingua non possa essere confinato al solo primo biennio ma debba piuttosto essere costantemente praticato come in un movimento a spirale in cui i punti ritornano nella stessa posizione sebbene collocati su un livello superiore in quanto a complessità di comprensione e di uso.

³ I due segmenti sono più comunemente conosciuti come *triennio*. Da ora in poi si userà sempre l'espressione triennio per riferirsi agli ultimi tre anni della scuola secondaria di II grado.

⁴ Per tutti i dettagli relativi alla prova di italiano in vigore fino all'a.s. 2017/2018 si veda il Decreto Ministeriale n. 389 del 15/10/1998, art. 1.

⁵ Il grado 10 corrisponde al termine del I biennio della scuola secondaria di II grado.

L'apparente difficoltà che i docenti di italiano degli istituti tecnici incontrano è dovuta al fatto che il primo anno del triennio prevede lo studio della ricca e articolata storia della letteratura italiana che va dalle Origini a tutto il Cinquecento con l'aggiunta della prima cantica della *Divina Commedia* di Dante. Si tratta di una mole di lavoro che raramente riesce ad essere coperta entro la fine dell'anno scolastico per molteplici ragioni spesso legate alle situazioni particolari delle singole scuole (sospensioni delle attività didattiche per chiusure impreviste della scuola a causa di eventi naturali; rallentamento delle attività per limitate competenze di base degli alunni; espletamento di attività scolastiche aggiuntive fuori sede, ecc.). Tuttavia, nell'esperienza che in questa sede si vuole illustrare, la mancata copertura di tutti i contenuti previsti dalla tradizione scolastica è motivata dalla maggiore attenzione posta all'educazione linguistica in termini di quantità oltre che di qualità: le quattro ore destinate allo studio dell'italiano sono perciò state ripartite equamente tra lo studio della letteratura e la riflessione linguistica. Sebbene le nozioni di grammatica italiana siano state oggetto di studio *in primis* alla scuola primaria, poi alla scuola secondaria di I grado e, in tempi più prossimi, al biennio della secondaria di II grado, gli allievi dei tecnici che iniziano il percorso triennale ancora mostrano grosse lacune di tipo morfologico, sintattico e testuale, come se l'educazione linguistica impartita sino a quel momento non avesse avuto ricadute concrete ed efficaci sull'abilità di scrittura degli stessi allievi. Per questa ragione, nel percorso che si è sperimentato, piuttosto che riproporre i contenuti grammaticali secondo la metodologia già utilizzata al biennio, gli allievi sono stati guidati alla riflessione sulla lingua in una maniera a loro nuova, cioè a partire dai testi scritti di natura tecnica con cui si confrontano nelle varie discipline curriculari del terzo anno⁶.

La riflessione linguistica ha, dunque, seguito due principali direttive: a. l'osservazione e l'analisi dei propri documenti scritti prodotti in occasione di compiti in classe e/o a casa; b. l'osservazione e l'analisi della morfo-sintassi e della testualità presente nei libri di testo tecnico-professionali degli studenti.

In merito al primo punto, la tecnica utilizzata per sollecitare la riflessione linguistica negli studenti è stata quella di raccogliere le prove degli studenti (compiti in classe, compiti per casa e/o esercitazioni), leggerle, evidenziarne gli errori, ma senza correggerli, selezionare gli errori più rilevanti per la maggior parte del gruppo, dividere gli errori per tipologia, e, infine, chiederne l'individuazione e la proposta di correzione in una lezione collettiva coinvolgendo l'intero gruppo classe. Questa fase ha visto coinvolto solo il docente di lettere che ha analizzato gli scritti e ha individuato le tipologie di errore su cui riflettere. Compito del docente era dunque quello di raccogliere frasi e/o

⁶ Le discipline di indirizzo coinvolte nel progetto sono state in particolare le seguenti: Sistemi, Elettronica, per le sezioni di elettronica e informatica; Topografia, Sicurezza, per le sezioni di Costruzione e Ambiente.

parti di testo in cui era presente l'errore e di trascriverle sulla diapositiva di una presentazione multimediale. All'incontro successivo allo svolgimento del compito, la classe aveva, dunque, la possibilità di leggere collettivamente le frasi in cui erano presenti gli errori, ancora non corretti e presentati in forma anonima, e in maniera condivisa, di procedere all'individuazione dell'errore e alla proposta di correzione e/o modifica. Il metodo utilizzato si è mostrato efficace per più di una ragione: l'utilizzo delle diapositive concentrava su uno stesso *input* l'attenzione di tutta la classe, un'attenzione che con difficoltà è garantita dalla sola presenza del docente nell'atto di spiegare e/o dare chiarimenti; l'aspetto ludico della caccia all'errore creava un clima di sfida all'interno della classe che ne motivava la partecipazione e l'attenzione; la modalità anonima di presentazione dei testi proposti permetteva di tenere basso il filtro affettivo degli studenti; l'attenzione alla riflessione linguistica risultava potenziata rispetto alla consueta revisione individuale del proprio lavoro quando lo studente medio riceve il compito corretto e piuttosto che soffermarsi sull'errore e sulla proposta di correzione sembra essere interessato solo alla valutazione finale e globale del lavoro; gli studenti, infatti, nella prassi tradizionale di correzione dei compiti, non mostravano una particolare sensibilità per l'individuazione degli errori e anche la correzione offerta dal docente non sembrava essere subito compresa né interiorizzata e dunque era facile che lo stesso errore si ripresentasse in un successivo scritto. La correzione collettiva e condivisa si è, pertanto, rivelata utile e gradita agli studenti. Tale operazione di revisione e correzione linguistica è avvenuta con regolarità mensile e/o quindicinale in occasione della consegna dei lavori scritti, consegna che avveniva entro, e non oltre, una settimana dallo svolgimento degli stessi per far sì che il ricordo del lavoro svolto fosse ancora abbastanza vivo.

Gli errori sono stati ordinati secondo le seguenti tipologie: errori di morfo-sintassi, errori lessicali, errori testuali. Considerato che l'intervento era rivolto a studenti del triennio, si è scelto di prestare maggiore attenzione alle difficoltà lessicali e a quelle testuali, pur non tralasciando di riflettere sui più frequenti errori di morfo-sintassi quali gli accenti, gli apostrofi, le doppie e l'uso inadeguato della punteggiatura. La priorità attribuita agli errori testuali e lessicali è motivata in quanto il percorso di riflessione ha puntato sulla produzione di testi che risultassero, quanto più possibile, leggibili e comprensibili. Un errore morfologico, per quanto sanzionabile, non inficia la comprensione del testo tanto quanto un errore di coesione e coerenza (cfr. Lo Duca 2014: 196).

Tra gli errori più frequenti di tipo testuale si segnala la mancanza di parallelismo, come evidenziano gli esempi che seguono⁷:

⁷ Le parti sottolineate sono quelle da correggere.

- (1) Il rappresentante deve essere un ragazzo saggio che capisce quali sono i problemi che sorgono nella classe e di risolverli al più presto.
 (2) Non serve a nulla far eleggere una persona che ha vergogna di parlare apertamente davanti alle persone e di non riuscire a capire i problemi.
 (3) la citazione vuole invitare le persone a non avere una sola idea ma di aprirsi e cancellare i pregiudizi.

Davanti agli errori evidenziati negli esempi (1), (2) e (3), gli studenti in genere rimanevano sorpresi come se non percepissero affatto la mancanza di parallelismo. La correzione collettiva, in questo caso, ha contribuito positivamente in quanto ha amplificato la capacità attentiva e, dunque, quella di mettere a fuoco una frase, isolata dal contesto, e analizzarla alla ricerca dell'errore. Questa considerazione ha portato a prestare maggiore cura al momento della revisione linguistica di un testo scritto.

Dal punto di vista degli errori lessicali, gli studenti hanno mostrato anche in questo caso una scarsa sensibilità nel cogliere l'inadeguatezza di un termine relativamente sia al contesto linguistico che a quello semantico in cui il termine veniva collocato. Di seguito alcuni esempi:

- (4) Capisco che i fondi possano essere bassi e che i docenti non aderiscano [...]
 (5) Il rappresentante dovrebbe essere un alunno autoritario
 (6) preferisce stare in camera da letto sentendo la musica
 (7) se oggi faccio un reato, domani avrò la possibilità di essere arrestato
 (8) Nel 1913 una donna inglese si sacrificò facendo un atto terroristico
 (9) avere una mentalità aperta è importante per varcare pregiudizi e incomprensioni

Spesso si trattava di errori di collocazione (vedi esempi 4, 5 e 6), per la cui correzione gli studenti hanno utilizzato anche il dizionario elettronico e/o cartaceo.

L'attenzione alla revisione linguistica degli elaborati scritti ha sollecitato la classe a formulare una lista di controllo in cui sono stati elencati gli errori più frequenti. Tale lista era tra gli strumenti di consultazione concessi durante lo svolgimento delle verifiche scritte oltre che per i lavori da svolgersi a casa.

1.1.1.2. La seconda fase: la comprensione del testo argomentativo

L'abilità di scrittura è sempre collegata alla capacità di lettura. In particolare quando si tratta di un testo argomentativo. Molto spesso gli alunni non sono in grado di comprendere pienamente in quanto poco allenati a cogliere l'essenziale di ciò che hanno letto. Molti insuccessi scolastici, anche e soprattutto nelle discipline tecnico-professionali, sono collegati a una scarsa abilità di lettura capace di cogliere i nodi di significato essenziali di un testo scritto.

Il secondo anno del percorso triennale, pertanto, è stato rivolto a esplorare le caratteristiche del testo scritto, in particolare di quello argomentativo.

I contenuti a disposizione nei libri di testo di storia della letteratura italiana offrono poco materiale al riguardo; per questa ragione la scelta è caduta su un particolare tipo di testo argomentativo: l'editoriale dei quotidiani oppure delle riviste di interesse generale. La scelta dell'editoriale risponde a ragioni di ordine pratico e teorico. Si era alla ricerca di un testo facile da reperire e dalle dimensioni idonee a essere utilizzato in un tempo contenuto quale è la classica ora di lezione scolastica; inoltre, si tratta di un tipo di testo alla cui frequentazione è opportuno preparare gli studenti quando questi diventeranno cittadini e lavoratori adulti; l'ultimo elemento a favore della scelta dell'editoriale è la varietà dei temi trattati sempre attuali e di interesse anche per i giovani. Dal punto di vista teorico, l'editoriale permette di confrontarsi con un testo scritto da mani esperte che conoscono le caratteristiche della scrittura argomentativa, e che, dunque, può fungere da modello per esercizi di analisi, di riscrittura e di composizione libera⁸.

Gli studenti hanno cominciato ad avvicinarsi all'editoriale inizialmente solo in forma di lettura. Gli editoriali selezionati avevano una struttura lineare da cui si evinceva con chiarezza la tesi dell'autore e i diversi argomenti portati a sostegno della stessa⁹. Gli studenti venivano, pertanto, invitati a leggere il testo con attenzione e a individuare l'argomento oggetto della scrittura; successivamente gli studenti dividevano il testo in paragrafi, spesso già ben visibili dal punto di vista dell'impaginazione grazie all'uso del punto e a capo, e per ogni paragrafo si richiedeva l'individuazione dell'idea principale e la sua riformulazione in forma sintetica. Questo processo assicurava una corretta comprensione del testo a cui faceva seguito l'individuazione e l'analisi della struttura argomentativa: individuazione della tesi dell'autore dell'editoriale attraverso la sottolineatura delle parti e/o frasi pertinenti; riformulazione della stessa in maniera personale ma coerente; individuazione degli *argomenti* a sostegno della tesi; ricerca di un'antitesi, se e quando presente. Tale procedura ha permesso di estrapolare dal testo uno schema modello per la decodifica di un testo argomentativo. Naturalmente oltre alla decodifica, tale struttura si è poi prestata utile quale modello per la fase di scrittura. In linea con le modalità dell'esame di Stato in vigore fino al 2017/2018, agli studenti veniva richiesto di collocare l'editoriale entro uno dei quattro ambiti proposti: ambito artistico-letterario; ambito socio-economico; ambito storico-politico; ambito tecnico-scientifico. In alternativa, potevano proporre un ambito nuovo se ritenuto più idoneo al testo in questione. Al termine di queste operazioni, come attività di ampliamento, ma sempre collegata alle operazioni di comprensione consapevole del testo, agli studenti veniva chiesto di va-

⁸ Sull'utilizzo dell'editoriale nella didattica dell'italiano cfr. Serianni 2013.

⁹ Gli editoriali utilizzati provengono dalla versione online del quotidiano l'«Avvenire» della CEI, dal cartaceo della rivista mensile «BenEssere» della San Paolo, e da altre riviste reperibili online.

lutare e motivare l'adeguatezza del titolo in termini di coerenza con il contenuto dell'editoriale.

Gli argomenti oggetto degli editoriali hanno spaziato tra i principali temi dell'attualità (l'indipendenza della Catalogna, «Avvenire» 1, 3, 4/10/2017; la legittima difesa, «Avvenire» 9/11/2018) e una selezione di temi che erano attinenti alle tematiche oggetto della programmazione annuale (catastrofi naturali e solidarietà, «Famiglia Cristiana» 04/09/2016; il ruolo dell'agricoltura nel mondo odierno, «Mondo Agricolo» luglio-agosto 2016; la relazione tra istruzione e felicità, «Avvenire» 27/08/2017; la medicina quantistica, «BenEssere» 09/2016) e altri che solitamente solleticano l'interesse e la curiosità dei giovani di quella fascia di età (il gioco d'azzardo, «Avvenire» 18/09/2016; l'uso dello "spinello", «Avvenire» 20/09/2016; l'avvio della sperimentazione sulla durata della scuola secondaria di II grado, «Avvenire» 13/08/2017; le contraddizioni del mondo calcistico italiano, «Avvenire» 30/10/2016; le bufale di internet, «BenEssere» 02/2016). Gli editoriali sono stati utilizzati anche per la verifica delle competenze acquisite; le consegne che accompagnavano i testi erano le seguenti:

Leggi il saggio che segue e analizzalo secondo le seguenti indicazioni:

1. indica l'Ambito (economico-sociale, artistico-letterario, tecnico-scientifico, storico-politico) a cui appartiene;
2. specifica l'Argomento di cui parla;
3. esprimi sulla coerenza/incerenza del Titolo motivando la tua posizione;
4. individua la Tesi del saggio;
5. elenca gli Argomenti che l'autore presenta a sostegno della sua tesi.

L'uso dell'editoriale nella didattica ha costituito una novità per gli studenti che sono, in generale, poco propensi alla lettura specialmente alla lettura di testi di opinione e di approfondimento. Dunque, la scelta e la selezione degli editoriali è sempre partita dall'iniziativa del docente che ha dovuto motivare e giustificare l'uso di questo strumento. Gli studenti hanno trovato abbastanza complessa l'attività di individuazione della tesi e soprattutto quella della definizione degli argomenti a sostegno della tesi. Le difficoltà derivavano dalla scarsa dimestichezza con il lessico di registro formale presente in molti dei testi loro somministrati, ma anche da una carente capacità di sintesi e di rielaborazione personale dei concetti compresi durante la lettura. Di difficile comprensione e interiorizzazione è stata anche la differenza semantica e di uso tra "argomento" dell'articolo e "argomenti" a sostegno della tesi. Tali difficoltà sono state rilevate in maniera diffusa tra tutti gli allievi che spesso hanno lavorato in piccoli gruppi proprio per ovviare alla complessità di comprensione richiesta dalle attività proposte, una complessità che avrebbero potuto generare noia o frustrazione davanti a un compito ritenuto troppo difficile o poco comprensibile. Nonostante le difficoltà sopra enunciate, è importante sottolineare che gli argomenti di lettura selezionati hanno sempre riscosso interesse e curiosità; hanno, altresì, favorito discussioni in forma orale

molto vivaci e partecipate a testimonianza dell'interesse dei ragazzi nei confronti del mondo in cui vivono.

1.1.1.3. La terza fase: la produzione del testo argomentativo

La produzione, scritta o orale, è, tra le abilità linguistiche, una delle più complesse. Una delle principali difficoltà consiste proprio nella *paura del vuoto*, che può essere rappresentato da una platea in attesa che l'oratore pronunci il suo monologo, nel caso della produzione orale, oppure dal bianco di una pagina vuota che l'apprendente scrittore si appresta a riempire, nel caso della produzione scritta (cfr. Balboni 1998:38-52).

L'esperienza maturata nella didattica dell'italiano, sia in contesto di L1 che di L2, insegna che per ridurre la complessità della produzione linguistica sono essenziali due condizioni preliminari alla produzione stessa: a. avere a disposizione un modello di scrittura; b. seguire un percorso guidato. La prima condizione è stata soddisfatta dalla fase due di questo percorso, cioè il lavoro di comprensione sul testo argomentativo dell'editoriale che ha permesso di creare una struttura modello per la produzione del testo argomentativo. La seconda fase, invece, è stata articolata secondo le indicazioni didattiche che prevedono una scrittura in tre momenti: scrittura guidata, scrittura semi-guidata e scrittura libera. Si tratta di accompagnare il processo di scrittura fornendo un'impalcatura che verrà progressivamente rimossa quando non più necessaria. Nel percorso sperimentato, gli studenti disponevano, in prima istanza, dello schema del testo argomentativo, così come ricavato dalla pratica di lettura dell'editoriale; successivamente, hanno praticato esperienze di scrittura guidata e semi-guidata attraverso le seguenti attività: stesura di paragrafi di testo a partire da un'idea già data; ampliamento di un paragrafo di testo; riformulazione e/o formulazione del titolo di un testo dato. L'ultimo passaggio è stato quello della redazione di un testo argomentativo *ex novo* che rispettasse, però, lo schema-modello proposto. Per questa attività, si è spesso partiti dagli argomenti oggetto di discussione in classe in modo da fornire agli studenti idee per la tesi, l'antitesi nonché sufficienti elementi a cui attingere per gli argomenti a sostegno della tesi e/o dell'antitesi.

2. Scrittura professionale

2.1. La scrittura del perito industriale

La tipologia testuale che è maggiormente praticata negli istituti a indirizzo tecnologico è, a detta dei docenti delle materie di indirizzo, la relazione. Ogni specializzazione, infatti, richiede che lo studente sia in grado di redigere una relazione illustrativa di un sopralluogo e/o di una perizia effettuata. Gli esperti del settore, che in molti casi svolgono la doppia professione di docenti

e liberi professionisti, sottolineano che questa forma di scrittura è molto richiesta anche nell'esercizio della professione. A dispetto di questa esigenza, nelle scuole a indirizzo tecnico sono rari i percorsi di scrittura professionalizzante. Come già evidenziato in apertura di questo intervento, la scrittura professionale, benché praticata, non è meditata; cioè, non è pratica diffusa, né tra i docenti delle discipline tecniche né tra quelli di italiano, strutturare un curriculum di scrittura per le esigenze tecniche sopra evidenziate. I docenti di lettere sono, infatti, concentrati sulle forme di scrittura più propriamente letterarie mentre i docenti delle discipline tecniche danno per scontata la capacità degli alunni, in particolare di quelli italofofoni, di saper scrivere in generale e anche per esigenze professionali.

2.1.1. Il percorso *Periti in Italiano*

Il percorso dal nome *Periti in Italiano* tiene conto, perciò, principalmente dell'esigenza professionale di familiarizzare con la lingua italiana, tanto quella comune quanto quella specialistica dei singoli settori, in vista di un'adeguata preparazione alle necessità professionali del *dopo-scuola*, piuttosto che funzionale ai soli bisogni scolastici del momento. Esso si configura così come un progetto di scrittura professionale *ad hoc* per il futuro perito tecnico industriale.

La struttura dell'intervento didattico rimane sostanzialmente la stessa per ciascun anno del triennio e il percorso viene riproposto annualmente. Naturalmente, come in un processo a spirale, si toccano gli stessi ambiti ma con un grado di approfondimento sempre più complesso. I contenuti del percorso sono stati i seguenti: la lettura e la produzione della relazione tecnica; il profilo aziendale di un'impresa (pagina web); la comunicazione professionale; il lessico specialistico. Il percorso, nato come progetto dei consigli di classe degli indirizzi informatico e tessile, si è poi esteso alle classi aperte dei corsi extracurricolari attivati con i finanziamenti europei.

2.1.1.1. *La relazione tecnica*

Le attività svolte hanno avuto come primo obiettivo l'individuazione e la descrizione degli scopi della relazione tecnica, l'individuazione delle caratteristiche formali di questo genere testuale, la riflessione sugli aspetti morfosintattici più frequentemente utilizzati, e l'analisi del lessico specialistico ivi utilizzato. Le attività per individuare le caratteristiche formali del testo sono state di particolare interesse per gli studenti in quanto è stato chiesto loro di scoprire gradualmente quali erano gli elementi distintivi della relazione tecnica attraverso un percorso guidato di scoperta a partire da testi già dati. Gli studenti non sono, infatti, abituati a cogliere differenze tipologiche tra i testi con cui si confrontano nelle varie discipline scolastiche e/o nelle diverse attività di lettura e scrittura che i docenti propongono loro e di conseguenza so-

no poco abituati a mettere in atto strategie diverse, di lettura e di scrittura, a seconda degli scopi del testo a cui si avvicinano. In questo percorso il docente ha somministrato degli esempi di relazione tecnica tratti dai libri di testo e/o da documenti originali (da cui erano stati rimossi tutti i dati sensibili) forniti dai docenti tecnici che svolgono anche la libera professione nei settori di pertinenza. Piuttosto che fornire a priori uno schema della relazione, gli studenti hanno lavorato in maniera induttiva provando a ricavare lo schema della relazione dal testo dato. Per favorire lo scambio di opinioni e la condivisione delle soluzioni, gli studenti hanno lavorato in gruppi di 3/4 e si sono poi confrontati con gli altri gruppi. Tale attività è proseguita nelle ore delle discipline tecniche quando gli studenti hanno condiviso i risultati raggiunti con i docenti di area tecnica apportando aggiustamenti e/o modifiche al fine di ottenere un modello unico di struttura da utilizzare nelle ordinarie attività scolastiche.

Il punto di forza di questo micro-percorso è stato che la riflessione linguistica è avvenuta induttivamente su testi reali e non testi creati ad hoc per scopi didattici, nonché sui lavori che gli studenti avevano effettivamente prodotto per le discipline tecniche di indirizzo. Gli studenti hanno spesso evidenziato discrepanze, anche se lievi, tra i diversi modelli di relazione tecnica e ciò ha favorito ulteriormente la riflessione nonché la capacità di personalizzare il proprio modello di relazione.

2.1.1.2. Il profilo aziendale

Nell'ambito delle attività di Alternanza Scuola Lavoro (ASL)¹⁰ si è data la necessità di coinvolgere anche i docenti delle discipline umanistiche nella formazione degli studenti con percorsi idonei al profilo scelto per una data specializzazione. Alcuni indirizzi di specializzazione hanno scelto di attuare un percorso di alternanza attraverso la creazione e la gestione di un'azienda simulata. A questo scopo, il docente di lettere ha proposto di lavorare sull'analisi e la realizzazione del profilo aziendale così come presente sulla pagina web di un'azienda. Il percorso si è dunque sviluppato attraverso le seguenti fasi: conoscenza degli elementi essenziali dell'atto comunicativo (emittente, ricevente, canale, codice, referente, messaggio); familiarizzazione con il significato e la funzione del profilo aziendale; riconoscimento degli elementi comunicativi nella tipologia testuale oggetto di analisi; e, infine, creazione di un profilo aziendale *ex novo* per la propria azienda simulata destinato alla pagina web della stessa. Gli studenti, in particolare hanno prodotto una presentazione in Power Point in cui comparivano i seguenti elementi: logo dell'azienda; pagina del 'chi siamo'; mission; partnership; prodotti dell'azienda e, per finire, pagina dei contatti.

¹⁰ Dall'a.s. 2018/2019, i percorsi di ASL sono stati modificati e etichettati come *Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento*.

2.1.1.3. La comunicazione per scopi professionali

Le forme di comunicazione analizzate e praticate sono state quelle suggerite dai docenti delle discipline tecniche. In particolare, gli studenti hanno acquisito conoscenza e consapevolezza di come redigere una lettera formale; come comunicare via email per scopi professionali; e, per ultimo, come presentare un progetto utilizzando programmi digitali per presentazioni orali quali Power Point. Per tutte le tipologie sopra elencate, gli studenti hanno lavorato in gruppi e hanno operato secondo tre fasi: progettazione, scrittura, e riflessione.

La fase di progettazione ha contemplato le seguenti operazioni: decodifica del testo o della situazione comunicativa di partenza; caratterizzazione del mittente e dei rapporti tra questi e il destinatario della comunicazione; raccolta dei contenuti da inserire nel testo della comunicazione; individuazione delle peculiarità retoriche della tipologia testuale in oggetto. Nel caso specifico, gli studenti hanno dovuto interagire via lettera con il Sindaco della cittadina che ospita il loro istituto a causa di un'ordinanza di chiusura delle scuole seguita poi da una revoca che però, resa nota con ritardo, aveva causato disagio e confusione tra tutti gli utenti della scuola, docenti, alunni e famiglie. Gli studenti hanno analizzato la situazione sul cui sfondo si sarebbe svolta la comunicazione scritta; hanno descritto le persone coinvolte e i rapporti esistenti tra queste in termini di formalità e informalità, nonché di condivisione di informazioni; hanno raccolto gli elementi di contenuto da inserire nelle lettere; hanno riflettuto sulla modalità di scrittura.

Per la fase di scrittura: gli studenti si sono messi nei panni ora di un genitore ora del Dirigente Scolastico della scuola e hanno preparato un carteggio di rimostranze da inviare al Sindaco, uno di scuse e di chiarimenti da inviare alle famiglie. Per raggiungere tale prodotto finale, gli studenti hanno operato le seguenti operazioni: negoziazione dei contenuti; stesura dei testi in forma cartacea e/o elettronica; commento in plenaria dei lavori svolti.

Per ultimo, la fase di riflessione e analisi delle diverse fasi del processo di scrittura attraverso le seguenti attività: presentazione dei lavori prodotti; discussione orale dei punti critici, delle difficoltà incontrate e delle soluzioni adottate; autovalutazione dei lavori attraverso rubriche di valutazione create *ad hoc* intorno ai seguenti quattro elementi: completezza (verifica della presenza di tutte le informazioni necessarie alla comprensione del testo e verifica del rispetto delle consegne); coerenza (verifica della disposizione dei concetti in ordine logico e cronologico; verifica della presenza di idee non pertinenti e/o di dati in contrasto); coesione (verifica dell'uso corretto di connettivi, punteggiatura, morfo-sintassi, lessico e ortografia); aspetto tipografico (verifica della grafia e/o del carattere utilizzato; verifica dell'impaginazione del testo).

Il punto di forza di questo percorso è stato il metodo utilizzato, in quanto si è trattato di una forma di scrittura collaborativa che ha visto gli studenti lavorare, in piccoli gruppi, alla produzione di un unico prodotto frutto di negoziazione e condivisione di idee e soluzioni pratiche. Anche l'utilizzo delle griglie di valutazione si è rivelato molto utile e didatticamente proficuo in quanto attraverso la griglia lo studente si è sentito maggiormente responsabilizzato nei confronti del proprio lavoro e del prodotto finale realizzato.

2.1.1.4. Il lessico specialistico

Sebbene si sia posta attenzione al lessico lungo tutto il percorso di potenziamento della scrittura, il percorso *Periti in Italiano* si è concentrato in particolare sul riconoscimento, l'acquisizione e l'analisi del lessico specialistico. Le operazioni effettuate sono state le seguenti: individuazione e riconoscimento delle parole specialistiche; individuazione delle parole di uso comune che sono anche parte del lessico specialistico; riflessione sulle principali regole di formazione delle parole; individuazione dei più diffusi meccanismi di formazione delle parole tecniche del proprio settore di specializzazione. Come nell'esempio che segue, agli studenti di una classe terza a indirizzo elettronico è stato somministrato un testo sui sensori di luminosità ed è stato chiesto loro di individuare e sottolineare le parole specialistiche e, tra quelle, di cerchiare quelle parole che appartengono anche al lessico di uso comune:

Consegne per il I esercizio:

Individua e sottolinea, nel testo che segue, le parole che sono proprie della tua disciplina di studio (Elettronica).

Consegne per il II esercizio:

Individua e evidenzia in corsivo le parole tecniche proprie della tua disciplina di studio (Elettronica) ma che sono anche parte del lessico di uso comune.

I sensori di luminosità (sensori di luce e di segnali infrarossi)

Fotoresistenza. Una fotoresistenza è una resistenza la cui impedenza (e cioè la cui capacità di far circolare elettricità) varia al variare della luce che la colpisce. All'aumentare della luce diminuisce la resistenza, e viceversa. È tipicamente un sensore di tipo analogico. Per utilizzarlo si collega una gamba ad una porta analogica e, in parallelo, ad una resistenza da 10k ohm collegata a terra mentre si collega l'altra gamba all'alimentazione da 5 volt. La porta analogica restituisce un valore da 0 a 1023 che varia al variare della luce che colpisce la fotoresistenza. Più la luce è forte, più il valore si avvicina a 1023.

L'attività sopra esemplificata ha permesso di riconoscere e dunque di riflettere sulla natura del lessico specialistico e sulla sua importanza ai fini della completa e corretta comprensione e produzione di un testo. In una fase successiva, la somministrazione degli stessi testi già analizzati, ma presentati in forma "bucata", cioè con le parole specialistiche mancanti, ha favorito la memorizzazione e il riutilizzo della stessa terminologia. A seguire, gli studen-

ti si sono poi confrontati con le attività per la riflessione sulla formazione delle parole di uso specialistico. Infatti, il lessico disciplinare è stato diviso in categorie in base al meccanismo di formazione impiegato. Per esempio, gli studenti dell'indirizzo elettronico hanno individuato quei termini specialistici, nati per un processo di suffissazione, quali *sensore* (sens+ore), *microprocessore*, *rilevatore*, ecc.; un'ulteriore attività ha, invece, richiesto l'individuazione di quei termini tecnici formati per composizione, cioè termini nati dall'unione di due o più elementi, come quelli di seguito elencati: *elettrotecnica*, *fotoresistenza*, *semiconduttore*, ecc.

Per lo svolgimento di tutte le tipologie di attività, gli studenti hanno lavorato in maniera trasversale in quanto hanno potuto beneficiare della collaborazione e del sostegno dei docenti delle discipline tecniche, il cui apporto è stato prezioso per la selezione dei materiali da utilizzare. Questa forma di collaborazione e di lavoro di squadra ha costituito senz'altro il punto di forza dell'intero percorso che ha avuto ricadute positive sia sulla didattica dei docenti che sul metodo di studio dei discenti.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet.
- Calò, Rosa (a cura di) (2003), *Scrivere per comunicare inventare apprendere*, Milano, Franco Angeli.
- Giunta, Claudio (2018), *Come non scrivere*, Milano, Utet.
- Lo Duca, Maria G. (2014), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Maraini, Dacia (2002), *Amata scrittura. Laboratorio di analisi letture proposte conversazioni*, Milano, Rizzoli (Bur La scala).
- MIUR (2018b), *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, in www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf (ultima consultazione: 18.7.2019).
- Pallotti, Gabriele (a cura di) (1999), *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani.
- Rossi, Luca (2019), *Gli insegnanti e le difficoltà nell'insegnare a scrivere*, in Massimo Palermo – Eugenio Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Cesati, pp. 59-70.

Serianni, Luca (2003), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.

Serianni, Luca (2013), *Leggere, scrivere, argomentare*, Bari, Laterza.

Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2016), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
