

# Mappe per il governo delle idee

di Mario Gineprini e Marco Guastavigna<sup>1</sup>  
in corso di pubblicazione su “Scuola e città”

## 1. Carenze strutturali dell’esposizione scritta

Alla restituzione di una prova scritta accade molto spesso che, gli allievi, visti gli esiti negativi, si rammarichino: erano convinti di avere le idee chiare e di conoscere l’argomento e verificano di aver elaborato un testo confuso, carente dal punto di vista lessicale, sintattico ed organizzativo. Scoprono con rinnovata sorpresa che non c’è automatica corrispondenza tra il pensiero e la sua verbalizzazione; sperimentano ciò che aveva già teorizzato Aristotele: il linguaggio è organizzato *katà syntheken*. Non vi è, perciò, relazione di somiglianza fra ciò che si scrive (e si dice) e quello che si pensa, si comprende o si ritiene di comprendere.

Tra gli studenti si manifesta insomma in modo sempre più allarmante “un esasperato squilibrio fra le cose che si fanno o di cui si ha notizia e quelle di cui si è in grado di scrivere (ma anche di parlare) con un livello adeguato di chiarezza e di accettabilità<sup>2</sup>”. I loro pensieri non sempre sono organizzati, anzi spesso sono disposti in maniera frammentaria; per poter compiutamente significare la scrittura richiede invece sia un supporto strutturale sia il rispetto di una grammatica e di una sintassi che regolino la direzione e il progresso del testo. Alla scrittura si accompagna la costruzione di una struttura che definisce la natura delle relazioni fra i segni da cui è costituita; la scrittura “è il luogo dove i significati vengono organizzati, elaborati e confezionati in una forma che può essere tradotta in un’espressione di un certo tipo<sup>3</sup>”. Proprio qui gli studenti manifestano le carenze più preoccupanti: “la gestione di contenuti ideativi, di argomenti, di processi di astrazione e concettualizzazione più complessi iniziano a non essere più sorretti da strutture linguistiche adeguate<sup>4</sup>”. Spesso nel passaggio dal pensiero al linguaggio scritto, dall’intuizione frammentaria alla comunicazione strutturata, diventa evidente uno scarto, che depriva il significato delle conoscenze apprese e delle intenzioni comunicative.

## 2. Scrittura: emergenza didattica

Questa crescente incapacità di “addomesticare” il pensiero<sup>5</sup> determina gravi difficoltà nella gestione della complessità e, in maniera direttamente proporzionale al moltiplicarsi delle informazioni fornite dall’intero sistema mediatico, si fanno strada strutture interpretative sempre più semplici. Si assiste alla progressiva erosione della cultura proposizionale, a vantaggio di forme di sapere meno articolate<sup>6</sup>, proprie di quel fenomeno indotto dalla tecnologia elettronica e che Walter Ong ha descritto ed

---

<sup>1</sup> Gli autori hanno pensato congiuntamente l’articolo; Gineprini ha poi steso i paragrafi 4 – 5 – 6, Guastavigna i paragrafi 1 – 2 – 3 e l’allegato.

<sup>2</sup> M. Ambel, *Quattro ipotesi sulle cause che determinano le difficoltà di scrittura*, in *Cadmo*, n. 27, 2001, pagg. 13-34.

<sup>3</sup> M. Halliday, *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pag. 33

<sup>4</sup> M. Ambel, op. cit.

<sup>5</sup> J. Goody, *L’addomesticamento del pensiero selvaggio*, Franco Angeli, Milano, 1990

<sup>6</sup> R. Simone, *La terza fase*, Laterza, Roma – Bari, 2000

etichettato con rara efficacia come oralità secondaria<sup>7</sup>. Questa tendenza alla semplificazione non – proposizionale deve certo allarmarci e spingerci alla ricerca di soluzioni, ma non può stupirci. Raffaele Simone ricorda che qualsiasi complessità, compresa quella contemporanea, è un risultato a cui si arriva a partire da strutture semplici e che, proprio per questo suo carattere derivato e acquisito, può essere soggetta alla regressione e/o alla dissoluzione da parte di chi non ne possiede le chiavi interpretative. Il rischio, perciò, è che oltre alla perdita della capacità di scrivere si creino due classi socio – cognitive: i gestori della complessità, deputati alla sua interpretazione ed organizzazione, e gli utenti - fruitori di realtà semplificate<sup>8</sup>. Privi di strumenti interpretativi con cui affrontare la realtà, esplorarla e comprenderla, al di là di banalizzanti articolazioni dicotomiche, i giovani appaiono sempre più prigionieri delle gabbie interpretative offerte da chi si assume l'incarico di vedere e rielaborare significati al posto loro e a cui rimandano la capacità di scegliere e giudicare ciò che travalica le loro capacità cognitive. Il compito di imparare e insegnare a scrivere, a “ristrutturare” il pensiero attraverso la scrittura<sup>9</sup> è un'emergenza non solo didattica, ma anche politica ed etica.

“La partita con il successo comunicativo si gioca ormai sempre più grazie a una corretta strategia di gestione delle informazioni e molto meno nel suo reperimento, dal momento che se ne sono moltiplicate le fonti e se ne è immensamente facilitato e velocizzato l'accesso. Gestire l'informazione significa innanzitutto saperla selezionare, e in un secondo momento saperla combinare e gerarchizzare”<sup>10</sup>. Occorre “difendersi” elaborando e organizzando dati e conoscenze: circondati da strumenti mediatici sempre più accessibili (e, almeno in apparenza, democratici), il problema del reperimento delle informazioni appare ormai secondario: siamo piuttosto inondati da una valanga di informazioni che spesso ci spaventa e dalla quale rischiamo di essere sommersi. È sempre più difficile distinguere, separare, selezionare gli stimoli che generosamente, ma quasi mai disinteressatamente, provengono dai diversi canali informativi.

### 3. Mappe strutturali

Pensiamo che per acquisire gli strumenti atti a governare una molteplicità di argomenti e idee attraverso operazioni di interpretazione, organizzazione e connessione e per formare e sviluppare la consapevolezza del carattere complesso della scrittura<sup>11</sup> la costruzione ricorsiva e negoziata di mappe concettuali in un ambiente di apprendimento condiviso possa diventare una pratica didattica fondamentale. Le mappe, a partire da una fase iniziale in cui avranno soprattutto una funzione esplora-

---

<sup>7</sup> Con il termine oralità secondaria si intendono le forme di elaborazione e spazializzazione sequenziali delle parole che, grazie all'impulso ricevuto dal computer, massimizzano l'affidamento della parola allo spazio e al movimento elettronico e ottimizzano la sequenzialità analitica, rendendola praticamente istantanea.

W. Ong, *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna, 1986, pagg. 190 – 193

<sup>8</sup> R. Simone, Postfazione in C. Stoll, *Confessioni di un eretico high – tech*, Garzanti, Milano, 2001, pagg. 180-181

<sup>9</sup> W. Ong, *op. cit.*, pagg. 119 – 167

<sup>10</sup> T. Raso, *La gestione dell'informazione*, in F. Bruni e T. Raso, *Manuale dell'italiano professionale*, Zanichelli, Bologna, 2002, pag. 63

<sup>11</sup> M. Gineprini, *Complessità e scrittura*, in M. Gineprini e A. Roncallo, *La scrittura emergente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2001, pagg. 43 – 49

tiva, propedeutica, di costruzione progressiva di criteri di distinzione e di articolazione e, più in generale di relazioni tra gli oggetti della conoscenza, potranno trasformarsi in strumenti di organizzazione, progettazione, programmazione e presentazione delle conoscenze.

Per meglio circoscrivere l'ambito e le modalità dell'intervento didattico, prima di illustrare le ragioni di tale convinzione riteniamo opportuno esplicitare alcune brevi definizioni terminologiche,.

Quando si parla di *mappe concettuali* si intende in genere la rappresentazione grafica di concetti espressi sinteticamente (parole - concetto) all'interno di una forma geometrica (nodo) e collegati fra loro da linee (freccie) che esplicitano la relazione attraverso parole – legamento. Riprendendo la terminologia adottata da J. R. Searle nel suo lavoro sugli atti linguistici<sup>12</sup>, potremmo definire la mappa concettuale un atto proposizionale in cui a parole o sintagmi vengono attribuite una predicazione e una referenza visualizzate graficamente.

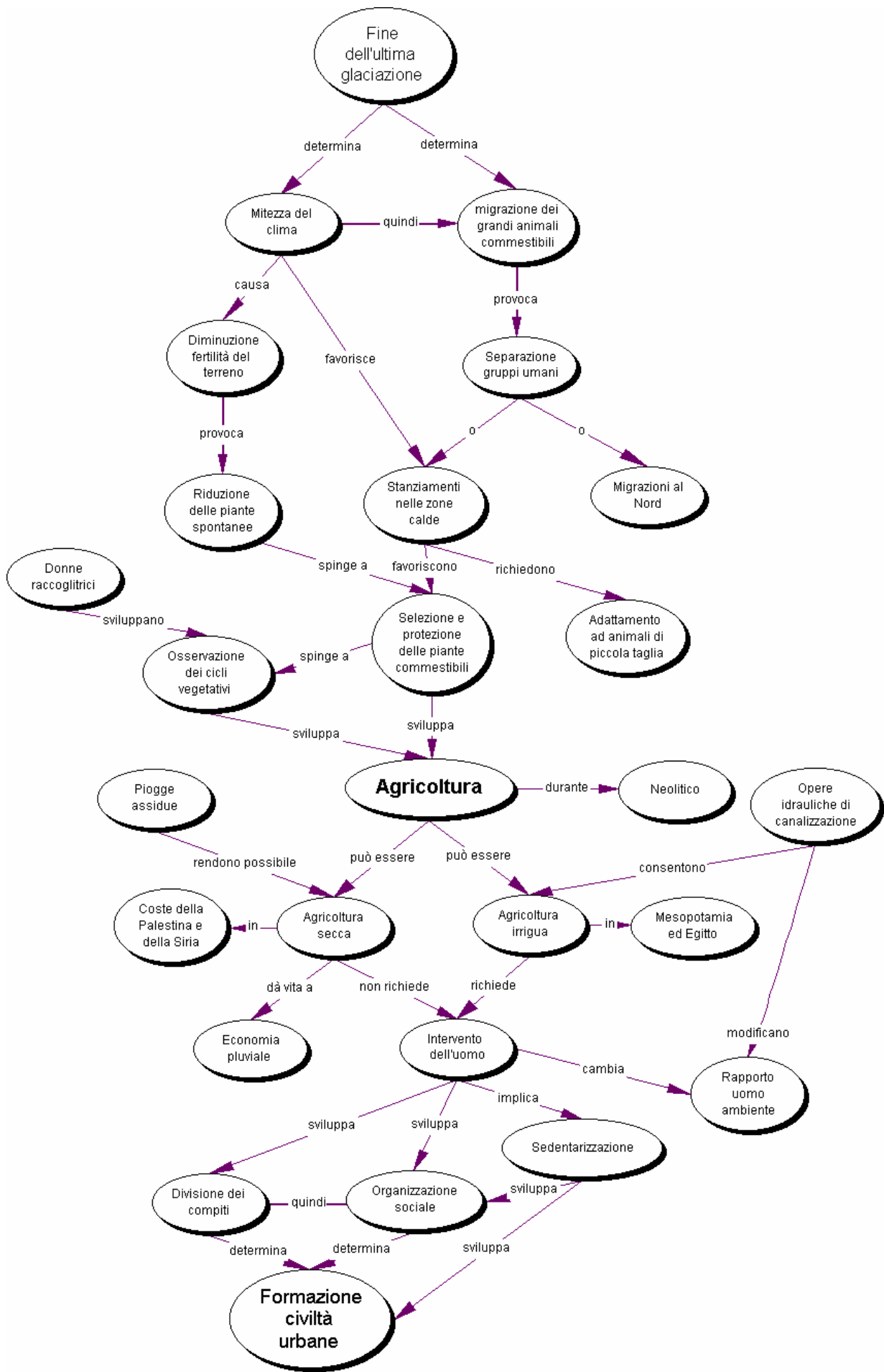
L'espressione *mappa concettuale* viene quindi utilizzata con un valore onnicomprensivo, che può dare luogo a equivoci e confusioni fra strumenti che, pur se apparentati, presentano obiettivi e modalità di lavoro differenziati. Riteniamo quindi utile proporre un'ulteriore distinzione, in funzione degli scopi che le mappe si propongono e dalle diverse tipologie e configurazioni che le caratterizzano. Ci parrebbe infatti riduttivo e semplicistico indicare con un'unica formula mappe volte all'accertamento o alle riflessioni di conoscenze pregresse (mappe *cognitive* e mappe *mentali*), mappe a raggiera, i grappoli associativi, impiegati nella fase di ideazione dei testi scritti<sup>13</sup>, mappe finalizzate alla comprensione e/o alla verifica di argomenti di studio (mappe *strutturali*). In questo articolo ci riferiamo soprattutto a quest'ultime, che definiamo come *rappresentazione delle relazioni tra i concetti principali individuati ed estrapolati da un'unità informativa accreditata come fonte autorevole e di dimensioni e complessità variabili*. Mappe concettuali di tipo *strutturale*, quindi, perché destinate a sintetizzare e mostrare la *struttura dell'informazione*, sostituendo l'unidirezionalità della dimensione testuale con la visualizzazione della multidirezionalità connettiva della rappresentazione grafica. Questa categoria di mappe può essere, oltre che mezzo diagnostico e metacognitivo, un prezioso strumento per migliorare la quantità e la qualità dell'apprendimento e per supportare setting comunicativi nell'esposizione o nella presentazione di argomenti disciplinari. Permettono agli studenti di organizzare e memorizzare con maggiore efficacia il materiale di studio, di rafforzare la comprensione delle conoscenze acquisite attraverso rielaborazioni e manipolazioni fisiche e mentali e di rappresentare dinamicamente i processi cognitivi.

Riteniamo soprattutto che le mappe strutturali siano le più indicate per sviluppare competenze relative alla comprensione, alla progettazione e alla realizzazione di strutture cognitive complesse, in particolare di natura espositiva/argomentativi, come negli esempi di seguito proposti.

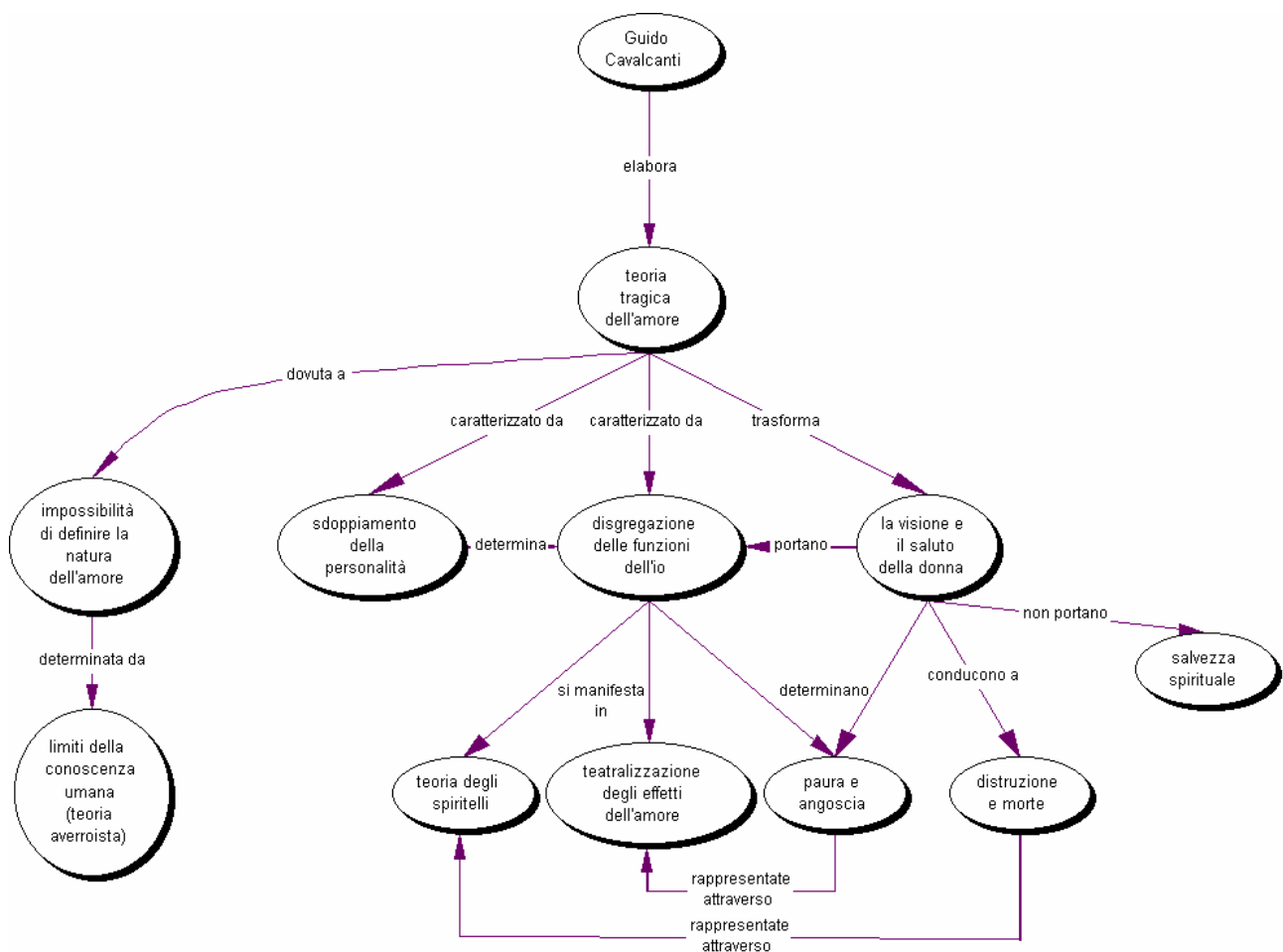
---

<sup>12</sup> Sull'argomento si veda M. Sbisà (a cura di), *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano, 1978

<sup>13</sup> M. Guastavigna, *Mappe per i testi*, in *Italiano&Oltre*, 1/2000.



La prima mappa, che visualizza graficamente il passaggio dall'agricoltura alla formazione dei primi centri urbani, è stata realizzato in una classe prima di un istituto tecnico. Gli allievi hanno dapprima costruito per affinamenti progressivi tre mappe relative rispettivamente alla fine dell'ultima glaciazione, alla scoperta dell'agricoltura e alle diverse forme di coltivazione. In una seconda fase, le tre mappe sono state ulteriormente selezionate, rielaborate e strutturate fino ad arrivare alla realizzazione della mappa complessiva.



La seconda mappa, costruita nell'ambito di un'esperienza compiuta in una terza di liceo scientifico, riguarda la concezione tragica dell'amore di Guido Cavalcanti e fa parte di un lavoro più ampio sul tema dell'amore nella poesia del 200 - 300, sviluppato attraverso la costruzione di una rete ipertestuale di mappe, volte a sviluppare i molteplici sotto - argomenti. Il livello di elaborazione e strutturazione delle informazioni è più complesso e articolato di quello prospettato dal primo esempio. L'apparato informativo, infatti, è arricchito dalla presenza in ogni nodo della mappa di un collegamento ad altre notizie. In particolare, il nodo Guido Cavalcanti permette di accedere ad una scheda biografica, quello che riguarda la concezione averroista è connesso ad una pagina web dedicata al filosofo arabo, il tema della visione e del saluto della donna e quello della salvezza spirituale vengono ulteriormente analizzati in due altre

mappe connesse a questa in esame e tutti gli altri nodi rimanenti sono collegati al testo di una poesia che ne sviluppa l'aspetto specifico.

#### 4. Mappe come intervento ermeneutico

Franco Farinelli, in un recente saggio, ci ricorda che le mappe, geografiche e non, da sempre sono guardate con divertita sufficienza: un atteggiamento culturale di cui sono esempi significativi l'inservibile mappa di “*un bianco perfetto e assoluto*” escogitata da Lewis Carroll o l'inutile mappa a scala 1:1 che Jorge Luis Borges mostra come simbolo del rigore scientifico<sup>14</sup>. L'errore di chi ironizza sulla impossibilità pratica e teorica di realizzare mappe<sup>15</sup> è nel pregiudizio che la mappa voglia assolvere “il compito mimetico di uniformarsi il più possibile a ciò che esiste”<sup>16</sup> e che, riprendendo la nota formula di Gregory Bateson, debba coincidere con il “territorio”<sup>17</sup> (il testo, nel nostro caso specifico).

Le mappe non aderiscono fedelmente alla realtà, non rimandano una fotografia di come essa appare ma danno un'interpretazione e operano una trasformazione. “Quando c'è pensiero o percezione oppure comunicazione sulla percezione vi è una trasformazione, una codificazione, tra la cosa comunicata e la sua comunicazione”<sup>18</sup>. Non è possibile rappresentare un territorio o, per quanto ci riguarda, un insieme di conoscenze esposte in uno o più testi senza assumere un'ottica di rielaborazione. Quindi, così come il linguaggio non riproduce gli eventi presentati dal mondo ma “nel processo del parlare e dello scrivere le esperienze si trasformano, filtrate attraverso il linguaggio, in eventi verbalizzati”<sup>19</sup>, che offrono coerenza e continuità alla confusione dell'esperienza, le mappe strutturali offrono un'ulteriore meta - occasione di comprensione, interpretazione e ridefinizione.

Le mappe, perciò, non sono e non potrebbero essere la copia del mondo, ma vanno pensate piuttosto come un intervento ermeneutico, volto all'esternazione di ciò che del mondo non si mostra con evidenza, non si può vedere. La progettazione e la costruzione di mappe aggiunge ulteriori chiavi di accesso alla realtà, alla sua conoscenza e alla successiva esposizione. Come sostiene Raffaele Simone, le mappe forniscono alla mente umana uno zoom per stringere ed allargare l'angolo di osservazione e un dolly per guardare più o meno dall'alto. E queste operazioni permettono alla mente di muoversi in verticale e in orizzontale, di vedere le connessioni fra i concetti, di spianare e intessere. Spiegare e rendere visibile sono due operazioni concomitanti rese possibili dalle mappe<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> F. Farinelli, *Il mondo, la mappa, il labirinto*, in G. Bocchi e M. Ceruti, *Origini della scrittura*, Bruno Mondadori, Milano, 2002, pagg. 225 – 234

<sup>15</sup> U. Eco, *La mappa 1:1*, in *Diario Minimo*, Bompiani, Milano, 1972, pagg. 153 – 161

<sup>16</sup> F. Farinelli, *op. cit.*

<sup>17</sup> G. Bateson, *La mappa non è il territorio*, in *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984, pagg. 47 – 48

<sup>18</sup> G. Bateson, *op. cit.*

<sup>19</sup> D. I. Slobin, *Verbalized events: a dynamic approach to linguistic relativity and determinism*, riportato in J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma – Bari, 2002, pag. 83

<sup>20</sup> R. Simone, *La mente al punto*, Laterza, Roma – Bari, 2002, pagg. 63-74

## 5. Mappe e testo scritto

Nella possibilità insita nelle mappe di svelare ciò che non appare, ci sembra si manifesti la prima ragione della loro centralità in una didattica volta all'acquisizione di competenze capaci di migliorare il governo delle idee nell'esposizione scritta. La costruzione di mappe strutturali assolve un compito assai simile a quello svolto dalla analisi sintattica: de – linearizzare la linearità del testo scritto, individuare, descrivere e far vedere la struttura incorporata nella linearità stessa<sup>21</sup>. Le mappe come la sintassi si occupano di svelare cose che non si vedono.

La rappresentazione grafica fornita dalla mappa evidenzia la struttura dei vari collegamenti che vanno al di là della linearità superficiale del testo e ne stabiliscono connessioni fra i vari nodi. Le mappe appaiono lineari, in quanto composte da nodi di natura lessicale che si susseguono ma contemporaneamente mostrano una complessa organizzazione fatta di relazioni. Esse evocano sia la struttura superficiale, quella che si mostra lineare, sia una qualche rappresentazione della struttura profonda che influenza l'andamento lineare del testo e il significato.

Riprendendo la distinzione saussuriana, le mappe mostrano la linearità della catena significante che si sviluppa sul piano sintagmatico ma contemporaneamente illustrano anche i meccanismi di elaborazione del pensiero, i rapporti associativi mentali che “non hanno per supporto l'estensione; la loro sede è nel cervello”<sup>22</sup>. La rappresentazione grafica delle relazioni unisce con un legame *in presentia* associazioni che lettore e scrittore solitamente compiono *in absentia* e trasforma una contiguità concettuale e/o sintattica in contiguità anche spaziale; la mappa fornisce un supporto e rende visibili i rapporti paradigmatici – associativi che, al contrario di quelli sintagmatici, non sono dotati di evidenza fisica. Anche in questo caso proponiamo un esempio

## 6. Mappe tra oralità e scrittura

Oralità e scrittura sono le due forme principali di comunicazione linguistica e, anche se la prima delega il significato per lo più al contesto mentre la seconda lo concentra nel linguaggio stesso, esiste fra esse una relazione di interdipendenza e di reciproco arricchimento. Questo rapporto, riconosciuto sia dai linguisti sia dagli psicologi cognitivi, negli ultimi anni, però, con l'avvento delle nuove forme di oralità legate allo sviluppo tecnologico, sembra essersi interrotto, con gravi ripercussioni sulle capacità di scrittura degli studenti. Fra le molteplici cause che determinano le difficoltà degli studenti nella gestione del discorso scritto<sup>23</sup>, riteniamo infatti che vi sia anche la rottura del consueto legame che intercorre fra lingua parlata e lingua scritta.

Paradossalmente, le forme di oralità secondaria, più deliberate e consapevoli e permanentemente basate sull'uso della scrittura<sup>24</sup>, nel passaggio alle forme della scrittura non sono soggette a processi di rielaborazione e sistematizzazione. Viene a mancare

---

<sup>21</sup> R. Simone, *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Roma – Bari, 1992, pag. 189

<sup>22</sup> F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Laterza, Roma – Bari, 1983 (ed. or. 1922), pagg. 149 - 150

<sup>23</sup> M. Ambel, *op. cit.*

<sup>24</sup> W. Ong, *op. cit.*, pag. 191

quella trasformazione strutturale che, secondo le parole di Lotman, si attua nel trasferimento dal sistema primario, ossia l'oralità, al sistema secondario e dipendente di modellizzazione, ossia la scrittura. Semplificando, potremmo affermare che gli studenti "scrivono come parlano", nella scrittura non utilizzano strategie compositive diverse da quelle impiegate per la comunicazione che si avvale degli strumenti e delle forme di oralità secondaria. Ciò accade perché le informazioni possedute non determinano uno sviluppo del pensiero e non vengono da esso elaborate. Si ritiene sufficiente stendere i contenuti così come si mostrano alla mente, senza ridefinirli e organizzarli adeguatamente. Gli allievi producono i loro testi attraverso una sequenza lineare in cui le informazioni si aggiungono l'una altra casualmente, seguendo soltanto la scansione del loro presentarsi alla memoria (o alla consultazione se si tratta di un lavoro documentato). Restano ancorati alla prassi comunicativa orale, si limitano a "dire tutto quello che si sa" (knowledge telling), appaiono incapaci di "trasformare le conoscenze"<sup>25</sup>, di attuare strategie che prevedano una continua rielaborazione del pensiero, che si sviluppino ricorsivamente fra due ordini di problemi in continua interazione: quelli dei contenuti e quelli linguistici. Nei testi degli studenti appare evidente l'assenza di pianificazione complessiva e si procede per accumulo e giustapposizione di contenuti che, come nell'oralità, seguono il flusso spesso disordinato del pensiero.

Il problema, cioè, si determina a causa della mancata esecuzione di processi di elaborazione e trasformazione che caratterizzano il passaggio tra oralità e scrittura. Come afferma Ong, il trasferimento dalla lingua orale alla lingua scritta "è un processo guidato da norme consapevolmente inventate e chiaramente formulate"<sup>26</sup>. E' questo uno dei "punti critici", un anello mancante nella catena che porta all'acquisizione di strategie consapevoli e autonome di comunicazione scritta. Pare che i giovani, anche perché appagati da un'oralità che ha il pregio della immediatezza e dell'efficacia comunicativa, non riescano ad acquisire gli strumenti, e non solo linguistici, che stanno alla base del peculiare carattere riflessivo della scrittura. Viene a mancare il salto qualitativo che consente di accedere ad una scrittura che incoraggi l'acquisizione della consapevolezza dell'inconscio, dei processi mentali e permetta il governo delle idee. La padronanza di scrittura, scrive Dario Corno<sup>27</sup>, migliora man mano che il soggetto riesce ad automatizzare i processi di pensiero. Si insegna a scrivere e si scrive per imparare a pensare, a capire e a ragionare.

Passando dall'oralità, che non si caratterizza per precisione analitica, alla scrittura, non si determina il distanziamento che aiuterebbe a sviluppare processi analitici, allontanandolo dal ricco ma caotico contesto esistenziale di gran parte dell'espressione orale<sup>28</sup>.

Alla luce di queste affermazioni, la presenza all'interno dei processi di elaborazione delle mappe di caratteristiche proprie sia dell'oralità secondaria sia della scrit-

---

<sup>25</sup> Ci riferiamo al duplice modello che evidenzia e mette a confronto le strategie degli scrittori "apprendisti" e degli scrittori "esperti" e consapevoli, contenuto in C. Bereiter, M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze, 1995

<sup>26</sup> W. Ong, *op. cit.*, pag. 123

<sup>27</sup> D. Corno, *La scrittura – Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 1999, pagg. 9-12

<sup>28</sup> W. Ong, *op. cit.*, pag. 148



tura, sottolinea la seconda ragione che fa di esse uno strumento fondamentale per l'acquisizione di consapevoli strategie di scrittura.

La costruzione di mappe strutturali innesca processi cognitivi che coinvolgono contemporaneamente “il pensare in *successione*, usando parole ordinate in serie nelle frasi e il pensare *simultaneamente* usando un'immagine<sup>29</sup>”. Le mappe si presentano pertanto come strumento atto a saldare la frattura fra la sequenzialità ordinata del pensiero proposizionale, proprio della scrittura, e la simultaneità delle forme di comunicazione non – proposizionali, che caratterizzano l'immagine e alcune forme di oralità contemporanea.

Cogliamo poi un altro aspetto che fa delle mappe strutturali un luogo di incontro fra scrittura e oralità. M. Halliday afferma che la lingua scritta rappresenta eventi e conoscenze come prodotti e quella orale come processi: quando si scrive ciò che viene rappresentato è reso nella forma di un oggetto attraverso l'uso prevalente di nomi, mentre quando si parla si agisce, si dice e si rappresenta qualcosa che è stato fatto o è accaduto, utilizzando per la maggior parte i verbi<sup>30</sup>. Se trasferiamo questa teoria nell'ambito delle mappe, non è difficile cogliere un nesso tra i nodi etichettati dai nomi (parole – concetto) e i collegamenti contrassegnati dai verbi (azioni – legame) e le rispettive modalità della lingua scritta e di quella parlata. Grazie a questa caratteristica le mappe forniscono insieme la visione sinottica del testo steso sulla pagina e la rappresentazione dinamica della trasmissione orale. La mappa ci presenta fissato come un tutt'uno l'ambito di conoscenza a cui si riferisce, così come esiste (comunicazione de – contestualizzata e stabile), secondo le modalità della lingua scritta, ma contemporaneamente, al pari della lingua parlata, ci presenta le relazioni fra le parti come accadono, come progressiva costruzione (comunicazione contestualizzata e in progress). Una mappa, allo stesso modo di un discorso parlato, coglie gli elementi anche mentre “nascono, cambiano, si muovono dentro e fuori il punto focale, o interagiscono in un continuo flusso progressivo<sup>31</sup>”.

Così come scrivere ridefinisce e rielabora il pensiero, permette un'introspezione sempre più articolata, costruire mappe consente, utilizzando un'espressione di Jack Goody, un'*analisi retrospettiva*<sup>32</sup>, stimola operazioni di selettività e riflessione. In più però agevola tutte queste operazioni concentrando il significato non solo nelle forme assunte dal linguaggio, ma delegandolo parzialmente anche alla rappresentazione grafica. In questo modo, la mappa fornisce un approccio graduale alla comunicazione decontestualizzata, insieme di prestazioni cognitive che costituisce per gli studenti da una parte la difficoltà principale posta dalla composizione di testi scritti e dall'altra una competenza imprescindibile. Imparare a comprendere e produrre testi decontestualizzati oggi, in una società globalizzata, ci appare particolarmente importante, una necessità emergente.

In conclusione, perciò, la costruzione di mappe può diventare un ponte che agevola i processi mentali che dalla oralità portano alla scrittura; può essere strumento

---

<sup>29</sup> J. P. Denny, *Il pensiero razionale nella cultura orale e la decontestualizzazione nell'alfabetizzazione*, in D. R. Olson e N. Torrance, *Alfabetizzazione e oralità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995, pag. 89

<sup>30</sup> M. Halliday, *op.cit.*, pagg. 152 – 153

<sup>31</sup> M. Halliday, *op. cit.*, pag. 175

<sup>32</sup> J. Goody, *idem*

di facilitazione nel passaggio consapevole, dalla non – proposizionalità che contraddistingue le abituali forme di comunicazione giovanile alla peculiare proposizionalità del testo scritto, colto nei meccanismi complessi che ne determinano la comprensione e la produzione. Si tratta di sfruttare l’occasione offerta dalle mappe anche per riflettere sulle tecniche della comunicazione orale e scritta, per imparare ad impiegarle consapevolmente, collocarle in contesti coerenti, e giungere, infine, alla capacità di saperle modificare e rielaborare. Pertanto la costruzione di mappe va intesa anche come processo di metacognizione sugli strumenti linguistici. L’attività metalinguistica, a partire da strumenti espressivi vicini, familiari alla quotidianità degli studenti (rappresentazione grafica e dinamica delle informazioni), si trasforma in un processo consapevole ed esplicitamente riflessivo che si esplica su contenuti progressivamente sempre più complessi e raffinati. A questo proposito, in conclusione, vale la pena ricordare il settimo principio contenuto nelle Dieci Tesi per l’Educazione Linguistica Democratica<sup>33</sup>: “ Per le capacità sia ricettive sia produttiva, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.”

#### **Allegato - Saggio breve, mappe e “metascrittura”**

Proponiamo ora, a integrazione del contributo, un’ampia esemplificazione di come l’uso di ambienti digitali per la produzione di mappe concettuali possa costituire una importante risorsa per l’apprendimento di tecniche di scrittura, in questo caso relative al famigerato “saggio breve”.

Assumiamo che per produrre un saggio breve<sup>34</sup> un allievo abbia bisogno di:

- trattare una *tematica*, assegnata o scelta;
- “*distillare*” elementi da una *documentazione* data – o reperita, comunque giudicata autorevole e significativa rispetto alla tematica; tale “distillazione” va compiuta in funzione anche del presunto *destinatario* e delle caratteristiche del *medium* su cui il saggio breve sarà ipoteticamente collocato;
- realizzare ulteriori *elaborazioni personali* (sintesi, confronti, opinioni, argomentazioni) degli elementi “distillati”;
- organizzare le elaborazioni dentro un *progetto di testo*;
- *stendere* il progetto di testo.

Se questo è vero, è evidente che nella redazione di un saggio breve le difficoltà di governo delle idee a cui fa riferimento il nostro articolo saranno particolarmente marcate.

Gli aspetti maggiormente critici del processo, infatti, saranno:

- saper “distillare” la documentazione di cui dispone secondo chiare e consapevoli *prospettive* di lettura e analisi, da cui dipende la validità del progetto complessivo del testo: anche uno scrittore pienamente competente spesso controlla pienamente tale passaggio solo dopo più di una riflessione sui materiali e più di un confronto tra essi;
- dover provvedere alla costruzione del complesso “tessuto informativo” che andrà a strutturare il testo finale e contemporaneamente al trattamento del suo aspetto “fraseologico”.

Non è un caso che lo scrittore competente preceda e integri con microtesti di preparazione e di supporto, annotazioni, liste, schemi, la redazione del macrotesto definitivo: utilizza insomma un ampio e variegato *apparato di allestimento, coordinamento e sviluppo del progetto testuale complessivo*, perché così risolverà molti dei suoi problemi di scrittura. La definizione, la verifica e il controllo delle relazioni logiche e operative tra i singoli elementi dell’apparato sono però

---

<sup>33</sup> Il testo delle Dieci Tesi, elaborato dal Giscel, nell’ormai lontano 1975, è stato più recentemente riproposto in S. Ferreri – A. R. Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica. Ventanni dopo e oltre*, La Nuova Italia, 1998, pagg. 81 - 92

<sup>34</sup> Usiamo l’espressione nell’accezione che essa assume nel contesto della prima prova dell’esame di Stato.

assolutamente a carico dello “scrittore”: gli strumenti e i supporti di scrittura tradizionali non sono affatto in grado di sostenerlo in questi compiti, che chiameremo di “*metascrittura*”.

La flessibilità del supporto digitale offre nuovi spazi cognitivi, perché consente di modificare quanto si va scrivendo senza doverlo mai riscrivere nella sua totalità. In questo contesto, è nostra convinzione che far usare agli allievi i programmi digitali per la produzione di mappe in modo integrato con il complesso delle risorse disponibili su un PC, meglio se collegato alla rete Internet, significhi rendere loro disponibili ambienti didattici molto interessanti: *i passaggi fondamentali dell’elaborazione di un testo*, anche complesso, possono divenire *maggiormente evidenti nei loro aspetti pragmatici e procedurali* e quindi *più controllabili sul piano cognitivo*. È possibile, insomma, configurare un programma per lo sviluppo di mappe concettuali come un vero e proprio strumento di governo di insieme delle idee, finalizzato ai compiti di “*metascrittura*”.

Presentiamo quindi due prototipi di ambienti di metascrittura finalizzati all’elaborazione di un saggio breve, costruiti con due software per la produzione di mappe, Inspiration 7.0<sup>TM35</sup> e Personal Brain<sup>TM36</sup>.

Ambedue i programmi hanno queste caratteristiche logiche e operative:

- la mappa viene prodotta come progressivo sviluppo di nodi suggerito dall’individuazione di un’idea principale;
- a ciascun nodo della mappa è collegabile una risorsa presente sul PC in uso, su un’eventuale rete locale o sulla rete Internet (e quindi testi, ipertesti, materiali audiovisivi e così via), attivabile e pienamente fruibile con un semplice click sul nodo così attrezzato;
- a ciascun nodo della mappa è associabile uno spazio distinto destinato a eventuali annotazioni ad esso relative;
- sono attive le funzioni generali di manipolazione delle informazioni del sistema (in particolare Copia e Incolla) all’interno del programma e da e verso l’esterno

I due programmi, poi, differiscono tra loro per il modello logico generale che propongono:

- in Personal Brain<sup>TM</sup> la collocazione di ogni nuovo nodo è possibile solo se si hanno chiare le sue relazioni con quelli già costituenti la mappa; è molto utile per sviluppare una mappa quando si abbiano fin da subito cognizioni sufficientemente chiare;
- in Inspiration<sup>TM</sup> è invece possibile collocare nodi senza avere ancora chiara la loro relazione con quelli già presenti; è utile quando si debba fare brainstorming e procedere verso un progetto convincente per raffinamenti successivi.

In ambedue i casi ci è stato però possibile definire le seguenti corrispondenze logiche tra caratteristiche dell’ambiente e i passaggi cognitivi necessari per la produzione di un saggio breve da noi individuati:

<i>Ambiente per la produzione di mappe</i>	<i>Produzione di un Saggio breve</i>
Idea principale	Tematica
Mappa nel suo insieme	Progetto complessivo del testo
Nodi della mappa	Articolazioni del progetto di testo
Risorse collegabili ai nodi	Documentazione consultabile
Spazio per le annotazioni	“Distillazioni” della documentazione
File di testo connesso all’idea principale	Stesura del testo finale

Sulla base di queste corrispondenze abbiamo quindi costruito i nostri ambienti di metascrittura, utili per aiutare lo scrittore in formazione nel controllo e nel governo dell’insieme del processo.

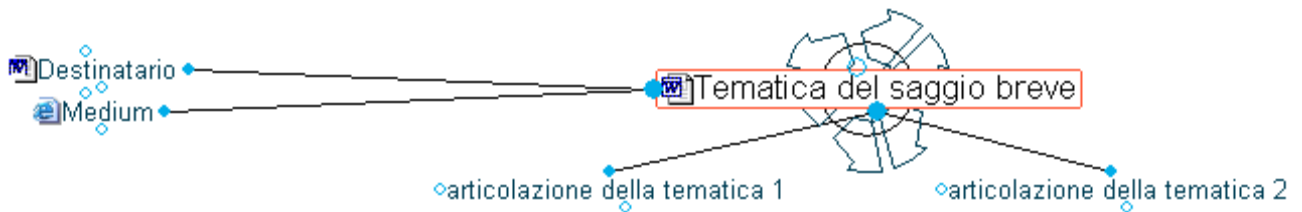
Illustriamo ora in modo semplificato e astratto i due prototipi, invitando i lettori a provarne l’effettiva efficacia in ambiente digitale<sup>37</sup>. Il loro valore aggiunto sta nel rappresentare e riunire in modo organico in un unico spazio operativo l’insieme delle esigenze a cui si deve dare risposta per ottenere un risultato efficace quando si voglia produrre un testo di una certa complessità. Il prototipo A va concepito come modello di contenitore pre-organizzato, da riempire e ampliare via via con idee, documenti e relazioni tra essi. Il prototipo B è più adatto a operazioni di carattere propedeutico, nel quale raggiungere consapevolmente organicità di insieme con procedure di prova e verifica di opzioni e di ipotesi.

<sup>35</sup> <http://www.inspiration.com>

<sup>36</sup> <http://www.thebrain.com>

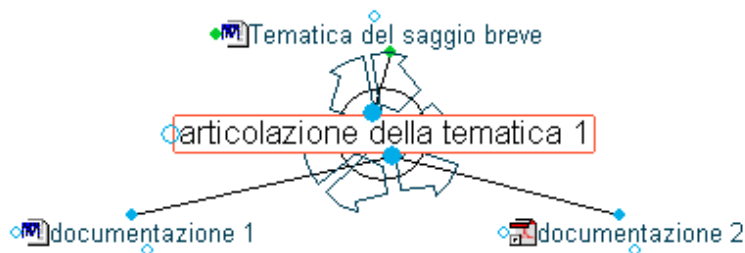
<sup>37</sup> I prototipi qui di seguito illustrati su supporto cartaceo sono disponibili in formato digitale in <http://www.pavonerisorse.to.it/cacrt/mappe/prototipi.zip>; più in generale i lettori possono trovare in <http://www.pavonerisorse.to.it/cacrt/mappe/> materiali sull’uso della mappe nella didattica e sull’impiego degli ambienti digitali per la loro produzione, da noi realizzati secondo la prospettiva di questo articolo e scaricabili gratuitamente.

A. Prototipo di ambiente di metascrittura di saggi brevi costruito con Personal Brain™



In questa prima figura sono visibili:

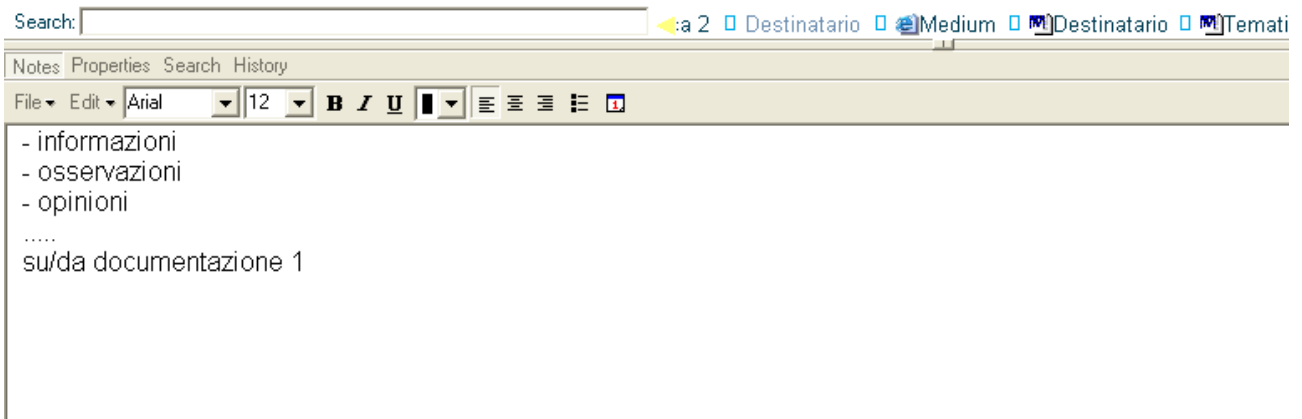
- il nodo “Tematica del saggio breve<sup>38</sup>”, a cui è già associato un file nel quale realizzare a fine processo la stesura finale del testo;
- nodi subordinati destinati a contenere le “articolazioni della tematica”, ridotti a due per semplificare la rappresentazione, ma ovviamente ulteriormente replicabili;
- due nodi correlati, a cui sono già state collegate informazioni relative al destinatario e al medium a cui è diretto il testo, rispettivamente come file di Word per Windows™ e come pagina di Internet.



Nella seconda figura abbiamo concentrato la nostra attenzione<sup>39</sup> sul nodo “Articolazione della tematica 1”, al quale sono associati due nodi subordinati, ciascuno quali connesso a un documento, direttamente attivabile e fruibile con un semplice click

<sup>38</sup> Nell'utilizzare in concreto il prototipo sarà ovviamente necessario, in questo come in tutti gli altri casi, sostituire il nome del tutto generico assegnato al nodo con un'espressione che individui davvero la tematica trattata, per esempio “Diversità e uguaglianza nella società multietnica”.

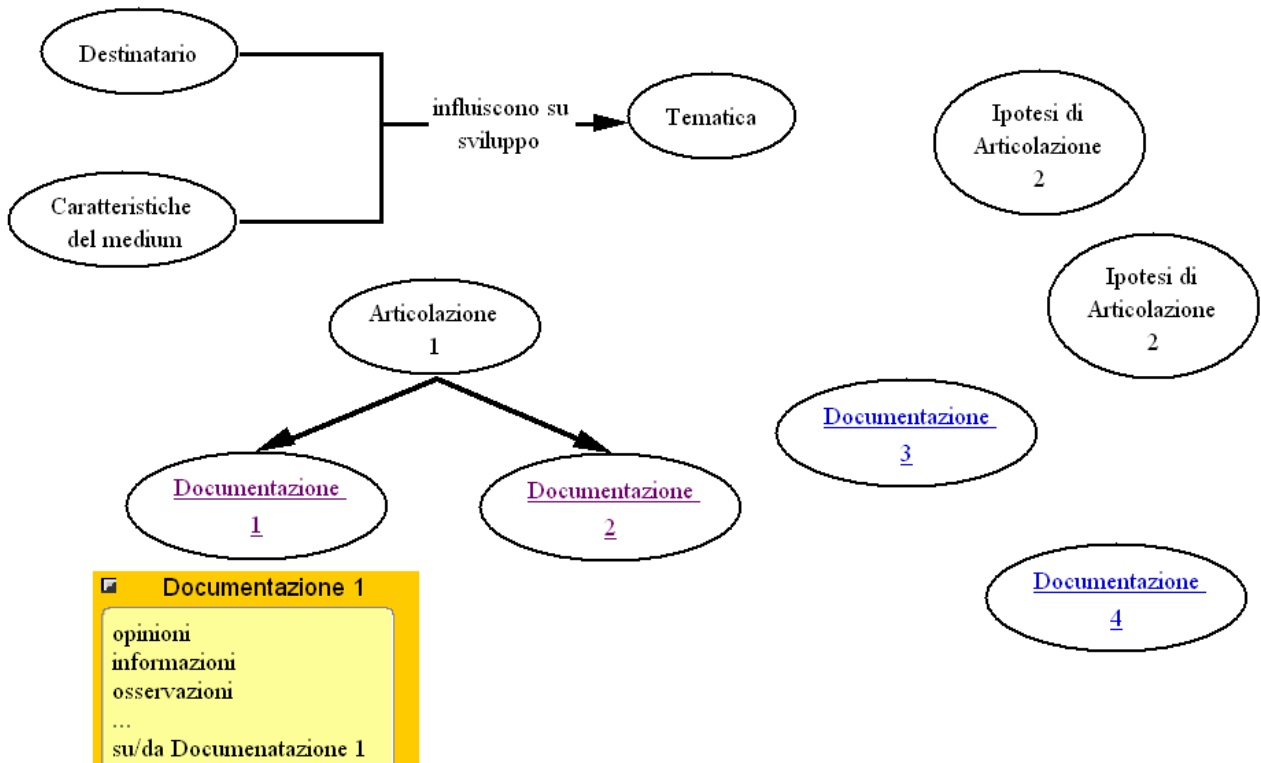
<sup>39</sup> Personal Brain™ propone un modello logico-operativo particolare, dinamico: cliccando su di un nodo esso si colloca al centro dello schermo e la mappa si ridispone in funzione delle relazioni del concetto così “messo a fuoco”.



Nella terza figura la nostra attenzione si concentra sullo spazio per le annotazioni; al momento è infatti visibile e attivo<sup>40</sup> quello relativo al nodo “documentazione 1”. Come si vede si tratta di un semplice, ma completo, strumento per la scrittura di testi. In ciascuno di questi spazi-annotazione il nostro scrittore in formazione potrà “distillare” la documentazione, scrivendo quanto gli si prospetta alla mente o anche copiando porzioni di testo dai files connessi. Allo stesso modo potrà scrivere le prime bozze delle proprie ulteriori elaborazioni negli spazi-note relativi ai nodi di articolazione della tematica. Il tutto potrà poi essere ulteriormente ordinato e rielaborato nel file connesso al nodo tematica, dove tutto il materiale potrà essere trasportato con semplici operazioni di copia-e-incolla.

<sup>40</sup> Ovviamente sul supporto digitale le varie funzionalità sono sempre compresenti ed è possibile accedere a quella che al momento interessa. Come già accennato, la rappresentazione su carta soffre di qualche limitazione oggettiva.

B. Prototipo di ambiente di metascrittura di saggi brevi costruito con Inspiration™



Come si vede, l'ambiente contiene i medesimi moduli operativi e gli stessi spazi logici del precedente<sup>41</sup>, a loro volta replicabili secondo il bisogno; la differenza fondamentale rispetto al precedente prototipo sta nel fatto che, non essendo necessario predefinire la relazione con quanto già presente sulla mappa per inserire un nodo concettuale, è possibile procedere consapevolmente per perfezionamenti successivi. Nel momento in cui è stata generata l'immagine la mappa (il progetto del saggio breve) ha pertanto raggiunto del tutto legittimamente livelli diversi di compiutezza per quanto riguarda non solo lo sviluppo e il ruolo del singolo nodo, ma anche i rapporti tra i nodi che la costituiscono.

<sup>41</sup> In questo caso tutti gli elementi sono compresenti. Inspiration™ non ha infatti un'impostazione dinamica, anche se consente di visualizzare o meno alcuni elementi (gli Spazi per le annotazioni e i nodi subordinati ad altri nodi). Anche in questo caso, qualora si decidesse di sperimentare lo strumento, diamo l'indicazione di sostituire i nomi generici con nomi congruenti con la specificità del lavoro.