



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in
Filologia e letteratura italiana

Tesi di Laurea

**L'educazione linguistica e
letteraria nel XXI secolo**
La riscoperta della lettura nel mondo digitale

Relatore

Ch. Prof. Valerio Vianello

Correlatori

Ch. Prof. Davide Mastrantonio

Ch. Prof.ssa Alessandra Trevisan

Laureanda

Silvia Carpitella

Matricola 857801

Anno Accademico

2022 / 2023

INDICE

INTRODUZIONE	p. 5
CAPITOLO I	
LA LETTURA NEL QUADRO DELLE COMPETENZE	9
I.1 L'«eterno cantiere»	9
I.2 La competenza magisteriale	12
I.2.1 Insegnare per competenze	16
I.3 Indicazioni Nazionali per la lettura	18
I.4 La lettura a scuola	20
I.5 Il potenziale dell'insegnante per i nuovi lettori	22
I.5.1 I (non) lettori nel XXI secolo	24
I.6 Riflettere sul linguaggio	27
I.7 Riflettere sull'educazione letteraria	32
I.8 Perché leggere: le funzioni della lettura e della letteratura; il potere delle storie	34
CAPITOLO II	
IL PARADOSSO DELLA LETTURA	39
II.1 L'atto della lettura: una forzatura per il nostro cervello	39
II.2 Lettura e sviluppo cognitivo	44
II.2.1 Le strutture che connettono	46
II.3 Com'è cambiato il lettore nel mondo digitale?	49
II.4 Come leggere: le strategie di educazione alla lettura	53
II.4.1 L'aggiornamento del docente una necessità nel XXI secolo	56
II.4.2 Lettura ad alta voce	58
II.4.2.1 L'ora di lettura	60
II.4.2.2 Note di regia	61
II.4.2.3 La zona di lettura ad alta voce	61
II.4.2.4 La biblioteca di classe	62
II.4.2.5 Coltiva la bibliodiversità	63
II.4.2.6 Altri ambienti e altre voci	64
II.4.3 La partecipazione a concorsi	65
II.4.4 Promuovere le biblioteche	67
II.5 Cosa leggere: il panorama editoriale	70

CAPITOLO III	
INSEGNARE NELLA SCUOLA DEL XXI SECOLO	73
III.1 La scuola digitalizzata: un progetto ventennale	73
III.2 La pandemia: il via libera alla scuola digitale	77
III.3 Il manuale scolastico all'avanguardia	81
III.3.1 Come cambiano le pratiche narrative con Internet: dallo <i>storytelling</i> al videogioco	84
III.4 I giovani e la nuova era dell'informazione tra <i>reel</i> e <i>post</i> mediatici	87
III.5 Il ponte tra passato e presente: un'esigenza ineludibile	90
CAPITOLO IV	
PROGETTO DI LETTURA: <i>LA CANZONE DI ACHILLE</i>	93
IV.1 Cos'è la lezione segmentata?	93
IV.2 Proposta di una lezione	94
IV.3 Riscrivi il finale	98
IV.4 Questionario <i>online</i>	99
BIBLIOGRAFIA	103
SITOGRAFIA	107

INTRODUZIONE

La strada per l'insegnamento, in Italia, è difficilissima, non solo dal punto di vista professionale, ma anche per gli studenti che si avvicinano a questa carriera. È importante capire dove stia la differenza tra formazione e assunzione.

A causa della crisi pandemica molti laureati e laureandi sono stati contattati dalle scuole di vario ordine e grado per supplenze, trovandosi così improvvisamente dietro una cattedra – quando fino a pochi mesi prima erano dietro il banco dell'università.

Il primo capitolo propone una breve panoramica sulle normative per l'ingresso dei docenti nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, mostrando le differenze nei criteri di assunzione e, soprattutto, spiegando i vantaggi e gli svantaggi della legge 79/2022. L'obiettivo dei sessanta crediti formativi universitari, da poco introdotti, è quello di formare un corpo docente competente e preparato dinnanzi agli sviluppi cognitivi e comportamentali dei ragazzi, determinando, però, continui anni di studio e di precariato. Poi si focalizza sul ruolo dell'insegnante di letteratura italiana, che non dev'essere tanto un esperto di tutta la tradizione culturale, quanto piuttosto un modello per incentivare la lettura in un mondo sempre più orientato verso le piattaforme digitali.

Per discutere della lettura nel contesto scolastico, è stato necessario considerare le normative in vigore, sottolineando come e quanto il docente incida sull'educazione linguistica, letteraria e sulla lettura stessa. Esistono diversi modi in cui la lettura può essere sperimentata, i più importanti sono riconoscerla come valore pratico o come

fonte di conoscenza; fondamentale è capire come viene recepito e svolto l'insegnamento alla lettura.

Il secondo capitolo si sofferma sulla neuroscienza della lettura, partendo dal presupposto che il nostro cervello non è nato per leggere, atto che implica una sorta di forzatura; è, quindi, indispensabile spiegare quanto questo processo metacognitivo debba essere costantemente stimolato e supportato per riuscire a mantenerlo attivo.

Non è stato possibile trattare questo tema senza considerare quanto le innovazioni tecnologiche abbiano influenzato la nostra modalità di lettura; pertanto, si affrontano i problemi odierni e si indicano delle possibili vie per spronare alla lettura, soprattutto tra i giovani – significative sono le proposte ministeriali per bandi e concorsi di lettura e il progetto della lettura ad alta voce, passi principali per quest'attività.

Il terzo capitolo è dedicato alla scuola digitale: a partire dai primi progetti degli anni Ottanta sino alla Didattica a Distanza durante l'emergenza del Covid-19 nel 2020. Le scuole si sono dovute riorganizzare velocemente per offrire in tempi brevi nuovi strumenti, didattici e organizzativi. Con l'inizio dell'anno scolastico 2020/2021, il MIUR ha emanato delle linee guida sulla Didattica Digitale Integrata per pianificare con maggior organizzazione le lezioni da remoto.

Il periodo vissuto è stato un importante momento di sperimentazione durante il quale la didattica digitale è diventata parte integrante delle attività educative; inoltre, ha evidenziato quanto i nativi digitali non sappiano muoversi responsabilmente sulle piattaforme digitali, perché fare ricerca in *Internet* significa essere indirizzati a un'infinità di video, documenti o articoli ed avere così tanti stimoli implica il bisogno di una guida. Sui problemi dell'infomania può intervenire il docente per avviare, nel rispetto delle esigenze degli studenti, a un corretto processo di apprendimento, nel giusto equilibrio tra informazioni cartacee e digitali.

Nell'ultimo capitolo viene illustrata un'attività didattica: attraverso un *lesson plan*, si presenta un progetto di lettura ad alta voce in una classe di seconda superiore presso il liceo "Marco Foscarini". Dopo aver affrontato l'*Iliade*, si propone agli allievi un passo del romanzo di Madeline Miller, *La canzone di Achille*, perché avvicinare i ragazzi alla lettura significa anche far vedere il punto di contatto tra la letteratura antica e quella contemporanea.

Con questo progetto ho cercato di dimostrare che discutere di educazione linguistica e letteraria è un processo lungo e che necessita di pazienza, costanza e metodo.

Nella stesura di questa tesi è stata basilare l'esperienza del tirocinio presso il Convitto Nazionale "Marco Foscarini": seguire qualche lezione di docenti della propria classe di concorso (nel caso specifico A012) e apprendere il mestiere hanno contribuito a darmi maggior consapevolezza dell'organizzazione scolastica, delle modalità possibili delle lezioni e di quanto, troppo spesso, i libri siano distanti dalla realtà con la conseguenza che gli studenti preferiscono basare il proprio bagaglio culturale su altre esperienze.

L'esperienza vissuta durante il tirocinio mi ha fatto prendere coscienza che non è possibile pretendere che gli studenti leggano fluentemente e che comprendano subito i grandi autori della letteratura, anzi, così, si rischia solo di farli allontanare; invece, li si può avvicinare gradualmente e l'interesse nascerà in loro poco per volta.

Sono stati diversi i progetti proposti dagli insegnanti alle loro classi, ho avuto modo di presenziare ad alcune attività laboratoriali e culturali: in una classe seconda è stato chiesto di leggere un libro a piacere per poi presentarlo a lezione; in quarta e quinta è stato proposto di concordare un genere, leggere un romanzo per poi discuterne in classe; gli stessi studenti hanno partecipato a una maratona di lettura ad alta voce presso l'Ateneo Veneto.

I docenti di italiano si sono attivati per i progetti di lettura, coinvolgendo quanto più possibile i liceali, tuttavia, spiegare che attraverso la letteratura si può essere trasportati in un mondo ignoto, si stimolano l'immaginazione, l'empatia e la curiosità non basta e troppo spesso gli stessi allievi rimangono perplessi dinnanzi a queste dichiarazioni.

La scuola è l'ambiente più idoneo per sviluppare l'apprendimento e la scoperta di un mondo altro con l'impegno di un insegnante che si metta maggiormente in gioco, che sia empatico e che condivida, davvero, i propri interessi.

CAPITOLO I

LA LETTURA NEL QUADRO DELLE COMPETENZE

I.1 «L'eterno cantiere»¹

Parlare di formazione significa investire su tantissimi fattori. Il percorso per l'ingresso a scuola sembra essere quanto più complesso e laborioso; in questa sede, verranno elencate alcune delle leggi che hanno influenzato l'inserimento del nuovo corpo docente per le scuole secondarie di primo e secondo grado.

A partire dalla seconda metà del secolo scorso si comprende come la scuola e in particolare la formazione iniziale dei docenti fosse inadeguata; è soprattutto durante il 1968 che si percepisce un cambio di sensibilità, principalmente dovuto alla nuova generazione di studenti e di giovani insegnanti che aprono il dibattito culturale.²

La formazione dell'insegnante della secondaria fino alla fine degli anni Settanta era determinata da una preparazione universitaria di base in un dato settore, legata all'aspetto più scientifico di una determinata disciplina, probabilmente proiettando i giovani più verso il dottorato di ricerca che verso alla cattedra.

¹ Durante un webinar sulla legge 79/2022, svolto l'8 settembre 2022 a Venezia – evento che è stato organizzato dal gruppo editoriale Studium e dalla Fondazione Marcianum a cui hanno partecipato Francesco Magni, Maurizio Sibilio, Loredana Perla, Pier Giuseppe Rossi e Giuseppe Bertagna si è discusso molto sulla formazione degli insegnanti e la Professoressa Perla ha definito questo percorso come un laboratorio costante ed eterno: FRANCESCO MAGNI, *Lauree e abilitazione all'insegnamento dopo la legge 79/2022*, <https://www.youtube.com/watch?v=4jbUJ1ChGvw>, 2022 (data ultima consultazione 30 maggio 2022).

² ANGELO GAUDIO, *L'istruzione secondaria*, in F. DE GIORGI, A. GAUDIO, F. PRUNERI (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Scholé, 2019, p. 195.

Con la legge numero 270 del 1982 si registra una prima procedura per poter insegnare: l'accesso «avviene mediante concorsi per esami integrati dalla valutazione dei titoli di studio e degli eventuali titoli accademici, scientifici e professionali»; «coloro i quali superano il concorso sono nominati in ruolo e sono ammessi ad un anno di formazione».³

Il ministro Letizia Moratti, agli inizi degli anni Duemila, si concentra non solo sulla durata del ciclo secondario, ma anche sulla valutazione degli insegnanti.⁴ Si stabilisce che la formazione iniziale venga svolta presso le università con corsi di laurea specialistica con la finalità di una «valorizzazione professionale del docente stesso»; anche in questo caso, si fissano dei «requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione».⁵ È prevista un'attività di tirocinio prima dell'inserimento nell'organico scolastico.

Nel 2008, con il decreto-legge 133, vengono effettuati dei tagli alle scuole «ai fini di una migliore qualificazione dei servizi scolastici e di una piena valorizzazione professionale del personale docente».⁶ Nello stesso anno, la legge 169 propone un «provvedimento di aggiornamento delle graduatorie ad esaurimento» e gli aspiranti docenti vengono «collocati nella posizione spettante in base ai punteggi attribuiti ai titoli posseduti».⁷

³ Legge 20 maggio 1982, n. 270, 1982, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1982:270!vig=> (data ultima consultazione 26 maggio 2022).

⁴ A. GAUDIO, *L'istruzione secondaria*, cit., pp. 199-200.

⁵ Legge 28 marzo 2003, n. 53, 2003, <https://www.altalex.com/documents/news/2006/06/14/riforma-moratti-della-scuola> (data ultima consultazione 27 settembre 2022).

⁶ Legge 25 giugno 2008, n. 133, 2008, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2008-06-25:112~art64-com4-leta> (data ultima consultazione 26 settembre 2022).

⁷ Legge 30 ottobre 2008, n. 169, 2008, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51052/Legge+169+del/30+ottobre+2008.pdf> (data ultima consultazione 14 giugno 2022).

A partire dal 2010, con la legge numero 249, per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, viene richiesto un corso di laurea magistrale biennale ed un successivo anno di tirocinio; una volta conclusosi il periodo di prova e superato un esame finale, si consegue l'abilitazione all'insegnamento in una delle classi previste dal decreto del Ministro dell'istruzione.⁸

Con la normativa 850/2015 si considera la formazione in ingresso dei neoassunti: dal bilancio di competenze del singolo si passa allo sviluppo professionale secondo cui il dirigente scolastico e il docente stabiliscono gli obiettivi di sviluppo delle competenze in ambito culturale, metodologico e relazionale. Lo scopo è di migliorare le competenze didattiche attraverso la partecipazione a laboratori, attività formative organizzate o partecipazione al visiting. Le ore di formazione obbligatoria sono di 50 ore per ciascun insegnante.⁹

È con la riforma della "Buona scuola" di Renzi che si registra «il riordino, l'adeguamento e la semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli dei docenti». «La formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale»;¹⁰ l'obiettivo è di promuovere il settore umanistico e culturale così da creare un sistema unitario, coordinato e organizzato.

Vengono inseriti, per la prima volta, ventiquattro crediti formativi universitari (poi segnati con la sigla CFU), in settori pedagogici, psicologici, antropologici e nella metodologia della didattica, costituendo così il «requisito di accesso al concorso». Lo

⁸ Legge 10 settembre 2010, n. 249, 2010, http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf (data ultima consultazione 27 marzo 2023).

⁹ Legge 27 ottobre 2015, n. 850, 2015, <https://www.miur.gov.it/formazione-in-ingresso-neoassunti> (data ultima consultazione 22 marzo 2023).

¹⁰ GAZZETTA UFFICIALE, Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, 2017, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg> (data ultima consultazione 27 settembre 2022).

studente non solo deve acquisire competenze legate al suo percorso curricolare accademico, ma deve aggiungere altri esami sul suo piano di studio – aumentando così eventuali costi e allungando la durata normale del percorso.¹¹

La legge 79/2022 propone un compromesso sullo iato tra le ricerche pedagogiche e le ricadute sul piano istituzionale; il rischio è di non permettere il vero inserimento scolastico, lasciando agli studenti anni di precariato.¹² Si è optato per i sessanta CFU così organizzati: dopo il percorso di laurea magistrale in cui avviene strettamente la formazione disciplinare e il percorso epistemologico; si passa alla formazione costruita sulla comparazione tra il profilo del docente e quello dello studente; si partecipa infine al concorso in base alla propria classe, giungendo, in caso positivo, alla formazione in servizio. Sono tutti dei passi che devono essere pensati per bene e, infatti, c'è ancora molto da lavorare a tal proposito.

I.2 La competenza magisteriale

Si discute molto spesso su ciò che uno studente deve aver acquisito durante il suo percorso scolastico e «l'attuale sistema educativo nazionale di istruzione e formazione prevede l'obbligo della certificazione delle competenze acquisite dallo studente».¹³

È necessario definire il significato di competenza, termine che deriva dal latino tardo *competentia*. Esprime la capacità di «essere competente; idoneità e autorità di

¹¹ MIUR, 2017, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+24+CFU/b8033aeb-5ee9-42ec-abc0-00d98c8e243c?version=1.0> (data ultima consultazione 1 giugno 2022).

¹² Si fa riferimento a studenti universitari, ma nulla vieta che ci siano uomini e donne già laureati e che stanno ancora aspettando di superare il concorso, passando gran parte della vita da una scuola all'altra.

¹³ ANTONIO FUNDARÒ, *Le certificazioni delle Competenze nella scuola superiore: scarica un quadro sinottico*, 2021, <https://www.orizzontescuola.it/le-certificazioni-delle-competenze-nella-scuola-superiore-scarica-un-quadro-sinottico/>, (data ultima consultazione 23 settembre 2022).

trattare, giudicare, risolvere determinate questioni».¹⁴ Si tratta di un concetto che rientra spesso nel linguaggio giuridico, pedagogico, ordinario e scolastico.

Per quanto riguarda la scuola, è indispensabile considerare il ruolo delle competenze chiave, ovvero, ciò di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva.¹⁵ L'obiettivo è ottenere un apprendimento permanente.

La commissione europea ha individuato otto competenze chiave, appartenenti al contesto linguistico (sia alfabetico che multilinguistico), matematico, digitale, personale (sociale in cui si sottolinea l'importanza del saper imparare a imparare), imprenditoriale, di cittadinanza e in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Bertagna sostiene che

pochi osservatori, tuttavia, fanno notare che il comune concettuale sottinteso a tutte queste espressioni è costituito dalla reificazione del significato del termine «competenza» [...] ci si accorge subito che tutte, perfino al di là delle dichiarazioni di volontà contraria, convergono sull'idea che la competenza indichi sempre «qualcosa» di già dato, un «oggetto» preconstituito, anzi un «*objet trouvé*», che esisterebbe da qualche parte e che si tratterebbe, quindi, di raggiungere e trovare.¹⁶

La competenza viene considerata come un obiettivo che tutti devono obbligatoriamente perseguire e raggiungere nello stesso livello e nello stesso tempo,

¹⁴ LUIGI ROMANI, *Competenza*, <https://www.treccani.it/vocabolario/competenza> (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

¹⁵ La Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, nelle raccomandazioni del consiglio del 22 maggio 2018, definisce le competenze chiave come uno «uno degli obiettivi della prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione che possa sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per l'occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva e mezzi per sperimentare l'identità europea in tutta la sua diversità». (*Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) data ultima consultazione 1 maggio 2023).

¹⁶ GIUSEPPE BERTAGNA, *Verso la scuola delle competenze*, 2009, <https://www.scuolacattolica.it/wp-content/uploads/sites/45/Sviluppare-competenze-a-scuola-Giuseppe-Bertagna.pdf>, p. 2 (data ultima consultazione 16 settembre 2022).

influenzando così la modalità d'esecuzione di una lezione e di approccio con ogni singolo studente, intendendola come «qualcosa» che il soggetto stesso può «ricevere» da fuori di lui e, poi, «avere».¹⁷

Si tratta di un criterio analitico, secondo cui tutti gli studenti vengono costantemente valutati e spronati ad acquisire le competenze in maniera meccanica, rendendo, ancora una volta, la competenza come qualcosa di 'altro' rispetto agli scolari.

Nelle modifiche normative degli ultimi anni si è passati a un nuovo modo di intendere il concetto di educazione: partendo dall'idea dell'insegnamento in funzione dell'apprendimento, ora lo si considera più come un atto formativo – ciò giustificherebbe la base pedagogica che gli aspiranti docenti devono acquisire per essere, appunto, più competenti. Ciò che viene chiesto al docente è di valutare non solo ciò che lo studente sa, ma soprattutto ciò che sa fare e come sa essere. Per rendere attuabile tutto ciò si deve agire attraverso un approccio formativo efficace che mobilita diverse conoscenze, tra cui il sapere cognitivo, pratico, emotivo dell'insegnante, entro le varie occasioni di apprendimento.

Indubbiamente, la diffusione della pandemia Sars-Cov2 ha influenzato non solo la modalità d'esecuzione delle normali lezioni, sostituite da quelle da remoto. È nata la consapevolezza che il lavoro dell'insegnante stia cambiando velocemente; si pensi solamente alla grande (talvolta troppa) influenza del mondo digitale sulla mente dei ragazzi. Sono cambiate le esigenze per le forme d'apprendimento e della comunicazione ed è indispensabile prendere atto di questi cambiamenti nella descrizione di quegli «standard professionali attesi» descritti dal Ministero dell'Interno, dell'università e della ricerca (più comunemente noto come MIUR):¹⁸

¹⁷ *Ivi*, p. 3.

¹⁸ Nel documento si legge: «La presente proposta struttura gli standard professionali in indicatori ed in

curare il proprio curriculum non è un'azione marginale nella vita di ogni docente, ma è fondamentale per avere lo sguardo sempre attento all'innovazione e al miglioramento dell'insegnamento, della scuola, soprattutto degli esiti formativi degli studenti.¹⁹

Ciò che giustificherebbe la legge 79/2022 è che l'aspirante insegnante sappia far apprendere, che è diverso dal semplice insegnare ed è proprio qui che si introduce il concetto di competenza magisteriale (espressione coniata da Giuseppe Bertagna). Secondo la professoressa Perla questa procedura di reclutamento dei docenti, da un lato, avvia un percorso di adattamento rispetto alla propria competenza, dall'altro, però può influenzare il tipo di incentivo. Allungare i tempi di formazione può far perdere la capacità di insegnare (differente rispetto all'apprendimento sui banchi universitari); c'è indubbiamente bisogno di formarsi prima di entrare a scuola, di fare esercizio di cultura, ma c'è anche bisogno di pratica. All'interno del concetto di competenza, è importante riconoscere che

nessuno può diventare competente da solo, ognuno ha bisogno dell'altro e di altri, di cooperazione per diventare chi è e vuole essere; allo stesso tempo, nessuno può diventare competente e mantenere la competenza senza emulazione.²⁰

La formazione nei campi pedagogici e antropologici aiuta l'aspirante docente ad avere più consapevolezza e preparazione su come interagire con la classe, tuttavia, il problema della formazione iniziale della secondaria non è stato risolto, come

rubriche descrittive dei comportamenti "sul campo", che si proiettano nelle dinamiche della gestione della classe, negli stili comunicativi, nella capacità di costruire relazioni pro-attive con gli studenti, nella produzione e documentazione didattica, nel dialogo con una realtà culturale e sociale che sta cambiando. Il documento presenta un quadro analitico di 12 standard professionali, riferiti a cinque dimensioni della professionalità: culturale, disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale». (MIUR, *Direzione Generale per il personale scolastico. Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, 2018, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf, p. 4 data ultima consultazione 14 giugno 2022).

¹⁹ *Ivi*, p. 5.

²⁰ G. BERTAGNA, *Verso la scuola delle competenze*, cit., p. 7.

nemmeno la riqualificazione in servizio di persone che, nel frattempo, vanno in pensione sempre più tardi.

La consapevolezza della prospettiva pedagogica non dev'essere affrontata solo in base alla sensibilità dei fenomeni sociali, sulla loro osservazione e indagine anzi, secondo Monica Ferrari, «tale sensibilità non si risolve nell'acquisizione di informazioni», ma attraverso un «esercizio di “coscientizzazione” orientato ideologicamente al cambiamento per consapevolezza dei percorsi di individuazione dei singoli e dei gruppi al fine di cambiare, con essi, la società».²¹

I.2.1 Insegnare per competenze

Troppo spesso si parla delle competenze chiave che uno studente deve raggiungere, ma in questa sede si considereranno anche quelle competenze che il docente deve acquisire durante il suo percorso di formazione; si può notare, infatti, quanto il profilo professionale sia piuttosto articolato e complesso.

Indispensabile è la competenza disciplinare, ovvero la padronanza della propria disciplina d'insegnamento, in modo da riuscire a sviluppare appieno il profilo d'uscita dello studente.

Esattamente come viene richiesto ai ragazzi, anche i nuovi docenti devono essere in grado di muoversi abilmente sulle piattaforme digitali; la competenza digitale è pertanto essenziale per creare un collegamento con i ragazzi, riuscire a stimolarli, a fare insieme ricerca.

²¹ MONICA FERRARI, *L'analisi pedagogica nella formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana: una questione irrisolta*, in «Pedagogia oggi», vol. 1, 2022, p. 20.

Segue la competenza linguistica, prestando attenzione alla dimensione multilinguistica, difficile da evitare dato che in una qualsiasi università, oltre alla padronanza della lingua madre, viene richiesto un livello B2 di inglese.

La competenza psicopedagogica viene richiesta con particolare insistenza negli ultimi anni: si considerino le leggi 850/2015 e 79/2022.

Insieme alla competenza di disciplina, è bene che il docente sia a conoscenza della metodologia dell'insegnamento e di apprendimento, ecco che la competenza metodologico-didattica risulta altrettanto importante perché aiuta gli studenti a «far emergere i loro saperi impliciti e, soprattutto, a favorire lo sviluppo naturale delle intelligenze».²²

La capacità organizzativa e relazionale del docente è importante sia per il legame che va creandosi con la classe, sia nel rapporto con i colleghi e il resto del personale scolastico.

Il docente poi deve essere in grado di guidare lo studente all'esperienza di alternanza scuola lavoro e ascoltarlo per eventuali dubbi. L'obiettivo finale è il successo formativo dei ragazzi, che non dipende solamente dai vari insegnanti, ma dalla scuola:

occorre, inoltre, che la scuola si faccia promotrice di un raccordo integrato, attraverso il coinvolgimento attivo di molteplici soggetti, a vario titolo interessati e impegnati nella promozione della funzione orientativa della formazione, al fine di costruire una “comunità orientativa educante”.²³

Le competenze di ricerca risultano importanti se le si considerano all'interno dello sviluppo tecnologico.

²² LUISA TRECCANI, *Competenze metodologico didattiche*, 2021, <https://www.luisatreccani.it/competenze-didattico-metodologiche/> (data ultima consultazione 6 aprile 2023).

²³ MIUR, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, 2015, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf> (data ultima consultazione 29 marzo 2023).

La competenza di documentazione serve a registrare la propria attività, per poterla replicare, rifletterci sopra o riprogettare così da migliorare il proprio lavoro.

Infine, la competenza di valutazione è una strategia utile alla costruzione di attività e di strategie didattiche, «ci aiuta a prestare attenzione al binomio insegnamento-apprendimento e, soprattutto, sostiene la stimolazione, la motivazione al ragionamento».²⁴

Infatti, «ha una funzione prettamente formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo».²⁵

Per essere in grado di maturare pienamente le competenze, l'insegnante deve avere sì una formazione iniziale ed avere uno studio costante, ma ciò che più conta è l'esperienza, perché attraverso essa fa della professione docente un esempio di «ricerca, riflessione sulla stessa, studio, approfondimento».²⁶

1.3 Indicazioni Nazionali per la lettura

Nelle Indicazioni Nazionali si sottolinea che «la diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità e rappresenta la frontiera decisiva per la scuola» e, consapevole che essa «non ha più il monopolio delle informazioni e dei modi di apprendere», bisogna creare nuovi percorsi formativi adatti a «mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale».²⁷

²⁴ L. TRECCANI, *L'importanza della valutazione per il docente*, 2021, <https://www.luisatreccani.it/valutazione-per-docente/> (data ultima consultazione 29 marzo 2023)

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ ID., *Le competenze professionali del docente*, 2021, <https://www.luisatreccani.it/competenze-professionali-docente/> (data ultima consultazione 31 marzo 2023).

²⁷ MIUR, *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola*

Creare un ponte tra il testo e l'attualità, un progetto educativo e didattico per persone in carne ed ossa che «vivono *qui e ora*, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato» è il compito più importante della scuola. Fornire gli strumenti base per essere un cittadino consapevole e responsabile significa sviluppare le competenze chiave; la scuola deve insegnare ad imparare e ad apprendere, con l'obiettivo di «fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive».

Considerando che la scuola può e deve educare alla consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità ultima è sviluppare il cittadino, perciò, è necessaria una «nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo».²⁸

Compito primario della scuola secondaria di primo grado è di promuovere l'alfabetizzazione funzionale attraverso «l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura» ed è evidente che «lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona».²⁹ Alcuni dei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado sono: capacità comunicativa, attraverso modalità dialogiche rispettose della condivisione delle idee; ascoltare e comprendere testi di vario tipo; esporre argomenti di studio e di ricerca; costruire il pensiero critico e interpretativo; scrivere testi di diverso tipo.³⁰

dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Firenze, Le Monnier, numero speciale, 2012, p. 8.

²⁸ *Ivi*, pp. 9-11.

²⁹ *Ivi*, pp. 32-36.

³⁰ *Ivi*, p. 43.

Per favorire il processo di maturazione dell'allievo, le Indicazioni Nazionali non affrontano solo lo sviluppo della comunicazione orale (nella duplice forma dell'ascolto e del parlato) o il perfezionamento della pratica della scrittura, ma si soffermano sulla lettura «proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti [...] in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica»; pertanto, la pratica della lettura deve essere costante nelle classi con l'obiettivo di provare a sviluppare un gusto per la lettura che permetta agli studenti di continuare autonomamente e diventare lettori esperti.³¹

I.4 La lettura a scuola

«Il verbo leggere non sopporta l'imperativo», così Pennac fa iniziare *Come un romanzo*; subito dopo: «"Leggi!" "Leggi! Ma insomma, leggi, diamine, ti ordino di leggere! "Sali in camera tua e leggi!" Risultato? Niente. Si è addormentato sul libro».³²

La scuola ha parecchi meriti nel campo della diffusione alla lettura: l'uscita dall'analfabetismo l'acquisizione di un bagaglio culturale minimo sono le conquiste più importanti – il problema sorto negli ultimi anni e l'aumento dei cittadini alfabetizzati, ma non lettori.

«Come si può pensare che il piacere, che parte da un momento più inconscio che conscio della nostra attività psichica, possa avere una funzione formativa?». Ermanno Detti si interroga se si possa unire il piacere della lettura a quello dell'educazione culturale, linguistica e sociale; dà una risposta positiva tenendo, però, presente

³¹ *Ivi*, p. 37.

³² DANIEL PENNAC, *Come un romanzo*, traduzione di Yasmina Melaouah, Milano, Feltrinelli, 1992, p. 11.

il corretto sviluppo cognitivo dell'individuo. Solo così «il godimento della lettura di un testo sarebbe anche strumento per acquisire inconsciamente nuove cognizioni».³³

Durante il tirocinio mi è capitato di assistere ad alcuni seminari organizzati dal docente di italiano: gli studenti avevano dieci minuti di tempo per presentare un romanzo scelto e letto autonomamente, mettendo in luce gli aspetti tecnici, narrativi e le proprie impressioni. L'obbiettivo finale è di abituare i ragazzi a parlare davanti a un pubblico, a saper argomentare un tema e, soprattutto, a sensibilizzare verso la lettura.

Ci sono delle differenze di organizzazione tra la classe di seconda e di quarta liceo: nel primo caso gli alunni sono liberi di portare un testo che li ha colpiti particolarmente; nel secondo, invece, si danno delle linee guida, dei temi (ad esempio, la letteratura straniera di fine Ottocento o autori americani che si sono interessati di giornalismo agli inizi del Novecento) e gli studenti devono fare una ricerca e proporre poi il testo.

I seminari vengono riproposti ciclicamente (una volta ogni due mesi circa) e solitamente si impegna l'ora di studio assistito per presentare i libri, come se fosse un vero e proprio laboratorio di lettura.

Ci sono state diverse tecniche di presentazione dei romanzi ed ho notato che, quando uno studente leggeva a voce alta alcuni passi del libro, quasi per magia, i compagni rizzavano le orecchie, stavano più attenti ed erano disposti a perdersi tra le pagine che avevano così tanto affascinato il compagno.

Attraverso questi brevi istanti si crea un legame più profondo all'interno della classe, ottenendo risultati positivi dal punto di vista scolastico; infatti, da un lato, si

³³ ERMANNODETTI, *Il piacere di leggere*, Milano, La Nuova Italia, 2002, p. 44.

mette a nudo la propria sensibilità, dall'altro, si migliora la percezione di sé, si interagisce con l'altro, vedendo i possibili punti di vista differenti.

Sono diversi gli studi che promuovono didattiche laboratoriali e seminariali; gli alunni presentano una loro tesi utilizzando diversi strumenti, attivando così il *learning by doing*. Mettere lo studente nella condizione di agire attivamente nella lezione «alimenta motivazioni e stimoli a continuare o variare il comportamento in base agli scarti effettivamente sperimentali». Inoltre, gli apprendimenti di gruppo, il *brainstorming* e la discussione libera sono aspetti fondamentali per la didattica seminariale, perché lo sviluppo cognitivo, concettuale ed espressivo vengono impartiti nel contesto sociale e collaborativo; inoltre, «si valorizza l'espressione e la produzione attiva dei soggetti, garantendo un livello considerevolmente più alto di interazione partecipativa».³⁴

Obbligare qualcuno a leggere porta solo al suo allontanamento dal libro, questo perché il verbo leggere non sopporta l'imperativo. È naturale, quindi, pensare che non si può insegnare il piacere della lettura, ciò che possono fare la famiglia e la scuola è di educare alla lettura creando «le stesse condizioni che hanno permesso ai lettori di diventare lettori».³⁵

I.5 Il potenziale dell'insegnante per i nuovi lettori

Molti si chiedono perché leggere o perché insegnare letteratura. C'è chi, ancora oggi e con aria piuttosto scettica, chiede quale sia la via d'uscita dopo un percorso universitario nel campo umanistico, presupponendo che si possa fare solo l'insegnante;

³⁴ A. CALVANI, M. ROTTA, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson, 2000, pp. 24-26.

³⁵ E. DETTI, *Il piacere di leggere*, cit., pp. 97-100.

è un concetto che bisogna superare: non si tratta ‘solamente di insegnare’ la letteratura, soprattutto se il mondo cambia velocemente.

Daniel Pennac insiste sul potere della comunicazione, dalla partecipazione attiva tra docente e alunno: «e se invece di *esigere la lettura* il professore decidesse improvvisamente di *condividere* il suo personale piacere di leggere?». ³⁶

L’incentivo deve partire dal corpo docente, non basta l’imposizione di un libro per l’estate; Aidan Chambers propone la tecnica dell’insegnamento secondo la condivisione tra i ragazzi dei libri letti perché «serve ora a capirli meglio, e non più a verificare se i contenuti previsti siano stati acquisiti oppure no». ³⁷ Non è solo saperli valutare, ma aiutarli a guadagnare una nuova consapevolezza. Gli allievi dovrebbero, poco per volta e guidati, tracciare le linee fondamentali del testo, perché la funzione principale è l’interpretazione, a cui seguono la capacità di interagire con i compagni civilmente e il ruolo del docente come ‘mediatore’.

Ciò che è bene trasmettere è l’idea della lett(erat)ura come uno strumento culturale e sociale, un’educazione che sta alla base «dei sistemi di apprendimento in uso nelle società cosiddette sviluppate o in via di sviluppo» ³⁸ e, soprattutto, bisogna considerare il potere della parola, in grado non solo di analizzare e di conoscere, ma anche di

suscitare un mutamento, immaginare qualcosa di diverso dall’esistente, di inaudito, di impensato. Scuotere dal sopore provocato da strutture mentali fossilizzate, attingendo a una potenza sopita sentimentale e di pensiero. ³⁹

³⁶ D. PENNAC, *Come un romanzo*, cit., p. 66 (corsivo mio).

³⁷ LUCA CIGNETTI, *Come non uccidere la lett(erat)ura. Per un approccio «democratico» alla comprensione del testo scritto a scuola*, 2017, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scuola/Cignetti.html (data ultima consultazione 22 settembre 2022).

³⁸ SIMONE GIUSTI, *Introduzione. L’esperienza della lettura*, «I quaderni della ricerca», numero 5, 2013, p.7.

³⁹ CARLA BENEDETTI, *La letteratura ci salverà dall’estinzione*, Torino, Einaudi, 2021, p. 63.

L'idea che la narrazione porti un beneficio all'individuo e alla società stessa recupera la tradizione del mondo antico, quando, ancora prima che nascesse la scrittura, tutte le storie, i miti, i ricordi venivano tramandati oralmente con lo scopo di educare.

L'importante *Educare è narrare* di Demetrio evidenzia che la scuola dovrebbe (e talvolta ci riesce) mettere in primo piano l'educazione rispetto alla narrazione. Viene subito sottolineata l'impossibilità di usare questi due termini come sinonimi, perché entrambi sono fondamentali per la società; sono definiti più precisamente come tensioni generative, perché «accendono indizi di vita dove parrebbero ormai spenti, rivitalizzano energie, ridanno gusto all'esistenza, ci riaffermiamo alla vita nostra e degli altri». ⁴⁰

Non è, però, un meccanismo automatico: non basta riportare le emozioni provate leggendo un libro o seguendo la sua trama per educare. Non può esserci educazione se non si è disposti ad ascoltare, perché lo scopo è di aggiungere un valore pedagogico alla narrazione stessa.

I.5.1 I (non) lettori nel XXI secolo

Le ricerche dell'Istat, dimostrano che i bambini e ragazzi sono più propensi a leggere se questa iniziativa parte dalla famiglia: solitamente «sotto i 18 anni legge il 77,4% di chi ha madre e padre lettori, e solo il 35,4% tra coloro che hanno entrambi i genitori non lettori» e specialmente i lettori più piccoli «risentono maggiormente della presenza della sola madre lettrice (58,9% legge)». ⁴¹

⁴⁰ DUCCIO DEMETRIO, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012, p. 33.

⁴¹ ANTONIO PRUDENZANO, *Quanti sono i lettori di libri in Italia? Le risposte e i dati dell'ultimo rapporto Istat*, «Il Libraio», 2021.

Maria Elena Scotti, nel suo articolo *Letture: sostantivo femminile?*, considera quanto gli uomini leggano meno rispetto alle donne e in particolare il «ruolo che riveste la mancanza di lettori maschi adulti che possano stimolare alla lettura o porsi come modello».

Il quadro italiano ed europeo presenta un panorama maschile poco interessato ai libri; di conseguenza, «i padri che non leggono difficilmente incoraggiano i figli a farlo e soprattutto non promuovono l'immagine del lettore nelle nuove generazioni creando così uno stereotipo che si consolida nel tempo».⁴²

Al di là che un padre avvii più o meno alla lettura il figlio, è certo che la famiglia ricopre un ruolo primario per questo compito, ma anche la scuola può sensibilizzare verso quella che oggi viene più comunemente considerata una “perdita di tempo”.

Già da qualche decennio i ragazzi sono sempre più affascinati dal mondo digitale, perchè hanno molti svaghi – si pensi ai videogiochi, ai *social media* e alle serie televisive –, e «tra un buon libro e un brutto telefilm, il secondo ha, più spesso di quanto vorremmo confessare, la meglio sul primo».⁴³ È bene specificare che sono generalizzazioni, ma in effetti si è registrato che solo il 41% della popolazione italiana legge.⁴⁴

Allo stato attuale, gli studenti o non leggono, o raramente si dedicano a una lettura esterna alla scuola. Il linguaggio odierno è basato sulla piattaforma online (come le trame dei videogiochi). Uno dei problemi principali è la percezione della

⁴² MARIA ELENA SCOTTI, *Letture: sostantivo femminile?*, «Effetti di lettura», n. 2, pp. 35-36.

⁴³ DANIEL PENNAC, *Come un romanzo*, cit., p. 119.

⁴⁴ «Nel 2020 abbiamo registrato una quota di lettori leggermente superiore rispetto all'ultimo anno pre-pandemia, ma siamo comunque al 41,4 per cento. Quindi ben più della metà di chi ha almeno 6 anni, l'età minima per accedere alla lettura, non ha letto nemmeno un libro in un anno. E poi circa la metà di chi legge non va oltre i tre libri all'anno. Naturalmente parliamo di lettura nel tempo libero, quindi di libri letti per motivi diversi dalle esigenze scolastiche o professionali»; ISTAT, *Gli italiani e la cultura*, <https://www.istat.it/it/archivio/266345>, 2022 (data ultima consultazione 13 settembre 2022).

lettura come un'attività poco attraente, faticosa e superflua e proprio qui nasce l'esigenza di dare una svolta alle abitudini degli italiani, di cercare una maggior connessione con ciò che i ragazzi vivono tutti i giorni, creando così un punto di contatto tra i giovani e il contemporaneo.

L'entrata in vigore della legge 15/2020 promuove interventi volti a sostenere e a incentivare la produzione, la conservazione, la circolazione e la fruizione dei libri intesi come strumenti per la promozione culturale;⁴⁵ si consideri anche la scontistica sui libri o il bonus cultura.

Gli incentivi ci sono, ma non sempre vengono sfruttati. Nell'era in cui tutto può essere digitalizzato, un numero sempre maggiore di giovani preferisce utilizzare tutorial disponibili su *YouTube*, *Tik-Tok* o *Instagram* per imparare qualcosa; vengono preferite le immagini alla lettura, seguire chi ci spiega un determinato movimento letterario o, ad esempio, la rivoluzione industriale in un *reel*, possibilmente breve (infatti, le piattaforme digitali funzionano proprio per la brevità dei video) piuttosto che prendere un manuale e apprendere quell'informazione autonomamente.

Non si stanno demonizzando i *social media*, ma si cerca di chiarire quelli che sono i problemi dell'attualità e comprendere quali possano essere i vantaggi e gli svantaggi dello sviluppo tecnologico.

La media italiana di un libro a testa (compresi i libri scolastici), fa riflettere, distruggendo l'idea della letteratura come mezzo per stimolare il linguaggio, il pensiero critico, l'immaginazione. Per tutti questi elementi bisogna dare un senso alla

⁴⁵ G. UFFICIALE, *Legge 13 febbraio 2020, numero 15, 2020*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/10/20G00023/sg> (data ultima consultazione 13 aprile 2023).

lettura sottolineandone l'importanza e, soprattutto, individuando l'obiettivo dell'insegnamento: non devono diventare critici, esperti di analisi, ma lettori.

Anni fa, la media italiana era di un libro a testa (compresi i libri scolastici) e il fatto fa riflettere, causando il crollo dell'idea della letteratura come garante dell'identità nazionale. Per questi tutti questi elementi bisogna dare un senso alla letteratura, facendo valere la sua importanza e, soprattutto, riconoscere cosa vogliamo dagli studenti (se devono diventare critici, esperti di analisi o lettori) e per fare ciò è bene che imparino a leggere.

Ciò che viene richiesto è che si legga un testo per crescere, per assimilare una nuova nozione o espressione, ma leggere e comprendere appartengono a due competenze cognitive differenti, perché «saper comprendere un testo implica non solo conoscenze di natura prevalentemente linguistica [...], ma anche delle “conoscenze sul mondo”», mentre la lettura implica «un'attenta riflessione sul linguaggio, sui significati e sulla scelta dei possibili contesti di riferimento».⁴⁶

Secondo Dacia Maraini, la lettura è un grande atto di conoscenza, di sapere, di identificazione, di memoria ed è un «grande esercizio di soggettività».⁴⁷

1.6 Riflettere sul linguaggio

È possibile confermare che leggere stimoli l'apprendimento di nuovi termini, com'è anche vero che senza un adeguato livello di competenze linguistiche non si può affrontare un testo più complesso. Capita spesso che i ragazzi percepiscano

⁴⁶ A. SMORTI, C. FIORETTI, *La lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita*, «I quaderni della ricerca», numero 5, 2013, p. 30.

⁴⁷ DACIA MARAINI, *Amata scrittura. Laboratorio di analisi letture proposte conversazioni*, Milano, Rizzoli, 2000, p. 22.

l'educazione linguistica e letteraria come un'unica disciplina, in realtà sono indipendenti. Tuttavia, è bene precisare che

la lingua letteraria si distingue da quella ordinaria perché offre un ventaglio linguistico più ampio ed esalta le proprie risorse espressive attraverso l'uso originale delle figure retoriche, la ricercatezza lessicale, l'attenzione stilistica e l'innovazione formale. Queste caratteristiche comportano l'innalzamento del livello di complessità linguistica e il carattere polisemico delle opere a livello contenutistico ed espressivo, differenziandole ulteriormente dai testi non letterari.⁴⁸

È indispensabile, da un lato, analizzare più "scientificamente" le opere letterarie, così da comprenderne gli usi stilistici, storici e le scelte espressive; dall'altro, presupporre che la lingua ordinaria sia il mezzo per la comunicazione del proprio pensiero.

Camilla Spaliviero considera la lingua come un «sistema di segni che si adatta a seconda degli obiettivi della comunicazione» e per questo vengono riconosciute due «funzioni linguistiche: quella comunicativa, in cui predomina il significato, e quella poetica, in cui prevale il significante».⁴⁹

La complessità della lingua poetica e letteraria è dovuta all'insieme del significato della parola e del messaggio che il testo vuole trasmettere e alla ricerca costante dei vari livelli stilistici e semantici.

L'educazione linguistica, secondo Simone Giusti, ha la funzione di «sviluppare le competenze linguistiche degli studenti e si avvale per questo degli approcci e delle tecniche didattiche sviluppate nell'ambito della glottodidattica»,⁵⁰ motivo per cui l'educazione linguistica è il punto di partenza dell'educazione letteraria e, al tempo

⁴⁸ CAMILLA SPALIVIERO, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Venezia, Ca' Foscari, 2020, p. 25.

⁴⁹ *Ivi*, p. 26.

⁵⁰ S. GIUSTI, *Le risorse della letteratura per l'insegnamento della lingua*, B. IVANČIĆ, P. PUCCINI, M. J. RODRIGO MORA, M. TURCI (a cura di), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: esperienze a confronto*, Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CESLIC), 2018, p. 40.

stesso, quest'ultima ha la facoltà di migliorare la prima, dato che «lo studio delle opere contribuisce all'avanzamento del processo di acquisizione della lingua».⁵¹

Che si trattino di due forme distinte di educazione è noto sin dalla fine del secolo scorso con la pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL, dove si legge quanto sia importante il linguaggio verbale per la vita sociale e individuale (si considerino la capacità di capire, gli usi comunicativi, gli usi euristici e cognitivi, gli usi emotivi e argomentativi).⁵² Lo stesso Jerome Bruner ne *La mente a più dimensioni* spiega come il linguaggio sia un modo per «mettere ordine tra i propri pensieri riguardanti la realtà; e il pensiero è un modo di organizzare la percezione e l'azione»; così da riconoscere la società in quanto mezzo per fornire «un'attrezzatura strumentale di concetti, idee e teorie che consentono al soggetto di raggiungere livelli mentali più elevati».⁵³

L'idea che la società e la condivisione del proprio pensiero con gli altri stimoli l'apprendimento umano recupera la filosofia di Vygostkij, perché il linguaggio stesso «presuppone una specifica natura sociale ed un processo atto a consentire ai bambini di far propria la vita intellettuale di coloro che li circondano».⁵⁴

È bene precisare che l'educazione linguistica non riguarda esclusivamente il docente di italiano, bensì a tutte le materie che si preoccupano della comunicazione; che si tratti di un compito, di una lezione o di un'esposizione in italiano, scienze o storia dell'arte, ci si deve ugualmente preoccupare di utilizzare un linguaggio corretto, oltre che coerente alla disciplina che si sta affrontando.

⁵¹ C. SPALIVIERO, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, cit., p. 79.

⁵² TULLIO DE MAURO, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, GISCEL, 1975, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (data ultima consultazione 12 aprile 2023).

⁵³ JEROME BRUNER, *La mente a più dimensioni*, traduzione di Rodolfo Rini, Roma-Bari, Laterza, 1986, p. 90.

⁵⁴ *Ivi*, p. 91.

Durante l'esperienza di tirocinio ho potuto notare come tra una classe di seconda e di quarta superiore le ore di italiano fossero diversamente suddivise: nella prima c'è la fusione delle due discipline, in quanto si riorganizzano le competenze linguistiche acquisite e contemporaneamente si affrontano generi letterari e teorie narratologiche, sviluppando una preliminare autonomia di lettura delle opere – nel caso specifico, il docente insiste molto sulla grammatica italiana e sul riconoscimento delle principali figure retoriche; durante il triennio lo studente affronta in maniera autonoma e approfondita l'educazione letteraria, analizzando i principali autori della tradizione italiana.

Se l'educazione linguistica fornisce ai ragazzi gli strumenti necessari per la comprensione dei testi letterari, lo studio delle opere rappresenta il contesto entro il quale gli studenti possono allenare le nuove abilità e competenze, siano esse linguistiche ricettive (capacità di saper leggere e ascoltare), produttive (esser in grado di parlare e scrivere) e integrate (appartenenti alla sfera interattiva e manipolativa come dialogare o scrivere appunti).

Già negli anni Ottanta si denunciavano alcuni procedimenti di «utilizzazione snaturante dei testi letterari disinvoltamente impiegati nelle antologie e nelle pratiche didattiche della scuola»: la riduzione, la riscrittura, la banalizzazione e psicologizzazione interpretativa, la manipolazione dei procedimenti narrativi, la forzatura dell'interdisciplinarietà.

Particolarmente significativa è la fase della riduzione e riscrittura perché, man mano che ci allontaniamo dal tempo in cui l'opera si è prodotta, gli studenti avvertono sempre più la distanza dal testo letterario (ritenuto quasi obsoleto) ed è chiaro che la competenza linguistica, in particolar modo quella lessicale, è oramai insufficiente per poterlo leggere e comprendere. L'unica via d'uscita sembra essere il processo di

parafrasi, di adattamento dello stesso al linguaggio odierno con il rischio però che «quel che caratterizzava come letterario il linguaggio dell'opera letteraria è totalmente scomparso. Si è avuta un'operazione di ricodificazione, o riassunto, dell'ossatura, e nulla più».⁵⁵

Tuttavia, l'utilizzo del commento, della parafrasi e l'atto interpretativo rendono, secondo Luperini, un testo forte e un lettore forte:

il commento e l'interpretazione sono due momenti fondativi dell'atto critico come dell'insegnamento. [...] Il commento fa diventare "forte" il testo; mentre ne misura la distanza da noi, ce lo avvicina, rendendolo disponibile al dialogo con il lettore. L'interpretazione è invece il momento di "forza" del lettore, ma ne evidenzia anche la responsabilità; ne esalta la libertà ma ne misura anche i vincoli. Testo "forte" e lettore "forte" si presuppongono a vicenda e costituiscono la condizione di un circolo ermeneutico che non fagociti il testo.⁵⁶

Ceserani nota con rammarico quanto la situazione peggiori nella scuola superiore a seconda dell'indirizzo scelto perché sembrano esserci due tendenze: utilizzare la letteratura con lo scopo di entrare in contatto con valori eterni e profondi; ridurre i momenti della formazione culturale all'educazione linguistica. Quindi, «i testi letterari, ancora una volta, o vengono del tutto ignorati nella loro dimensione e funzionalizzati all'educazione linguistica [...] o vengono apparentemente esaltati e valorizzati, ma in realtà asserviti a operazioni di formazione morale».⁵⁷

La capacità d'interpretare un testo letterario servirà al giovane uomo e alla giovane donna di domani, per avere una maggior consapevolezza e utilizzo del linguaggio, sia esso critico o scritto, permettendo poi il confronto. Ciò che al giorno d'oggi è difficile trasmettere è che la lettura implica il pieno coinvolgimento del soggetto, anzi,

⁵⁵ REMO CESERANI, *Come insegnare la letteratura*, in O. CECCHI, E. GHIDETTI (a cura di), *Fare storia della letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 1986, pp. 155-157.

⁵⁶ ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, p. 121.

⁵⁷ R. CESERANI, *Come insegnare la letteratura*, cit., p. 161.

essa viene descritta da Romano Luperini come «un atto dialettico in cui [...] l'orizzonte dell'interprete si protende a fondersi con quello dell'opera, integrando con esso, modificandoci con esso e modificandolo a propria volta».⁵⁸

I.7 Riflettere sull'educazione letteraria

Quando si parla dell'ora di italiano, si pensa a storia della letteratura come a un insieme di movimenti, di autori senza un contatto diretto con il testo.

Considerando che l'obiettivo dell'educazione letteraria mira alla lettura delle opere, cogliendone i vari aspetti che le caratterizzano, propedeutici a un'analisi e a un commento autonomi, si comprende come durante il biennio si dovrà insistere soprattutto sulla parafrasi e sulle competenze lessicali, «necessarie a capire un testo letterario, e per il resto sollecitare soprattutto l'immaginario dei giovani attraverso letture prevalentemente tematiche e culturali».⁵⁹

Di conseguenza, «l'educazione letteraria non sarà dunque che un risvolto di quella linguistica e dell'informazione culturale»⁶⁰ in quanto si occupa

della fruizione dei testi letterari o, più in generale, dell'«educazione dell'immaginario», ovvero «l'acquisizione di capacità di decodificazione, interpretazione, decostruzione e ricostruzione dei codici e linguaggi dell'immaginario».⁶¹

Ciò di cui hanno maggior bisogno i ragazzi al giorno d'oggi è imparare a leggere, non nel senso di far semplicemente scorrere gli occhi sulle parole di un libro dato dal docente o da un familiare; ma di insegnare ai ragazzi come si legge un libro, sfruttando la lezione di Calvino con l'incipit di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*.

⁵⁸ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 49.

⁵⁹ *Ivi*, p. 46.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ S. GIUSTI, *Le risorse della letteratura per l'insegnamento della lingua*, cit., p. 40.

È ormai noto che gran parte degli studenti non è in grado di leggere a voce alta: le pause non vengono rispettate, si confondono parole simili tra loro e si finisce per non comprendere ciò che si è appena letto.

Particolarmente significativa è stata l'esperienza vissuta durante il periodo di stage. Stava avvicinandosi la Giornata della Memoria e la docente di italiano ha portato due classi alla maratona di lettura integrale di *Se questo è un uomo* di Primo Levi presso l'Ateneo Veneto.

L'insegnante ha dedicato diverse ore delle sue lezioni per la lettura ad alta voce di ogni singolo passo, spiegando quanto sia importante dare un senso a quello che si sta leggendo. È apparso che gli studenti leggevano perché veniva richiesto, senza comprendere il vero senso della frase; è bene specificare che non tutti sono uguali; gli studenti che hanno partecipato o stanno ancora seguendo attività di teatro proposte dal liceo si distinguono sin da subito perché riescono a interpretare la lettura.

In conclusione, utilizzare un'opera che fa parte del patrimonio culturale (come possono esserlo i *Promessi Sposi*) ha dei vantaggi, a partire dal confronto tra il linguaggio utilizzato nel passato e nel presente, tra il gergo letterario e comune, migliorando così l'abilità linguistica e compositiva, ma aggiungere l'ausilio di quei testi extra letterari (giornali, cinema, riviste) per mostrare una più vasta apertura alla contemporaneità può aiutare i ragazzi.

Per riuscire a rendere più concretamente l'idea che la lettura permetta la connessione con il mondo, non bisogna tanto mettere in primo piano la centralità del testo (in questo modo, viene sottolineato l'aspetto oggettivo e descrittivo del testo), ma la lettura, solo così potremo «giungere a una conclusione circa la capacità del testo di interagire con noi, con la nostra cultura e con il nostro immaginario e dunque di

assumere un valore per noi». ⁶² Nel momento in cui si parla della centralità della lettura bisogna tenere presente della «partecipazione interpretante, grazie alla quale gli studenti diventano protagonisti dell'insegnamento» ed è in questo che si comprende appieno il significato e l'obiettivo della critica e dell'educazione letteraria, perché «ogni interprete letterariamente educato [...] cerca di mostrare il carattere universale del suo giudizio». ⁶³

Affrontare l'universalità del giudizio dello studente fa comprendere come ci siano tantissimi universi solo all'interno di una classe. Imparare a rispettare le opinioni altrui e a difendere la propria, pur nella consapevolezza del carattere parziale e relativo della propria interpretazione, è fondamentale per il percorso di crescita di ognuno di noi. Il docente ricopre il ruolo di colui che detiene le conoscenze tecniche da un lato, dall'altro, come mediatore, pronto ad accogliere le istanze della classe.

Sono convinta che la scuola sia l'ambiente ideale per sviluppare al meglio l'apprendimento e le potenzialità, in particolar modo attraverso la lettura ad alta voce, se praticata quotidianamente e con un certo metodo, attività didattica che facilita lo sviluppo di abilità linguistiche e di comprensione, arricchendo il patrimonio lessicale e le funzioni cognitive di base, il pensiero critico e l'autonomia di pensiero.

1.8 Perché leggere: le funzioni della lettura e letteratura, il potere delle storie

Leggere, potere leggere, avere il gusto di leggere, è un privilegio. È un privilegio della nostra intelligenza, che trova nei libri l'alimento primo dell'informazione e gli stimoli al confronto, alla critica, allo sviluppo. È un privilegio della fantasia, che attraverso le parole scritte nei secoli si apre il varco verso l'esplorazione fantastica dell'immaginario, del mareggiare delle altre possibilità tra le quali si è costruita l'esperienza reale degli esseri umani. È un privilegio della nostra vita

⁶² R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 50.

⁶³ *Ivi*, p. 81.

pratica, perfino economica: chi ha il gusto di leggere non è mai solo e, con spesa assai modesta, può intessere i più affascinanti colloqui, assistere agli spettacoli più fastosi.⁶⁴

Gli antichi leggevano solo ad alta voce, fino all'epoca medievale gli scrittori sapevano che il loro testo sarebbe stato letto davanti a un pubblico di ascoltatori; la lettura silenziosa si è diffusa a partire dall'IX secolo per gli amanuensi e nel corso dell'Ottocento è diventata una pratica comune, quando si è compreso il piacere di leggere per il gusto di farlo.

Al giorno d'oggi si considera la lettura una pratica privata e con finalità di allontanamento dalla propria realtà, di evasione dalla quotidianità e la si associa ai momenti in cui si ha più tempo (le vacanze, il viaggio in treno, prima di andare a dormire); c'è chi considera quest'attività come passatempo piacevole e chi come una vera e propria passione.

Sono diversi gli autori, gli studiosi e i teorici che hanno cercato di dare una spiegazione sul piacere di leggere. Cartesio, John Ruskin, Tullio De Mauro affermano che la lettura «è precisamente una conversazione con uomini molto più saggi e più interessanti di quelli che possiamo aver l'occasione di conoscere nella nostra cerchia»;⁶⁵ Marcel Proust era convinto che

la lettura, al contrario della conversazione, consiste per ciascuno di noi nel ricever comunicazione del pensiero di un altro, ma restando pur sempre solo, ossia continuando a godere della potenza intellettuale che si possiede nella solitudine e che la conversazione dissipa immediatamente; continuando a poter essere ispirato, a rimanere in pieno lavoro fecondo dello spirito su lui stesso.⁶⁶

⁶⁴ D. ERMANN, *Il piacere di leggere*, cit., p. 19.

⁶⁵ MARCEL PROUST, *Giornate di lettura. Scritti critici e letterari*, Milano, Il Saggiatore, 1958, p. 134.

⁶⁶ *Ibidem*.

Alcuni studi affermano che condividere il piacere della lettura con i propri figli, partendo dalla più tenera età, «stimolerebbe in loro effetti positivi non solo nelle competenze lessicali e nell'alfabetizzazione emergente, ma anche nelle capacità di comprensione del testo e di conversazione». ⁶⁷ Inoltre, attraverso la costanza della lettura condivisa, il bambino comprende che c'è uno scambio di informazioni con il testo e, con il tempo, acquisisce la competenza di interpretazione e di formulazione del proprio pensiero.

Comprendere correttamente ciò che un adulto sta leggendo è una competenza che il bambino conquista dopo diversi anni di allenamento e di pratica:

lo sviluppo delle capacità tecniche necessarie alla lettura, essenziali per la decodifica di un testo, non crescono allo stesso ritmo delle capacità intellettive generali ed emotive di un bambino, ragione per cui la lettura ad alta voce risulta necessaria anche molto dopo l'acquisizione delle competenze di base per la lettura al fine di mantenere vivi l'interesse e l'attrazione per l'esperienza della lettura. ⁶⁸

Per Batini «la lettura ad alta voce è in grado di allenare, nella formazione linguistico-letteraria, una delle competenze più sottovalutate, e cioè la capacità di ascolto e di concentrazione». Considerando che la nostra società è costantemente influenzata dalle immagini, saper ascoltare e comprendere risultano fortemente deficitarie, invece, ascoltare «storie capaci di suscitare l'attenzione ascolto e attenzione favoriranno, a loro volta, lo sviluppo delle capacità di costruire immagini mentali che l'uso delle narrazioni di *fiction* mediatiche non consente di esercitare». In questo modo il giovane lettore, prendendo a modello la propria esperienza, «costituirà un fattore fondamentale

⁶⁷ A. SMORTI, C. FIORETTI, *La lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita*, cit., p. 37.

⁶⁸ F. BATINI, *Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad alta voce*, «I quaderni della ricerca», numero 5, 2013, p. 52

per permettere un coinvolgimento emotivo e cognitivo nella storia, rendendo l'esperienza [...] dell'ascolto della lettura un'esperienza piacevole». ⁶⁹

Una volta raggiunto un livello più maturo della soggettività, il bambino è in grado di stipulare un dialogo con lo scrittore, di accettare il patto finzionale, di elaborare la storia con finali alternativi e, infine, di riconoscere la storia letta come modello di mondo; attivando un insieme di quei «processi cognitivi di costruzione della conoscenza che hanno come oggetto non tanto uno specifico sapere, ma le attività cognitive stesse». ⁷⁰

Durante i primi anni di vita e di scuola si scoprono gli strumenti necessari per conoscere: memoria, apprendimento, ragionamento, capacità di commentare e condidare informazioni. Il processo metacognitivo e autoriflessivo di interpretazione del testo permette al lettore di «estrarre da esso quegli insegnamenti che arricchiranno la sua cassetta degli attrezzi, e per mezzo dei quali egli potrà attribuire un senso alle proprie esperienze».

Leggendo il testo, ogni alunno impara che le interpretazioni possono essere infinite. Luperini spiega che «solo il testo letterario offre l'esperienza dello spessore e della pluralità dei significati, e insegna così che la verità è relativa, storica, processuale». ⁷¹

Marcel Proust asserisce che

una delle grandi e meravigliose caratteristiche dei bei libri [è che] per l'autore essi potrebbero chiamarsi «conclusioni» e per il lettore «incitamenti». Noi sentiamo benissimo che la nostra saggezza comincia là dove finisce quella dello

⁶⁹ Batini spiega che se «il sostegno dell'immagine è, in una prima fase, essenziale per aiutare la comprensione del bambino è altresì vero che la progressiva riduzione delle stesse è una caratteristica che aiuta a sviluppare una maggiore concentrazione e la possibilità di costruire immagini che completino quanto viene letto» (*ibidem*).

⁷⁰ A. SMORTI, C. FIORETTI, *La lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita*, cit., pp. 39-40.

⁷¹ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 93.

scrittore; e vorremmo che egli ci desse delle risposte, mentre tutto quanto egli può fare è solo d'ispirarci dei desideri.⁷²

L'autore, attraverso le sue opere, ha il potere di far scoprire un nuovo desiderio di sapere, di mettere in discussione se stessi, di stimolare nuove domande sul mondo, di farci contemplare, inserito nel presente, un po' del passato; tuttavia, «la lettura agisce solamente come un incitamento che non si può menomamente sostituire alla nostra attività personale» perché «la potenza della nostra intelligenza e della nostra volontà possiamo svilupparla soltanto in noi stessi, nelle profondità della nostra vita spirituale.»⁷³

In conclusione, la lettura assume un ruolo di potente connettore:

mette il soggetto che legge in grado di immagazzinare informazioni appartenenti a vissuti e mondi culturalmente differenti dai propri, trasformandoli in “ingredienti” della propria identità personale attraverso la connessione tra il mondo dello scrittore e il proprio. [...] Il lettore impara a riflettere sulle diverse e possibili rappresentazioni della vita.⁷⁴

Attraverso questo concetto ci addentriamo nel cuore di questa tesi, come la lettura può attivare il desiderio di apprendere e quanto aiuta l'individuo a interagire con la società: «l'atto di assumere la prospettiva e le emozioni degli altri è uno dei contributi più intensi e meno riconosciuti dei processi della lettura profonda».⁷⁵

⁷² M. PROUST, *Giornate di lettura*, cit., p. 136.

⁷³ *Ivi*, pp. 140-150.

⁷⁴ *Ivi*, pp. 40-41.

⁷⁵ MARYANNE WOLF, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, traduzione di Patrizia Villani, Milano, Vita e Pensiero, 2018, p. 45.

CAPITOLO II

IL PARADOSSO DELLA LETTURA

II.1. L'atto della lettura: una forzatura per il nostro cervello

Il concetto di neurolettura è stato introdotto nella cultura già alla fine dell'Ottocento, ma solo negli ultimi decenni ha avuto maggior diffusione e comprensione. È bene precisare che c'è un'estrema complessità, per la nostra mente, nell'atto della lettura, perché il nostro cervello non è programmato per questo.

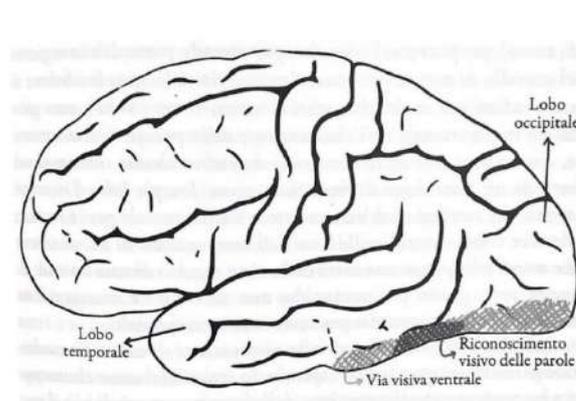
Federica Fioroni definisce la neurolettura come «l'indagine dell'attività del leggere alla luce delle neuroscienze» e individua diverse fasi della lettura: la decodifica, che sviluppa i simboli grafici cui seguono le regole grammaticali per il senso; la comprensione, legata all'aspetto più critico in quanto interpretativo; la risposta, che coinvolge non solo la nostra parte cognitiva, ma anche quella emozionale. Decodifica, comprensione e risposta sono aspetti strettamente connessi tra loro, anche perché «è stato dimostrato che vi è un'universalità delle basi cerebrali della lettura [...], una sola e medesima area cerebrale viene coinvolta, la regione occipito-temporale sinistra».⁷⁶

Diversamente da quanto accade per l'apprendimento della lingua orale, per acquisire le competenze di lettura e scrittura c'è bisogno di un'istruzione formale ed esplicita; proprio per questo, per molto tempo, si è pensato che il linguaggio scritto venisse elaborato solo dopo che si era appreso quello orale – teoria che in realtà è stata

⁷⁶ FEDERICA FIORONI, *Neuroscienze e lettura*, «Enthymema», n. 8, 2013, <http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema>, pp. 223-225 (data ultima consultazione 14 giugno 2023).

superata, anche perché si è dimostrato come diverse persone con problemi di comunicazione orale, non ne presentavano nella forma scritta.

Non esiste, nel cervello, un'area specifica che si dedichi solamente al linguaggio scritto, perché il sistema di lettura dipende da quello del riconoscimento visivo delle parole, appartenente al lobo occipitale, nell'area definita via visiva ventrale.⁷⁷



Quest'area viene attivata nel momento in cui avviene la visione di un insieme di lettere, «è stata chiamata *visual word form area* (area per la forma visiva delle parole) da autori come Laurent Cohen, Stanislas Dhaene»⁷⁸ e gioca un ruolo fondamentale per l'elaborazione delle parole.

Imparare a leggere non è un atto immediato, Dahene introduce la teoria del riciclaggio neuronale in quanto si assiste a una vera e propria riconversione di questi circuiti cognitivi «che si sono evoluti per altri scopi, come la percezione visiva di configurazioni complesse»; non si può parlare del sistema cerebrale che si dedica

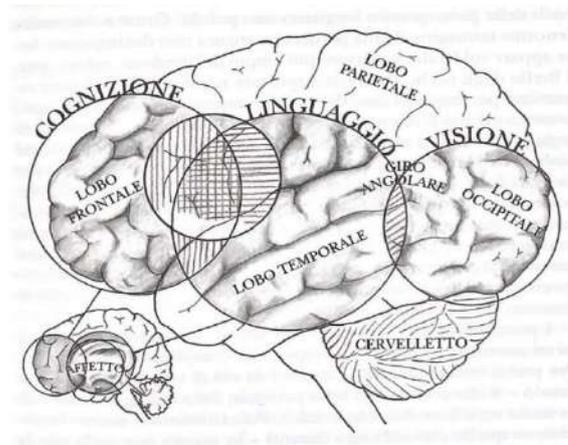
⁷⁷ DAVIDE CREPALDI, *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*, Roma, Carrocci, 2020, p. 33.

⁷⁸ *Ivi*, p. 34.

unicamente alla lettura, ma sono dei «circuiti computazionali che ben si adattano a questo scopo [...] e che vengono reclutati» nell'atto della lettura.⁷⁹

Fioroni, soffermandosi su come il nostro cervello si converte alla lettura «grazie alla sua innata plasticità», insiste sul fatto che «è la lettura che si è evoluta fino ad acquisire una forma adatta ai nostri circuiti», perché quest'atto, per molti di noi automatico, è possibile «grazie al riciclaggio di dotazioni preesistenti del nostro cervello, i cosiddetti *neuroni della lettura*».⁸⁰ È uno sviluppo a diversi livelli, neurologico, scritto e cognitivo. La plasticità del sistema nervoso permette lo svilupparsi di processi che non sono naturalmente presenti nella nostra mente e la lettura rappresenta il caso più emblematico.

È utile vedere la rappresentazione che Catherine Stoodley realizza dell'organizzazione del nostro cervello o, almeno, della maggior parte delle persone occidentali (è stato dimostrato che l'area visiva è più grande per chi usa gli ideogrammi come mezzo di scrittura, in quanto devono analizzare i segni più complessi).⁸¹



⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ F. FIORONI, *Neuroscienze e lettura*, cit., pp. 225-226.

⁸¹ M. WOLF, *Lettore, vieni a casa*, cit., p. 27.

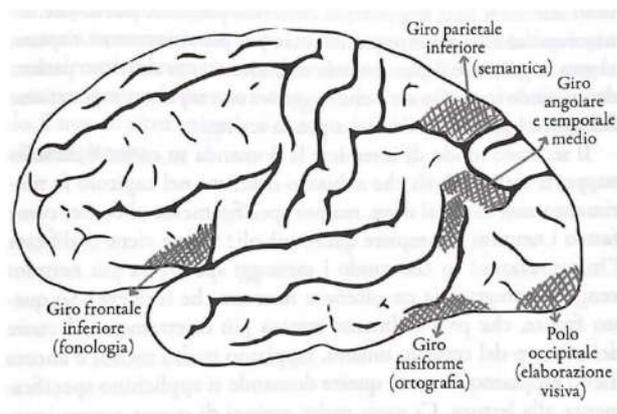
La parola visualizzata viene prima messa a fuoco nella sezione cognitiva, attivandosi quei circuiti capaci di prestare la dovuta attenzione ai vari stimoli o ai processi coinvolti nell'atto della lettura. La capacità di spostare la nostra visione generale sulla parola stessa dipende dalla zona subito sopra al cervelletto, detta mesencefalo. La nuova attenzione si focalizza sulla parola, in quanto insieme di segni e di significati; questa fase di pre-lettura è la più delicata e importante e ha luogo sotto la corteccia.

Una volta superata questa fase, la parola letta viene analizzata dai neuroni specializzati: in pochi millisecondi vengono riconosciuti i morfemi e i significati. Ciò che sorprende è che il nostro cervello non smette mai di lavorare, perché, anche quando noi pensiamo semplicemente a una lettera, «gruppi neuronali specifici nella corteccia visiva, corrispondenti alla rappresentazione di tale lettera, si ‘accendono’ come se noi la vedessimo realmente». ⁸² Questa capacità esisteva ancora prima che l'uomo sapesse leggere – si pensi a quando si cacciava e bisognava seguire una preda sulla base delle tracce lasciate per terra e sulla base delle orme stesse si riconosceva immediatamente l'animale.

Davide Crepaldi, in *Neuropsicologia della lettura*, asserisce che non è necessario che la parola visualizzata faccia tutto il percorso tra occhi e zona occipitale del cervello; lo stesso sistema visivo potrebbe non avere ancora visualizzato nella mente il tipo di parola, ma, se ha il sospetto di aver indovinato la parola che sta per susseguire, attiva nel sistema quel determinato fonema. ⁸³

⁸² *Ivi*, p. 32.

⁸³ D. CREPALDI, *Neuropsicologia della lettura*, cit., pp. 59-60.



Dall'immagine proposta da Crepaldi si comprende come la zona dell'elaborazione visiva e quella della fonologia si trovino in zone completamente differenti del nostro cervello ed è, quindi, comprensibile immaginare quanto i neuroni lavorino durante la fase della lettura ad alta voce. Non si sa esattamente come si attiva il nostro cervello in questo caso, tuttavia, è possibile confermare che «la maggior precisione possibile che possiamo raggiungere [...] è il millisecondo, sul versante temporale, e il millimetro cubo (all'incirca), sul versante spaziale».⁸⁴

La maggior parte dei gruppi di lavoro neuronali che ora usiamo per decifrare lettere e parole, negli individui che non sanno leggere sono in gran parte dedicati a compiti visivamente simili ma funzionalmente diversi. È un primo esempio del modo in cui il cervello che impara a leggere riadatta, per riconoscere i tratti di lettere e parole, alcune reti originariamente utilizzate per identificare caratteristiche degli oggetti e dei volti.⁸⁵

Il processo di acquisizione della lettura è molto lungo, perciò sarebbe opportuno coinvolgere il bambino sin dalla più tenera età, affinché possa sviluppare al meglio la zona del cervello che se ne occupa. L'apprendimento della scrittura prima e

⁸⁴ *Ivi*, p. 68.

⁸⁵ *Ivi*, p. 32.

della lettura poi, dipende dalla capacità del nostro cervello di collegare le diverse informazioni che ha a disposizione tra le aree visive, linguistiche e concettuali.

Esattamente come accade tra lettura e scrittura, bisogna rielaborare i segni linguistici. Per poter leggere, il bambino deve prima essere a conoscenza di una parte della lingua anche se essa lo influenza sin dalla nascita:

ben prima che una persona cominci a leggere e scrivere, è certo che essa abbia una certa dimestichezza con la narrazione, una delle forme di discorso più diffuse e più potenti della comunicazione umana.⁸⁶

II.2 Lettura e sviluppo cognitivo

Ci sono diversi motivi per i quali le persone cominciano a leggere o decidono di non farlo. Spesso, dalla scuola dell'infanzia all'università, viene richiesto agli studenti di riflettere sul testo, di scorporarlo, di analizzarlo per comprenderne le varie caratteristiche.

Comprendere un testo significa non solo farlo proprio, ma riconoscere il messaggio che vuole trasmetterci. Non si legge solo per analizzarne la struttura, le regole narratologiche utilizzate o per arricchire il lessico, ma «il testo letto diventa un testo elaborato e rivisitato attraverso i processi di attribuzione di senso, trovandovi per l'appunto una morale, immaginandone risvolti differenti, o ancora riconoscendo un significato strettamente connesso alla sua storia personale».⁸⁷

Non è possibile utilizzare, però, i due termini, leggere e comprendere, come due processi cognitivi del tutto uguali, perché il primo indica il riconoscimento delle parole e il loro consapevole ricollocamento nel nostro vocabolario linguistico, mentre

⁸⁶ S. GIUSTI, *Introduzione. L'esperienza della lettura*, cit., p. 9.

⁸⁷ A. SMORTI, C. FIORETTI, *La lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita*, cit., p. 30.

il secondo dipende dalla fantasia, dalla costruzione delle immagini, dal ragionamento delle informazioni ottenute. Ci sono nozioni di linguistica e di conoscenze sul mondo, che «permettono di interpretare le parole formulando ipotesi, creando aspettative e connettendo informazioni acquisite in parti diverse dello stesso o di altri testi». In questa prospettiva Andrea Smorti e Chiara Fioretti definiscono la lettura un processo autoriflessivo e metacognitivo, perché essa, «intesa come processo interpretativo, comporta un'attenta riflessione sul linguaggio, sui significati e sulla scelta dei possibili contesti di riferimento».⁸⁸

Ognuno di noi si è avvicinato al linguaggio sin dalla più tenera età, soprattutto nei momenti di dialogo con i nostri genitori; è significativo il momento in cui si richiede al bambino di ricordare e riportare il passato, preferibilmente vissuto insieme. Il valore empatico e sociale di questa condivisione dei ricordi è essenziale principalmente per due motivi: l'attività sociale e l'attribuzione di emozioni.

Riportare eventi accaduti nel passato significa avere la capacità di reinterpretarli e di attribuire nuovi significati, riflettere sugli ipotetici sviluppi della vicenda se fosse accaduta in un modo piuttosto che un altro. La sperimentazione di queste emozioni permette lo sviluppo di «quella attività autoriflessiva e metacognitiva che caratterizza la lettura», comincia così a crescere il desiderio di scoprire gli altri sentimenti umani ed è lì che «prende forma quell'enciclopedia interiore indispensabile poi per saper leggere e trarne godimento».⁸⁹

Recuperare i ricordi del passato permette di sviluppare la memoria autobiografica del bambino e di perfezionare la capacità di riportare gli eventi, dando vita alla costruzione sociale degli stessi. In questo caso, la madre compie un'operazione di

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ivi*, p. 31.

scaffolding, una strategia di apprendimento che consente di aiutare il figlio attraverso “un’impalcatura”,⁹⁰ sviluppando nel bambino la capacità di mediare il ricordo con gli stimoli esterni e di saperlo condividere con gli altri. Vengono attivati quei meccanismi cognitivi che poi saranno fondamentali per l’approccio con il testo.

La costruzione immaginaria di situazioni o di mondi è un requisito della narrativa, in quanto, attraverso essa, «costruiamo, ricostruiamo, in un certo senso perfino reinventiamo, il nostro ieri e il nostro domani. La memoria e l’immaginazione si fondono in questo processo».⁹¹

La condivisione delle proprie esperienze e l’attiva partecipazione alla cultura influiscono notevolmente sulle relazioni dell’individuo con la società. Per Bruner la cultura che plasma la vita e la mente dell’uomo, dà «significato all’azione inserendo gli stati intenzionali profondi di un sistema interpretativo» e ciò è possibile attraverso i suoi sistemi simbolici, come «il linguaggio e le modalità di discorso, la forma della spiegazione logica e di quella narrativa, e i modelli, infine, della vita sociale, con i relativi aspetti di reciproca interdipendenza».⁹²

II.2.1 Le strutture che connettono⁹³

Da sempre la narrazione ricopre un ruolo importante nella vita dell’uomo, come confermano gli studiosi; il suo scopo è sicuramente di educare il lettore,

⁹⁰ Il termine *Scaffold*, coniato nel 1976 da Jerome Bruner, David Wood e Gail Ross, significa ponteggio o impalcatura. MATTEO AGOSTINI, *Lo scaffolding come strategia d’apprendimento*, 2020, <https://www.guidapsicologi.it/articoli/strategie-dapprendimento-lo-scaffolding> (data ultima consultazione 3 aprile 2023).

⁹¹ JEROME BRUNER, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, traduzione di Mario Carpitella, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 106.

⁹² ID., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, traduzione di Elisabetta Prodon, Torino, Bollati Boringhieri, 1990, p. 47.

⁹³ Si comprende meglio il titolo di questo paragrafo se si considera il pensiero della Wolf sul valore e sull’importanza della lettura profonda al giorno d’oggi; essa infatti: «riguarda sempre la connessione:

informarlo e soprattutto di attribuire nuovi significati alle esperienze vissute. Non bisogna considerare la narrazione come un mero mezzo per intrattenere il pubblico; ci si trova dinnanzi a un potente strumento di interpretazione della realtà, «un modo per comprendere ciò che ci circonda e per trasmetterlo agli altri»,⁹⁴ creando così nuove forme di apprendimento.

Jerome Bruner afferma che esistono due tipi di funzionamento cognitivo, uno logico-scientifico (detto anche paradigmatico) e l'altro narrativo. Il primo si concentra sulla concettualizzazione, sull'analisi della realtà secondo le ipotesi basate su principi: «il suo linguaggio è regolato dai requisiti della coerenza e della non contraddizione».⁹⁵ Questo tipo di pensiero comporta considerazioni corrette, argomentazioni rigorose secondo regole precise.

Attraverso l'uso creativo del modo di pensare, quello narrativo, si mette in evidenza il processo di interpretazione della realtà, producendo buoni racconti, storie avvincenti. Se nel primo caso l'intenzione è specifica, uno scopo, nel secondo ci si trova dinnanzi alla coscienza, all'interpretazione della realtà, alla percezione di sé.

Fondamentale per Bruner è considerare questi due tipi di pensiero complementari – ma non sostituibili l'uno con l'altro – ed è qui che entra in gioco il racconto, in quanto «deve costruire contemporaneamente due scenari» e, affinché un testo possa definirsi racconto, «è opportuno ricorrere a schemi che siano il meno possibile rigidi e costringenti», perché «la narrazione si occupa delle vicissitudini delle intenzioni umane».⁹⁶

collegare ciò che sappiamo a ciò che leggiamo, quello che leggiamo a quello che pensiamo, e come pensiamo al modo in cui viviamo le nostre vite in un mondo connesso» (M. WOLF, *Lettore, vieni a casa*, cit., p. 152).

⁹⁴ ANGELA LAGRECA, *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, 2017, <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531> (data ultima consultazione 3 aprile 2023).

⁹⁵ J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 17.

⁹⁶ *Ivi*, pp. 18-23.

Studiare discipline umanistiche non significa solo “leggere romanzi”, ma apprendere come, attraverso la narrazione, primo vero strumento che l’uomo utilizza per interpretare e conoscere la realtà, si può «conoscere il mondo per come esso rispecchia le esigenze di chi ci vive dentro».⁹⁷

In ognuno di noi esistono tanti universi possibili e «ciascuno dei modi in cui lo conosciamo produce rappresentazioni e strutture diverse, anzi «realtà» diverse».⁹⁸ La condivisione delle proprie realtà con quelle degli altri è possibile attraverso il linguaggio, perché «esso impone un punto di vista non solo sul mondo a cui si riferisce, ma anche sull’impiego della mente nei confronti del mondo».⁹⁹

Definire la relazione come un «racconto in attesa»¹⁰⁰ descrive pienamente l’idea di Bruner sulla cultura come «testo ambiguo che ha costantemente bisogno di essere interpretato da coloro che ne fanno parte»; c’è bisogno di condividere la propria esperienza, mostrarla con chi ci circonda, allora «il ruolo del linguaggio nella creazione della realtà sociale diventa un tema di interesse pratico».¹⁰¹

Il linguaggio, in definitiva, ha una duplice funzione: mezzo di comunicazione e vero strumento del mondo su cui si basa la comunicazione stessa; esso «non si limita a trasmettere; esso crea o costituisce la conoscenza o la «realtà»».¹⁰²

Per Immacolata Lagreca «la narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l’essere umano, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita» ed è proprio da questo concetto che si comprende come la letteratura abbia il potere di rinnovare «le norme della società senza essere

⁹⁷ *Ivi*, pp. 63-64.

⁹⁸ *Ivi*, p. 136.

⁹⁹ *Ivi*, p. 149.

¹⁰⁰ D. DEMETRIO, *Educare è narrare*, cit., p. 34.

¹⁰¹ J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 150.

¹⁰² *Ivi*, pp. 161-163.

troppo didattica»; pertanto «la narrazione può anche insegnare, conservare il ricordo o modificare il passato».¹⁰³

Si comprende meglio il titolo di questo paragrafo se consideriamo che, secondo la Wolf, la lettura profonda

riguarda sempre la connessione: collegare ciò che sappiamo a ciò che leggiamo, quello che leggiamo a quello che pensiamo, e come pensiamo al modo in cui viviamo le nostre vite in un mondo connesso.¹⁰⁴

II.3 Com'è cambiato il lettore nel mondo digitale?

L'invasione nelle nostre case dei dispositivi elettronici ha indubbiamente influenzato il tempo di lettura ed ormai si passa più tempo dinnanzi allo schermo luminoso che davanti a un foglio di carta.

È significativa la domanda che la Wolf si pone nella quarta lettera: «Che ne sarà dei lettori che eravamo?». Ogni giorno riceviamo tantissimi stimoli differenti, soprattutto visivi, il nostro sguardo non si rilassa mai pienamente e la nostra mente «guizza, come un colibrì alla ricerca del nettare, da uno stimolo all'altro».¹⁰⁵

La sempre più crescente dipendenza delle nuove generazioni dai *server* informatici sarà una minaccia grave per la capacità del cervello di costruirsi i fondamenti di conoscenze oppure forniranno il ponte migliore e più completo per le forme di cognizione e immaginazione? Verranno sviluppati nuovi circuiti cerebrali? È interessante guardare se, dal punto di vista cognitivo e di riorganizzazione, cambi qualcosa con la rivoluzione digitale.

¹⁰³ IMMACOLATA LAGRECA, *Il racconto come aiuto allo sviluppo cognitivo, affettivo ed etico-valoriale*, 2019, https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=115510#_ftn9 (data ultima consultazione 6 aprile 2023).

¹⁰⁴ M. WOLF, *Lettore, vieni a casa*, cit., p. 152.

¹⁰⁵ *Ivi*, p. 69.

Per le neuroscienze cognitive non si può parlare di un vero e proprio cambiamento organizzativo del cervello o di una differenza sostanziale tra la lettura su carta o su schermo, perché il sistema di riconoscimento visivo delle parole rimane lo stesso; ciò che cambia è il tipo di interazione con le altre funzioni cognitive, come la memoria o l'attenzione.

Partiamo dal presupposto che «il nostro sistema attentivo è stato plasmato da millenni di evoluzione naturale per catturare automaticamente cambiamenti improvvisi sullo scenario percettivo»¹⁰⁶ e la pubblicità sfrutta questo meccanismo di direccionamento automatico dell'attenzione; con questo è facile comprendere come le pagine internet siano molto efficaci nel distrarci da ciò che stiamo leggendo.

La capacità plastica del cervello permette, una volta ricevuto lo stimolo esterno, di ritornare velocemente sul testo, ma

qualsiasi sovraccarico di informazione, specialmente se secondaria rispetto al *focus* attentivo in un dato momento, determina una distrazione dell'attenzione, magari molto rapida e facilmente reversibile, ma che comunque richiede un po' di sforzo cognitivo e neurale per essere gestita.¹⁰⁷

Gli schermi stanno ridefinendo non solo la lettura, ma la digitalizzazione stessa sta influenzando le attività di alfabetizzazione e di apprendimento nelle scuole; dalla staticità tipica del testo scritto si passa a una sempre più crescente complessità di rappresentazioni multimediali, dinamiche e interattive.

L'iperattenzione è solo una conseguenza di questo affollamento di informazioni che vogliamo compulsivamente ottenere; la Wolf spiega che un individuo legge al giorno circa centomila parole, ma la modalità di lettura è frammentata in tanti

¹⁰⁶ D. CREPALDI, *Neuropsicologia della lettura*, cit., p. 75.

¹⁰⁷ *Ivi*, cit., p. 76.

piccoli, se non brevissimi, movimenti e momenti, comportando delle conseguenze decisive per i nuovi lettori.

Tutti i dati reperiti dagli strumenti digitali vengono assimilati per semplificazione, elaborando gli stessi in breve tempo secondo una priorità: colmare il desiderio di sapere in poco tempo.¹⁰⁸ Spesso ci si affida a quegli «outlet dell'informazione» che ci presentano ricerche e riassunti già svolti da qualcun altro.

Alcuni degli studiosi che si occupano della lettura su schermo sono Ziming Liu, Anne Mangen, Naomi Baron e David Ulin.

Secondo Ziming Liu spiega che oramai si legge principalmente attraverso lo *skimming*, in maniera superficiale, con un modello di lettura dominante che somiglia in qualche modo a una F; si legge dando priorità a ciò che c'è scritto a sinistra, senza arrivare alla fine della riga e, attraverso uno stile a zig-zag, si individuano velocemente le parole nel testo, cogliendone il contesto e giungendo velocemente alle conclusioni – nel caso in cui si dovesse trovare qualche informazione interessante in quest'ultima sezione, allora si è disposti a tornare sul testo per approfondire.¹⁰⁹ Liu sottolinea che

l'ambiente digitale tende a incoraggiare le persone a esplorare molti argomenti in modo estensivo, ma a un livello più superficiale. I collegamenti ipertestuali distraggono le persone dalla lettura e dalla riflessione approfondita su un singolo argomento.¹¹⁰

Questo tipo di lettura è stata confermata da Jakob Nielsen e da Anne Mangen: oltre allo *skimming*, si verifica la tendenza allo *skipping* (salto di parti del testo) e

¹⁰⁸ Ziming Liu, nel suo articolo *Digital reading* (2012), riporta che, «se una pagina Web non si carica entro tre secondi, le persone cliccano per raggiungere un'altra pagina Web o un altro sito. Il clic sta rapidamente diventando un sostituto del pensiero. Cliccare richiede meno sforzo che pensare e in alcuni casi è meno doloroso che pensare»: https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=slis_pub, p. 87 (traduzione personale, data ultima consultazione 30 maggio 2023).

¹⁰⁹ M. WOLF, *Lettore, vieni a casa*, cit., pp. 69-76.

¹¹⁰ Z. LIU, *Digital reading*, cit., p. 87.

browsing (scorrimento veloce). La paura degli studiosi è che questo tipo di lettura si stia diffondendo sempre di più, con il rischio di sostituire la lettura integrale tradizionale.

La lettura per “scansione” è sempre esistita, ma negli ultimi decenni si è imposto l’ipertesto, quindi, ognuno può organizzare la lettura di un testo, passando di blocco in blocco grazie ai collegamenti interni, attuando una navigazione o scansione non lineare.¹¹¹

Negli ultimi decenni l’ipertesto si è imposto come struttura di organizzazione di diversi documenti con i quali i vari utenti hanno continuamente a che fare, provocando un aumento di questo tipo di lettura, com’è anche vero che

si dedica più tempo alla navigazione e alla scansione, all’individuazione di parole chiave, alla lettura una *tantum*, alla lettura non lineare e alla lettura più selettiva, mentre si dedica meno tempo alla lettura approfondita, alla lettura concentrata e alla diminuzione dell’attenzione sostenuta. Sebbene le persone oggi dedichino più tempo alla lettura rispetto al passato, la profondità e la concentrazione associate alla lettura sono diminuite.¹¹²

Ciò che spaventa la studiosa americana è che il tipo di lettura secondo la catena digitale comporta: l’accumulo di informazioni, riducendole a porzioni minime, provocando così un’atrofizzazione della «qualità della nostra memoria e della nostra attenzione», come anche della sensibilità verso «la percezione della bellezza e il riconoscimento della verità».¹¹³

L’esperienza emozionale della lettura su carta gioca un ruolo fondamentale per la dimensione multisensoriale, perché la lettura non coinvolge solo gli occhi e la

¹¹¹ Con il termine ipertesto s’intende «un documento informatizzato costituito da diverse porzioni di testo, collegate fra loro da nessi logici implementati tramite collegamenti che consentono al lettore il passaggio da un blocco di testo all’altro»: MARCO LAZZARI, *Informatica umanistica*, Milano, McGraw-Hill Education, 2010, p. 105.

¹¹² Z. LIU, *Digital reading*, cit., p. 88.

¹¹³ M. WOLF, *Lettore, vieni a casa*, cit., pp. 83-94.

mente, anzi, è qualcosa che coinvolge tutto il corpo: dal prendere in mano un libro passiamo all'utilizzo degli occhi per leggerlo; decodificando il linguaggio mettiamo in moto l'immaginazione, ricostruendo nella nostra mente un paesaggio, un personaggio, una storia, anche di mille anni fa.

La scienza non riesce a trovare una risposta alla domanda se sia meglio leggere su digitale o meno; piuttosto bisogna pensare come, visti i progressi tecnologici, si possa incentivare la lettura, riappassionarsi al testo: «il supporto alla lettura non gioca un ruolo particolarmente importante nell'apprendimento implicito delle informazioni contenute nel testo». Resta il fatto che la carta è, comunque, preferibile quando si affrontano testi complessi (soprattutto se si considerano quelli più lunghi): «lo schermo non sembra dare performance peggiori [...] però si adatta meglio a letture veloci e più superficiali».¹¹⁴

È quasi superfluo affermare che le nuove generazioni preferiscono basare il loro bagaglio culturale sui *social media* o sui video di *YouTube*.

La difficoltà principale del mondo digitalizzato è capire come sfruttare le piattaforme digitali a vantaggio dell'insegnamento, proponendo nuovi progetti scolastici che mirino a (re)insegnare ai giovani la lettura e come sia questa fonte di informazione affidabile.

II.4 Come leggere: le strategie di educazione alla lettura

La scuola rientra senza dubbio tra i principali mezzi per stimolare la lettura, la curiosità, la passione per la cultura; la pedagogia contemporanea ha riscontrato come la condivisione, la comunicazione sociale e il lavoro di gruppo favoriscono un ruolo

¹¹⁴ *Ivi*, p. 81.

educativo primario. La trasmissione e la condivisione della conoscenza sono tra i compiti più importanti di cui la scuola è incaricata.

Nelle Indicazioni nazionali si sottolinea l'importanza di dedicare tempo «alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione»:¹¹⁵

La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale.¹¹⁶

Luperini insiste spesso nel considerare la classe come una comunità «dotata di un sapere comune e di un orizzonte di valori [...] da tale punto di vista la classe prefigura la comunità democratiche più ampie, [...] e si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni».¹¹⁷ È un sistema indubbiamente complesso, di cui fanno parte non solo gli studenti, ma anche il docente; quindi, «bisogna evitare l'errore di pensare che la classe è un corpo esterno a noi, composto soltanto degli alunni e degli studenti e l'insegnante non vi faccia parte».¹¹⁸

Dare spazio alle interpretazioni dei compagni significa che il professore rappresenta

il momento di autorità e di mediazione, che disegna e delimita il campo interpretativo e definisce, raccogliendo anche i diversi contributi degli studenti, il ventaglio dei diversi significati possibili di un testo, il suo valore, la sua eventuale attualità.¹¹⁹

¹¹⁵ *Annali della Pubblica Istruzione*, cit., p. 9.

¹¹⁶ *Ivi*, p. 20.

¹¹⁷ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 93.

¹¹⁸ L. TRECCANI, *Competenze metodologico didattiche*, cit.

¹¹⁹ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 94.

La stessa scrittrice fiesolana, Dacia Maraini, che visita spesso le scuole, ha notato che i ragazzi chiedono di essere partecipi nel processo di conoscenza e di apprendimento, vogliono essere più protagonisti, presenti, interni a questo dialogo, che dev'essere orizzontale. Quando avviene il verticismo, si scappa. Gli insegnanti che hanno capito questo meccanismo riescono a creare la voglia di stare nella scuola; coloro che non hanno capito il cambiamento sono destinati a fallire.¹²⁰

Si è visto come la lettura non sia un'attività innata nell'uomo; ciò viene enfatizzato se consideriamo che i ragazzi, obbligati a leggere un determinato libro assegnato, provano una forma di malessere fisico e di repulsione.

Un modo per incentivarli alla lettura è far conoscere gli scrittori contemporanei, creando un ponte con l'attualità. Condividere domande, riflessioni, punti di vista differenti con un autore in carne e ossa, che ti possa dare delle vere risposte, sottolinea «il carattere dialogico della letteratura, che si manifesta attraverso l'intertestualità e un incessante esercizio interpretativo».¹²¹

Sono diverse le iniziative da parte del governo, come anche da parte del Centro per il libro e la lettura (CEPELL) o dell'Associazione degli Italianisti (Adi), per incentivare la lettura, a partire dal ricordare la Giornata nazionale a lei dedicata. Per fare qualche esempio, è stata aperta la banca dati de *Il Maggio dei Libri* (una campagna nazionale che invita gli amanti dei libri a sensibilizzare il tema); il progetto *Papà mi leggi?* per la lettura condivisa. La lista potrebbe continuare; ciò che è importante sottolineare è la grande preoccupazione nel constatare che negli ultimi dieci anni il pubblico di lettori si sia drasticamente ridotto. Giovanni Solimine parla più concretamente

¹²⁰ ALESSANDRO GIULIANI, *Dacia Maraini, Giornata mondiale del docente: l'insegnante non ha perso autorevolezza, la scuola sì*, <https://www.youtube.com/watch?v=8eZHDlgT23c> (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

¹²¹ LUCIA OLINI, *Leggere in classe*, in A. MANGANARO, G. TRAINA, C. TRAMONTANA (a cura di), *Letteratura e Potere/Poteri*, Roma, Adi, 2023, p. 2.

di una crisi della lettura tra i giovani, perché l'interesse si è spostato verso «altri canali di intrattenimento e di apprendimento, che risultano più attrattivi sul mercato dell'attenzione».¹²²

II.4.1 L'aggiornamento del docente una necessità del XXI secolo

Prerequisito fondamentale per la buona riuscita di un progetto di lettura è che il docente (o educatore) sia formato; per questo il CEPPELL, in collaborazione con RAI scuola e con il Salone Internazionale del libro di Torino, ha organizzato dei percorsi formativi, *Educare alla lettura*, volti ad approfondire competenze e conoscenze per far crescere i giovani lettori.

RAI scuola ha realizzato il programma di formazione *Invito alla lettura* volto a promuovere la lettura indipendente nella scuola attraverso materiali fruibili *online*.

Durante i vari incontri, si considerano le modalità di recupero delle informazioni sull'attualità, sull'educazione civica; si discute di opportunità di accesso alla lettura e all'informazione e soprattutto, viene spesso citata la biblioteca digitale innovativa.¹²³

Tiziana Mascia, esperta di educazione alla lettura, spiega come i ragazzi debbano essere in grado di utilizzare al meglio la *digital literacy* in vista delle ricerche scolastiche e dell'informazione personale; perciò, c'è bisogno che il docente sappia

¹²² GIOVANNI SOLIMINE, *L'Italia che legge (dieci anni dopo)*, «I quaderni della ricerca», numero 56, 2021, pp. 14-15. Lo stesso Solimine ha notato come «in un paio d'anni abbiamo avuto 4 punti percentuali in meno nella fascia 6-10 anni, -3,6 nella fascia 11-14, e addirittura -9,2 nella fascia 15-17, quella in cui riscontra in assoluto il calo più rilevante» (G. SOLIMINE, *L'Italia che legge (dieci anni dopo)*, 2020, <http://www.giovanisolimine.it/litalia-che-legge-dieci-anni-dopo/>, data ultima consultazione 13 aprile 2023).

¹²³ STEFANO ARAGONA, *Invito alla lettura. Cittadini attivi e consapevoli nell'era digitale*, 2022, <https://www.raisplay.it/video/2022/06/Pt5---Cittadini-attivi-e-consapevoli-nellera-digitale-8e44becf-c9fb-4c00-aebb-3d8ff5768c3d.html>, (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

come muoversi sulle piattaforme. La tecnologia ha indubbiamente i suoi vantaggi, ma per saperli sfruttare adeguatamente bisogna seguire delle strategie, buone pratiche di ricerca, di lettura e di comprensione.

Per *digital literacy* s'intende quell'abilità di «individuare, comprendere, utilizzare e creare informazioni utilizzando tecnologie informatiche» attraverso «l'utilizzazione corretta, legittima ed efficiente di contenuti digitali».¹²⁴ I passaggi di questo processo sono: formulare le domande utili a raggiungere l'informazione desiderata; individuare le parole chiave; valutare a quale fonte affidarsi; altrettanto importante è saper applicare la propria valutazione critica sulle informazioni, individuando la pertinenza su quanto trovato; integrare i vari articoli per saper comunicare nel rispetto di tutti la propria posizione.¹²⁵

Indubbiamente, imparare a leggere, anche sul digitale, è importante. È bene, tuttavia, dare le basi per imparare a farlo prima di tutto sul supporto cartaceo.

Il Salone Internazionale del libro di Torino promuove annualmente incontri formativi dedicati agli insegnanti, ai bibliotecari ed educatori; non solo si offre l'opportunità di conoscere autori ed illustratori italiani e internazionali, ma si considera il tema stesso dell'educazione alla lettura e del modo come accrescere le competenze didattiche.

Negli ultimi anni, sono stati proposti diversi bandi e *tutorial* sperimentali per la formazione dei docenti di ogni grado, come, ad esempio, *Giochi di parola e di*

¹²⁴ L. ROMANI, *Digital literacy. Lessico del XXI secolo*, https://www.treccani.it/enciclopedia/digital-literacy_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/ (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

¹²⁵ S. ARAGONA, *Invito alla lettura. Ricercare e leggere l'informazione online*, 2022, <https://www.raiplay.it/video/2022/06/Pt3---Ricercare-e-leggere-linformazione-online-23caa0e1-18f7-4254-9c8d-332083b0029d.html>, (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

lettura destinati sia agli studenti che agli insegnanti, focalizzando gli incontri sulla lettura espressiva.¹²⁶

II.4.2 Lettura ad alta voce

Accade spesso che si richieda alla classe di leggere un paragrafo in silenzio, ma attraverso la lettura ad alta voce gli stimoli visivi e il linguaggio orale si incontrano, promuovendo e supportando quei «processi inferenziali, logico-causali e critici» che permettono

l'attivazione di quei circuiti neurali che controllano le funzioni esecutive come la pianificazione, il controllo dell'attenzione, il monitoraggio dell'esecuzione, la flessibilità nella scelta delle strategie, la memoria di lavoro e la velocità di processamento che, a loro volta, influenzano con forza l'apprendimento della lettura e, di conseguenza, il futuro successo scolastico.¹²⁷

In questa sede si affronterà principalmente quanto possa essere positiva questa modalità di didattica in una classe di scuola secondaria di secondo grado e come poterla realizzare concretamente.

Sono significativi i risultati del progetto educativo svolto in alcune scuole della Toscana durante l'anno scolastico 2020/2021, *Leggere: Forte!*, iniziativa promossa da diversi enti come l'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento FISSUF), l'Ufficio scolastico Regionale della Toscana, il CEPPELL, INDIRE e la collaborazione di LaAV (movimento nazionale di volontari per la Lettura ad Alta Voce). L'obiettivo comune è di «individuare le strategie e le tecniche fondamentali per una corretta gestione della

¹²⁶ A. M. AMENDOLA, M. MOLLI, *Educare alla lettura*, <https://cepell.it/educare-alla-lettura/> (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

¹²⁷ CHIARA BERTOLINI, GIULIA TOTI, BENEDETTA D'AUTILIA, *Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti*, «Effetti di lettura», n. 1, p. 37.

pratica della lettura ad alta voce in ambito scolastico», così da aiutare i ragazzi a intraprendere questa pratica in maniera quotidiana, intensiva e progressiva.

I docenti documentano la propria attività, così da rifletterci sopra ed eventualmente migliorare il lavoro da svolgere; la raccolta di queste informazioni permette di monitorare gli sviluppi quantitativi e qualitativi del progetto.

Per poter partecipare a quest'iniziativa, prendendo in considerazione le scuole di primo e secondo grado, era necessario rispettare alcuni criteri, come ad esempio, fare affidamento sul diario di bordo per un minimo di sei settimane, rispettare un tempo medio di lettura quotidiano, fare circa 35 minuti al giorno e segnalare il tipo di intervento fatto dal docente. Per la realizzazione di tale progetto, sono state impegnate almeno dieci settimane di lavoro, così da avere risultati quanto più omogenei.

Le risorse indispensabili sono i libri, il tempo per leggerli, uno spazio adeguato e come rendere questa pratica efficiente. Federico Batini e Simone Giusti propongono sei strategie e tecniche da mettere in atto: l'ora di lettura, note di regia, la zona di lettura ad alta voce, la biblioteca di classe, coltivare la bibliodiversità, altri ambienti e altri voci.¹²⁸

Attraverso l'ora di lettura si presuppone che vengano incrementati gli sviluppi cognitivi e che ci sia il contatto con le storie che alcuni dei ragazzi altrimenti non avrebbero (si pensino a quelle famiglie di fascia più povera dove la cultura viene messa in secondo piano).

Batini sottolinea che

Leggere ad alta voce o ascoltare altre persone che leggono costituisce un vero e proprio viatico alla lettura individuale. Leggere ad alta voce e ascoltare letture è anche un modo per tessere legami, condividere emozioni, scambiarsi preferenze

¹²⁸ F. BATINI, S. GIUSTI, *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*, Milano, Franco Angeli, 2022, p. 24.

di lettura e consigli, confrontarsi su un racconto, una pagina, una frase particolarmente significativa. Leggere ad alta voce è una pratica di “cura” collettiva.¹²⁹

II.4.2.1 L’ora di lettura

Sono previsti due tempi fondamentali per questo progetto: minimo e ideale. Bisogna proporre una sessione di lettura di almeno mezz’ora, aumentando gradualmente le capacità attentive e il coinvolgimento della classe. Il tempo ideale prevede che, grazie alla costanza quotidiana del tempo minimo protratto per diverse settimane, si raggiunga l’ora giornaliera.

La lettura viene effettuata dal docente, così da creare un modello a cui far riferimento e rendere l’immersione nel testo più facile. Questo primo passo è importante e delicato, perché viene data la giusta enfasi agli aspetti emotivi, cognitivi dell’esperienza, rinforzandone poi l’apprendimento. Con questo presupposto si comprende il valore, secondo Pennac, della condivisione della lettura tra docente e studente, così da migliorarne la relazione; attraverso questa esperienza si creano momenti di contatto importanti – provare emozioni simili, come la risata, la commozione e la paura –, i libri diventano un legame comune.

Per fare in modo che la lettura diventi una pratica piacevole, è consigliabile partire da racconti brevi e di facile lettura, per poi aumentare la lunghezza e la difficoltà gradualmente; per fare un esempio, si può partire da un racconto per poi avvicinarsi al testo narrativo.

¹²⁹ F. BATINI, *Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad alta voce*, cit., p. 55.

È importante ritagliare qualche momento di dialogo e di confronto con la classe, prima e dopo della lettura, attraverso domande aperte; durante questa fase, bisogna aggiornare il diario di bordo.

II.4.2.2 Note di regia

Per poter avviare il progetto, bisogna conoscere il libro che si vuole proporre e leggerlo autonomamente ad alta voce prima di farlo in aula; in questo modo, si perfezionano i tempi della lettura, si dà la giusta enfasi, si rispettano le pause, si correggono eventuali pronunce e si è pronti a dare informazioni più precise riguardo al contesto e al commento. Non si esclude l'eventualità di esercitarsi in compagnia, permettendo così il perfezionamento dello stile personale, con riscontri e suggerimenti.

La scelta del libro dev'essere pensata con attenzione, è preferibile proporre storie più vicine all'esperienza dei ragazzi, permettendo l'immedesimazione, l'attivazione delle conoscenze pregresse e la comprensione.

Organizzare anticipatamente domande che mirino a comprendere meglio il testo, stimolando di conseguenza il pensiero critico dei giovani lettori è un passo altrettanto decisivo; inoltre, bisogna inoltre tenere presente l'interesse e la disponibilità della classe a seguire il racconto.

II.4.2.3 La zona di lettura ad alta voce

Oltre alla programmazione, è necessario creare uno spazio accogliente e abbastanza ampio così da consentire a tutti di vedere, ascoltare, partecipare nella stessa maniera, permettendo più facilmente il confronto e la condivisione della lettura.

Si possono scegliere diversi luoghi, come, ad esempio, la stessa classe (magari riorganizzata), il giardino della scuola o la biblioteca: l'importante è che ci siano buona illuminazione, silenzio e comodità perché ogni dettaglio può influire sullo stato d'animo dei potenziali lettori. I ragazzi devono essere liberi di sistemarsi come meglio credono per sentirsi a loro agio – ciò non preclude l'immobilità o avere per forza il banco sgombro dai libri e dagli astucci, c'è chi può anche disegnare ascoltando il racconto; è bene, tuttavia, limitare l'utilizzo dei dispositivi elettronici, così da non avere interferenze o distrazioni.

Creare dei rituali che precedono il momento di lettura comporta anche progettare le sessioni prima dell'ingresso in classe. È necessario tener conto di diversi fattori: le esigenze degli studenti, il tempo, lo spazio, le regole della lettura; riuscire a garantire la regolarità di questi momenti dà una sensazione di affidabilità e sicurezza – i comportamenti ricorrenti e creare la giusta atmosfera favoriscono una maggior consapevolezza dell'attività che si andrà a svolgere da lì a breve.

Ci sono diversi rituali da poter fare, dipendono principalmente dalla classe (elementari, medie, superiori) e dal tipo di studenti. Riuscire a creare un momento che possa andare bene a tutti dipende dalla sensibilità del docente.

II.4.2.4 La biblioteca di classe

Organizzare una biblioteca di classe per la lettura ad alta voce permette di dare la possibilità di accedervi facilmente, scegliere il testo e il luogo in cui leggere per stimolare il piacere di andarci. La costruzione fisica di questo luogo è molto importante per chi si sta appassionando alla lettura, in quanto si dà la sensazione di maggiore indipendenza, per poi comprendere l'organizzazione degli spazi (con quale criterio

sono suddivisi i libri sugli scaffali) e rispettarne le regole. Nel caso in cui l'attività di lettura non si possa svolgere sempre nella biblioteca scolastica, si può prendere in considerazione l'idea di costruire degli scaffali in classe, magari riutilizzando vecchie cassette o scatole rinforzate.

Permettere ai ragazzi di avvicinarsi alla lettura significa dare la possibilità di reperire quei libri in piena libertà, leggere e rileggere autonomamente quei passi che li hanno particolarmente colpiti, vedere come sono impostate le pagine, toccare con mano quello strumento che li ha fatti viaggiare in un'altra terra o in un altro tempo.

Cercare un contatto con la loro esperienza, ciò che li circonda o che li appassiona è indispensabile e scegliere il testo che si vuole leggere può dare loro maggior libertà decisionale. Il confronto con il docente e l'autonomia diventano essenziali nel momento in cui si apre il dialogo su quali temi trattare, consultare insieme i commenti dei lettori (ecco che, anche in questo caso, le piattaforme digitali tornano utili) oppure organizzare un vero e proprio dibattito – *booktalk*, attraverso cui insegnante e studente presentano il libro preferito agli altri, sottolineando i punti di forza e le motivazioni per le quali si dovrebbe leggerlo insieme.

Esattamente come si comunica anticipatamente il progetto di lettura, il luogo, i riti che precedono questo momento, ci sono delle regole per la biblioteca di classe – ad esempio, concedere il prestito solo dopo un periodo minimo dell'attività o creare dei registri di prestito per cui gli studenti possono organizzarsi sulle restituzioni.

II.4.2.5 Coltiva la bibliodiversità

Creare uno spazio che presenti bibliovarietà (o bibliodiversità) non è sempre facile, ma il confronto con i colleghi e con gli studenti aiuta a capire su quale registro

impostare il lavoro. Fare proposte, allargare gli orizzonti e tenere conto dei gusti della classe permette di creare un ambiente sereno e aperto alle novità.

Utilizzare dei criteri di leggibilità comune, prestare attenzione al lessico e al legame con le esperienze di chi ascolta aiuta a rendere l'attività piacevole, tenendo conto del ruolo dell'insegnante come facilitatore della lettura e della comprensione.

Le storie devono essere scelte per tipologia, protagonisti, contesti culturali e strategie narrative; l'elemento chiave per la scelta dei testi è che stimolino l'immaginazione e che non risultino frustranti per chi ascolta, motivo per cui bisogna concentrarsi sui bisogni degli studenti tenendo sempre conto del livello di competenze, comprensione e disponibilità. Man mano che si aumentano i racconti letti, si può incrementare il livello di difficoltà, passando al periodo più lungo, al lessico più complesso, al romanzo.

È consigliabile scegliere trame non troppo semplici o con personaggi stereotipati, perché, da un lato, si rischia di annoiare l'ascoltatore; dall'altro, è preferibile seguire eventi che risultino determinati dalle azioni dei personaggi e che quindi sbagliano, cambiano strada, si correggono. Il processo di identificazione e immedesimazione con un personaggio piuttosto che con un altro è delicato e nodale al tempo stesso perché ogni lettore, adulto o giovane che sia, si cerca nei libri.

Stimolare l'immaginazione significa anche questo: avvicinare la propria esperienza a nuove possibilità interpretative.

II.4.2.6 Altri ambienti e altre voci

Variare le voci durante l'attività fa comprendere ai ragazzi come ognuno di noi abbia dei tempi, modi e stili differenti di lettura; si possono invitare altri docenti o

adulti a leggere per i ragazzi – capita sempre più spesso che le scuole organizzino incontri con autori contemporanei. Inoltre, la scelta dei luoghi alternativi rispetto alla classe scolastica è una strategia per favorire il coinvolgimento, l’immersione profonda e l’attribuzione di quel luogo alla lettura.

Esistono diverse biblioteche disponibili a questi progetti; per esempio, la biblioteca civica di Mestre (Vez) accoglie le scuole e organizza diverse attività che comprendono visite guidate (scoprendone gli spazi, i libri, le collocazioni), letture ad alta voce e laboratori.¹³⁰

II.4.3 La partecipazione a concorsi

Il MIUR ha istituito diversi concorsi per sensibilizzare alla lettura e alla scrittura, come, ad esempio, “Quando i ragazzi ci insegnano”, “Cercatori di poesia nascosta” e il “*BooktuberPrize*”.

Il primo concorso, dedicato alle scuole secondarie di secondo grado in Italia e all’estero, ha come finalità la preparazione di una lezione tenuta dagli studenti e la facilitazione di scambi tra gruppi di studenti italiani in Italia e all’estero con l’ottica di una maggiore diffusione della nostra lingua e letteratura.

Il secondo concorso, riservato agli alunni di tutte le fasce d’età della scuola obbligatoria, vuole incoraggiare una lettura attenta e istintiva del testo, mirando allo sviluppo delle emozioni.

¹³⁰ PAOLA CAPOROSSO, *Proposte per le scuole della Rete Biblioteche Venezia 2021/2022*, <https://www.comune.venezia.it/it/content/proposte-le-scuole-20222023> (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

L'ultimo, rivolto ai ragazzi tra i quindici e vent'anni, ha lo scopo di far circolare i libri tra i giovani, spingendoli a creare videorecensioni.¹³¹

Il Veneto è piuttosto attivo nella promozione della lettura; a partire dal 2021, seguendo le indicazioni del CEPPELL, è stato approvato il *Patto regionale per la lettura* (d'ora in poi segnalato come *Patto*), uno strumento di «*governance* delle politiche di promozione del libro e della lettura», riconosciuto dalla legge 15/2020, in quanto identica

la lettura come un valore sociale fondamentale, da sostenere attraverso un'azione coordinata e congiunta di soggetti pubblici e privati presenti sul territorio. Considerano i libri e la lettura risorse strategiche su cui investire con l'obiettivo di migliorare il benessere individuale e dell'intera comunità, favorendo la coesione sociale e stimolando lo sviluppo di pensiero critico della cittadinanza.¹³²

L'intento è quello di avvicinare alla lettura tutti i cittadini (indipendentemente che siano studenti o no), di rafforzare la rete di alleanze territoriali che si preoccupano di sensibilizzare il tema, di promuovere e sviluppare nuove azioni e progetti comuni.

Questo progetto vuole «sostenere nelle scuole il principio della lettura come un'attività di apprendimento, da consolidare con costanza e quotidianamente». Il *Patto* si rivolge a diverse categorie, come ad esempio le pubbliche amministrazioni, le Università, gli istituti scolastici e gli istituti culturali.¹³³

Quest'anno si terrà la settima edizione della Maratona di lettura, *Il Veneto legge*, è una manifestazione che coinvolge le scuole, le biblioteche, le librerie, i lettori

¹³¹ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Concorsi "Quando i ragazzi ci insegnano", "Cercatori di poesia nascosta" e "BooktuberPrize", anno scolastico 2022/2023*, 17 marzo 2023, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/concorsi-quando-i-ragazzi-ci-insegnano-cercatori-di-poesia-nascosta-e-booktuberprize-anno-scolastico-2022-2023> (data ultima consultazione 13 aprile 2023).

¹³² A. M. AMENDOLA, M. MOLLI, *Manifesto dei Patti per la lettura*, <https://cepell.it/patti-per-la-lettura-2/> (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

¹³³ REGIONE DEL VENETO, *Schema di "Patto regionale per la lettura in Veneto"*, <https://www.culturaveneto.it/uploads/attachments/ckxk8zocx000sms70j01kjh0a-schema-di-patto-all-a-dgr-1624-21.pdf>, 2021, pp. 1-3, (data ultima consultazione 30 aprile 2023).

professionisti e non solo, che si terrà a Longarone. Sono previste delle fasi di riscaldamento durante le quali ci saranno dibattiti, approfondimenti, conversazioni con insegnanti, editori e operatori culturali che si svolgeranno in tutto il Veneto.¹³⁴

II.4.4 Promuovere le biblioteche

Il *Piano Nazionale per la promozione della lettura a scuola* sottolinea l'esigenza di investire sulla biblioteca scolastica, in quanto «strumento di sostegno per le comunità educanti e di rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla formazione di cittadini autonomi, consapevoli e partecipi»; inoltre, propone delle linee di azione in merito alla valorizzazione delle stesse attraverso una specifica Cabina di Regia.

Oltre che formare il personale competente, coinvolgere gli enti interessati al progetto di riqualificazione della struttura e trovare risorse che supportino il progetto, si richiede che vengano applicati alcuni strumenti: elaborare un nuovo modello formativo, sviluppare una nuova piattaforma web per l'erogazione della formazione, costruire un *data-center* delle biblioteche scolastiche in Italia, condividere un calendario nazionale per le promozioni della lettura in ambiente scolastico, creare una *community* che dia la possibilità a tutti di essere costantemente aggiornati sulle novità, sui laboratori e sulle iniziative, infine, permettere la partecipazione delle comunità territoriali.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito evidenzia che le biblioteche sono una realtà molto diffusa nelle scuole italiane: l'86% gestisce una biblioteca, il 74% ha

¹³⁴ REGIONE DEL VENETO, *Partita la 7° edizione della Maratona di lettura – Il Veneto legge 2023*, <https://www.culturaveneto.it/it/la-tua-regione/notizie/partita-la-7-edizione-della-maratona-di-lettura-il-veneto-legge-2023>, 2023, (data ultima consultazione 30 aprile 2023).

attivato il prestito fisico dei libri cartacei, il 49% possiede materiali audiovisivi e il 27% contenuti digitali; infine, più della metà dispone di postazioni per la lettura.¹³⁵

Rendere

la biblioteca come ambiente innovativo di apprendimento rappresenta una delle prossime sfide per il nostro sistema scolastico, promuovendo la presenza di spazi diffusi per la lettura, appositamente attrezzati anche con arredi e con tecnologie digitali, aperti e liberamente accessibili agli studenti, nell'ottica di valorizzare il piacere e la libertà di leggere a scuola.¹³⁶

Le Indicazioni nazionali stabiliscono che, affinché la lettura diventi un'attività autonoma e personale, «occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti».¹³⁷

Fabio Ciotti individua un processo di ristrutturazione delle biblioteche, suddiviso in due fasi: l'automazione dei sistemi di organizzazione e reperimento dei documenti, del personale e dell'utente; la digitalizzazione dei sistemi catalogafici, soprattutto nel circuito accademico. Di conseguenza, vengono ideati e perfezionati dei sistemi di consultazione *online* come l'OPAC (*On-line Public Access Catalog*), il DLI (*Digital Libraries Initiative*), la *Bibliothèque Nationale de France* o il TIL (*Testi italiani in Linea*). Infine, Ciotti sottolinea che gli sviluppi degli ultimi anni «hanno determinato una profonda ridefinizione del concetto stesso di biblioteca, e l'emergenza di

¹³⁵ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Il piano nazionale per la promozione alla lettura a scuola*, 2021, <https://www.istruzione.it/biblioteche-scolastiche-innovative/piano-lettura.html> (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

¹³⁶ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Dati e statistiche*, <https://www.istruzione.it/biblioteche-scolastiche-innovative/numeri.html> (data ultima consultazione 3 maggio 2023).

¹³⁷ *Annali della Pubblica Istruzione*, cit., p. 37.

un paradigma affatto nuovo del sistema biblioteca, il paradigma della *biblioteca digitale*». ¹³⁸

Un servizio di biblioteca digitale è un assemblaggio di computer digitali, archiviazione e macchinari di comunicazione insieme al *software* necessario per riprodurre, emulare ed estendere i servizi forniti dalle biblioteche convenzionali basate su carta e altri mezzi materiali di raccolta, archiviazione, catalogazione, ricerca e diffondere informazioni. ¹³⁹

I documenti maggiormente digitalizzati sono: manoscritti, testi a stampa, carte geografiche, materiale grafico, musica manoscritta; riguardano un arco temporale piuttosto ampio, da Medioevo al Novecento. ¹⁴⁰ Un modello è la Gallica della biblioteca nazionale francese che permette di scaricare diversi documenti (manoscritti e stampe) stando comodamente a casa. ¹⁴¹

Il nuovo paradigma tecnologico evidenzia quanto sia cambiata la modalità di distribuzione e di accesso all'informazione, infatti: «la convergenza tra diffusione del documento elettronico e sviluppo delle tecnologie di comunicazione telematica ha favorito la sperimentazione di nuove forme di archiviazione e diffusione del patrimonio testuale». ¹⁴²

Secondo Luigi Catalani (direttore della biblioteca Nazionale di Potenza) spiega quanto sia importante la biblioteca digitale innovativa perché dà accesso a una pluralità di fonti: «il luogo ideale per sviluppare quest'attitudine, sensibilità, questo pensiero

¹³⁸ FABIO CIOTTI, *Teoria, progetto e implementazione di una biblioteca digitale: testi italiani in linea*, in D. FIORMONTE (a cura di), *Informatica umanistica. Dalla ricerca all'insegnamento*, Roma, Bulzoni, 2003, pp. 101-102.

¹³⁹ *Ivi*, p. 110.

¹⁴⁰ FRANCESCA FERRARIO, *Biblioteca italiana*, <http://www.bibliotecaitaliana.it/> (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

¹⁴¹ Cfr. <https://gallicabnf.fr> (data ultima consultazione 14 giugno 2023).

¹⁴² F. CIOTTI, *Teoria, progetto e implementazione di una biblioteca digitale: testi italiani in linea*, cit., p. 103.

critico che ci rende capaci di dribblare le informazioni fasulle e riconoscere con un certo grado di certezza le informazioni attendibili è sicuramente la biblioteca». ¹⁴³

II.5 Cosa leggere: il panorama editoriale

Tra i diversi psicoanalisti che si sono occupati dei problemi dell'apprendimento della lettura, un nome degno di nota è Bruno Bettelheim. In diversi saggi, come *Il mondo incantato* e *Imparare a leggere*, spiega quanto siano importanti le fiabe per i bambini e i ragazzi: il racconto e la lettura di queste storie rispondono ai bisogni di un'età piena di fantasia e contribuiscono alla creazione un significato personale.

Ogni racconto narra di come superare i propri limiti e raggiungere i propri obiettivi, incontrando, comunque, non poche avversità; «le fiabe non pretendono di descrivere il mondo così com'è, né consigliano sul da farsi» e il lettore trova in esse «le sue proprie soluzioni, meditando su quanto la storia sembra implicare nei suoi riguardi e circa i suoi conflitti interiori in quel momento della sua vita». ¹⁴⁴

Ceserani recupera spesso la filosofia di Bettelheim nel considerare i fanciulli (siano essi bambini o adolescenti) come una comunità autonoma rispetto agli adulti proprio perché hanno «propri canali di trasmissione per questa cultura, fortemente simbolizzata e ritualizzata, la difendono e proteggono più che possono dall'invasione della cultura, dominante degli adulti». Quindi, i testi della narrativa devono essere scelti

non per i loro contenuti tematici o per l'interesse che possono suscitare con immediatezza e facilità o per le occasioni che possono offrire di didattica (tutto questo, naturalmente, è importante), ma per l'efficacia dei loro meccanismi narrativi,

¹⁴³ S. ARAGONA, *Invito alla lettura. Cittadini attivi e consapevoli nell'era digitale*, cit.

¹⁴⁴ BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, traduzione di Andrea d'Anna, Milano, Feltrinelli, 2007, pp. 27-29.

la complessità delle stratificazioni semantiche, la capacità di dare una rappresentazione critica e inquietante dei rapporti fra realtà e finzione.¹⁴⁵

Per una classe di prima media si potrebbe consigliare un romanzo di Ben Miller, *Quando Lana è caduta in una fiaba*, pubblicato da Garzanti nel 2023, per soddisfare le esigenze dei giovani lettori che necessitano di un mondo fantastico, di storie simili a quelle ascoltate da piccoli:

Il giorno in cui Lana cade in una fiaba è un giorno normale. O quasi. Al risveglio, ha scoperto che nella notte è apparso dal nulla un bizzarro supermercato, di nome «Grimm». Lì, uno strano vecchietto le regala un libro di fiabe che Lana inizia a sfogliare con avidità: La bella addormentata nel bosco, Hänsel e Gretel... Non vede l'ora di leggerle tutte! Perché lei ama le storie. Soprattutto quelle che si divertiva a inscenare con suo fratello maggiore, Harrison, prima che lui decidesse di essere troppo grande per giocare.¹⁴⁶

Dalla fascia più grande noto è apprezzato il genere dell'*horror* o il rifacimento del mito antico – per fare qualche esempio, hanno riscosso molto successo le serie tv come *Stranger Things*, *Mercoledì*, o i film della *Marvel* su *Thor* e *Loki*, recuperando le leggende nordiche.

I ragazzi hanno bisogno di stimoli sempre nuovi e diversi: la costante *suspence*, la rappresentazione delle difficoltà di giovani come loro, il raggiungimento, seppur difficoltoso, dei propri obiettivi. Le descrizioni quasi epiche, l'inserimento del divino, le esagerazioni fantastiche conferiscono maggior credibilità, diversamente dalle narrazioni realistiche che, invece, danno informazioni senza un arricchimento emotivo potente.¹⁴⁷

¹⁴⁵ R. CESERANI, *Come insegnare la letteratura*, cit., pp. 158-160.

¹⁴⁶ L'estratto del romanzo è stato recuperato dalla locandina presentata per la fiera del libro di Torino: STEFANO MAURI, *Alla scoperta di nuove voci*, «Il libraio», 2023.

¹⁴⁷ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, cit., pp. 30-35.

Il bisogno sempre più impellente di ritrovare un po' di realtà nei romanzi lo si legge nelle prime righe del romanzo di Neil Gaiman, *Miti del Nord*:

È difficile avere una mitologia preferita proprio come avere una cucina preferita in assoluto (certe sere si ha voglia di mangiare thai, altre sushi, altre ancora si desiderano disperatamente i semplici piatti che cucinava la mamma quando eravamo piccoli). Ma se proprio dovessi dichiarare quali sono i miei miti preferiti, probabilmente direi i miti norreni.¹⁴⁸

Nikki Erlick, con *Il filo della tua storia*, propone un romanzo sul tempo e sulla maniera di utilizzarlo:

Sembra un mattino qualsiasi: spegni la sveglia, ti versi il caffè e ti prepari per affrontare la giornata. Ma, quando apri la porta, trovi una scatoletta di legno sul pianerottolo. Non sai chi l'abbia mandata. Dentro c'è soltanto un pezzo di filo. In tutto il mondo, ogni persona che abbia compiuto ventidue anni riceve la stessa scatola misteriosa. E, nel giro di un istante, tutto cambia per sempre: quel filo rappresenta il tuo destino.¹⁴⁹

Sono diverse le case editrici che propongono nuove letture per i ragazzi, come, ad esempio, IBS, nella sezione mini-libri, Mondadori, Marsilio o Feltrinelli. Sempre più spesso capita di trovare, all'ingresso delle librerie, un tavolo pieno di romanzi accompagnato da un cartello pubblicitario con su scritto #BookTok: non solo si evidenzia l'invito alla lettura, ma si cerca di far avvicinare i ragazzi a questo mondo attraverso l'inserimento di quel carattere utilizzato per la pubblicazione dei *post*.

¹⁴⁸ NEIL GAIMAN, *Miti del Nord*, traduzione di Stefania Bertola, Milano, Mondadori, 2017, p. 3.

¹⁴⁹ S. MAURI, *Alla scoperta di nuove voci*, cit.

CAPITOLO III

INSEGNARE NELLA SCUOLA DEL XXI SECOLO

III.1 La scuola digitalizzata: un progetto ventennale

Già a partire dal secolo scorso si consideravano gli effetti sociali, culturali ed educativi del progresso tecnologico. I primi cambiamenti nella comunicazione hanno modificato solo marginalmente la relazione tra educatore e allievo (da sempre impartita oralmente e in presenza, permettendo lo scambio diretto), proprio per questo, a partire dagli anni Sessanta, si è affermata la necessità di modelli didattici nuovi, in grado di mettere al centro il soggetto e un'offerta formativa che consenta maggiore autonomia:

con l'avvento dei *mass media*, la radio negli anni '30 e la televisione negli anni '60, si introducono nuovi canali mediali e si aprono nuove possibilità di autoformazione; l'allievo però è in condizione «recettiva» e l'attività formativa resta pesantemente eterodiretta, definita e scandita da un unico centro irradiante.¹⁵⁰

La rivoluzione radicale avviene alla fine del secolo scorso con la filosofia del *distance and open learning*; la comunicazione mediata dal computer, grazie all'avvento delle reti, i nuovi modelli di conoscenza, di taglio costruttivistico e sociale, originano una nuova filosofia della formazione in rete per cui «l'apprendimento si svolge attraverso un dialogo immaginario che l'allievo compie dentro di sé, con interlocutori introiettati simbolicamente».¹⁵¹

¹⁵⁰ A. CALVANI, M. ROTTA, *Fare formazione in Internet*, cit., p. 19.

¹⁵¹ *Ivi*, p. 27.

Indubbiamente, la pandemia ha sfatato l'idea piuttosto comune (ed erronea) che l'attività a distanza rappresenti una soluzione riduttiva rispetto a quella in presenza, ma la comunicazione in rete si basa su «caratteristiche comunicative proprie, che comportano dinamiche relazionali solitamente assai intense, accompagnate da un forte senso di partecipazione sociale» anzi, la distanza può produrre nuove forme, modalità e interazione.¹⁵²

È ormai chiaro che la sempre maggiore diffusione delle piattaforme digitali ha generato nuove opportunità nella narrazione, della scrittura e della lettura. I *social network* aggiornati periodicamente permettono di restare sempre connessi alle varie pubblicazioni delle persone: «uno dei concetti chiave della Rete [...] è quello di intelligenza collettiva, secondo cui l'informazione non è più prerogativa di organi sociali separati ma viene diffusa ovunque».¹⁵³

I nativi digitali vivono a stretto contatto con la rete e tale fenomeno è sempre più diffuso, a partire dalla più tenera età; pertanto, anche la scuola deve fare i conti con la rivoluzione digitale, in quanto essa sta modificando radicalmente costumi, relazioni, saperi e la percezione stessa della realtà. Non si può pensare di proporre la letteratura con le stesse modalità di vent'anni fa.

Per Maria Cristina Ferradini, in *Umano digitale*, spiega che la rivoluzione tecnologica ha modificato l'aspetto psicologico e cognitivo di ogni individuo e che questo cambiamento «sta generando effetti collaterali di spaesamento e banalizzazione culturale» innescando inevitabilmente «una pressante richiesta di rinnovamento del sistema educativo» scolastico.¹⁵⁴ Dato che l'accesso al sapere è ormai immediato, allora, anche

¹⁵² *Ivi*, p. 40.

¹⁵³ STEFANO CALABRESE, *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2010, p. 230.

¹⁵⁴ MARIA CRISTINA FERRADINI, *Umano digitale. L'Italia al bivio*, Venezia, Marsilio, 2014, p. 11.

la forma della conoscenza cambia, così come il metodo di acquisizione delle informazioni ed è chiaro, quindi, che costruire una scuola tecnologicamente avanzata è un passaggio irrinunciabile.

Negli ultimi anni si assiste a una svolta narrativa piuttosto importante, perché

la letteratura, il cinema, la televisione e i *new media* sembrano essersi messi da ormai vent'anni al servizio della intertestualità, intesa sia come procedimento retorico-discorsivo che si sviluppa su estensioni testuali limitate come citazioni, allusioni, *cliché* o stereotipi culturali, sia come procedimento compositivo più esteso o totalizzante in forma di parodia, *pastiche*, riscrittura, plagio, trasposizione.¹⁵⁵

Già dal 2008 il MIUR ha promosso il piano *Scuola digitale*, concentrando l'attenzione sulla diffusione di Lavagne Interattive Multimediali (LIM), l'allestimento di classi tecnologicamente avanzate¹⁵⁶ e la realizzazione di un modello di didattica d'avanguardia anche per le isole.

Nel 2012 è stata promossa dal Governo Monti l'*Agenda digitale* con lo scopo di «fare leva sul potenziale delle tecnologie ICT per favorire innovazione, progresso e crescita economica, avendo come obiettivo principale lo sviluppo sul mercato unico digitale».¹⁵⁷ Viene, difatti, introdotta l'adozione obbligatoria di libri di testo nella versione digitale o mista.

La scuola è un servizio pubblico universale e come tale necessita di avere strutture adeguate al contesto, ed è ormai questione irrinunciabile e indifferibile la

¹⁵⁵ S. CALABRESE, *La comunicazione narrativa*, cit., p. 200.

¹⁵⁶ Il progetto Cl@ssi 2.0 «si propone di modificare gli ambienti di apprendimento attraverso un utilizzo costante e diffuso delle tecnologie a supporto della didattica quotidiana». MIUR, *Scuola digitale – cl@ssi 2.0*, 2009, https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0.html (data ultima consultazione 1 giugno 2023).

¹⁵⁷ Per ICT s'intendono le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e considerano tutti quei processi e strumenti tecnologici che servono a produrre e migliorare le conoscenze e gli strumenti di apprendimento: MINISTRO PER LA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE, *Agenda digitale*, 2014, <https://www.funzionepubblica.gov.it/digitalizzazione/agenda-digitale> (data ultima consultazione 27 maggio 2023).

fornitura di rete, connettività e dispositivi tecnologici a tutte le scuole e in tutte le aule.¹⁵⁸

A partire da questo progetto, come anche la riforma *Buona Scuola*, il governo si è impegnato nell'avanzamento tecnologico delle strutture dell'istruzione; tuttavia, «non è sufficiente l'inserimento in classe della tecnologia per creare un dialogo comunicativo ed educativo tra docenti e discenti, ma è opportuno un vero e proprio cambio di prospettiva».¹⁵⁹

Nel *Rapporto* del Comitato Tecnico Scientifico, si legge che

L'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica e nella comunicazione formativa ha lo scopo di contribuire, insieme a una pluralità di fattori istituzionali, a un costante miglioramento dell'esperienza educativa e degli esiti di apprendimento degli studenti, sostenere il successo formativo e, quindi, qualificare il servizio scolastico. In questa prospettiva, il ricorso agli strumenti digitali deve essere programmato e valutato in modo funzionale al miglioramento scolastico, con specifico riferimento alla dimensione didattico-educativa e a quella gestionale-organizzativa.¹⁶⁰

Considerando che il progetto della *Scuola Digitale* contava di portare in tutte le aule un minimo di strumenti digitali entro il 2022, è bene precisare che, recentemente, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha dovuto aggiornare il *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PSND) e, per raccogliere pareri sull'effettivo avanzamento del progetto culturale, ha lanciato, insieme alla Direzione Generale, una consultazione pubblica aperta fino al 15 giugno 2023 sulla piattaforma del Governo italiano, ParteciPa:

¹⁵⁸ PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Strategia per la crescita digitale 2014-2020*, 2015, https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/documentazione/strategia_crescita_digitale_ver_def_21062016.pdf (data ultima consultazione 1 giugno 2023).

¹⁵⁹ VALERIA ZAGAMI, *Fare scuola nella classe digitale. Tecnologie e didattica attiva fra teoria e pratiche d'uso innovative*, «I quaderni della ricerca», n. 7, 2013, p. 18.

¹⁶⁰ COMITATO TECNICO SCIENTIFICO, *Verso il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale: principi ispiratori e proposte*, 2023, p. 2

il monitoraggio degli esiti è fondamentale per individuare punti di forza e aspetti critici, per definire le linee strategiche e le priorità d'intervento in un'ottica sistemica dell'innovazione, rispondenti alle peculiarità e ai fabbisogni delle singole comunità scolastiche.¹⁶¹

L'aggiornamento del PNSD punta a definire una strategia ancora più precisa per migliorare l'esperienza della didattica digitale, innalzare le competenze degli studenti e i risultati dell'apprendimento.¹⁶²

In conclusione, non bisogna considerare la multimedialità come un fine, piuttosto come un «mezzo che i nostri studenti devono imparare ad utilizzare in modo critico e consapevole, per riuscire a destreggiarsi nella babele di dati, di linguaggi, di finzioni che caratterizza il mondo di oggi». Quindi, il digitale può valorizzare un approccio tematico della letteratura, può dar forza all'interdisciplinarietà, alla condivisione delle proprie idee con i compagni e i docenti e favorire il lavoro cooperativo.¹⁶³

III.2 La pandemia: il via libera alla scuola digitale

Altrettanto significativi sono stati gli anni della pandemia di Sars-Cov 19. La chiusura delle scuole, l'emergenza sanitaria, l'impossibilità di uscire di casa hanno indubbiamente dato una svolta al progetto di una *Scuola digitale*: maggior utilizzo dei *tablet*, dei computer, delle LIM, della Didattica a Distanza (DaD).¹⁶⁴

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Piano Nazionale Scuola Digitale, al via la consultazione pubblica*, 2023, <https://scuoladigitale.istruzione.it/news-cpt/piano-nazionale-scuola-digitale-al-via-la-consultazione-pubblica/> (data ultima consultazione 20 maggio 2023).

¹⁶³ CLAUDIA CARMINA, *Letteratura e multimedialità: idee e risorse per una nuova didattica*, in F. Riva (a cura di), *Insegnare letteratura nell'era digitale*, Pisa, ETS, 2017, p. 25.

¹⁶⁴ Nella primavera del 2020 l'unico modo per "frequentare" la scuola era di seguire le lezioni da remoto: il 70% degli studenti del mondo si è ritrovato a fare DaD; la maggior parte dei docenti, circa il 60%, ha ammesso di aver insegnato per la prima volta *online*; la scuola non era pronta a sostenere un'educazione pienamente digitale.

Il Comitato Tecnico Scientifico ha verificato che, negli ultimi anni, il PNSD ha attrezzato diverse strutture istituzionali con la finalità di rafforzare le competenze digitali di studenti, docenti e personale amministrativo; allo stesso tempo, «la pandemia ha evidenziato le significative opportunità offerte dal digitale e l'importanza di una integrazione sistemica tra uso di hardware e software, competenze e modalità di lavoro e di insegnamento».¹⁶⁵

Dai risultati di alcune indagini raccolte da INDIRE quasi il 70% delle strutture scolastiche si è affidata a soluzioni tecnologiche che già utilizzava e, nello specifico, «il 51,3% dei soggetti riferisce che tali scelte sono il risultato di un'analisi delle dotazioni tecnologiche e delle competenze digitali degli studenti».¹⁶⁶

Gian Mario Anselmi afferma che la pandemia ha influenzato le forme di comunicazione e interrelazione sociale, il concetto di fare scuola, l'università e il lavoro, considerando poi che lo sviluppo delle piattaforme streaming ha supportato la DaD nelle scuole e nelle università; inoltre, evidenzia quanto sia importante attivare un buon sistema di congressi e seminari a distanza, così da essere fruibili per tutti, ha fatto intravedere nuove prospettive di ricerca.¹⁶⁷

Le modalità didattiche tradizionali sono state stravolte nell'arco di qualche giorno ed è possibile riscontrare che la lezione frontale, durante la DaD, è stata maggioritaria; solo il 15% ha dichiarato di aver programmato attività laboratoriali, tecnica preferita soprattutto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.

¹⁶⁵ COMITATO TECNICO SCIENTIFICO, *Verso il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale: principi ispiratori e proposte*, cit., p. 2.

¹⁶⁶ PAOLA NENCIONI, *Organizzazione e leadership scolastica*, in *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, F. Bertazzi (a cura di), 2020, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf, p. 26 (data ultima consultazione 30 maggio 2023).

¹⁶⁷ GIAN MARIO ANSELMI, *Digital Humanities e "realtà aumentata"*, «Griseldaonline», 20, 2, 2021, p. 6, <https://griseldaonline.unibo.it/article/view/14007/13431> (data ultima consultazione 15 maggio 2023).

Applicare la didattica laboratoriale rispetto a quella frontale significa preferire una didattica attiva e collaborativa (le attività maggiormente proposte sono state: ricerche *online*, costruzione di materiali digitali, *project work*) e stimolare, di conseguenza, processi di sviluppo metacognitivi, critici e di autoregolazione.

I docenti “laboratoriali” hanno avuto una percezione più positiva dell’esperienza della DaD e sembra siano stati apprezzati maggiormente tra gli studenti proprio perché hanno reso la didattica innovativa e interattiva sia per il tipo di attività proposte, sia per gli approcci alla valutazione.

Bisogna tenere conto, però, che la DaD ha decisamente influito sulla qualità della didattica, sono diversi i docenti che hanno riscontrato un netto peggioramento dell’attenzione, della qualità dell’interazione e della collaborazione tra studenti e della motivazione. Tuttavia, c’è chi registra miglioramenti nell’autonomia e nella responsabilità degli studenti.¹⁶⁸

Antonio Calvani e Mario Rotta indicano quattro fattori fondamentali a favore della didattica in presenza: semplicità di erogazione, abitudine ad avere, sin dall’infanzia, la presenza fisica del docente al proprio fianco (coazione residuale), sviluppare, da un lato, la capacità di selezionare i concetti più importanti dal testo adottato perché spiegati in classe (fattore utilitaristico) e, dall’altro, permettere una maggior interazione e spirito d’iniziativa con i compagni.

Indubbiamente, avere il docente al proprio fianco permette di avere maggior interazione e si è abituati sin da piccoli a questa modalità; inoltre, il confronto diretto con l’insegnante (o educatore) e i compagni permette di comprendere meglio i concetti

¹⁶⁸ La situazione cambia a seconda della fascia d’età e in questa sede interessa la scuola secondaria di primo e di secondo grado: M. E. CICOGNINI, G. TADDEO, *Strategie didattiche*, in *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, cit., pp. 12-19.

più importanti che nei libri sono evidenziati differentemente. L'interazione diretta e la condivisione delle proprie perplessità, idee o dei dubbi, sono essenziali con la fruizione nella lezione in presenza.¹⁶⁹

I docenti che hanno partecipato all'indagine di INDIRE hanno affermato che c'è stato un sensibile aumento delle ore utilizzate per la preparazione delle attività *online*, inoltre, non sorprende che le discipline che hanno impegnato più tempo per la preparazione delle lezioni siano state quelle del campo umanistico e scientifico.¹⁷⁰

L'esperienza della DaD non dev'essere stata facile, soprattutto per quei docenti che non padroneggiano la tecnologia e per quegli studenti che appartengono alla fascia più povera e non dispongono di un computer a casa. Tuttavia, si registra che circa il 70% delle strutture ha impiegato non più di due settimane di tempo per: organizzare scuola, personale scolastico e mettere a disposizione dispositivi in comodato d'uso, limitando così il pericolo di esclusione dalle attività.¹⁷¹

Quest'esperienza ha influenzato l'organizzazione della didattica, della formazione e dell'insegnamento; proprio per questo è doveroso dare il giusto valore alle tecnologie, in quanto possono arricchire i contenuti disciplinari e incrementare il coinvolgimento interattivo.

Il ruolo del docente rimane, comunque, determinante per orientare il processo di apprendimento ed educare al giusto equilibrio tra uso e potenzialità delle piattaforme digitali.

¹⁶⁹ A. CALVANI, M. ROTTA, *Fare formazione in Internet*, cit., pp. 22-23.

¹⁷⁰ M. E. CICOGNINI, L. CINGANOTTO, V. PEDANI, *I tempi della DaD*, in *Indagine tra i docenti italiani*, cit., pp. 20-21.

¹⁷¹ P. NENCIONI, *Organizzazione e leadership scolastica*, cit., pp. 26-29.

III.3 Il manuale scolastico all'avanguardia

Il bisogno di consumare sempre più dati e informazioni ha, secondo il filosofo coreano Byung-Chu Han, una definizione specifica, infomania: «le nostre ossessioni non sono più indirizzate alle cose» e la digitalizzazione «ha messo la parola fine al paradigma oggettuale. Essa sottomette le cose alle informazioni».¹⁷² È inevitabile che un cambiamento così radicale della società influenzi anche il mondo dell'educazione.

Su Internet si possono trovare videolezioni, schemi, mappe concettuali, analisi del testo, commenti; c'è ancora bisogno della mediazione dell'insegnante? E che dire del manuale?

Per Claudia Carmina, nel saggio *Letteratura e multimedialità*, stiamo assistendo alla terza rivoluzione del libro: dal manoscritto alla copia a stampa, sino a giungere all'*e-book* (si pensi poi che si sta già passando al suo modello successivo, l'*e-book+*, una piattaforma multimediale e interattiva). Il mutamento del supporto del testo modifica non solo il modo in cui quel contenuto è strutturato, presentato, esposto o fruito, ma anche i destinatari, il pubblico a cui è destinato.¹⁷³

Giuseppe Palazzolo considera la rete un *medium*: *Wikipedia*, *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *Tik-Tok* sono «piattaforme di condivisione di contenuti didattici, sono dei mediatori, non astrattamente neutrali, ma portatori di interessi e di visioni del mondo»; è indispensabile utilizzare questi nuovi mezzi di comunicazione a scopo didattico ed è qui che entra in gioco il ruolo dell'insegnante.

Fare ricerca in Internet significa essere indirizzati a video, *link*, foto, documenti, articoli che, da un lato, seguono le parole chiave scritte nel motore di ricerca,

¹⁷² HAN BYUNG-CHUL *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, traduzione di Simone Anglan-Buttazzi, Torino, Einaudi, 2021, pp. 7-8.

¹⁷³ C. CARMINA, *Letteratura e multimedialità: idee e risorse per una nuova didattica*, cit., pp. 21.

dall'altro, seguono i nostri interessi, le pagine *web* più note o visitate; il compito del docente è

spiegare questi meccanismi, valutare e selezionare senza arrendersi al facile conformismo dei primi risultati o del *newsfeed* di *Facebook*, *Twitter* o *Instagram*, insegnare a fare ricerche in rete, a distinguere le fonti attendibili da quelle che non lo sono.¹⁷⁴

Parlare di formazione e autoformazione significa ridefinire i modelli dell'apprendimento utilizzati fino ad adesso in una nuova concezione: cooperativa e pluricentrica.

Presenza, distanza, rete: tra queste tre basilari modalità della formazione è iniziata dunque una partita che porterà a nuove integrazioni della didattica e una riconfigurazione delle stesse istituzioni e agenzie preposte alla formazione.¹⁷⁵

Rispetto alla tradizionale antologia quello che viene presentato oggi sui banchi di scuola è un testo multimediale che integra diverse funzionalità, si tratta di un «prodotto digitale, spesso inserito in una piattaforma di *learning*; un sistema integrato interconnesso di testi e di servizi».¹⁷⁶

Le *Linee guida sulla Didattica Digitale Integrata* (DDI) emanate dal MIUR definiscono le modalità di organizzazione per la pianificazione delle attività utilizzando gli strumenti digitali, intendendo la DDI come metodologia innovativa di insegnamento e di apprendimento e soprattutto come «modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza».¹⁷⁷

¹⁷⁴ G. PALAZZOLO, *Leggere e scrivere ai tempi del web. Lo strano caso del manuale di letteratura*, cit., pp. 54-55.

¹⁷⁵ A. CALVANI, M. ROTTA, *Fare formazione in Internet*, cit., p. 16.

¹⁷⁶ C. CARMINA, *Letteratura e multimedialità: idee e risorse per una nuova didattica*, cit., p. 22.

¹⁷⁷ Nella delibera 39/2020 si comunica che tutte le scuole devono rispettare il *Piano scolastico per la didattica digitale integrata* e nel decreto 89/2020 vengono definite le *Linee guida*: MIUR, *Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39, 2020*, <https://m.flcgil.it/files/pdf/20200807/decreto-ministeriale-89-del-7-agosto-2020-adozione-linee-guida-didattica-digitale-integrata.pdf> (data ultima consultazione 27 maggio 2023).

Le *Linee guida* intendono dare delle direttive per la formazione del docente, che dev'essere in grado di utilizzare gli strumenti digitali, per l'archiviazione dei *file* in modo da facilitarne il recupero, per garantire l'unitarietà nell'utilizzo delle piattaforme (come il registro elettronico o l'adozione di un manuale con materiali digitali). Il *Piano scolastico* invita le scuole a sviluppare percorsi metodologici differenti e ricercare soluzioni originali e innovative sul piano didattico.

Quando si parla della necessità di rendere la scuola più moderna, di facilitare l'accesso alla rete internet, di creare delle lezioni più dinamiche (andando incontro alle esigenze degli studenti di avere un collegamento, un ponte tra il mondo letterario e la realtà che stanno vivendo), occorre tenere conto dei manuali che si decidono di adottare.

Bisogna ragionare sulla necessità di integrare o modificare sensibilmente la modalità didattica, utilizzando un nuovo modo di rapportarsi al manuale anche da parte del docente, perché sta a lui capire quando e come fare integrazioni, impostare un percorso più o meno libero e integrare le informazioni cartacee con quelle digitali.

Nonostante viviamo nell'era dei media digitali, sostiene Palazzolo, c'è ancora bisogno di uno strumento fisico capace di rendere più agevole e concreto l'apprendimento e tutto ciò che ne comporta; bisogna progettare un manuale «che sia costruito e curato secondo un progetto, che rappresenti un formidabile alleato per il docente in quel quotidiano sforzo di mediazione che si chiama insegnamento» o quanto meno ideare un percorso che miri alle competenze linguistiche (sia dal punto di vista orale, che scritto).¹⁷⁸

¹⁷⁸ G. PALAZZOLO, *Leggere e scrivere ai tempi del web*, cit., pp. 55-60.

Alcune case editrici, rispondendo alla legge 59/2017, hanno pubblicato testi digitali che sono la semplice trasposizione di quelli cartacei, come nel caso dell'antologia *I classici nostri contemporanei* della Paravia.

Invece, i manuali di grammatica e chimica *Italiano plurale* e *Scoprire la chimica* contengono non solo i codici di attivazione per il testo in versione digitale, ma anche diversi *link*, come i *QR code*, che rimandano ad approfondimenti su piattaforme come *Youtube*.¹⁷⁹

III.3.1 Come cambiano le pratiche narrative con Internet: dallo *storytelling* al videogioco

La nascita della Rete e la globalizzazione non avrebbero potuto generare nuove opportunità nella narrazione: sono cambiati gli utenti, il mondo di ricercare, consumare e condividere le informazioni.

Negli ultimi anni viene utilizzata sempre di più la pratica dello *storytelling*, un'attività di condivisione delle storie, anche di improvvisazione, ricche di particolari che la rendono coinvolgente – l'arte del saper narrare è sempre esistita, perciò, non per forza c'è bisogno di utilizzare piattaforme digitali.

Al giorno d'oggi sono ben chiare due cose: le storie sono ricche di stimoli emotivi e danno riferimenti utili per risolvere problemi quotidiani e implementare l'apprendimento; gran parte della comunicazione, anche multimediale, è concepita secondo lo stile dello *storytelling*.

¹⁷⁹ Vd. G. BALDI, S. GUISSO, M. RAZETTI, G. ZACCARIA, *I classici nostri contemporanei. L'Umanesimo, il Rinascimento e l'età della Controriforma*, Torino, Paravia, 2016; L. SERIANNI, V. DELLA VALLE, G. PATOTA, *Italiano plurale. Grammatica e scrittura*, Milano, Mondadori, 2016; G. VALITUTTI, M. FALASCA, P. AMADIO, C. MARALDI, *Scoprire la chimica*, Bologna, Zanichelli, 2021.

Applicare nella didattica questa pratica narrativa prevede prima la strutturazione e progettazione dell'attività, passando poi all'acquisizione degli elementi fondamentali della narrativa e, solo dopo questi passaggi, creare e inventare storie.

Esistono diverse varianti di questa didattica, alcune di esse sono: riscrivere il prologo o il finale; creare uno *spin-off* su un personaggio o evento minore di un'altra storia; scrivere dei dialoghi tra due personaggi di epoche diverse su un tema affine; immaginare interviste impossibili; organizzare un set televisivo per creare un programma su un determinato argomento; costruire un reportage di viaggio, geografico o fotografico, multimediale.¹⁸⁰

Altra forma dello *storytelling* è la *fiction* interattiva, «una narrazione digitale dove il testo informatico narra eventi in un mondo simulato, in cui è l'utente a comandare un personaggio» producendo uno *storyworld* in cui gli eventi possono mutare costantemente. La costruzione di un mondo finzionale come questo recupera pienamente il modello dei videogiochi e tale narrazione non è basata sulla linearità della trama, quanto sulla storia intesa come «insieme di informazioni che l'utente può recuperare attraverso l'esplorazione e l'interazione con lo spazio di gioco che si trova a disposizione».¹⁸¹

L'atto della narrazione attraverso l'utilizzo della tecnologia, degli strumenti e dai contenuti di natura digitale (come mappe, immagini, video, audio), è definito *digital storytelling*: perché non utilizzarlo anche a scuola?

¹⁸⁰ EMILIANO ONORI, *Digital Storytelling: Introduzione, Tipologie, Strumenti, Valutazione*, <https://www.youtube.com/watch?v=VvgMN2EW3O8> (data ultima consultazione 3 giugno 2023).

¹⁸¹ Tutto nella narrazione dei videogiochi rimanda a una simulazione, pertanto, «nell'interfacciarsi a un mondo virtuale, quella che stiamo compiendo è la simulazione di un'attività reale, che diventa concreta e di primo livello solo in quanto la nostra alfabetizzazione fa scomparire il mezzo, immergendoci direttamente nel mondo videoludico» (S. CALABRESE, *La comunicazione narrativa*, cit., pp. 231-235).

Daniele D’Aguanno evidenzia la grande potenzialità del *film retelling*, ovvero la trasposizione scritta di un breve cartone animato muto perché: dare una base d’appoggio o d’ispirazione agli studenti alleggerisce non solo la memoria di lavoro (la capacità di recuperare facilmente delle informazioni già acquisite), ma si ha modo di perfezionare gli stimoli immaginativi, creativi, consentendo il recupero di esperienze vissute per descrivere uno stato d’animo o scena visti in quel determinato cartone. Pertanto, far scrivere un testo di genere narrativo o un breve racconto di fantasia contribuisce a: sviluppare la coesione testuale e la competenza linguistica, a perfezionare i rapporti temporali di causa-effetto tra gli eventi: «può rivelarsi un compito subito alla portata di molti alunni e può risultare ancora attraente e motivante per i ragazzi ai primi anni delle superiori».¹⁸²

Applicare a scuola lo *storytelling* digitale apre la strada alla creatività, all’interdisciplinarietà, allo sviluppo di nuove competenze e può divenire un compito autentico. È una metodologia attiva perché lavora sulla creatività dei ragazzi: parte da alcuni contenuti, legandoli poi a delle cornici narrative, individuali e singole; vengono intercettati diversi temi. Utilizzare contenuti scelti e selezionati in rete, implica che le storie vengano narrate e raccontate utilizzando strumenti digitali e, attraverso quest’attività, si stimolano la creatività e l’immaginazione: il pensare per immagini è un’esperienza che viviamo sempre più spesso e costituisce una nuova modalità di didattica.

Lavorare sulle tecnologie significa anche ragionare su come esse determinano il nostro impatto educativo, come funzionano e quali sono le loro potenzialità.

¹⁸² DANIELE D’AGUANNO, *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carrocci, 2019, pp. 86-88.

III.4 I giovani e la nuova era dell'informazione tra *reel* e *post mediatici*

La metamorfosi digitale ha drasticamente mutato la comunicazione, la ricerca, la catalogazione dei dati. Sono potentissime le parole utilizzate nel 2013 da Martin Cooper, padre della telefonia mobile:

la comunicazione senza fili avrebbe dato alle persone una straordinaria libertà, la possibilità di parlare con chiunque ovunque tu sia. E sapevamo che se ognuno avesse avuto un cellulare il mondo avrebbe cambiato il suo modo di comunicare. [...] Quando nasci hai un numero telefonico, quando non lo hai più vorrà dire che sei morto. [...] Il concetto fondamentale era che il numero telefonico non avrebbe più dovuto indicare un luogo, o una scrivania, ma una persona.¹⁸³

La necessità di condividere tutto subito, di restare sempre connessi con le persone conduce verso una coscienza civile collettiva e ogni forma sociale ha subito «lo stesso processo di economizzazione: musica, arte, immagini, cultura sono diventate merce uguale in tutte le terre impattate dalla globalizzazione».¹⁸⁴

Non si tratta solo di capire cosa e come si preferisce leggere, da dove recuperare le informazioni o come si interagisce con il mondo circostante: l'utilizzo costante delle piattaforme modifica radicalmente i confini tra pubblico e privato.¹⁸⁵ Preoccupa il fatto che

uno dei concetti chiave della Rete e in particolare della blogosfera è quello di intelligenza collettiva, secondo cui l'informazione [...] viene diffusa ovunque, integrandosi nella totalità delle azioni umane in modo da poter essere gestita da ognuno.¹⁸⁶

La diffusione massiccia del digitale amplifica gli stimoli delle nostre percezioni e consente di avere esperienza immediata di un fenomeno particolare; la scuola deve

¹⁸³ M. C. FERRADINI, *Umano digitale*, cit., p. 25.

¹⁸⁴ *Ivi*, pp. 40-54.

¹⁸⁵ C. CARMINA, *Letteratura e multimedialità: idee e risorse per una nuova didattica*, cit., p. 23.

¹⁸⁶ S. CALABRESE, *La comunicazione narrativa*, cit., p. 230.

aprire le porte alle “nuove” forme e codici della comunicazione sociale e di informazione, come la musica, il cinema o i video. E chi meglio dei nativi digitali può diventare protagonisti di questo cambiamento socio-culturale?

I “nativi digitali” sono coloro che sono «cresciuti a latte e *ipad* [e che] hanno una maggiore dimestichezza con i media [...] piuttosto che con il libro e la penna», ma sono anche quelli che «appaiono sempre più fruitori passivi di una tecnologia che conoscono fin dalla nascita, ma di cui ignorano i meccanismi di funzionamento»; insomma, hanno in mano potentissimi strumenti, ma «la loro navigazione in rete poche volte evade dal recito rassicurante di *Facebook* o *YouTube*». ¹⁸⁷

Informarsi sul mondo circostante non è mai stato così facile: si fanno scrollare velocemente i *post* pubblicati e nel momento in cui si individua un titolo o, come più comunemente accade, un video o un’immagine, si vanno a vedere i commenti e da lì parte una “discussione”. Fare grandi discorsi su un determinato argomento sulla base di qualche stralcio di informazione recuperata da una pagina *web* è tra le caratteristiche più diffuse nei mezzi di comunicazione di massa e, difatti, già nel 2000 la pedagoga francese Geneviève Jacquinet denunciava l’esistenza di due culture, una scolastica e l’altra sociale. ¹⁸⁸

Per Emanuela Bandini il lettore mediale ormai non si muove più tra i libri della biblioteca, ma tra i *media*, tende a utilizzare testi audio-visivi; tuttavia, la capacità di muoversi abilmente tra i siti Internet non deve assolutamente precludere un’educazione «alla riflessione e alla sequenzialità lineare alla lettura». ¹⁸⁹

¹⁸⁷ GIUSEPPE PALAZZOLO, *Leggere e scrivere ai tempi del web*, in *Insegnare letteratura nell’era digitale*, cit., pp. 52-53.

¹⁸⁸ C. CARMINA, *Letteratura e multimedialità: idee e risorse per una nuova didattica*, cit., p. 24.

¹⁸⁹ EMANUELA BANDINI, *Da Wikipedia all’e-reader: scuola e lettura digitale*, in *Insegnare letteratura nell’era digitale*, cit., p. 86.

La rete è «una vera e propria miniera di informazioni» su qualsiasi campo, letteratura compresa: da *Wikipedia* ai *blog* e *forum* di docenti, autori e case editrici, sino ad arrivare ai *social network* di lettori e insegnanti.

È soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado che i ragazzi sfruttano queste piattaforme per reperire materiali, per approfondire un determinato argomento o per cercare un riassunto più efficace: «dunque, il primo problema da affrontare è quello dell'affidabilità delle fonti utilizzate», spiegando la «differenza tra conoscenza lineare e reticolare, modalità complementari ed entrambe essenziali per la costruzione di saperi complessi».

Non è possibile evitare di utilizzare le piattaforme digitali, altrimenti si rischia di allontanare ulteriormente gli studenti; invece, si deve illustrare come, attraverso un utilizzo sano e consapevole delle stesse, si possono trovare in rete «scritture reali, rispondenti a precisi scopi comunicativi e ai bisogni di conoscenza degli studenti, e non attraverso esemplificazioni costruite artificialmente». ¹⁹⁰

Non si deve vietare o demonizzare la lettura sul supporto digitale rispetto a quella tradizionale; piuttosto, si può spiegare come utilizzare entrambe e indicarne gli scopi differenti. Variare le consuete pratiche di lettura scolastica significa affrontare la quotidianità dei giovani, farli interagire con qualcosa che conoscono, solo così è possibile «riportare la lettura al centro dell'educazione letteraria, facendo dei nostri studenti dei lettori abituali, liberi e consapevoli». ¹⁹¹

¹⁹⁰ *Ivi*, pp. 87-90.

¹⁹¹ *Ivi*, pp. 94-95.

III.5 Il ponte tra passato e presente: un'esigenza ineludibile

Non è facile stabilire con esattezza le conoscenze e gli elementi culturali assorbiti dagli studenti a scuola e poi utilizzati nella loro quotidianità, anzi, «molti studiosi sostengono che la bilancia tende a spostarsi in favore della formazione culturale complessiva extra-scolastica». Remo Ceserani osserva che diversi studenti, qualunque fosse l'indirizzo scolastico frequentato, si sono avvicinati alla letteratura solo attraverso il manuale di storia della letteratura o l'antologia intesi come «luogo tradizionale, e inevitabilmente confuso, di incontro fra l'educazione linguistica, una indiretta e non chiaramente motivata formazione etica e culturale».¹⁹² Proprio per questo «gli insegnanti potranno e dovranno misurarsi con [...] con la problematicità del presente per confrontarle con lo specifico campo della letteratura italiana e delle principali letterature europee».¹⁹³

Creare un ponte tra la scuola e lo studente, tra l'antologia e la realtà non è sempre facile, ma nemmeno impossibile. Rinnovare il sistema scolastico non vuol dire solo aggiornarlo, renderlo più contemporaneo e vicino ai ragazzi, ma anche uscire dallo schema dei programmi, così da permettere, quando possibile, il punto di contatto tra passato e presente, tra letteratura italiana e straniera.

L'obiettivo finale è di educare un cittadino capace di formulare un discorso scritto o parlato correttamente, di saper argomentare attraverso l'uso del linguaggio nella maniera più astratta e matura, senza per forza utilizzare un lessico tecnico-scientifico. È chiaro, quindi, che «non si può fare leggere dei testi solo per obbedire a una costrizione e cioè perché sono imposti da un programma o da un canone; l'insegnante

¹⁹² R. CESERANI, *Come insegnare la letteratura*, cit., pp.154-155.

¹⁹³ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 113.

deve invece mostrare [...] che tali tesi sono lette perché hanno un significato e un valore per noi». ¹⁹⁴

Bisogna ideare dei progetti coerenti e approfonditi per l'educazione linguistica, onde evitare l'utilizzo approssimativo dei linguaggi scritti e parlati; una buona educazione storico-sociale per combattere i pericoli di un appiattimento sociologico; una formazione solida per l'immaginario per sviluppare le capacità critiche, creative, di decodificazione della realtà e comunicative. ¹⁹⁵

La lettura, secondo Detti, è intrinsecamente legata alla letteratura, «perché è nel racconto che ci si immerge in un mondo “artificiale” al quale partecipiamo come un gioco di simulazione» ¹⁹⁶ ed è proprio attraverso la sua fruizione che si migliorano le capacità cognitive, critiche e immaginative. Pertanto, «la società non potrà che avvantaggiarsi da una scuola maestra di democrazia e capace di formare cittadini responsabili e rispettosi degli altri» e soprattutto:

se la scuola fornirà dei cittadini capaci di riflettere scientificamente e di argomentare logicamente, se li abituerà alla vita e al confronto all'interno di comunità democratiche, creerà anche una educazione nazionale e una classe dirigente rispettosa del lavoro e dell'impegno civile. ¹⁹⁷

Apprendere che dalla lettura si può essere trasportati in un mondo ignoto può incoraggiare l'immaginazione, l'empatia e la curiosità di diventare una persona colta.

Bettelheim annota che

la letteratura sotto forma di miti religiosi e d'altra natura è stata una delle maggiori conquiste dell'uomo, giacché con essi egli esplorò per la prima volta il significato della sua esistenza e l'ordine del mondo. Così la letteratura iniziò come visioni dell'uomo e non fu creata per servire a scopi utilitari. ¹⁹⁸

¹⁹⁴ *Ivi*, pp. 108-109.

¹⁹⁵ R. CESERANI, *Come insegnare la letteratura*, cit., pp. 166-167.

¹⁹⁶ E. DETTI, *Il piacere di leggere*, cit., p. 103.

¹⁹⁷ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 113.

¹⁹⁸ B. BETTELHEIM, K. ZELAN, *Imparare a leggere*, traduzione di Andrea d'Anna, Milano, Feltrinelli,

Sulla traccia di questo pensiero ricordo una lezione svolta in una quinta liceo: la docente di italiano, per affrontare il tema dell'assenza e della memoria nelle opere leopardiane, ha fatto ascoltare la canzone di Giorgia, *Gocce di memoria*, mostrando come queste tematiche ricorrono tanto nelle poesie ottocentesche quanto ai giorni nostri.

La cultura, sia essa musicale, letteraria o artistica ha sempre qualcosa di significativo da offrire.

1989, p. 55.

CAPITOLO IV

PROGETTO DI LETTURA: *LA CANZONE DI ACHILLE*

IV.1 Cos'è la lezione segmentata?

Il *lesson plan* è la preparazione della lezione prevedendo le varie fasi in cui si alternano le spiegazioni dirette alle attività di restituzione e di verifica. Strutturato giorno per giorno dall'insegnante, serve a organizzare e monitorare motivazioni e tempi degli alunni, a strutturare le ore a disposizione in modo più adeguato, ad avere maggior consapevolezza del percorso formativo, a informare gli studenti sui contenuti che stanno per affrontare.¹⁹⁹

Basandosi sul principio innovativo della segmentazione, si scandisce l'intervento didattico in momenti diversi tra loro per limitare i cali fisiologici di attenzione della classe e per evitare un eccessivo flusso di informazioni. Le fasi della lezione segmentata possono variare a seconda dell'argomento o del contesto, ma tendenzialmente sono suddivise in questo modo: il riscaldamento con richiami alle lezioni precedenti (preconoscenze); la lezione diretta in cui si presentano gradualmente le informazioni importanti attraverso una spiegazione induttiva o deduttiva, usando immagini o passi testuali per instaurare un dialogo (*brainstorming*); l'attività per mettere in pratica i contenuti appresi; la restituzione per i primi *feedback*, monitorando quanto i ragazzi hanno appreso, approfondendolo e verificandolo, e fornendo indicazioni precise

¹⁹⁹ ANTONIO CALVANI, *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carocci, 2014.

su come raggiungere l'obiettivo. Nella fase conclusiva si riprendono gli aspetti essenziali tra quelli appresi e si offrono indicazioni per consolidare i contenuti.

Il *brainstorming* è indispensabile per definire quali conoscenze gli studenti possiedono riguardo all'argomento; ogni persona è stimolata ad esporre il proprio punto di vista e ogni pensiero può essere registrato – è utile tenere una traccia visibile di tutte le idee proposte, utilizzando la lavagna, la LIM o cartelloni –; si passa poi all'elaborazione mantenendo le idee maggiormente adeguate o inerenti alla lezione e approfondite durante la lezione.²⁰⁰

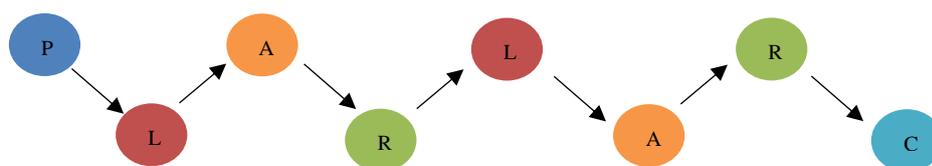
Nel caso della lezione di letteratura italiana si può partire dichiarando gli obiettivi (il genere scelto o il periodo storico), definendo gli aspetti tecnici del romanzo che si leggerà e precisando il compito di realtà da svolgere a casa (tutte le prove possono essere conservate e valutate).

La gestione del tempo è la cornice entro cui tutto avviene e senza l'organizzazione il rischio è di farsi sopraffare dal contenuto, senza concludere quanto si era stabilito: la pianificazione permette all'insegnante di individuare le modalità più adatte per far conseguire gli obiettivi generali e far apprendere i contenuti specifici a tutti.

IV.2 Proposta di una lezione

Preconoscenze (P) → Lezione (L) → Attività (A) → Restituzione (R)

→ Lezione (L) → Attività → Restituzione (R) → Conclusioni (C)



²⁰⁰ DANY MAKNOUZ, *La lezione segmentata. Ritmata, varia, integrata*, Bologna, Zanichelli, 2021.

In questa sede si fornisce l'esempio di una lezione di letteratura italiana svolta in una classe seconda del liceo classico con indirizzo europeo "Marco Foscarini", in cui non sono presenti ragazzi con Bisogni Educativi Speciali (BES) o Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

L'argomento riguarda "La morte di Patroclo nell'*Iliade* e ne *La canzone di Achille*". Si propongono in traduzione due passi noti della letteratura classica e della letteratura contemporanea, uscendo dalla rigidità del programma per legare passato e presente, letteratura greca e straniera.

Tempo previsto: 2 ore di lezione (120 minuti).

	<p><u>Obiettivi formativi</u>: riconoscere le diverse modalità di narrazione nella letteratura classica e contemporanea: l'<i>Iliade</i> e <i>La canzone di Achille</i> messi a confronto.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Individuare tematiche, tecniche narrative, scelte linguistiche e stilistiche; b) consolidare le abilità di analisi e di interpretazione dei testi, cogliendone le analogie e le differenze; c) padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi; d) produzione di un testo scritto. <p><u>Strumenti necessari</u>: LIM, scansioni da proiettare, <i>YouTube</i>, <i>Word</i>, <i>tackk.com</i> (opzionale), manuale scolastico (in versione cartacea o digitale).</p>
 	<p>Dopo aver introdotto il tema della lezione, si chiede ai ragazzi cosa ricordano delle lezioni precedenti, perché Patroclo abbia preso il posto di Achille e come abbia ingannato i troiani.</p>

	<p>Viene introdotto il nuovo argomento utilizzando immagini o citazioni per instaurare un dialogo; tutti i concetti o le parole chiave sottolineati vengono trascritti sulla lavagna, sulla LIM, su un cartellone, oppure vengono inseriti sulla piattaforma https://answer garden.ch/.</p>
<p></p> <p></p>	<p>Con una presentazione <i>PowerPoint</i> si leggono e si commentano i due testi mettendo in luce i punti chiave. Con la LIM viene proiettato il testo dell'<i>Iliade</i>, recuperato dall'edizione digitale del manuale, letto una prima volta dal docente, dando il giusto tempo alle pause; segue la spiegazione.</p> <p>Dopo questa prima fase, si fanno vedere due rappresentazioni della stessa scena da due videoclip recuperati da <i>YouTube</i>:</p> <p>a) “La Gloria e la caduta di Patroclo”: https://www.youtube.com/watch?v=IKwSt9CIPQU;</p> <p>b) “Il duello tra Ettore e Patroclo, La morte di Patroclo”: https://www.youtube.com/watch?v=0kTrEj5Fez0;</p>
<p></p> <p></p>	<p>Dopo aver diviso la classe in quattro gruppi, si richiede di:</p> <p>a) rileggere autonomamente il testo;</p> <p>b) individuare le figure retoriche principali;</p> <p>c) individuare la tecnica narrativa utilizzata da Omero;</p> <p>d) raccogliere su un foglio di carta o <i>Word</i> quanto richiesto.</p>
<p></p> <p></p>	<p>Il docente conduce la restituzione collettiva dando la parola ai rappresentanti di ogni gruppo, condividendo impressioni o emozioni sull'attività svolta; segue la verifica di quanto richiesto nella fase precedente e si commenta insieme il testo.</p>

 	<p>Si proiettano le pagine scansionate del romanzo di Madeline Miller che trattano dello stesso evento tragico, lette a voce alta dalla docente.</p>
 	<p>Recuperando la stessa suddivisione della precedente attività, si domanda di:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) riflettere sulle analogie e differenze tra i due testi; b) indicare il tipo di narratore utilizzato da Omero e da Madeline Miller; c) analizzare le diverse modalità di rappresentazione: cinematografica, letteraria classica e contemporanea; d) registrare le risposte nella stessa modalità della precedente attività.
 	<p>Il docente conduce la restituzione collettiva dando la parola ai rappresentanti di ogni gruppo, condividendo impressioni o emozioni sull'attività svolta; segue la verifica di quanto richiesto nella fase precedente e si commenta insieme il testo.</p>
 	<p>Il docente, dopo aver sintetizzato quanto emerso dagli interventi di ciascun gruppo, con opportuna valorizzazione e/o correzione, invita gli studenti a svolgere le seguenti attività a casa: preparare un elaborato scritto (riscrivi il finale), su un documento <i>Word</i> o su <i>tackk.com</i>, con l'obiettivo di mettere in luce i temi attuali sfruttando le conoscenze acquisite; rispondere al questionario <i>online</i> sull'attività svolta su <i>Google Forms</i> (https://www.google.it/intl/it/forms/about/).</p>

	<p>Si chiede poi di condividere l'elaborato (nella cartella Drive o nel Registro Elettronico) per comporre un'antologia di sperimentazioni di scrittura (che possono essere valutate). La valutazione delle abilità sarà effettuata attraverso l'osservazione dei comportamenti in aula e in laboratorio e dell'interazione durante l'attività.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

IV.3 Riscrivi il finale

I vantaggi nel proporre attività di scrittura sono molteplici; alcuni di essi consistono nell'incentivare un apprendimento esperienziale, nello stimolare la creatività, nel saper utilizzare competenze trasversali come gli strumenti *online*.

La riscrittura del prologo o del finale ha come obiettivo l'analisi, aspetto piuttosto tradizionale, e la produzione di un testo, per far conoscere più efficacemente l'autrice e il romanzo, migliorandone la comprensione.

Gli strumenti digitali da utilizzare per il compito assegnato sono *Word* oppure *tackk.com* (<https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/2015/02/16/tackk-per-creare-pagine-ricche-di-contenuti-multimediali/>), che funziona come un *blog* strutturato con capitoli e paragrafi.

Sulla base di un documento preimpostato dal docente, con l'inserimento di alcune sequenze narrative si mettono in evidenza le caratteristiche stilistiche del romanzo di Miller; con l'ausilio di alcune domande guida, i ragazzi intervengono sul testo riscrivendo il finale.

In conclusione, lavorare direttamente sul testo permette ai ragazzi di sviluppare competenze linguistiche, letterarie e digitali perché lo studio dei testi consente di

allenare le abilità linguistiche, produttive e integrate; il video e le piattaforme digitali producono maggior consapevolezza sulle potenzialità delle stesse in ambito scolastico.

IV.4 Questionario *online*

Se l'organizzazione delle lezioni viene svolta attraverso il *lesson plan*, ottenere *feedback* da parte della classe prima di passare alla fase successiva è fondamentale per capire quanto i concetti sono stati assimilati; tuttavia, per assicurare una buona continuità del percorso, si può somministrare un questionario finale, che gli studenti dovranno svolgere a casa con *Google Forms*. Eccone la struttura:

Autovalutazione dello studente (anonima)
Descrivi la tua esperienza sull'attività riguardante la lettura dell' <i>Iliade</i> e de <i>La canzone di Achille</i> .
Quanto ti è piaciuta la lezione? (1 poco – 5 molto)
<input type="radio"/> 1
<input type="radio"/> 2
<input type="radio"/> 3
<input type="radio"/> 4
<input type="radio"/> 5
Quale attività hai preferito? (puoi selezionare più voci)
<input type="radio"/> <i>Brainstorming</i> iniziale;
<input type="radio"/> Ascoltare la versione classica della morte di Patroclo;
<input type="radio"/> Guardare i video;

- Ascoltare la versione di Miller;
- Lavorare con i miei compagni;
- Lavorare sul testo;
- Svolgere il compito di scrittura a casa.

Perché?

.....

.....

.....

Hai incontrato qualche difficoltà? Se sì, quali?

.....

.....

.....

In quale attività, invece, ti sei sentito più a tuo agio?

.....

.....

.....

Ritieni che le attività da svolgere siano state facili o difficili? Perché?

.....

.....

.....

Descrivi brevemente l'esperienza con il tuo gruppo di lavoro: c'è stata collaborazione? Avete riscontrato qualche difficoltà? Ti è piaciuto lavorare insieme ai compagni?

.....
.....
.....

Rifaresti un'attività simile?

- Sì
- No

Scrivi cosa, secondo te, bisognerebbe migliorare per rendere l'attività più coinvolgente e perché.

.....
.....
.....

BIBLIOGRAFIA

BALDACCI M., PIRONI T., LAZZARI M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide*, «Pedagogia oggi», vol.1, 2022

BALDI G., GUISSO S., RAZETTI M., ZACCARIA G., *I classici nostri contemporanei. L'Umanesimo, il Rinascimento e l'età della Controriforma*, Torino, Paravia, 2016

BATINI F., GIUSTI S. (a cura di), *Imparare dalla lettura*, «I quaderni della ricerca», n. 5, 2013

BATINI F., GIUSTI S. (a cura di), *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*, Milano, Franco Angeli, 2022

BENEDETTI C., *La letteratura ci salverà dall'estinzione*, Torino, Einaudi, 2021

BERTOLINI C., TOTI G., D'AUTILIA B., *Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti*, «Effetti di lettura», n. 1, 2022, pp. 35-54

BETTELHEIM B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, traduzione di Andrea d'Anna, Milano, Feltrinelli, 2007 (ed. orig. 1975)

BETTELHEIM B., ZELAN K., *Imparare a leggere*, traduzione di Andrea d'Anna, Milano, Feltrinelli, 1981

BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, traduzione di Rodolfo Rini, Roma-Bari, Laterza, 1986

BRUNER J., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, traduzione di Elisabetta Prodon, Torino, Bollati Boringhieri, 1990

BRUNER J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, traduzione di Mario Carpitella, Roma-Bari, Laterza, 2002

BYUNG-CHUL H., *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, traduzione di Simone Anglan-Buttazzi, Torino, Einaudi, 2021

CALABRESE S., *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2010

CALVANI A., ROTTA M., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson, 2000

CALVANI A., *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carocci, 2014

CECCHI O., GHIDETTI E. (a cura di), *Fare storia della letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 1986

CREPALDI D., *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*, Roma, Carrocci, 2020

D'AGUANNO D., *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carrocci, 2019

DE GIORGI F., GAUDIO A., PRUNERI F., *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Sholé, 2019

DEMETRIO D., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012

DETTI E., *Il piacere di leggere*, Milano, La Nuova Italia, 2002 (ed. orig. 1987)

FERRADINI M. C., *Umano digitale. L'Italia al bivio*, Venezia, Marsilio, 2014

FIORMONTE D., *Informatica umanistica. Dalla ricerca all'insegnamento*, Roma, Bulzoni, 2003

GAIMAN N., *Miti del Nord*, traduzione di Stefania Bertola, Milano, Mondadori, 2017

IVANČIĆ B., PUCCINI P., RODRIGO MORA M. J., TURCI M. (a cura di), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: esperienze a confronto*, Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CESLIC), 2018

LAZZARI M., *Informatica umanistica*, Milano, McGraw-Hill Education, 2010

LUPERINI R., *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce, 2013

MAKNOUZ D., *La lezione segmentata. Ritmata, varia, integrata*, Bologna, Zanichelli, 2021

MANGANARO A., TRAINA G., TRAMONTANA C. (a cura di), *Letteratura e Potere/Poteri*, Roma, Adi, 2023.

MARAINI D., *Amata scrittura. Laboratorio di analisi letture proposte conversazioni*, Milano, Rizzoli, 2000

MAURI S., *Alla scoperta di nuove voci*, «Il libraio», 2023

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012, numero speciale

OLINI L., TATTI S. (a cura di), *La giornata di un lettore*, «I quaderni della ricerca», n. 56, 2021

PENNAC D., *Come un romanzo*, traduzione di Yasmina Melaouah, Milano, Feltrinelli, 1992

PROUST M., *Giornate di lettura. Scritti critici e letterari*, Milano, Il Saggiatore, 1958

PRUDENZANO A., *Quanti sono i lettori di libri in Italia? Le risposte e i dati dell'ultimo rapporto Istat*, «Il Libraio», 2021

RIVA F. (a cura di), *Insegnare letteratura nell'era digitale*, Pisa, ETS, 2017

SERIANNI L., DELLA VALLE V., PATOTA G., *Italiano plurale. Grammatica e scrittura*, Milano, Mondadori, 2016

SCOTTI. M. E., *Lettura: sostantivo femminile?*, «Effetti di lettura», n. 2, 2022, pp. 35-36

SPALIVIERO C., *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Venezia, Ca' Foscari, 2020

VALITUTTI G., FALASCA M., AMADIO P., MARALDI C., *Scoprire la chimica*, Bologna, Zanichelli, 2021.

WOLF M., *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, traduzione di Patrizia Villani, Milano, Vita e Pensiero, 2018

ZAGAMI V., *Fare scuola nella classe digitale. Tecnologie e didattica attiva fra teoria e pratiche d'uso innovative*, «I quaderni della ricerca», n. 7, 2013

SITOGRAFIA

AGOSTINI M., *Lo scaffolding come strategia d'apprendimento*, 2020, <https://www.guidapsicologi.it/articoli/strategie-dapprendimento-lo-scaffolding>

AMENDOLA A. M., MOLLI M., *Educare alla lettura*, <https://cepell.it/educare-alla-lettura/>

AMENDOLA A. M., MOLLI M., *Manifesto dei Patti per la lettura*, <https://cepell.it/patti-per-la-lettura-2/>

ANSELMINI G. M., *Digital Humanities e "realtà aumentata"*, «Griseldaonline», 20, 2, 2021, p. 6, <https://griseldaonline.unibo.it/article/view/14007/13431>

ARAGONA S., *Invito alla lettura. Cittadini attivi e consapevoli nell'era digitale*, 2022, <https://www.raiplay.it/video/2022/06/Pt5---Cittadini-attivi-e-consapevoli-nellera-digitale-8e44becf-c9fb-4c00-aebb-3d8ff5768c3d.html>

ARAGONA S., *Invito alla lettura. Ricercare e leggere l'informazione online*, 2022, <https://www.raiplay.it/video/2022/06/Pt3---Ricercare-e-leggere-linformazione-online-23caa0e1-18f7-4254-9c8d-332083b0029d.html>

BERTAGNA G., *Verso la scuola delle competenze*, 2009, <https://www.scuola-cattolica.it/wp-content/uploads/sites/45/Sviluppare-competenze-a-scuola-Giuseppe-Bertagna.pdf>

BERTAZZI F., *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, 2020, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE, <https://gallica.bnf.fr>

CAPOROSSI P., *Proposte per le scuole della Rete Biblioteche Venezia 2021/2022*, <https://www.comune.venezia.it/it/content/proposte-le-scuole-20222023>

CIGNETTI L., *Come non uccidere la lett(erat)ura. Per un approccio «democratico» alla comprensione del testo scritto a scuola*, 2017, https://www.trecani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scuola/Cignetti.html

DE MAURO TULLIO, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

FERRARIO F., *Biblioteca italiana*, <http://www.bibliotecaitaliana.it/>

FEDERICA F., *Neuroscienze e lettura*, «Enthymema», n. 8, 2013, <http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema>, pp. 223-225

FUNDARÒ A., *Le certificazioni delle Competenze nella scuola superiore: scarica un quadro sinottico*, 2021, <https://www.orizzontescuola.it/le-certificazioni-delle-competenze-nella-scuola-superiore-scarica-un-quadro-sinottico/>

GIULIANI A., *Dacia Maraini, Giornata mondiale del docente: l'insegnante non ha perso autorevolezza, la scuola sì*, <https://www.youtube.com/watch?v=8eZHDlgT23c>

ISTAT, *Gli italiani e la cultura*, 2022, <https://www.istat.it/it/archivio/266345>

LAGRECA A., *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, 2017, <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>

LAGRECA I., *Il racconto come aiuto allo sviluppo cognitivo, affettivo ed etico-valoriale*, 2019, https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=115510#_ftn9

MAGNI F., *Lauree e abilitazione all'insegnamento dopo la legge 79/2022*, <https://www.youtube.com/watch?v=4jbUJ1ChGvw>, 2022

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Concorsi "Quando i ragazzi ci insegnano", "Cercatori di poesia nascosta" e "BooktuberPrize", anno scolastico 2022/2023*, 2023, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/concorsi-quando-i-ragazzi-ci-insegnano-cercatori-di-poesia-nascosta-e-booktuber-prize-anno-scolastico-2022-2023>

ONORI E., *Digital Storytelling: Introduzione, Tipologie, Strumenti, Valutazione*, <https://www.youtube.com/watch?v=VvgMN2EW3O8>

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Strategia per la crescita digitale 2014-2020*, 2015, https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/documentazione/strategia_crescita_digitale_ver_def_21062016.pdf

REGIONE DEL VENETO, *Schema di "Patto regionale per la lettura in Veneto"*, <https://www.culturaveneto.it/uploads/attachments/ckxk8zocx000sms70j01kjh0a-schema-di-patto-all-a-dgr-1624-21.pdf>, 2021

REGIONE DEL VENETO, *Partita la 7° edizione della Maratona di lettura – Il Veneto legge 2023*, <https://www.culturaveneto.it/it/la-tua-regione/notizie/partita-la-7-edizione-della-maratona-di-lettura-il-veneto-legge-2023>, 2023

ROMANI L., *Competenza*, <https://www.treccani.it/vocabolario/competenza>

ROMANI L., *Digital literacy. Lessico del XXI secolo*, https://www.treccani.it/enciclopedia/digital-literacy_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/

SOLIMINE G., *L'Italia che legge (dieci anni dopo)*, 2020, <http://www.giovanisolimine.it/litalia-che-legge-dieci-anni-dopo/>

TRECCANI L., *Competenze metodologico didattiche*, 2021, <https://www.luisatreccani.it/competenze-didattico-metodologiche/>

TRECCANI L., *Le competenze professionali del docente*, 2021, <https://www.luisatreccani.it/competenze-professionali-docente/>

TRECCANI L., *L'importanza della valutazione per il docente*, 2021, <https://www.luisatreccani.it/valutazione-per-docente/>

TRECCANI L., *Dati e statistiche*, <https://www.istruzione.it/biblioteche-scolastiche-innovative/numeri.html>

ZIMING L., *Digital reading*, 2012, https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=slis_pub

SITOGRAFIA NORME LEGISLATIVE

COMITATO TECNICO SCIENTIFICO, *Verso il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale: principi ispiratori e proposte*, 2023

GAZZETTA UFFICIALE, *Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59*, 2017, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>

GAZZETTA UFFICIALE, *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF>

GAZZETTA UFFICIALE, *Legge 13 febbraio 2020, numero 15*, 2020, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/10/20G00023/sg>

Legge 20 maggio 1982, n. 270, 1982 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1982:270!vig=>

Legge 28 marzo 2003, n. 53, 2003, <https://www.altalex.com/documents/news/2006/06/14/riforma-moratti-della-scuola>

Legge 25 giugno 2008, n. 133, 2008, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2008-06-25;112~art64-com4-leta>

Legge 30 ottobre 2008, n. 169, 2008, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51052/Legge+169+del+30+ottobre+2008.pdf>

Legge 10 settembre 2010, n. 249, 2010, http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf

Legge 27 ottobre 2015, n. 850, 2015, <https://www.miur.gov.it/formazione-ingresso-neoassunti>

MINISTRO PER LA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE, *Agenda digitale*, 2014, <https://www.funzionepubblica.gov.it/digitalizzazione/agenda-digitale>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Il piano nazionale per la promozione alla lettura a scuola*, 2021, <https://www.istruzione.it/biblioteche-scolastiche-innovative/piano-lettura.html>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Piano Nazionale Scuola Digitale, al via la consultazione pubblica*, 2023, <https://scuoladigitale.istruzione.it/news-cpt/piano-nazionale-scuola-digitale-al-via-la-consultazione-pubblica/>

MIUR, *Scuola digitale – cl@ssi 2.0*, 2009, https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0.html

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, 2015, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Li-nee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2017, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+24+CFU/b8033aeb-5ee9-42ec-abc0-00d98c8e243c?version=1.0>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Direzione Generale per il personale scolastico. Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, 2018, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39*, 2020, <https://m.flcgil.it/files/pdf/20200807/decreto-ministeriale-89-del-7-agosto-2020-adozione-linee-guida-didattica-digitale-integrata.pdf>