

Un curriculum possibile tra Indicazioni Nazionali e bisogni peculiari dell'utenza

Istituto Comprensivo Trento 7

1. RIPRENDERE IL LAVORO SENZA RICOMINCIARE TUTTO DACCAPPO

(Rapporto sul primo incontro con i docenti di italiano)

In previsione del primo incontro con i docenti di italiano dell'Istituto Comprensivo Trento 7, ho esaminato i materiali da loro prodotti in precedenti anni scolastici, durante un percorso di formazione sul curriculum d'italiano.

Ho progettato di aprire l'incontro con la condivisione di tali materiali, anche perché il gruppo, nel frattempo, si era modificato e non tutti i componenti ne avevano la stessa conoscenza.

Ho elaborato uno schema guida, che metteva in sequenza alcuni snodi problematici sui quali ritenevo ci si dovesse confrontare.

I conduttori del percorso di formazione avevano steso una relazione dalla quale emergeva una **visione della disciplina italiano come EDUCAZIONE LINGUISTICA (le 4 abilità leggere - ascoltare - parlare - scrivere + la riflessione sulla lingua)**.

Nella traduzione della disciplina in materia scolastica, le abilità erano presentate in forma di **MACROCOMPETENZE** e poi declinate in modo dettagliato, in abilità senza tuttavia precisare i traguardi intermedi e finali.

Rispetto a questa impostazione, i docenti avrebbero dovuto, a mio parere, porsi prioritariamente alcune domande.

- **Prima domanda:** questa concezione della lingua è ancora condivisa? Se non lo è, che cos'è la "lingua materna" per i docenti dell'Istituto Trento 7?
- **Seconda domanda:** se è condivisa (o dopo aver condiviso una concezione della disciplina italiano), quale parte della disciplina deve diventare, a loro parere, materia scolastica? In ragione di quali considerazioni?
- **Terza domanda:** condiviso l'impianto di base, come proseguire il lavoro?
 - a. Confrontando l'impianto generale con le novità legislative?
 - b. Declinandolo per classi d'età (vedi ad esempio i traguardi indicati dal ministro Fioroni)?
 - c. Scegliendo un tema particolarmente significativo e sviluppandolo in verticale (esempio: la scrittura, un genere letterario, una tipologia testuale)?
 - d. Dichiarando i bisogni più urgenti della scuola, rapportandoli a questo impianto, alla legge, per arrivare a sintesi didattiche nuove?

Ho immaginato di iniziare la riflessione a partire dal tema e dalla problematizzazione sopra descritta, perché, in genere, nelle scuole in cui ci sia stato turn over di docenti e/o dirigenti, o mutamenti nella composizione e organizzazione degli istituti, o prima di introdurre qualsiasi innovazione in ambito disciplinare, è fondamentale che i docenti interessati esplicitino le loro convinzioni riguardo all'insegnare/apprendere l'italiano.

Nella scuola, infatti, convivono più esperienze, idee, modelli di docente e noi insegnanti sappiamo che, aprioristicamente, nessuno è più valido di un altro e che anche la migliore delle metodologie, nella performance didattica, può fallire se cambia il performer.

La dichiarazione e il confronto sulle convinzioni di ciascuno sono, perciò, la base su cui costruire correttamente il lavoro comune.

Avrei portato due esempi: il primo riguarda il rapporto tra noi insegnanti e le innovazioni legislative, il secondo lo sviluppo di un tema didattico.

Esempio 1: La legge e l'insegnante

L'insegnante, nel momento in cui entra in rapporto con le leggi, non è, evidentemente, una tabula rasa: egli si rifà ad una tradizione culturale, ha una tradizione pedagogico/didattica, ha una lunga o breve esperienza, possiede saperi in vari ambiti.

La legge, promulgata in un paese democratico, generalmente è una risposta a bisogni che il docente stesso può aver individuato, essendo anch'egli parte di quel paese.

Nel momento in cui gli viene presentata la nuova legge, ogni insegnante la mette inevitabilmente in relazione con le sue convinzioni pregresse.

L'insegnante della scuola dell'autonomia è chiamato a farlo insieme ai suoi colleghi d'istituto: per questo ha "senso" che un gruppo di docenti di italiano ragioni insieme di Indicazioni di legge per la elaborazione del curriculum della loro disciplina.

Se gli insegnanti dichiarano esplicitamente il proprio pensiero, la lettura della legge avverrà in un rapporto né di negazione, né di accettazione acritica, bensì all'interno di una cornice dialettica costruttiva, che permetterà di sfruttare al massimo le prerogative affidate alle scuole dal regolamento di autonomia.

La nuova legge può costituire uno strumento di chiarificazione di temi che sono comunque presenti ai docenti, dare indicazioni su come adattare la loro pratica didattica ai nuovi bisogni, o, ancora, valorizzare sperimentazioni che hanno già avviato. Può contenere affermazioni condivisibili e/o non condivisibili, ma la valutazione su di esse scaturirà a partire da un'analisi precisa delle loro opinioni e del modo con cui se le sono formate.

Esempio 2: Il tema didattico da sviluppare

In questo caso, scelto un tema qualsiasi, come l'ortografia (si veda a questo proposito il testo elaborato dall'istituto della Rendena), o la narrazione (il riferimento può essere dato dal testo *I bambini pensano con le storie*, che contempla sia l'articolazione dell'argomento nei suoi aspetti abilitativi e formativi, sia la base teorica, sia gli esempi didattici), il gruppo di insegnanti esplicherà le conoscenze e gli scoperti sul tema e opererà, in seguito, una ricerca comune:

- a. in orizzontale, articolando il tema nella sua complessità e utilizzando i contributi delle scienze che l'hanno indagato;
- b. recuperando le proprie esperienze con le ombre e le luci;
- c. verificando buone pratiche;
- d. ridefinendo il tema e collocandolo in un curriculum verticale, con la proposta di obiettivi, metodologie di insegnamento/apprendimento, sistemi di valutazione condivisi.

Nel corso dell'incontro, verificato che ai colleghi era stata consegnata copia dei materiali prodotti negli anni precedenti, ho modificato parzialmente il programma poiché i docenti hanno chiesto di focalizzare l'attenzione sulle questioni metodologiche e sugli obiettivi che il gruppo voleva darsi.

A partire dall'impostazione sopra descritta, ho proposto alcuni metodi per avviare il percorso:

Si vuole partire da un questionario sui bisogni?

Si vuole scegliere un tema e descrivere le esperienze al riguardo?

Si vuole condividere un'impostazione teorica e poi passare all'analisi delle esperienze?

Una delle colleghe ha manifestato l'esigenza di **condividere innanzitutto un quadro teorico, in riferimento alle Indicazioni di legge** che suggeriscono di progettare un curriculum per **competenze**, e non per contenuti o conoscenze/abilità. Questa sua richiesta è stata appoggiata anche da altri colleghi e ripresa dalla dirigente, presente all'incontro, che ha sintetizzato in un quesito il compito, gravoso quanto sfidante, che, a suo parere, doveva darsi il gruppo di lavoro: **visti i bisogni della nostra utenza, che cosa facciamo nel nostro Istituto per la lingua italiana, come possiamo garantire ai nostri ragazzi di conseguire le competenze che le leggi Europee, nazionali e locali ritengono indispensabili?**

Ho ritenuto di rispondere a questi bisogni esponendo brevemente le linee del progetto che avevo immaginato di poter realizzare (come descritte a pagina 1 e 2 della presente relazione) e le mie convinzioni riguardo al quadro teorico cui fanno riferimento *Documenti di Lisbona 2000 e 2006*, le *Riforme Berlinguer e Moratti*, e le *Indicazioni del ministro Fioroni*, e rinviando invece ad un articolo, che ho fornito in fotocopia, la riflessione sulla concezione della lingua e della parte di disciplina che

deve diventare materia didattica (si veda Elvira Zuin, *Lo spessore della lingua e la scuola*, in *Atti del seminario sul curriculum d'italiano*, Parma, 2008).

Dovendo comunque tradurre in una sintesi operativa le molteplici sollecitazioni sorte dal confronto con i colleghi, ho proposto di concentrare la nostra attenzione su due aspetti:

- che cosa vuole diventare il gruppo;
- quale problema/tema ci sembra più urgente trattare, tra quelli che, di norma, incrociamo nell'attività quotidiana nel nostro istituto.

I colleghi hanno accettato il suggerimento ed hanno deciso che:

- avrebbero rinviato la discussione sul primo aspetto all'incontro successivo;
- tra tutti i temi possibili ritenevano più urgente soffermarsi sulla scrittura.

Nel frattempo io avrei inviato loro l'articolo sulla concezione della lingua, la descrizione di un percorso di ricerca e formazione sull'ortografia compiuto da un altro gruppo di colleghi (a titolo esemplificativo), le *Nuove indicazioni nazionali* del ministro Fioroni e il *Documento sull'obbligo* del 2007.

2. CHE TIPO DI GRUPPO VOGLIAMO DIVENTARE?

(Traccia di lavoro per il secondo incontro)

Poiché il primo incontro ho avuto, di fatto, un carattere interlocutorio, ho ritenuto di dover proporre riflessioni e suggerimenti per proseguire il lavoro. Di seguito presento il testo che ho discusso coi docenti.

Il gruppo non è configurabile come dipartimento disciplinare, in quanto non tutti i docenti di italiano dell'istituto ne fanno parte; è piuttosto un gruppo di lavoro, che può svilupparsi almeno in due modi diversi:

- *A - Diventare un gruppo di ricerca-azione, che studia, sperimenta, valuta percorsi di insegnamento/apprendimento.*
- *B - Diventare un gruppo di proposta per tutto l'Istituto.*

Nel primo caso i componenti potrebbero confrontarsi sulle proprie pratiche e sulle proprie convinzioni, per decidere i temi e i problemi sui quali avviare la comune ricerca, oppure proseguire la riflessione, avviata il mese scorso, sul confronto tra Indicazioni nazionali e convinzioni dei docenti sui temi centrali già presentati (che cosa si intende per italiano, quale parte dell'italiano deve diventare materia scolastica, chi sono gli alunni, quali metodologie sono più efficaci, quali vincoli ci impongono le leggi, come si può/si deve organizzare il curriculum).

Nel secondo caso si può iniziare l'attività analizzando quanto è stato prodotto negli anni scorsi (PEI, curriculum d'italiano), vedere come può essere tradotto in un percorso verticale da sottoporre all'approvazione del collegio, perché diventi impegnativo per tutti i colleghi di italiano dell'istituto.

Poiché i docenti hanno ritenuto che uno dei temi da approfondire con maggior urgenza fosse la scrittura, credo che potrebbe costituire l'oggetto intorno al quale avviare l'attività, qualsiasi opzione si scelga.

A seguire presento alcuni materiali che potrebbero essere utilizzati dal gruppo: per l'opzione A (prima scelta) un questionario su pratiche e convinzioni dei docenti, per l'opzione B un'ipotesi ragionata di percorso.

Questionario sulle pratiche e sulle convinzioni dei docenti riguardo alla scrittura

L'inizio della scrittura

1. *Quale metodo/metodi adotta (ritiene si dovrebbero adottare), per insegnare la scrittura in classe prima?*
2. *Quali convinzioni supportano le sue scelte?*
3. *Come si è costruito le sue convinzioni?*
4. *Quali aspetti positivi, o elementi di forza, presenta il metodo scelto, sul piano abilitativi, educativo, motivazionale?*
5. *Quali aspetti negativi, o elementi di debolezza?*
6. *A suo parere, al termine della classe prima, cosa e come deve saper scrivere un bambino?*

Scrivere testi

1. *Come e fino a quale età si può “imparare a scrivere”?*
2. *Come e fino a quale età si migliorare la scrittura?*
3. *Quali sono i fattori che favoriscono l'apprendimento e il miglioramento della scrittura?*
4. *Quali fattori sono d'impedimento all'apprendimento e al miglioramento della scrittura?*
5. *Quando e cosa fa scrivere ai suoi alunni?*
6. *Quali pratiche didattiche, tra quelle da lei sperimentate, hanno indotto un miglioramento nella scrittura dei suoi allievi? Come se lo spiega?*
7. *Cosa fa per aiutare i suoi alunni a superare le loro difficoltà di scrittura?*
8. *Quali sono le caratteristiche di un testo ben scritto?*
9. *Come si è costruita le sue convinzioni riguardo all'insegnabilità e alla migliorabilità della scrittura?*
10. *Cosa e come dovrebbe saper scrivere un ragazzo al termine della scuola primaria?*
11. *Cosa e come dovrebbe saper scrivere un ragazzo al termine della scuola secondaria di secondo grado?*

Oggetti di approfondimento

1. *Quali temi, o problemi concernenti la scrittura, a suo parere, dovrebbero essere oggetto di riflessione comune in questo istituto?*

N.B. Attraverso il questionario si vuole ottenere un triplice scopo: rendere esplicite le opinioni dei docenti sul tema scrittura/didattica della scrittura; aprire il confronto sulle pratiche esula loro efficacia; decidere insieme gli snodi problematici sui quali avviare percorsi di ricerca comune.

Proposta di lavoro B

Il gruppo legge, analizza, valuta quanto già elaborato dall'Istituto riguardo alla scrittura.

Il gruppo sceglie, implementa, traduce quanto già elaborato in una proposta di curriculum per il collegio docenti, quindi per tutti i colleghi di italiano dell'Istituto.

Per far ciò, deve, a mio parere, affrontare l'esame di alcune questioni preliminari:

- *Vogliamo che la proposta diventi vincolante? In quali termini? Con quale legittimazione?*
- *Quali aspetti del curriculum devono, a parere del gruppo, diventare vincolanti?*
 1. *I traguardi di competenza?*
 2. *Le metodologie che riteniamo più efficaci e coerenti coi bisogni della nostra utenza?*

3. *Le esperienze di scrittura che tutti gli studenti di questo istituto debbono fare?*
4. *I modi con cui si trattano i problemi particolari (disgrazia, difficoltà varie, stranieri...)?*
5. *L'organizzazione del curriculum di scuola, con momenti dedicati al recupero, alla valorizzazione delle eccellenze, all'arricchimento dell'offerta formativa sulla scrittura?*
6. *Altro?*

Alcune attenzioni

I traguardi di un Comprensivo sono innanzitutto quelli conseguiti dagli studenti alla fine del percorso scolastico, in terza secondaria di primo grado, per i quali tutti i docenti dell'istituto sono ugualmente responsabili, indipendentemente dalla classe e dal grado di scuola in cui insegnano.

Gli esiti finali nel capo della scrittura dipendono tanto dalle esperienze fatte alla scuola secondaria, quanto da come si è avviato il processo di apprendimento della scrittura, pertanto il confronto tra i colleghi deve svolgersi a tutto campo.

Ci si può avvalere dei traguardi indicati nelle leggi, europee e nazionali, o elaborarne altri, sempre tenendo conto del fatto che il regolamento di autonomia ci consente di decidere quanto a metodologie, contenuti, organizzazione didattica, non quanto ad esiti finali della nostra azione.

Restituzione del secondo incontro

In apertura di seduta ci siamo, dunque, interrogati sul carattere che il gruppo voleva darsi. Come già detto, non essendo un gruppo dipartimentale, in quanto non comprendeva tutti i docenti di italiano dell'istituto bensì un gruppo di lavoro, poteva evolvere, a mio parere, verso due possibili situazioni:

- a. diventare un gruppo di ricerca/azione, formato da persone che studiano, progettano, sperimentano e valutano assieme;
 - b. diventare un gruppo di proposta per tutto l'Istituto.
- Se il gruppo avesse scelto l'opzione a), avrebbe potuto iniziare l'attività confrontandosi su ciò che fa e pensa riguardo al tema giudicato più urgente, (se il tema fosse stato la scrittura avrebbe potuto utilizzare un questionario sulle convinzioni e le pratiche concernenti la scrittura e la didattica della scrittura, formulare alcune domande guida per un focus, o analizzare documenti già prodotti dall'istituto), articolare l'argomento nei suoi aspetti abilitativi e formativi, fare formazione assieme, poi progettare e realizzare sperimentazioni, valutarne i risultati...
 - Se avesse scelto l'opzione b), avrebbe dovuto deve partire dai documenti già prodotti dall'istituto, analizzarlo, arricchirlo, tradurlo in una proposta di curriculum verticale, ad esempio sul tema "SCRITTURA", da portare in collegio, perché diventasse impegnativo per tutti i colleghi di italiano dell'Istituto.

Dopo attenta riflessione, e tenuto conto anche delle sollecitazioni della dirigente (che invitava a chiedersi "che cosa vogliamo fare qui sull'italiano"), i colleghi hanno ritenuto che la via da perseguire fosse quella del **gruppo di proposta per tutto l'istituto**, e che il **primo oggetto su cui concentrare l'attenzione fosse la scrittura e la didattica della scrittura**.

3. COME LAVORARE SUL CURRICOLO DI SCRITTURA?

Ho suggerito, a questo punto, di articolare ulteriormente la scelta operata, incrociando i contenuti con l'utilizzo che si potrà fare, concretamente, nell'istituto, di quanto sarà elaborato dal gruppo.

Di seguito presento le linee guida che abbiamo seguito per la tematizzazione.

Posto che il focus era sulla scrittura, avremmo condiviso le conoscenze che derivano dallo studio e dall'esperienza didattica di ciascuno e le avremmo tradotte in argomentazioni a sostegno delle scelte di cui avremmo sostanziato il curriculum verticale.

Riguardo a questo ultimo punto ci siamo chiesti, preliminarmente:

- a. se si voleva che il curricolo diventasse veramente impegnativo per l'istituto, o rimanesse a livello di proposta.
- b. Qualora dovesse diventare impegnativo, se dovesse essere “pesante o leggero”, cioè contenere poche o molte indicazioni impegnative.
- c. Quali e di quale genere dovessero essere le poche o molte indicazioni che si vogliono dare:
 - METODOLOGIE che riteniamo utili?
 - ESPERIENZE di scrittura che tutti devono fare?
 - ATTENZIONI ai problemi particolari (disgrafia, difficoltà di scrittura, italiano per i bambini stranieri)?
 - ORGANIZZAZIONE del curricolo con momenti dedicati al recupero della scrittura? all'arricchimento dell'offerta nella scrittura? alla valorizzazione delle eccellenze?
 - TRAGUARDI DI COMPETENZA, come suggerito dalle leggi europee, nazionali e locali? (con attenzione al fatto che i TRAGUARDI di un istituto comprensivo sono innanzitutto quelli finali per i quali tutti i docenti sono impegnati, perché gli esiti finali possono dipendere anche da un avvio sbagliato alla scrittura; lo stabilire traguardi intermedi deve diventare impegnativo per le varie classi).

Al termine del confronto su questi punti, il gruppo ha deciso che avrebbe elaborato una proposta di curricolo di scrittura impegnativo per tutti i colleghi dell'istituto, strutturato per *traguardi di competenza*, e avrebbe utilizzato come base di discussione “Le Nuove Indicazioni” emanate nel 2007, perché direttamente collegate alle Raccomandazioni Europee, e dichiaratamente aperte alla valutazione dei docenti.

Nella seconda parte dell'incontro si è iniziata l'analisi delle Indicazioni nazionali, per la parte attinente l'abilità di scrittura.

Abbiamo preso in esame la suddivisione del curricolo verticale proposta dal ministro: terza primaria, quinta primaria, terza secondaria di primo grado, diversa da quella immaginata dalla Moratti, ma anche dall'impostazione per bienni prevista dalla legge Salvarerra.

Ci siamo chiesti, in particolare, se la tradizionale suddivisione in due cicli della scuola primaria, che tutti noi abbiamo conosciuto come studenti e come insegnanti, parzialmente ripresa dalla legge Salvarerra, abbia una ragion d'essere ancora oggi o debba essere superata.

I colleghi hanno osservato che, considerate le caratteristiche dei ragazzi e delle classi, è più corretto porre dei traguardi alla fine della terza primaria, soprattutto se si ritiene debbano diventare impegnativi.

A loro parere oggi:

- i ragazzi maturano dopo,
- fanno fatica a concentrarsi,
- hanno molte più cose da fare,

- le classi sono numerose (25/26),
- parecchi alunni presentano bisogni speciali (caratteriali, comportamento, stranieri, emozionali, fragili, ansiosi, iperattivi, problemi familiari...)
- stili e livelli di apprendimento, all'interno della stessa classe, sono molto diversi,

pertanto è difficile far conseguire a tutti determinati traguardi già in seconda primaria.

D'altra parte, pur con i necessari distinguo per casi particolari, le competenze previste ai vari step, devono essere acquisite: **meglio stabilire pochi/semplici traguardi distribuiti su tempi congrui, piuttosto che prevederne molti/complessi e poi rinviarne il raggiungimento.**

C'è un momento, infatti, nel quale non si può più rinviare, ed è la terza secondaria di primo grado, al termine della quale i ragazzi devono scegliere il loro futuro scolastico: si orientano verso determinati percorsi formativi, anche e soprattutto in ragione delle competenze che sanno di possedere. Tali competenze, però, si costruiscono lentamente, a tappe; se, durante la scuola primaria si accumulano ritardi, questi possono risultare, talvolta, irrecuperabili.

Per tutte le ragioni summenzionate, i colleghi hanno ritenuto di dover proporre il primo step in terza primaria, il secondo in quinta, il terzo in terza secondaria di primo grado, secondo la scansione Fioroni, e di studiare attentamente gli obiettivi di apprendimento che, ragionevolmente, si pensa di raggiungere.

4. LA SCRITTURA, L'UGUAGLIANZA DEI DIRITTI, LA DIVERSITÀ DEGLI STILI D'APPRENDIMENTO

(Restituzione del secondo incontro - seconda parte)

Nel corso della discussione si sono trattati in particolare alcuni argomenti, soprattutto di carattere metodologico. Ne presento la sintesi, perché ritengo possano supportare validamente la proposta di sviluppo del curriculum verticale di scrittura.

1° Argomento: Elementi che possono favorire l'apprendimento della scrittura nelle prime classi di scuola primaria

I colleghi hanno indicato i seguenti:

- far acquisire ai bambini una buona manualità, anche durante la scuola dell'infanzia.
- Puntare al controllo della direzionalità grafica.
- Coltivare la narratività, il racconto, fin dalla scuola dell'infanzia, perché ascoltare/narrare storie struttura il concetto di tempo il prima/dopo.
- Far scrivere spesso, utilizzando le metodologie giuste (*prima scrivere insieme, predisporre percorsi guidati, presentare tecniche di scrittura, partire dalla rappresentazione e poi descrivere...*).

- Far scrivere di sé, puntando sul protagonismo dei bambini (su questo punto si veda il N.B.).
- Proporre dettati, perché la scrittura ha bisogno di allenamento/addestramento (su questo punto si veda il N.B.).
- Far seguire la scrittura a momenti nei quali si praticano altre attività, come leggere - ascoltare - parlare.
- Utilizzare come fonti di scrittura l'immaginazione e l'esperienza.
- Per far conseguire la competenza ortografica utilizzare rime - filastrocche - personaggi - cartelloni - stimoli visivi.
- Preferire, per avviare alla scrittura, il metodo fonemico/sillabico, considerato molto efficace.
- Sollecitare la scuola dell'infanzia a proporre attività di pregrafismo, di affinamento della manualità, non di lettura e scrittura.

2° Argomento: Il contesto

I colleghi hanno rilevato come sempre più si presentino bambini con livelli di abilità assai diversi, ma per lo più schiacciati verso l'alto e verso il basso: o sono eccellenti o hanno difficoltà di varia natura.

Ne discende che per gli insegnanti si pone la necessità di differenziare la mediazione didattica per valorizzare i talenti di ciascuno e per aiutare chi presenta problemi di apprendimento.

Si sono fatte alcune ipotesi, quali:

- l'utilizzo dei colleghi di sostegno per formare nelle classi piccoli gruppi di lavoro;
- la suddivisione della classe in gruppi di livello per differenziare e aiutare gli uni e gli altri (su questo punto si veda il N.B.);
- la strutturazione di percorsi di recupero e potenziamento;
- la costituzione di gruppi di mutuo aiuto, in considerazione del fatto che i bambini devono imparare, oltre alla scrittura, anche a cooperare e che, talvolta, sanno trovare le parole giuste per illustrare ai compagni come si debbono svolgere un certo esercizio.

N. B. **Sul tema dettato sì, dettato no**, addestramento/allenamento si è discusso a lungo. Alcuni colleghi sostengono che il dettato è una pratica molto efficace per far apprendere la scrittura: tra essi, c'è chi l'aveva abbandonato e poi l'ha ripreso e lo utilizza frequentemente, chi l'ha sempre proposto e ritiene che abbia dato buoni risultati, e chi lo usa soltanto all'interno di percorsi che ne rendano percepibile la funzione anche agli alunni. Qualche collega non è d'accordo sull'efficacia del dettato, in particolare per le classi più avanzate, come la terza o la quarta, o per i bambini che sanno scrivere e per i quali il dettato risulta un'inutile, noiosa, ripetizione.

Sul rapporto bambini/scrittura una collega ha suggerito una pista di riflessione molto interessante. Ha notato nei bambini comportamenti molto diversi, quando si chiede loro di esprimersi oralmente, o per iscritto.

Quando devono parlare sono, di norma, prontissimi, anzi tendono a farlo anche quando non dovrebbero, tanto è forte il loro bisogno di esprimersi e di sentirsi protagonisti: parlare, dire di sé, sembra non presentare nessuna difficoltà, per la maggior parte dei bambini.

Quando si passa alla scrittura, proprio quelli che maggiormente si espongono oralmente, mostrano di non gradire, di non essere motivati.

La collega, a mio parere, ha toccato un tema che potrebbe costituire l'oggetto di una ricerca e di un approfondimento molto serio.

Già durante l'incontro, si è accennato ad alcune possibili articolazioni.

La scrittura è un mezzo di espressione non naturale né immediato: occorre conoscere le tecniche, tradurre pazientemente i pensieri in testi comprensibili anche a distanza, tenere sempre conto del lettore, quindi di un altro da sé, anche quando il lettore e lo scrittore coincidono.

L'espressione orale spesso coincide con un'esposizione del proprio pensiero che non è dialogo, ma affermazione di sé e prevaricazione, è immediata, senza filtro, facile, quindi più consona all'età o, forse, alle caratteristiche dei bambini di oggi (la collega faceva notare come sia sempre più facile far parlare e sempre più difficile far scrivere i bambini).

Tradurre queste considerazioni in problema didattico, significa allora cercare di conciliare il bisogno di protagonismo dei bambini con la necessità di aprirli al dialogo con l'altro da sé, strutturare per gradi la capacità di controllare l'espressione orale mentre parallelamente si presenta il mezzo scrittura, anche mostrando i parallelismi tra l'una e l'altra e come si possa passare dall'una all'altra con reciproco rafforzamento, infine collocare la scrittura in una cornice che utilizzi il protagonismo ma lo faccia evolvere verso corrette relazioni con gli altri.

I colleghi hanno proposto alcune soluzioni metodologiche, quali, ad esempio, il proporre la scrittura come compito di realtà: scrivere lettere a genitori, amici, compagni; scrivere libri da presentare ad altre classi o scuole; scrivere su cartelloni i propri pensieri...

Con queste attività i bambini sarebbero protagonisti, ma avrebbero delle buone ragioni (farsi capire, non fare brutte figure), per pensare ai loro interlocutori, agli altri quindi, e per imparare tecniche di scrittura.

Per il momento non si è andati oltre, ma non v'è dubbio che la collega ha sollevato una questione assai interessante e con argomentazioni generatrici di ulteriori riflessioni.

Infine un accenno ai **gruppi di livello, per il sostegno ai bambini in difficoltà**. Alcuni colleghi si sono dichiarati favorevoli, altri decisamente no. I primi hanno sostenuto che coi gruppi di livello sarebbe più facile differenziare la didattica, i secondi hanno espresso dubbi per la possibilità che i bambini più deboli si demotivino.

Con tutta evidenza, è una questione molto complessa, alla quale tuttavia si dovrà pensare, perché la necessità di valorizzare e offrire stimoli a tutti i bambini è ormai un dato acquisito e gli stessi colleghi l'hanno più volte richiamata nel corso della discussione. Per ora rimane a livello di domanda: che fare?

5. UN CURRICOLO DI SCRITTURA "POSSIBILE"

(Restituzione del terzo incontro)

Nel corso del terzo incontro si sono ripresi tutti i temi già trattati nel secondo e si è definita la proposta di curricolo per competenze, per quanto attiene alla scrittura.

Se il gruppo ritenesse di proseguire il lavoro il prossimo anno scolastico, il modello impiegato potrebbe essere utilizzato anche per le altre abilità linguistiche.

Inoltre, le riflessioni dei colleghi potrebbero costituire un punto di partenza per entrare in un rapporto dialettico e costruttivo con la commissione che si sta occupando dei Piani di Studio Provinciali e che ha chiesto la partecipazione delle scuole per tradurre in percorsi condivisi gli indirizzi delineati, in particolare negli ambiti considerati fondanti, come la competenza nell'uso della lingua materna.

a. Curricolo di scrittura: traguardi per lo sviluppo di competenze

Come già detto in precedenza, il gruppo ha deciso di seguire il testo delle "Nuove Indicazioni per il curricolo" emanate dal ministro Fioroni. Questo per due ordini di ragioni: nessun istituto può prescindere dai traguardi standard stabiliti dall'autorità che eroga ai cittadini e in nome dei cittadini il servizio istruzione, le Indicazioni sono adattabili e interpretabili secondo i bisogni specifici dell'Istituto Comprensivo Trento 7.

Le integrazioni apportate hanno due finalità fondamentali: rendere il curricolo più concreto e praticabile, descrivere con maggior precisione le abilità in modo che ciascun grado di scuola sappia quelle su cui concentrare la sua attenzione e quali invece ricadono sotto la responsabilità degli altri colleghi dell'istituto. Questo non significa che i docenti non debbano tenere sotto controllo contemporaneamente l'intero processo di scrittura, bensì che debbono sentirsi impegnati a curare in modo particolare alcuni aspetti, perché più sintonici con gli stili e le capacità di apprendimento dei bambini alle varie età della crescita.

(Tra parentesi, ma non tanto, a proposito di responsabilità rispetto al conseguimento delle competenze di scrittura, i colleghi ritengono che tutti gli insegnanti che intervengono nelle classi, debbano sentirsi impegnati a curare l'acquisizione delle abilità linguistiche, a prescindere dalla disciplina che insegnano: la lingua è trasversale a tutti gli insegnamenti, tutti i contenuti - metodi - procedure si descrivono e comunicano in lingua e molto spesso i risultati che i ragazzi ottengono nei vari

ambiti non dipendono dalle loro capacità in quell'ambito, ma dalla loro padronanza della lingua).

b. Scansione del curriculum

Primo step - Terza primaria - Obiettivi di apprendimento in ordine di importanza

Nuove Indicazioni per il curriculum	Proposta del gruppo di lavoro
Produrre semplici testi di vario tipo legati a scopi concreti (per utilità personale, per stabilire rapporti interpersonali) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).	Comunicare per iscritto con frasi semplici e compiute, strutturate in un breve testo che rispetti le fondamentali convenzioni ortografiche.
Produrre testi logici a scopi diversi (narrare, descrivere, informare).	Produrre semplici testi di vario tipo legati a scopi concreti (per utilità personale, per stabilire rapporti interpersonali) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).
Comunicare per iscritto con frasi semplici e compiute, strutturate in un breve testo che rispetti le fondamentali convenzioni ortografiche.	Produrre semplici testi logici a scopi diversi (narrare, descrivere, informare) su modelli minimi predefiniti.
	Impaginare correttamente un testo semplice.

Secondo step – Quinta primaria – Obiettivi di apprendimento in ordine di importanza e difficoltà crescente

Nuove Indicazioni per il curriculum	Proposta del gruppo di lavoro
	Impaginare correttamente un testo complesso.
Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.	Produrre testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, in cui siano rispettate le funzioni sintattiche e semantiche dei principali segni interpuntivi. Comporre periodi semplici, utilizzando la coordinazione, i connettivi di tempo, di causa, di fine, i tempi dei verbi di uso comune, il discorso diretto e indiretto.
Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri e che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni e azioni.	Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.

Nuove Indicazioni per il curricolo	Proposta del gruppo di lavoro
Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti, poesie).	Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri e che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni e azioni.
Scrivere una lettera indirizzata a destinatari noti, adeguando le forme espressive ai destinatari e alla situazione di comunicazione.	Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti, poesie).
Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.	Scrivere una lettera indirizzata a destinatari noti, adeguando le forme espressive ai destinatari e alla situazione di comunicazione.
Realizzare testi collettivi in cui si fanno resoconti di esperienze scolastiche, si illustrano procedimenti per fare qualcosa, si registrano opinioni su un argomento trattato in classe.	Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.
Compiere operazioni di rielaborazione sui testi (parafrasare un racconto, riscrivere apportando cambiamenti di caratteristiche, sostituzioni di personaggi, punti di vista, riscrivere in funzione di uno scopo dato).	Realizzare testi collettivi in cui si fanno resoconti di esperienze scolastiche, si illustrano procedimenti per fare qualcosa, si registrano opinioni su un argomento trattato in classe.
Produrre testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, in cui siano rispettate le funzioni sintattiche e semantiche dei principali segni interpuntivi.	Compiere operazioni parziali di rielaborazione sui testi (parafrasare un racconto, riscrivere apportando cambiamenti di caratteristiche, sostituzioni di personaggi, punti di vista, riscrivere in funzione di uno scopo dato).
	Produrre testi argomentativi, su modelli predefiniti (come articoli o brevi narrazioni di fatti storici), o in seguito a giochi di ruolo, dialoghi e discussioni guidate.
	Produrre riassunti, utilizzando varie tecniche.

N.B. Si considera che tutti i bambini/ragazzi possano/debbero conseguire questi obiettivi, tranne i diversamente abili certificati, gli stranieri di recente immigrazione, i bambini/ragazzi con BES o DSA, per i quali l'Istituto predispone percorsi particolari, mettendo a disposizione risorse e strumenti.
Si ritiene che i colleghi di tutte le discipline debbano sentirsi impegnati a curare l'acquisizione delle abilità linguistiche.

Terzo step – Terza secondaria di primo grado – Obiettivi di apprendimento in ordine di importanza e difficoltà crescente

Nel corso degli incontri non si è riusciti ad affrontare l'esame degli obiettivi di apprendimento per la terza secondaria di primo grado.

In un primo momento ho promesso ai colleghi che avrei fatto io una proposta, ma una successiva riflessione mi ha indotto a ritenere che non sarebbe molto corretto, sia perché i colleghi di scuola secondaria di primo grado presenti agli incontri erano pochi e neppure certi che sarebbero rimasti nell'Istituto, sia perché, per un Istituto Comprensivo, è fondamentale che gli insegnanti di entrambi gli ordini di scuola partecipino al dibattito e conoscano le ragioni per le quali si scelgono obiettivi e abilità.

Pertanto, nella restituzione, mi fermo qui.

Preciso soltanto che, riguardo alla scuola secondaria di primo grado, si è accennato alla necessità e opportunità di costruire un curriculum basato, oltre che sull'esperienza della scrittura, anche sulla consapevolezza dei processi di scrittura.

Per completare la strutturazione del curriculum si potrà ripartire da questa considerazione, decisamente coerente con l'impostazione per competenze, se per competenza s'intende una conoscenza/abilità della quale si ha coscienza al punto da decidere di utilizzarla nei vari contesti.

BIBLIOGRAFIA CONSIGLIATA

- AA.VV. (2006), *Metacognizione ed educazione. Processi apprendimenti strumenti*, Franco Angeli, Milano (3 ristampa)
- Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET
- Boscolo P. (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Bari
- Calliari P. e Degasperi M. (2007), *I bambini pensano con le storie*, IPRASE, Trento
- Corno D. (1987), *Lingua scritta Scrivere e insegnare a scrivere*, Paravia, Torino
- Corno D. (1999), *Scrivere e comunicare*, Paravia, Torino
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano
- Farello P. e Bianchi F. (2001), *Laboratorio dell'autobiografia*, Erickson, Trento
- Melucci A. e Fabbrini F. (1992), *L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano
- Ministero dell'Istruzione, *Nuove Indicazioni nazionali per il curriculum 2007*, sul sito del Ministero
- Provincia Autonoma di Trento, *Proposte per la redazione dei Piani di Studio Provinciali*, su Vivoscuola
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze
- Smorti A. (1997), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze