

Esperienze di scrittura significative per la formazione degli insegnanti

CAMILLA IACCONI

Significant writing experiences for teacher training

This paper focuses on the importance of training teachers about writing. The teaching-learning process of the discipline – long considered an innate quality – is strongly influenced by the motivation of teachers and their preparation in organizing and conducting meaningful learning contexts. Active and workshop-based training enables teachers to become familiar with writing so they can present it effectively to their students of all ages. Two academic workshop experiences are presented as examples of training.

Il contributo si sofferma sull'importanza della formazione degli insegnanti in materia di scrittura. Il processo di insegnamento-apprendimento della disciplina, a lungo considerata una qualità innata, è fortemente influenzato dalla motivazione dei docenti e dalla loro preparazione nell'organizzazione e conduzione di contesti educativi significativi. Una formazione attiva e laboratoriale consente agli insegnanti di familiarizzare con la scrittura, così da poterla presentare efficacemente ai propri studenti di ogni età. Come esempi di formazione sono riportate alcune esperienze laboratoriali organizzate in ambito accademico.

CAMILLA IACCONI (iacconi.camilla@gmail.com) è insegnante di scuola primaria. Ha conseguito la Laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Bologna con una tesi incentrata sulla motivazione a scrivere.

1. Introduzione

«La scrittura è ora matura» (1999: 5): così scriveva Dario Corno al termine del secolo scorso, riconoscendo l'ingresso ufficiale della disciplina tra le pratiche didattiche dopo anni di «latitanza».

L'interesse per la lingua scritta – più nello specifico per il suo insegnamento – è cresciuto con l'aumentare della richiesta da parte delle società moderne di possedere un'adeguata competenza di scrittura¹ ed è prosperato negli anni Ottanta del Novecento, in seguito alla diffusione delle prime teorie di stampo cognitivista e socio-costruttivista. Queste correnti di pensiero hanno permesso di fare luce su alcuni luoghi comuni privi di fondamento, primo fra tutti che si scriva per ispirazione innata: sono stati individuati processi mentali ricorrenti nei soggetti intenti a scrivere, processi che possono essere insegnati e appresi con la pratica attraverso attività autentiche e situate. Così, la scrittura di testi, con la didattica a essa correlata, è diventata oggetto di riflessione prima ancora che di insegnamento, coinvolgendo sempre più attivamente il mondo scolastico.

Particolarmente significativo in quest'ambito è stato e continua a essere il contributo offerto dalle ricerche sperimentali condotte nelle classi scolastiche (Pallotti *et al.* 2021; Poletti Riz 2017; Chiantera *et al.* 2017). Queste hanno permesso di confermare la correlazione positiva esistente tra la partecipazione attiva a esperienze di scrittura significative e la maggiore disponibilità degli alunni a mettersi in gioco per sperimentare l'uso della lingua, con concrete ricadute sull'apprendimento della competenza di scrittura² stessa.

È proprio questo, in effetti, l'obiettivo cui deve mirare l'azione didattica: lo sviluppo di competenze durevoli per la vita³, in accordo con quanto stabilito dalle indicazioni ministeriali. Le *Indicazioni Nazionali* (2012) e i *Nuovi Scenari* (2018), infatti, concordano sull'importanza della

¹ «Nelle società moderne, soprattutto in quelle più alfabetizzate ed economicamente più avanzate, la necessità di saper scrivere è molto più ampia della capacità effettivamente posseduta dai parlanti». Nella quotidianità «[...] siamo costretti a misurarci, in modo produttivo e ricettivo, con una varietà sterminata di forme scritte» (Piemontese 2021: 23).

² Si fa riferimento alla «disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema. L'adozione di un simile significato comporta il superamento di una rigida separazione tra conoscenze ("sapere") e abilità ("saper fare"); la distinzione non viene ignorata, ma è riassorbita in una nozione più complessiva». Per fare un esempio concreto: «sapere che un testo ben formato deve avere i tali e tali requisiti è una conoscenza; saperlo scrivere è una competenza» (Colombo 2008).

³ In riferimento alla *Raccomandazione del 23/04/2008 sul Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente* che definisce la competenza come «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o studio e nello sviluppo professionale e personale».

costruzione di conoscenze e abilità attraverso l'analisi di problemi e la gestione di situazioni complesse, la cooperazione e l'apprendimento sociale, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione nell'esperienza, la laboratorialità, [...] tutti fattori imprescindibili per sviluppare competenze, apprendimenti stabili e significativi. (*Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* 2018: 16)

Gli insegnanti sono chiamati a creare contesti di apprendimento autentici, significativi, coinvolgenti e collaborativi (per queste ragioni motivanti), al fine di consentire ai bambini di essere al centro dell'azione didattica e protagonisti in prima persona nella costruzione del proprio apprendimento.

Nonostante i chiari riferimenti teorici – retti e comprovati dalle evidenze pratiche – ancora oggi la didattica della scrittura resta troppo spesso «affidata a intuizioni» e alla «pura improvvisazione» (Corno, 1999: 5) degli insegnanti, che, quando disorientati, tendono a rifugiarsi nella sicurezza della tradizione.

Lo smarrimento vissuto da molti docenti di lingua è dovuto al fatto che si richiede loro di promuovere un'innovazione delle prassi didattiche senza darli degli strumenti necessari per poterla guidare. Infatti, nei numerosi studi susseguitisi negli ultimi anni, il focus dei ricercatori si è concentrato prevalentemente sulla ricerca delle strategie e delle metodologie didattiche più efficaci, che permettessero ai bambini di essere attivi in prima persona per imparare a scrivere con passione e interesse sollecitandone la motivazione intrinseca; solo di rado l'attenzione è stata indirizzata direttamente all'insegnante e alla complessità del suo ruolo, correndo il rischio di sottovalutare un fattore fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento. Proprio l'insegnante, infatti, ricopre un ruolo chiave nelle situazioni didattiche, determinandone profondamente l'organizzazione e l'andamento.

2. Uno sguardo all'insegnante

2.1 Un ruolo complesso

Osserva Balducci (2005: 16):

Si può imparare il piacere della scrittura? La risposta è sì. È un piacere che si può imparare, ma non insegnare: l'insegnante può [e deve] agire come regista di situazioni stimolanti, può essere facilitatore e fornire strumenti. Per fare questo non basta conoscere le teorie linguistiche, didattiche e pedagogiche. Bisogna essere "scrittori", immergersi nella passione, sperimentare e mettersi in gioco condividendo il piacere di questa ricerca con tutti gli "aspiranti scrittori" che [si incontrano] in classe.

Nella volontà di rispondere al nuovo mandato educativo, rispettando i principi della didattica per competenze, l'insegnante di scrittura si ritrova ad avere un ruolo «tanto complesso quanto decisivo» (Piemontese 2021: 34). Al

di là di precise conoscenze epistemiche relative alla lingua scritta e ai processi di scrittura, il docente deve disporre anche di «notevole intuito e capacità pedagogica per potersi muovere con una certa disinvoltura di fronte all'estrema variabilità degli studenti e delle loro caratteristiche sociolinguistiche e culturali» (Piemontese 2021: 34), oltre a conoscere le attitudini e le inclinazioni di ciascuno per affiancarsi a esse e sostenerle con le adeguate modalità. È suo compito predisporre ogni fase operativa, definire spazi e tempi, preparare il materiale e gli strumenti più idonei alle attività, condurre le lezioni, indirizzare gli alunni e sostenerli, interpretare e tirare le somme dei percorsi svolti; tutto questo calibrato e pensato in funzione degli alunni che si hanno di fronte in quel preciso momento, costruito nel qui e ora, per assicurare l'efficacia dell'azione didattica.

Il profilo professionale di un buon insegnante, per tali ragioni, si contraddistingue per essere un mosaico di competenze «di ordine cognitivo, affettivo, conativo e pratico» (Altet *et al.* 2006: 18) coesistenti e bilanciate⁴ in ogni momento della vita scolastica e ancora prima dell'ingresso in classe. Perché ogni cosa si svolga in modo ordinato, infatti, è indispensabile che a monte ci sia un piano – una programmazione – che permetta all'insegnante di interrogarsi a priori sui fondamenti scientifici del proprio agire (Pallotti *et al.* 2021: 10) per conferire intenzionalità alla didattica. È in questo momento preparatorio che comincia a definirsi l'azione educativa, nella determinazione consapevole di linee operative che consentano di raggiungere obiettivi stabiliti a partire dall'idea di bambino e di scuola che si intendono realizzare – tenendo in considerazione le indicazioni ministeriali, le esperienze pregresse dei propri alunni e le condizioni contestuali.

Fin da questo primo importante momento si rivelano fondamentali le competenze culturali-disciplinari, pedagogico-didattiche e psicopedagogiche dell'insegnante (Agosta *et al.* 2021). In ordine, l'insegnante deve conoscere chiaramente gli obiettivi di scrittura a complessità crescente verso cui condurre i propri alunni – a partire dalle prime classi della scuola primaria, nel rispetto delle diverse età – e avere piena consapevolezza delle ragioni per cui è importante dominare efficacemente questo strumento. Stabiliti gli obiettivi di apprendimento, il docente deve impegnarsi per strutturare contesti e programmare percorsi educativi scegliendo accuratamente metodologie che permettano ai bambini di sentirsi ed essere attivi al centro del processo conoscitivo – individualmente o in gruppo. Infine, per organizzare contesti di apprendimento in ottica di competenze, è indispensabile favorire un approccio laboratoriale che nasca e si sviluppi a partire dai bambini che si hanno davanti. Per

⁴ «Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica [...]» (ARAN, CCNL 2016-2018, art. 27 – Profilo professionale docente).

questo è fondamentale dedicarsi all'ascolto attivo dei più piccoli, entrare in empatia con ognuno di loro, lavorare per esaltare le esperienze personali individuali e i vissuti di ciascuno (Poletti Riz 2017: 14), curandosi sempre di suscitare emozioni positive (Lucangeli 2019).

Un primo importante momento della didattica, quindi, è la programmazione, che consente all'insegnante di presentarsi in classe con una conduzione sicura delle attività, avendo chiari gli obiettivi di apprendimento da perseguire e le modalità attraverso cui farlo, pur mantenendosi sempre aperto alla possibilità di cambiare strada nel caso in cui i bambini – attivi nel processo di insegnamento-apprendimento – attribuiscono diverse sfumature al progetto iniziale con il proprio personalissimo intervento.

2.2 Insegnante regista

Oltre alla competenza di programmare contesti educativi autentici, l'insegnante deve essere in grado di riconoscere il proprio posto al loro interno e di saperlo occupare efficacemente per gestire con abilità e per condurre consapevolmente i percorsi programmati.

Nella didattica laboratoriale a cui si ambisce il docente assume il ruolo di regista della situazione e, così, deve essere in grado di decentrarsi e abbandonare le vesti di adulto sapiente che diffonde la propria conoscenza per porsi all'altezza dei bambini e accompagnarli, guidandoli, nella scoperta autonoma dei contenuti dell'apprendimento. Secondo quest'ottica i bambini e le bambine, che si collocano al centro del processo di insegnamento-apprendimento, sono chiamati a rapportarsi direttamente e in modo attivo e interattivo con il sapere, mentre l'insegnante ricopre un ruolo fondamentale e solo apparentemente a margine della scena educativa. Il docente – in funzione di promotore di esperienze – agisce sullo sfondo con discrezione e delicatezza per garantire occasioni formative, creare contesti di apprendimento, offrire supporto quando necessario e fornire stimoli interessanti agli allievi. Tutto ciò avendo cura di non risultare mai intrusivo e di non sostituirsi ai bambini nella sperimentazione.

Notano Chiantera, Cocever e Giunta (2017: 63) che «l'insegnante è l'esperto dei fondamenti epistemologici della disciplina, ma non è certo colui che agisce: egli crea le occasioni, le osserva, le valuta, le documenta; ma la scrittura agita è prerogativa dei bambini».

Il decentrarsi dell'insegnante non svaluta la sua figura, né la rende marginale; in questo modo questi assume, invece, un ruolo ancora ancora più strategico: compiere quel passo indietro consente di avvicinarsi a ciascuno più personalmente e di entrare «nella mente e nel cuore» (Poletti Riz 2017: 162)

di ogni studente per conoscerlo davvero. Proprio questo, poi, è ciò che permette di sostenere e di aiutare ogni alunno in modo davvero personalizzato (Poletti Riz 2017).

Il nuovo mandato a cui ogni insegnante è chiamato a rispondere può essere individuato nella necessità di accendere l'interesse degli alunni facendo riferimento a situazioni e a tematiche avvertite dagli stessi come bisogni reali o innescandone di nuovi. L'obiettivo è di suscitare nei bambini l'urgenza di scrivere proponendo compiti di realtà che – riguardandoli – li coinvolgano pienamente, offrendo loro una motivazione. Questo può certamente favorire una buona acquisizione della competenza di scrittura, dal momento che ormai è nota la correlazione positiva che intercorre tra il coinvolgimento attivo nel proprio processo conoscitivo e la ricaduta vantaggiosa riscontrabile sull'apprendimento stesso.

Il punto di partenza per una didattica di qualità pare individuabile, quindi, nella disposizione e abilità dell'insegnante di

creare ambienti di lavoro significativi, anche di tipo cooperativo, e nel far percepire agli allievi il senso e il valore di quanto viene loro richiesto. Ci si appassiona anche quando si riesce a (far) riconoscere la progressiva costruzione delle conoscenze. (Guerriero 2021: 108)

2.3 Insegnante scrittore

Il processo di insegnamento-apprendimento della scrittura si rivela ancora più complesso dal momento che questa è «un'attività mentale astratta e autoregolata» (Pallotti *et al.* 2021: 55). Proprio per questa sua natura composta, ci sono momenti – soprattutto all'inizio del percorso – in cui i bambini apprendenti-scrittori necessitano di una guida esperta che li assista più da vicino e semplifichi loro il compito, per accompagnarli alla graduale conquista di comportamenti utili ad affrontare le diverse fasi del processo scrittorio.

L'insegnante che si impegna nell'attuazione di strategie per agevolare il processo di apprendimento di un allievo svolge l'importantissima funzione di *scaffolding*, che consiste nell'offrire «una impalcatura che seleziona, sorregge, canalizza gli sforzi degli allievi [permettendo loro] di concentrarsi sugli aspetti del compito che sono alla [loro] portata» (Bondioli 1995: 449). Perché sia davvero funzionale, però, è fondamentale che il docente abbia cura di ridurre progressivamente – man mano che la competenza si sviluppa – l'entità del proprio sostegno, per non rendere il bambino dipendente da quest'ultimo. Il supporto che l'insegnante può offrire ai propri alunni può assumere diverse forme e definirsi come mediazione sociale, come supporto materiale o può manifestarsi in modo più indiretto attraverso la promozione di occasioni di collaborazione

tra pari. Quest'ultima, in particolare, è un'occasione di apprendimento estremamente valida per chi ha maggiori difficoltà ed è compito del docente saper distinguere i momenti in cui è più funzionale il lavoro collaborativo rispetto ad altri in cui promuovere l'autonomia, alternandoli con coscienza e definendone le modalità.

Per offrire il giusto supporto l'insegnante deve per primo avere piena consapevolezza della complessità del processo di scrittura ed essere, quindi, uno scrittore esperto – inteso come colui che scrive e sa farlo in modo efficace, dominando consapevolmente il proprio processo compositivo – per sostenere i bambini nella graduale maturazione della capacità di affrontare ogni fase del processo scritto (dall'ideazione alla revisione e correzione di testi).

Nota Poletti Riz (2017: 38):

Noi insegnanti dobbiamo per primi conoscere e anzi divenire esperti del nostro processo di scrittura e di ciò che ci aiuta nelle diverse fasi per poterlo poi condividere con i nostri studenti-scrittori e per poter comprendere e accettare l'unicità di ciascuno di loro.

Un buon insegnante di scrittura conosce a fondo la lingua scritta, ne ha approfondito lo studio, ne ha sperimentato le forme e le funzioni, ne ha esplorato il processo e ha avuto occasione di riflettere su questo – considerando lo scrivere un caso di *problem-solving*. Questo è ciò che fa la differenza e rende un insegnante realmente e significativamente preparato per affiancare i bambini nell'apprendimento: l'insegnante in questione è capace di «offrire [loro] la propria conoscenza» (Poletti Riz 2017: 162), di porsi come esempio autentico mostrando il proprio processo, esplicitandolo ed esaminandolo con loro, suggerendo strategie e continuando a lavorarci incessantemente, accompagnando gli alunni in ogni fase fino al raggiungimento dell'autonomia.

Come osserva Balducci (2005: 19-20)

L'insegnante dovrebbe essere uno «scrittore esperto» che già si è interrogato sui processi della costruzione del testo e che può mettere a disposizione degli «aspiranti scrittori» il suo bagaglio di esperienza, ma soprattutto di domande, dubbi, tentativi di soluzione.

2.4 Insegnante *allievo*

Alla luce dell'analisi compiuta fin qui e stabilita la complessità richiesta dalla poliedricità del ruolo dell'insegnante di scrittura, è lecito chiedersi quanta e quale formazione formale ed esplicita ricevono gli insegnanti «intorno al tema specifico della scrittura e ai problemi che [...] ruotano intorno a esso e alla didattica della scrittura» (Piemontese 2021: 34). La questione della formazione preoccupa già da tempo i linguisti e gli insegnanti più attenti al

tema (GISCEL 1975⁵) e ha cominciato a diffondersi anche tra i docenti che – con il tempo e nel concreto delle situazioni didattiche – si sono accorti di non disporre di strumenti adeguati al ruolo, finendo con il sentirsi, talvolta, manchevoli e impreparati.

Un esempio lampante giunge dalla testimonianza di Adele Corradi (insegnante e collaboratrice di Don Milani), che nel racconto della sua esperienza presso la scuola di Barbiana – esperienza durante la quale ha conosciuto il personalissimo modo di fare didattica della scrittura del maestro – ammette con grande umiltà di non essere capace di insegnare a scrivere, coinvolgendo nella medesima posizione anche i colleghi, sostenendo che «nessuno [...], del resto, conosce un metodo per insegnare a scrivere» (Corradi 2017: 169). L'insegnante, cosciente del valore formativo dell'esperienza vissuta al fianco di don Lorenzo Milani e degli effetti positivi sulla propria carriera, interviene nel 2017 in occasione del convegno *Don Milani, Insegnare a tutti* – tenutosi presso il Ministero della Pubblica Istruzione – lanciando un appello piuttosto significativo: «la mia speranza è che nelle scuole si smetta di parlare di Don Milani e si studi Don Milani, che a studiarlo non siano i ragazzi, ma gli insegnanti»⁶.

Queste parole raggiungono direttamente il centro del problema: è fondamentale cambiare prospettiva e riconsiderare quali soggetti devono essere coinvolti a monte nell'insegnamento-apprendimento della lingua scritta, ancora prima dei bambini. Emerge così, sempre di più, l'importanza di proporre ai docenti una formazione che consenta loro di conoscere e di entrare in contatto con esperienze di scrittura che si sono rivelate davvero significative. Questo non tanto perché possano riprodurle (in alcuni contesti non sarebbe forse nemmeno auspicabile poterlo fare, ma senz'altro non sarebbe costruttivo), ma per lasciarsi ispirare da maestri che hanno lasciato il segno con il loro intervento e per interessarsi alla pratica autentica della scrittura attraverso la sperimentazione in prima persona.

È il momento di rimescolare le carte e «mettere in gioco l'insegnante come allievo» (Luzzatto 2000: 11), in risposta al principio per cui non si può insegnare a scrivere se prima non si ha imparato a farlo. Ecco perché per essere validi insegnanti «occorre essere [prima di tutto] studenti di ciò [che si insegna]» (Gallagher, Kittle 2018, cit. in Minuto 2020), al fine di dominare pienamente i contenuti disciplinari, di compiere – di conseguenza – scelte consapevoli in merito all'organizzazione della didattica e di porsi nei confronti dei

⁵ Nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (1975) si individua la necessità di ripartire proprio da questa per un'educazione linguistica democratica: «in una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra» (GISCEL 1975: *IX Tesi*).

⁶ Intervento disponibile al sito: <https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2018/12/Adele-Corradi-insegnanti-ascoltate-Don-Milani-Ofab952f-1d75-4603-ba61-51e648652e71.html> (ultima consultazione: 20.10.2023).

bambini come guida sicura verso l'apprendimento del processo compositivo in ogni sua fase, offrendo loro un esempio autentico. Infatti, se a scrivere si impara (con la pratica e i giusti stimoli), con una giusta formazione si può e si deve imparare anche a insegnare a scrivere (Cocever 2010: 77-78).

2.5 Insegnante *attore*

Riconosciuta la necessità di investire più risorse nella formazione dei docenti e dei futuri docenti in apprendimento – come chiave per raggiungere il successo educativo – è fondamentale chiedersi quale tipo di formazione sia la più rispondente al conseguimento dell'obiettivo in questione.

Uno dei principali limiti riscontrabili nella didattica della scrittura risiede nel fatto che «pochi insegnanti scrivono», spesso non sono nemmeno interessati a farlo, e, quindi, «pochi insegnanti permettono ai bambini di usare le stesse strategie da loro adoperate per costruire un testo» (Balducci, 2005: 20). Proprio per questo, il punto di partenza per un miglioramento è identificabile negli insegnanti stessi. Come osserva Balducci (2005: 20):

Bisogna che gli insegnanti restituiscano [per primi] significato alla scrittura, innanzitutto scrivendo loro stessi e organizzando dei laboratori di scrittura per adulti all'interno della scuola, dove porsi questioni sui propri processi nell'organizzare un testo.

La risposta più logica, quindi, sembra individuabile nell'organizzazione di contesti dedicati agli insegnanti, in cui questi ultimi possano tornare ad agire la scrittura. Infatti, se è vero – come è vero – che scrittori non si nasce, anche agli insegnanti serve un luogo in cui poter essere aspiranti scrittori, in cui sperimentare vari tipi di scrittura e familiarizzare con essa, per poi portare in classe l'esperienza acquisita dalla loro messa in gioco. Gli insegnanti devono poter abitare e vivere ancora una volta – da adulti con una missione educativa importantissima – uno spazio in cui essere e sentirsi attori della scena formativa, per poter poi gestire con efficacia il ruolo di registi in classe.

Una formazione di questo tipo porta con sé un doppio effetto positivo: oltre a offrire un contesto protetto in cui sperimentare la lingua scritta riflettendo su di essa, è un'occasione per raggiungere e riferirsi direttamente alla motivazione dei docenti, in molti casi scarsa o addirittura assente, poiché – purtroppo – «spesso la mancata motivazione alla scrittura sta più negli insegnanti che nei bambini» (Balducci 2005: 19).

Si tratta di una questione importante dal momento che per trasmettere ai bambini l'urgenza di scrivere i primi ad avvertire questo bisogno devono essere gli insegnanti. Si chiede a questi ultimi di lavorare per suscitare l'interesse dei più piccoli, ma è chiaro che è «particolarmente complicato insegnare a provare interesse se non lo si prova [in prima persona] per ciò che si insegna»

(Chiantera *et al.* 2017: 199). Il principale aspetto su cui intervenire, quindi, è proprio la motivazione a scrivere dei docenti, che influisce direttamente sull'apprendimento degli alunni in quanto propulsore determinante per la progettazione di validi contesti educativi e di proposte didattiche motivanti e stimolanti: un insegnante realmente interessato alla disciplina è disposto a impegnarsi maggiormente nella strutturazione di vevoli esperienze di scrittura, compiendo uno sforzo educativo per offrire ai bambini contesti di apprendimento gratificanti ed efficaci. Inoltre, se un insegnante per primo nutre l'urgenza di scrivere e di far scrivere, in assenza di risultati soddisfacenti conseguiti in autonomia non rinuncerà, ma cercherà aiuto nel dialogo con altri colleghi, nella documentazione, in corsi di formazione e aggiornamento per soddisfare il desiderio di portare in classe una didattica efficace, rispettando il diritto degli alunni di poterne fruire.

Si aspira a una formazione laboratoriale attiva che coinvolga totalmente gli adulti implicati e che consenta di riscoprire l'eccitazione di scrivere, o di viverla per la prima volta ove non fosse mai stata provata. L'obiettivo è di condurre per primi gli insegnanti alla riscoperta (o scoperta) delle possibilità offerte dalla scrittura, creando occasioni di formazione in cui loro stessi possano vivere pienamente il potenziale espressivo e comunicativo della lingua scritta scoprendone forme, usi e modalità significative per trasmetterli agli allievi. L'insegnante deve poter *tornare studente*, vivere il laboratorio in veste di partecipante, per entrare direttamente in contatto con la scrittura e ricordare che cosa significhi essere soggetto in apprendimento, per assumere totalmente quella prospettiva e tenerla a mente nel momento in cui organizza la didattica in chiave laboratoriale per gli alunni delle proprie classi. Vivere la didattica attiva nel ruolo di attore consente al docente di assumere nuove consapevolezza e, perché sia efficace, deve poterne vivere ogni sfumatura: dalla partecipazione, allo scambio e confronto con i pari, alla composizione di testi in autonomia o in gruppo, fino alla valutazione/feedback e revisione.

Notano al riguardo Chiantera, Cocever e Giunta (2017: 191):

Come potevamo chiedere ai nostri alunni di ritrovare il piacere di scrivere [...] se prima non lo avevamo riscoperto noi stesse? [...] Come accompagnare, con il susseguirsi delle consegne, la strutturazione e l'evolversi della scrittura in bambini e bambine, se prima non ne facevamo nostri i meccanismi attivando pratiche riflessive che mettessero al centro il linguaggio scritto inteso come strumento di conoscenza e di costruzione della realtà?

Questo tipo di formazione interviene su più aspetti e mira, prima, a potenziare nei docenti le competenze culturali-disciplinari – relative alla scrittura in sé – e, solo dopo, quelle pedagogico-didattiche – riguardanti l'organizzazione e la conduzione di contesti – prestando costantemente attenzione alla cura dell'aspetto psicopedagogico.

Inizialmente, infatti, la formazione vuole stimolare l'interesse per la lingua scritta, permettendo ai docenti coinvolti di agire la scrittura e sperimentare le possibilità offerte da questo strumento per dominarle a pieno e per suscitare il bisogno di insegnarne l'uso consapevole agli alunni. In questa prima fase di formazione è importante che gli insegnanti dedichino tempo alla scrittura e si soffermino in una riflessione linguistica relativa alle esperienze vissute, che consenta loro di comprenderle nel profondo. Solo in un secondo momento, quando si avrà una reale padronanza del processo compositivo e sarà alta la motivazione a scrivere del docente, la formazione sarà indirizzata anche all'apprendimento di modalità più attive e interattive per strutturare la didattica in classe, finalizzate al pieno coinvolgimento degli alunni nel processo di apprendimento della lingua scritta. Di qui, si procederà attraverso un continuo ritorno tra teoria e pratica, in un frequente intreccio con la ricerca didattica – strettamente connessa alla formazione in ambito educativo⁷.

La ricerca assume un grande valore perché consente ai docenti di mantenersi sempre in formazione; il laboratorio, infatti, può dirsi riuscito se nella limitatezza temporale degli incontri riesce ad accendere una scintilla in grado di divampare e di concretizzarsi in un atteggiamento di ricerca continua. In questo modo ogni docente sarà sempre pronto a mettersi in discussione per migliorare le proprie pratiche didattiche, farsi domande, guardarsi dentro, rivedere le prassi, flettersi, modificare quanto pensato per adattarsi a situazioni diverse e sempre nuove, riorganizzandosi e riorganizzando le proprie risorse, avendo cura di documentare le proprie scelte. La documentazione, in effetti, è un nodo centrale nella ricerca, perché fa sì che le proprie conoscenze generino altre conoscenze e permette all'esperienza compiuta di «essere ri-trovata nel tempo, ri-letta a distanza nelle tracce che ha lasciato, ri-utilizzata come opportunità di crescita» (Specchia 2001: 15).

3. Laboratori di scrittura universitari

Durante le ricerche effettuate per una Tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Iacconi 2021/2022) sono state approfondite le modalità di formazione universitaria relativa al campo dell'educazione linguistica – più nello specifico della scrittura – per futuri insegnanti e educatori ed è stata condotta un'osservazione diretta di alcune proposte laboratoriali istituite dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

Il corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria prevede un percorso di studi finalizzato all'acquisizione di competenze

⁷ Nel campo dell'educazione, infatti, «la formazione si attua attraverso la ricerca didattica; questa si innesta nel concreto delle situazioni a partire da sollecitazioni teoriche, dal confronto con le esperienze di ciascuno e dalla elaborazione di ipotesi di lavoro condivise» (Calò 2003: 11).

personali e professionali indispensabili al ruolo di insegnante. Il curriculum universitario dedica ampio spazio all'educazione linguistica, di cui si affrontano diversi ambiti durante i cinque anni accademici: oltre ai più classici insegnamenti volti a fornire conoscenze e abilità utili, durante il quarto anno si tiene il corso di Didattica dell'Italiano, più specifico e improntato sullo sviluppo di competenze direttamente riferibili alla didattica della lingua e all'organizzazione di validi contesti di apprendimento.

L'aspetto forse più significativo di questo insegnamento riguarda la scelta di integrare le lezioni con la frequenza obbligatoria di un laboratorio, che permette ai partecipanti di vivere in prima persona il processo di insegnamento-apprendimento della lingua ancora in veste di studenti, ma con la consapevolezza e l'attenzione di futuri insegnanti in formazione pronti a trarre spunti dalle esperienze vissute. I laboratori in questione hanno un particolare valore formativo per le modalità di svolgimento che li caratterizzano: in questi contesti i conduttori non si limitano alla spiegazione teorica di contenuti e attività – pure presente, ma sintetica ed essenziale – per lasciare più tempo alla sperimentazione attiva. La teoria è immediatamente seguita dal fare (dalla pratica) per consentire agli studenti di riconoscere e vivere in prima persona gli effetti di quanto precedentemente spiegato.

In riferimento allo studio di cui sopra (Iacconi 2021/2022), si riportano le osservazioni condotte durante due esperienze laboratoriali – differenti per tempi, obiettivi, modalità di organizzazione e svolgimento – rivolte a studenti universitari e finalizzate allo sviluppo e al consolidamento di competenze di scrittura. Le esperienze presentate sono indirizzate a studenti iscritti alle facoltà di Educatore nei Servizi per l'Infanzia e Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

3.1 Laboratorio di scrittura espressiva

Il laboratorio di scrittura è stato realizzato per gli studenti iscritti al terzo anno della facoltà di Educatore nei Servizi per l'Infanzia. Il corso – integrato alle lezioni di tirocinio indiretto – si è sviluppato in due incontri della durata di quattro ore ciascuno, condotti dalla docente Federica Giampieretti⁸.

L'obiettivo principale del laboratorio consisteva nell'avvicinare gli studenti alla scrittura per guidarli verso una corretta stesura della relazione finale di tirocinio, fornendo contestualmente anche informazioni utili per la scrittura della Tesi di Laurea dal momento che si è svolto durante l'ultimo anno di corso. Per accompagnare gli studenti all'apprendimento della scrittura di testi strumentali quali quelli sopra citati (relazione di tirocinio e Tesi di Laurea) è stato

⁸ Professoressa di lingua a contratto presso l'Università di Bologna.

proposto un percorso che si è sviluppato a partire dalla scrittura individuale ed espressiva⁹.

Dopo un'introduzione alle modalità di lavoro e una prima conoscenza del gruppo e del rapporto di ciascuno con la scrittura, la conduttrice ha proposto un'attività di riscaldamento: tre minuti di scrittura automatica e ininterrotta per elencare i propri pensieri senza necessità di ordine logico. In questo caso è stato posto un vincolo al pensiero: gli studenti sono stati invitati a fare riferimento a ciò che vedevano in quel momento¹⁰. Subito dopo sono stati dedicati altri tre minuti alla scrittura a elenco sulla consegna *mi piace/non mi piace*. L'insegnante, in questa occasione, ha invitato i partecipanti a preferire la scrittura su un foglio (piuttosto che a computer) per viverla con il corpo e beneficiare della maggiore attivazione di sinapsi neuronali legata alla scrittura manuale¹¹.

In seguito alla prima attività, proposta per prendere dimestichezza con lo scrivere, la conduttrice ha predisposto un percorso di scrittura espressiva individuale fondato sulle prime tre lettere dell'alfabeto. A partire dalla lettera *A* – di *Anafora* – ha invitato gli studenti a lavorare sulla ripetizione e li ha indirizzati, poi, verso un viaggio nel passato fino alla propria infanzia – attraverso la lettera *B* di *Bambino* – chiamando i partecipanti a mettere a fuoco con il pensiero un ricordo preciso, specificato dalla consegna: *Come vivevo il mio essere bambino e la mia diversità rispetto agli adulti?*. Infine, la lettera *C* – *C* di *Casa, Credere, Cuore*. A partire dallo spunto fornito da questa consonante sono state tre le proposte di scrittura: la realizzazione di un testo individuale sulla casa (reale o desiderata, perduta o immaginata); una lettera destinata al proprio Cuore, invitando gli studenti a rivolgersi a esso come a una persona esterna da loro stessi e, in ultimo, una scrittura basata sulle proprie credenze – *In che cosa credi o hai creduto e in che cosa invece no?*

⁹ L'approccio è significativo dal momento che per comporre testi coerenti, coesi e corretti è indispensabile dominare con efficacia la lingua scritta e per raggiungere un buon livello di padronanza in quest'ambito è necessario essere coinvolti in esperienze di scrittura autentiche e positive. Queste consentono a chi ha già buone competenze di scrittura di affinare il processo compositivo e le diverse fasi che lo caratterizzano e, contemporaneamente, aiutano chi è più fragile ad avvicinarsi alla lingua scritta sperimentando il piacere di scrivere testi.

¹⁰ In riferimento a "Vidi, vidi – L'Aleph", esperienza di scrittura riportata nel testo *Scrivere l'esperienza in educazione* (Chiantera, Cocever 1996: 104).

¹¹ Secondo gli studi condotti dalla neuroscienziata Karin Harman James risulta che i bambini capaci di scrivere a mano dimostrano un'attività neuronale molto più sviluppata rispetto al gruppo di controllo. Di qui emerge che la scrittura manuale è in grado di attivare e supportare importanti processi cognitivi. A questi studi si affiancano quelli di Virginia Berninger – professoressa di psicologia presso dell'Università di Washington – secondo i quali «in termini di costruzione del pensiero e delle idee c'è un rapporto importante tra cervello e mano» e la scrittura manuale influisce significativamente anche sull'accensione di «aree del cervello coinvolte anche nell'attività del pensiero, del linguaggio, e della memoria» (intervento disponibile al sito: <https://www.zanerbloser.com/HW21Summit/research-berninger.html>) (D'Antonio, Tabbellione 2019).

Ognuna di queste attività è stata preceduta dalla lettura a voce alta di passaggi di testi d'autore da parte della conduttrice di laboratorio. La scelta dei testi è stata consapevole e intenzionale, guidata da motivazioni che spingessero a ritenerli un valido stimolo da offrire agli scrittori in formazione per «vincere la forza d'inerzia della pagina bianca» (Chiantera, Cocever 1996: 114). Ecco un esempio significativo: come introduzione per l'attività di scrittura suggerita dalla lettera *C* di *Crede* è stato letto un passaggio tratto dal libro *I sommersi e i salvati* (1986) di Primo Levi, in cui l'autore racconta la propria laicità con le seguenti parole:

Come Améry, anch'io sono entrato in Lager come non credente, e come non credente sono stato liberato ed ho vissuto fino ad oggi; anzi, l'esperienza del Lager, la sua iniquità spaventosa, mi ha confermato nella mia laicità. Mi ha impedito, e tuttora mi impedisce, di concepire una qualsiasi forma di provvidenza o di giustizia trascendente: perché i moribondi in vagone bestiame? Perché i bambini in gas? Devo ammettere tuttavia di aver provato (e di nuovo una volta sola) la tentazione di cedere, di cercare rifugio nella preghiera. (Levi 1986: 109)

Risulta significativo sottolineare che, oltre a prestare la propria voce per la lettura dei testi scelti per offrire uno spunto di scrittura agli studenti, è stato curato l'aspetto della formazione di questi ultimi: la conduttrice ha invitato alcuni degli studenti presenti a cimentarsi nella lettura ad alta voce, guidandoli nell'appropriazione del testo e nella trasmissione di emozioni e sentimenti. In quel momento si è impegnata nella conduzione di un lavoro sui suoni – in riferimento alla lettura – e sull'importanza di leggere curando l'intensità vocale, la flessibilità vocale e altri aspetti timbrici e ritmici che devono essere controllati per trasmettere ad altri il senso di un testo¹².

La lettura a voce alta è sempre stata seguita dalla spiegazione dettagliata della consegna da parte dell'insegnante e accompagnata da domande guida formulate per aiutare gli studenti a iniziare a scrivere. Seguiva, poi, la scrittura e al termine del tempo a essa dedicato – stabilito e condiviso prima di ogni attività – la conduttrice ha sempre chiesto agli studenti se fossero soddisfatti del lavoro svolto e del risultato del proprio elaborato (stimolando una meta riflessione) e invitato chi se la sentisse e chi avesse piacere a rendere pubblico il proprio testo, leggendolo ad alta voce per i colleghi.

La conduttrice ha guidato le diverse attività incoraggiando i partecipanti a ritornare bambini, ad assecondare la memoria nel suo viaggio verso il tempo passato. Per farlo, ha proposto consegne del tipo *Quale gioco ti piaceva tanto fare da piccolo?* – oltre a quelle già citate in precedenza. Questo è funzionale perché per scrivere bene è importante vedere le cose come se fosse la prima volta per evitare di cadere nell'automatismo percettivo e per far esercitare gli

¹² Aspetto fondamentale che ogni futuro insegnante deve avere chiaro e dominare a pieno, riconoscendo la matrice individuale della voce, ma anche – e soprattutto – quella relazionale.

studenti in questo si è ricorso al movimento straniante, proposto in diverse occasioni dalla docente.

L'aspetto interessante del laboratorio è riscontrabile principalmente nelle modalità con cui la conduttrice ha introdotto gli studenti a un particolare tipo di scrittura, fornendo inizialmente indicazioni più tecniche e proponendo loro esempi di riferimento, per poi invitarli immediatamente a mettere in pratica quanto appena considerato, scrivendo su consegne strutturate in modo chiaro.

Per l'intero laboratorio si è mantenuta alta l'attenzione sull'importanza di strumenti come lettura e scrittura, fondamentali per la crescita di educatori e insegnanti, strumenti che devono essere sempre coltivati e portati con sé. La conduttrice si è impegnata nella strutturazione di un percorso che guidasse gli studenti verso il riconoscimento del valore della scrittura come pratica quotidiana, formativa soprattutto se utilizzata anche come modo per osservare sé stessi e non unicamente come strumento didattico, perché scrivere – i propri pensieri, i propri sogni, ecc. – consiste in una reale riappropriazione di sé, indispensabile per migliorare i rapporti con gli altri e, nello specifico, con i bambini.

Il laboratorio di scrittura si è dimostrato molto interessante e ricco di stimoli, in particolare per le proposte presentate. È stato significativo il fatto che, trattandosi di lezioni integrate alle ore di tirocinio indiretto, il numero degli studenti presenti fosse molto ridotto rispetto all'affluenza che caratterizza generalmente le aule universitarie; questo aspetto ha consentito un dialogo e un confronto particolarmente produttivi.

Il principale limite che può essere individuato in questa esperienza riguarda le poche ore a disposizione: si è trattato di un laboratorio di scrittura a due tempi, il che lo ha reso troppo breve perché non è stato possibile approfondire il lavoro in modo continuativo. Gli incontri, inoltre, si sono svolti in un contesto storico particolare – nei mesi immediatamente successivi alla pandemia da Covid-19 – e, per questo, la frequenza è stata registrata in modalità mista. Per quanto riguarda gli spazi dedicati agli incontri, chi era in presenza ha partecipato dalle tipiche aule universitarie, ma questo non ha rappresentato un particolare limite rispetto alle modalità di lavoro previste dal Laboratorio di Scrittura; lo spazio era idoneo per la tipologia di scrittura proposta (individuale ed espressiva), che non prevedeva lavori di gruppo o particolari disposizioni ambientali.

3.2 Laboratorio di scrittura collettiva

Il laboratorio di scrittura collettiva è stato organizzato per gli studenti iscritti al quarto anno di studi presso la facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. Il corso in questione era integrato alle ore di insegnamento curricolare di Didattica dell'Italiano tenuto dalla professo-

ressa Cristiana De Santis – linguista e professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” di Bologna – che si è impegnata in prima persona anche nella coordinazione e conduzione del laboratorio.

Le ore – sedici in totale – erano a frequenza obbligatoria e sono state divise in quattro incontri della durata di quattro ore ciascuno. Nel caso specifico qui analizzato, inoltre, si trattava di un laboratorio estivo di recupero e, per questo, il numero di studenti iscritti era notevolmente ridotto rispetto alla media. Gli incontri si sono svolti quasi esclusivamente in presenza, a eccezione di singoli casi di studenti costretti a seguire online parte del laboratorio a causa del Covid-19. Nonostante ciò, il calendario delle lezioni ha consentito a ciascuno di lavorare in presenza e di partecipare attivamente almeno una volta grazie alla distanza di una decina di giorni tra i primi due incontri e i successivi.

Il basso numero di studenti iscritti e il tempo a disposizione si sono rivelati la condizione ideale per intraprendere un vero e proprio percorso di scrittura collettiva, sull’esempio di quanto realizzato a Barbiana dal maestro don Lorenzo Milani. Inoltre, per più incontri è stato possibile fruire della sala riunioni della sede di dipartimento, la quale dispone di un tavolo molto spazioso attorno a cui si trovano più sedute; l’ambiente ha consentito di creare un’isola di lavoro che favorisse il confronto e lo scambio tra studenti, avvicinandoli.

Per descrivere le modalità che hanno caratterizzato lo svolgersi del corso è utile, innanzitutto, definire che cosa si intende con scrittura collettiva; si ritiene significativo a tal proposito fornire la definizione raggiunta dagli studenti del laboratorio – sotto la regia della conduttrice – durante la prima pratica di scrittura collettiva con valore meta riflessivo:

Un testo collettivo sulla scrittura collettiva (destinato ad altri insegnanti)¹³

La scrittura collettiva è una forma di scrittura partecipata che coinvolge più autori in maniera sincrona. Può essere definita una pratica didattica collaborativa e democratica avviata da don Milani nella scuola di Barbiana e da maestri del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) come Mario Lodi negli anni ‘60, che offre ancora spunti interessanti per la didattica della lingua. Questa pratica prevede la realizzazione di un testo scritto su un tema condiviso, con il contributo attivo dell’intera classe e l’aiuto del docente che ha il ruolo di favorire anche chi normalmente ha più difficoltà a esprimersi. L’obiettivo è di far confluire le idee dei singoli in un testo unico che non deve però risultare un collage, bensì una rielaborazione nella quale ognuno possa riconoscersi. Di conseguenza, sia i contenuti sia lo stile sono il risultato di un lavoro di squadra che risulta supe-

¹³ L’indicazione del destinatario fornisce maggiori informazioni riguardo alla situazione comunicativa ed è utile per giustificare le scelte stilistiche compiute. Lo scopo degli studenti è di informare altri insegnanti in merito alla pratica di scrittura collettiva e, per farlo, hanno scelto di ricorrere a un registro formale, avvalendosi talvolta di un linguaggio settoriale.

riore rispetto alla produzione del singolo. In altre parole, parafrasando il pensiero di Don Milani, "il tutto è più della somma delle parti". La scrittura collettiva prevede varie fasi. Il punto di partenza è la scelta di un tema che risponda ai bisogni dei ragazzi, li coinvolga e ne stimoli la discussione. Una volta definito il tema e individuato il destinatario, si attiva un primo momento di riflessione individuale che si traduce nella proposta scritta di parole-chiave e brevi frasi da parte dei singoli, con l'attenzione più ai contenuti che alla forma.

Quindi, l'insegnante raccoglie gli spunti dei partecipanti, li condivide e invita a selezionarli attraverso una discussione guidata. Le idee accettate vengono organizzate per nuclei tematici e disposte in ordine logico. Si procede a questo punto all'assemblaggio di un testo che viene sottoposto prima alla riflessione individuale e poi a un processo di revisione e di correzione collettiva. Attraverso il confronto si cerca, periodo per periodo, il modo migliore per esprimere un determinato concetto, puntando all'essenzialità e alla chiarezza. Una volta arrivati a una prima bozza del testo collettivo, lo si prende in esame nella sua interezza e si discutono eventuali integrazioni e proposte di miglioramento. L'insegnante funge da regista: guida e supporta le diverse fasi del processo di scrittura, evita di correggere in maniera "autoritaria" e rinuncia a valutare le prestazioni individuali, concentrandosi sull'osservazione del processo nelle sue diverse fasi. Attraverso la scrittura collettiva diventa possibile ampliare le proprie conoscenze in relazione al tema e osservarlo anche da diverse prospettive, decentrandosi e accogliendo i pensieri altrui. Al contempo, i partecipanti hanno l'occasione di arricchire il lessico e di migliorare la qualità espressiva. La scrittura collettiva richiede all'insegnante la disponibilità a mettersi in gioco e a investire molto tempo e pazienza. Chi l'ha sperimentata concorda tuttavia su una serie di benefici: si approfondisce il processo dello scrivere con i problemi connessi (ideare, completare, semplificare, correggere un testo); si favoriscono le abilità sociali (collaborare a un progetto comune, mettere in parole il proprio pensiero ed esporlo pubblicamente, partecipare attivamente alle discussioni); si sperimentano modalità diverse di interazione con e tra gli alunni basate sull'ascolto reciproco e il rispetto delle opinioni altrui. Scrivere diventa un evento interattivo, dialogico, non più un'attività solitaria. (Studenti del Laboratorio di Didattica dell'Italiano, recupero estivo 2022)

La realizzazione del testo ha richiesto più incontri e numerose ore di lavoro: per la prima stesura sono state impiegate oltre cinque ore e altre sono state dedicate alla fase di revisione. Questo è un aspetto fondante della scrittura collettiva, che richiede agli insegnanti tempo, pazienza e la disponibilità di mettersi in gioco per dare vita a un'esperienza insolita.

La conduttrice di laboratorio ha scelto di sperimentare questa pratica con studenti universitari e, per farlo, ha proposto loro un tema di interesse comune e fornito una documentazione che consentisse a ciascuno di sviluppare o approfondire le conoscenze in merito. La prima fase di studio è stata caratterizzata dalla visione di video e spezzoni di film relativi al tema della scrittura collettiva: si sono osservate esperienze scolastiche e ascoltati interventi relativi a esse. In più, la professoressa ha letto alcuni passaggi di libri dedicati a tale tema quali *Non so se don Lorenzo* (Corradi, 2017) e *L'arte dello scrivere: incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani* (Lodi, Tonucci, 2017). Questi momenti hanno

assunto la duplice funzione di documentazione e di formazione teorica su pratiche didattiche attive e significative per futuri docenti. L'aspetto interessante, infatti, è che attraverso questa prima fase gli studenti hanno potuto approfondire le modalità di lavoro proposte da don Milani, le potenzialità a esse associate, i riscontri pratici e le riflessioni che hanno stimolato; contemporaneamente hanno potuto apprendere informazioni procedurali sul modo di lavorare che avrebbero adottato in seguito.

Dopo la documentazione è stato avviato un momento di *brainstorming*. La conduttrice del corso aveva progettato di svolgere questa fase seguendo le modalità sperimentate da don Lorenzo Milani, richiedendo a ciascun partecipante di annotare parole-chiave e brevi frasi su un foglio, per poi lavorare concretamente ritagliando e creando insiemi di significato. Dal momento che durante il *brainstorming* due studenti erano connessi tramite piattaforma Teams (a causa del contagio del Covid-19), diversamente da quanto programmato si è condotta la fase di generazione delle idee online: grazie alla piattaforma Padlet è stato possibile riproporre virtualmente la tecnica dei foglietti di don Milani. Questo ha reso il *brainstorming* interattivo e ha permesso di lavorare simultaneamente attraverso il computer sulla stessa bacheca, condividendo parole-chiave e brevi frasi. Un primo momento è stato dedicato unicamente alla raccolta delle idee di ciascuno, poi – dopo averle lette attentamente e in parte commentate – il gruppo si è dedicato alla selezione di queste ultime, alla loro organizzazione in sezioni – riordinandole per tema – e a disporle secondo una logica condivisa. Il contenuto di ogni *fogliettino* è stato esaminato nuovamente per apportare eventuali modifiche o perfezionamenti, alcuni sono stati accorpati e altri eliminati perché ripetitivi; si è proceduto sviluppando le idee e sono state scelte collettivamente le parole più convincenti¹⁴. Questo lavoro è stato condotto simultaneamente in modalità online sulla piattaforma Padlet e fisicamente in presenza: gli studenti presenti in aula hanno ritagliato le idee emerse nell'incontro precedente dai fogli che la docente aveva stampato e fornito loro per poi riordinarle e spostarle manualmente.

Ogni momento è stato caratterizzato dal confronto, dal dialogo e da una discussione volta all'ascolto e alla comprensione delle motivazioni dell'altro per identificare le soluzioni migliori. Questo lavoro è stato fondamentale per definire un progetto da seguire in fase di scrittura, cui gli studenti si sono dedicati – accompagnati nel processo dalla docente – dopo aver definito un ipotetico destinatario.

La fase di scrittura ha coinvolto ciascuno dei partecipanti che – intervenendo attivamente – ha proposto frasi, pensieri, modifiche a concetti già sug-

¹⁴ «In genere la soluzione migliore s'impone molto evidentemente alla preferenza di tutti» (Lodi 1970: 460; Lodi, Tonucci 2017: 35).

geriti dai compagni (motivandole), ecc. Si è trattato di un vero e proprio momento di discussione di gruppo finalizzato a soddisfare la posizione di ciascuno nella ricerca di soluzioni in cui tutti potessero riconoscersi.

Al termine del secondo incontro – dopo oltre cinque ore di lavoro collettivo – si è giunti a una stesura del testo che trovasse tutti d'accordo e la conduttrice ha congedato gli studenti anticipando loro che sarebbero tornati sul testo durante l'incontro successivo per rileggerlo a distanza di tempo e dare spazio a eventuali nuove osservazioni che sarebbero emerse da una lettura più oggettiva. Il terzo incontro, quindi, si è aperto con la rilettura individuale del testo collettivo, che l'insegnante aveva provveduto a stampare in più copie. Ciascuno, durante la lettura, si è concentrato sui passaggi che avrebbe modificato. In seguito, si è effettuato un ritorno collettivo sul testo per condividere le nuove osservazioni e rivedere insieme gli aspetti che avevano destato dubbi nei lettori. Alla riflessione individuale sul testo, quindi, è seguita nuovamente la discussione collettiva per trovare insieme soluzioni.

Durante gli ultimi due incontri ha partecipato come ospite Veronica Ujcich¹⁵, a cui gli studenti hanno raccontato – ripercorrendole – le modalità operative seguite per la realizzazione del testo, prima di sottoporglielo per la lettura. All'ospite, infatti, è stato chiesto un parere da lettrice esterna (non avendo partecipato alla stesura del testo), ma comunque esperta di questa pratica di scrittura, che ha sperimentato più volte con le proprie classi di scuola primaria.

In questa occasione Ujcich ha potuto condividere la propria testimonianza del metodo con gli studenti, approfondendone la ricaduta pratica e stimolando diverse riflessioni. Queste hanno riguardato principalmente l'inclusività del metodo e lo scetticismo di alcuni docenti; infine, si è giunti a una conversazione intorno al tema dell'errore e alla questione della valutazione. Questi argomenti di interesse condiviso – un aspetto delicato che riguarda la didattica della scrittura – hanno stimolato più interventi, legati anche all'esperienza individuale di ciascuno studente. Per affrontare il tema, infatti, la conduttrice aveva precedentemente invitato i partecipanti a scrivere individualmente un testo nel quale ciascuno potesse ripercorrere le esperienze vissute in fatto di valutazione (specificando di fare riferimento a ogni tipo di esperienza: positiva, negativa, da studente, da insegnante, da tirocinante). I testi sono stati letti e condivisi con l'intero gruppo per avviare una discussione sull'argomento, a partire dalle osservazioni degli studenti, discussione dalla quale è emersa chiaramente l'importanza del feedback e del confronto sui testi, spesso sostituiti da un giudizio sterile.

Infine, i partecipanti sono stati messi alla prova come correttori: a ciascuno è stata fornita una copia stampata di un testo scritto da una bambina

¹⁵ Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, esperta di didattica dell'italiano e docente di ruolo presso la scuola primaria.

della scuola primaria ed è stato chiesto loro di correggerlo prestando attenzione alle modalità adottate per poterle condividere, poi, con l'intero gruppo. Da questo scambio è scaturita un'ulteriore riflessione sulle pratiche di valutazione, con la quale si è concluso l'ultimo incontro.

Il laboratorio è stato altamente coinvolgente e ha contribuito alla creazione di un clima di collaborazione e scambio tra studenti e conduttrice (e ospite) altamente formativo. Ciascuno si è messo in gioco in prima persona apportando il proprio contributo alle attività e alle discussioni, ascoltando gli altri e dimostrandosi aperto a cambiare opinione. Si è trattato a tutti gli effetti di un'esperienza di formazione tra pari che ha permesso di «studiare insieme tutti i problemi dell'arte dello scrivere» (Don Milani, citato in Lodi, Tonucci 2017: 35).

3.3 L'impegno continua

Anche nell'anno accademico 2022/2023 è stata confermata la scelta – ormai consolidata, dati i riscontri positivi – di affiancare alle lezioni teoriche di Didattica dell'Italiano una formazione di tipo laboratoriale.

Consultando il sito online dell'insegnamento si possono reperire informazioni relative ai laboratori proposti agli studenti del corrente anno accademico, dalle quali si evince che continua a essere riconosciuto il valore della formazione attiva e, nello specifico, si mantiene l'impegno per la strutturazione di percorsi laboratoriali dedicati alla scrittura. Infatti, tra le otto proposte, sono presenti due corsi di scrittura creativa ed espressiva – oltre a quelli di didattica dell'italiano come L2, di lettura e comprensione del testo e uno riguardante la testualità del fumetto.

Per presentarli brevemente, il primo laboratorio viene definito come un percorso di avvicinamento alla scrittura tramite la ludolinguistica, che coinvolge gli studenti partecipanti mostrando loro – con la pratica – come si possa insegnare a scrivere in chiave creativa e ludica. A partire da un lavoro sul proprio nome (anagramma), ci si dedica poi a una serie di attività strutturate in forma di giochi linguistici e, solo con il procedere degli incontri, si raggiunge la scrittura creativa di veri e propri testi, secondo consegne definite e dettagliate. In questo laboratorio la spiegazione di ogni modalità di scrittura è immediatamente seguita dalla lettura di un testo stimolo da parte della conduttrice e dalla sperimentazione degli studenti – singolarmente o, in alcuni casi, in gruppo.

Il laboratorio di scrittura espressiva, invece, riprende l'esempio proposto da Elisabeth Bing, riportato nel testo dell'autrice *...Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura* (1977). Si parte, dunque, dagli insegnamenti della stessa – attraverso brevi momenti di lezione frontale e l'analisi col-

lettiva di alcuni testi – e se ne riproduce il metodo. La conduttrice propone attività ludiche e autobiografiche in un contesto di *atelier*¹⁶ per accompagnare i partecipanti in un'avventura alla riscoperta della scrittura e offrire loro un bagaglio di metodologie e strumenti didattici¹⁷ direttamente spendibili a scuola, perché lo scrivere sia fin da subito associato al piacere.

4. Conclusione

La formazione degli insegnanti sta diventando un tema sempre più cruciale e sono decenni, ormai, che si avverte l'urgenza di un rinnovamento. Le Università, con l'istituzione di laboratori per futuri insegnanti, hanno fornito una possibile risposta a questa necessità; si tratta di un'iniziativa da non sottovalutare, quanto piuttosto da promuovere anche all'esterno dei contesti accademici.

Dallo studio e dall'osservazione diretta di alcune esperienze è stato possibile cogliere la significatività dei laboratori di scrittura per la formazione dei docenti, poiché offrono uno spazio protetto in cui agire, occasioni di scambio e condivisione di esperienze (che promuovono la formazione tra pari) e la possibilità di ricevere feedback volti alla stimolazione di ulteriori riflessioni. Generalmente queste esperienze contribuiscono ad aumentare il piacere della scrittura, perché i partecipanti si divertono, traggono soddisfazione dal fatto stesso di mettersi in gioco e al termine degli incontri si possono rilevare anche buoni effetti sulla stessa abilità di scrivere.

L'osservazione riportata in precedenza è proposta come esempio di formazione positiva: i laboratori considerati si sono concentrati parallelamente sullo sviluppo di competenze culturali-disciplinari e pedagogico-didattiche, consentendo ai partecipanti di vivere in prima persona esperienze di scrittura autentiche e di apprendere alcune strategie didattiche per l'organizzazione e la conduzione delle attività in classe. L'osservazione ha consentito di rilevare l'efficacia dei corsi di scrittura proposti nel contesto universitario soprattutto nelle pratiche attuate, volte a dimostrare ai futuri insegnanti l'importanza di compiere uno sforzo educativo nella stessa direzione.

¹⁶ Termine francese utilizzato come sinonimo di *laboratorio* dall'autrice Elisabeth Bing e ripreso qui con la stessa funzione.

¹⁷ Gli strumenti didattici – da scegliere con consapevolezza in relazione alle caratteristiche degli alunni e dell'intero gruppo classe – sono più significativi quando promuovono azione e interazione, come nel caso dei giochi; proporre a una classe quarta di scrivere un testo biografico in lipogramma, tautogramma, o partendo da un'intervista condotta dagli stessi bambini risulta indubbiamente un modo più interessante di affrontare l'argomento. La docente di laboratorio suggerisce alcuni testi – quali *I draghi locopei* (Zamponi 2007), *Calicanto. La poesia in gioco* (Zamponi, Piumini 1997), *Desideri, sogni, bugie* (Koch 2023) – utili per animare percorsi di scrittura coinvolgenti indirizzati ai bambini della scuola primaria.

Considerazioni importanti scaturiscono, inoltre, dall'obbligatorietà di questi laboratori di scrittura – indice dell'impegno assunto in ambito istituzionale per rispondere al mandato dell'educazione linguistica democratica. Si tratta di un'effettiva presa di coscienza che deve incontrare situazioni favorevoli per potersi diffondere al maggior numero di contesti possibile per consentire di compiere passi in avanti a favore di una nuova didattica della scrittura che ponga le basi in una attiva ed efficace formazione dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Agosta, Rosa – Mancini, Giacomo – Naldi, Alessandra (2021), *Insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria: un approccio psicodinamico*, Bologna, Il Mulino.
- Altet, Marguerite – Charlier, Eveline – Paquay, Leopold – Perrenoud, Philippe (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, traduzione, prefazione e revisione a cura di Rigo Roberta, Roma, Armando.
- ARAN (Agenzia per la Rappresentanza Negoziale delle Pubbliche Amministrazioni), *Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca triennio 2016-2018*: https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf (ultima consultazione: 31.01.2023).
- Balducci, Renata (2005), *Scrivere di sé: manuale di scrittura creativa*, Milano, Sonda
- Bing, Elisabeth (1977), *...Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura*, Milano, Feltrinelli.
- Bondioli, Anna (1995), *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in *Melanges de l'ecole francaise de Rome. Italie et mediterranees*, 107-2, pp.433-457.
- Calò, Rosa (2003), *Introduzione. Continuità, curricolo e didattica della scrittura*, in Calò R. (a cura di) (2003), *Scrivere per comunicare, inventare, apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli, pp. 11-31.
- Chiantera, Angela – Cocever, Emanuela – Giunta, Claudia (2017), *Il laboratorio di scrittura a scuola. Percorsi didattici per la primaria*, Roma, Carrocci.

- Chiantera, Angela – Cocever, Emanuela (a cura di) (1996), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Bologna, CLUEB.
- Cocever, Emanuela (a cura di) (2010), *Scrittura e formazione. Le parole come mediatori efficaci nelle professioni educative*, Trento, Erikson.
- Colombo, Adriano (2008) (a cura di), *Lavorare con queste Indicazioni*, in ID. (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica – Leggere le nuove Indicazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 9-21.
- Corno, Dario (1995), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Catanzaro, Rubbettino.
- Corradi, Adele (2017), *Non so se don Lorenzo*, Milano, Feltrinelli.
- Gallagher, Kelly – Kittle, Penny (2018), *180 Days: Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents*, Heinemann educ books.
- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975): <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazionelinguistica-democratica/> (ultima consultazione: 23.02.2023).
- Guerriero, Anna Rosa (a cura di) (2021), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Iacconi, Camilla (2021/2022), *La motivazione a scrivere. Esperienze significative per la formazione di insegnanti e bambini*, Tesi di Laurea Magistrale a Ciclo Unico, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (relatrice prof.ssa Cristiana De Santis, correlatrice prof.ssa Angela Chiantera).
- Koch, Kenneth (2023), *Desideri, sogni, bugie*, Bologna, La Linea.
- Levi, Primo (1986), *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi.
- Lodi, Mario (1970), *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi.
- Lodi, Cosetta – Tonucci, Francesco (a cura di) (2017), *L'arte dello scrivere: incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, Drizzona, Casa delle arti e del gioco – Mario Lodi.
- Lucangeli, Daniela (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erikson.
- Luzzatto, Giunio (2000), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carrocci Editore.

- Minuto, Sabina (2020), *Perché saper scrivere è importante?:* <https://lari-cerca.loesch.it/perche-saper-scrivere-e-importante/> (ultima consultazione: 08.02.2023)
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (22 febbraio 2018): <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (ultima consultazione: 16.02.2023).
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (DM 254, 16 novembre 2012): https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (ultima consultazione: 15.02.2023).
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Rosi, Fabiana (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l’interlingua*, Cesena/Bologna, Caissa Italia.
- Parlamento Europeo e Consiglio UE (2008), *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente:* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=DA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DA) (ultima consultazione: 02.03.2023).
- Piemontese, Maria Emanuela (2021), *La scrittura: un caso di problem solving*, in Guerriero, Anna Rosa (a cura di), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 23-35.
- Poletti Riz, Jenny (2017), *Scrittori si diventa: metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erikson.
- Rai Cultura, Adele Corradi: *insegnanti ascoltate Don Milani. La professoressa che lavorò con Lorenzo Milani:* <https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2018/12/Adele-Corradi-insegnanti-ascoltate-Don-Milani-0fab952f-1d75-4603-ba61-51e648652e71.html> (ultima consultazione: 02.03.2023).
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina.
- Specchia, Aldo (2001), *La documentazione scolastica. La scuola tra memoria e futuro*, Roma, Anicia.

Zamponi, Ersilia (2017), *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Torino, Einaudi.

Zamponi, Ersilia – Piumini, Roberto (2008), *Calicanto. La poesia in gioco*, Torino, Einaudi.
