

Marianna Villa (ADI.Sd Lombardia)
Leggere a scuola: una questione aperta

Il contributo rappresenta una rielaborazione del discorso di apertura al Seminario “La lettura a scuola”. Problemi, metodi, strumenti organizzato dall’ADI -Sd LOMBARDIA a settembre 2023, con la collaborazione dell’Università degli Studi di Milano e finanziato anche dal CEPELL, entro il progetto nazionale di formazione per gli insegnanti. Intende fornire un quadro di sintesi sull’educazione alla lettura dal lato “docenti”, finalizzato ad un primo orientamento e a fornire indicazioni bibliografiche di base per chi voglia progettare interventi di educazione alla lettura. La giornata ha visto gli interventi specialistici di Giusi Marchetta (Università di Perugia), Leggere è un’altra storia: narrazioni oltre agli stereotipi, e Nicola Cavalli (Ledizioni e Università di Milano Bicocca), La lettura tra approfondimento e condivisione, che hanno riguardato le modalità di lettura, la lettura ad alta voce, la lettura digitale, l’intersezione tra lettura e schermo.

Nel pomeriggio si sono svolti laboratori didattici tenuti da docenti ADI Sd, che hanno sviluppato questioni didattiche a partire dalla lettura di libri.

[Alessandro Ardigò - La poesia contemporanea in classe \(anni Duemila\)](#)

[Emanuela Bandini - Leggere il Novecento. Progettare percorsi di lettura per il quinto anno](#)

[Giovanna Lombardo - Narrativa breve e strategie di lettura](#)

L’educazione alla lettura rappresenta una delle finalità dell’azione didattica della scuola di oggi, ma anche una grossa sfida, per un docente, sia in termini di progettazione che nella sua realizzazione. La normativa, sin dalle Indicazioni nazionali di dieci anni fa, ribadisce in più passaggi l’importanza di favorire l’incontro con i libri e la lettura a partire dalla scuola dell’infanzia, con l’obiettivo di sviluppare un lettore autonomo per tutto l’arco della vita, e indica, tra i benefici, il contributo dato all’autonomia, alla concentrazione e alla riflessione.ⁱ In continuità si pongono le linee guida per il secondo grado, che sottolineano tra gli obiettivi primari dell’intero percorso di istruzione il gusto della lettura, da anteporre a tutti gli altri contenuti (p. 11, Indicazioni per i Licei). Se gli obiettivi sono chiari, mancano però modalità e strategie condivise e progressive che possano essere applicabili in aula. La didattica universitaria, inoltre, non dedica una adeguata attenzione all’educazione alla lettura, se non forse nei corsi di Scienze della formazione e dell’educazione, ed in aggiunta l’assenza fino ad ora di un percorso abilitante ben definito per futuri insegnanti contribuisce a creare una grossa lacuna a cui si può porre rimedio solo con l’iniziativa dei singoli.ⁱⁱ Non ci sono forme di incentivo, tra cui l’avanzamento di carriera in seguito a specializzazioni ulteriori, né studi, invece disponibili in altri contesti, che confermino il nesso stretto tra competenze degli insegnanti sulla pedagogia della lettura (ma questo vale per molte altre discipline) e gli effetti sui discenti. In altri Paesi europei, invece, vi sono piani di formazione per docenti ben strutturati, con una attenzione specifica per la lettura, figure professionali dedicate e indicazioni chiare per l’impostazione di una didattica della lettura in classe, basata anche su dati di efficacia.

Per un’analisi delle politiche sulla lettura in Europa si veda: https://www.bv.ipzs.it/bv-pdf/007/MOD-BP-15-108-664_2148_1.pdfⁱⁱⁱ

La difficoltà di un'azione di progettazione riguarda innanzitutto il concetto di lettura, che è foriero di numerose implicazioni. La lettura tradizionalmente intesa, quella silenziosa e per piacere, è solo una delle modalità oggi attuabili. Il contesto della scuola è infatti l'opposto di un *setting* rilassante e comodo che nell'immaginario comune favorirebbe la lettura silenziosa. Anzi nell'età dei social, dei *Booktubers* e delle *Fan fiction communities* è evidente che la lettura silenziosa da sola non basti più. I ragazzi amano attività di socializzazione e proprio dall'interazione tra pari, come è noto, passano la maggior parte di pratiche e di insegnamenti. Del resto già George Steiner, in un'epoca lontana dall'esplosione dei social media, notava come la lettura solitaria fosse oramai superata:

L'atto della lettura è profondamente solitario. Esclude il lettore dal resto della stanza; suggella l'intera sua coscienza dietro le labbra immobili. I libri amati sono la compagnia necessaria e sufficiente di chi è solo. Ma proprio questi sono i tratti di sensibilità che oggi vengono guardati con maggior sospetto. La tendenza attuale del sentimento comune punta insistentemente verso la socievolezza, verso una generosa condivisione delle emozioni. Il "great good place" dei sogni ufficialmente riconosciuti è un luogo dove si sta insieme. La violenta tesaurizzazione di emozioni nel chiuso silenzio della lettura è ormai cosa superata. ^{iv}

Il concetto di lettura è molto più ampio, oggi, e multidimensionale rispetto al passato. Secondo la definizione dei quadri PISA; leggere è la: "Capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, di riflettere su di essi e di impegnarsi con testi scritti, per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società, per divenire cittadini consapevoli in grado di condividere significati, riflettere ed essere coinvolti nei processi decisionali" (*PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*, Paris, OECD, 2009, p. 23)^v. Se è indubbio che il successo scolastico passi attraverso le abilità di lettura, che sono alla base di qualsiasi studio disciplinare, e quindi di per sé **obiettivi dell'azione didattica di tutti i docenti**, nella definizione PISA vengono implicate numerose competenze ed abilità alla base dello sviluppo dello studente come persona. Oltre alle capacità di comprensione testuale e comprensione dell'ascolto, il sicuro possesso della lettura permette lo sviluppo del pensiero critico, favorisce la possibilità di essere autosufficienti nelle scelte quotidiane e di orientarsi all'interno di una realtà, come quella odierna, in cui i testi scritti sono presenti in modo massiccio nelle varie forme, cartaceo ma soprattutto digitale. Lettura e scrittura permeano più in profondità la vita quotidiana di ciascuno rispetto a quanto accadeva in passato, sebbene in forme differenti (scritture destrutturate della rete, lettura "a scansione" per il reperimento delle informazioni etc.). Una prima azione indispensabile per progettare pratiche di lettura efficaci è allora quella di ricostruire le abitudini di lettura degli adolescenti, su cui esistono pochissime informazioni: è ovvio che i dati ISTAT sulla lettura annuale di libri (da cui si determinano la percentuale di lettori fotti o meno e che per altro evidenziano come in età scolare si legga in media molto di più rispetto ad altre fasce d'età) rappresentano solo una dimensione, e per lo più parziale, del fenomeno della lettura, perché non riescono a restituire tutto quello che è connesso alla lettura ipertestuale on line, verosimilmente prevalente nella fascia giovanile. Potrebbe anche accadere che al termine del percorso sui banchi di scuola, in cui vengono assegnati soprattutto libri nella loro "forma tradizionale cartacea", i giovani continuino a leggere ma in forme diverse e non tracciabili, ad eccezione di quei lettori forti, che rimangono ancorati alla forma-libro. Questo potrebbe spiegare in parte il crollo nella lettura dei libri dopo i venti anni, segnalato dai dati ISTAT.^{vi}

Si segnala un'importante indagine promossa dall'AIE e MLOL (con il contributo del relatore del seminario, Nicola Cavalli) e presentata il 20 giugno 2023 in un webinar dal titolo "*La lettura digitale. I dati di mercato e le biblioteche*"^{vii} che permette di restituire una visione più chiara del fenomeno della lettura a partire da una ricerca condotta tra il 2019 e il 2022 su un campione rappresentativo fra i 18 e i 74 anni e che include, per la prima volta, un concetto più ampio di lettura (in digitale, audiolibri etc.) e la percezione degli intervistati. La lettura in digitale è passata dal 5% del 2019 al 15% del 2022 ed è in significativo aumento quel tipo di lettura che possiamo definire,

sulla scorta degli studi di Paola Italia, “lettura aumentata”; ovvero in cui si passa continuamente dal testo allo schermo per avere maggior informazioni. Circa il 74% degli intervistati ha dichiarato di passare da pagina a schermo; nella fascia 18-24 anni abbiamo la percentuale più significativa, con il 52% della popolazione che abitualmente si comporta in questo modo. Inoltre il 31 % degli intervistati ha dichiarato di leggere «contenuti narrativi» su Facebook e Instagram, e in questa percentuale è incluso anche un 18% di coloro che non leggono alcun libro per i dati ISTAT. E’ quindi evidente come siamo di fronte ad un cambiamento epocale che non si può arrestare e di cui la scuola dovrebbe tenere conto.

In secondo luogo, occorrerebbe integrare le attività di “promozione della lettura”, che implicano un destinatario già predisposto alla lettura e/o interventi spesso sporadici (ad esempio il classico incontro con l’autore), con una vera e propria “educazione alla lettura”, che, come più volte ha sottolineato Federico Batini,^{viii} rappresenta un’azione sistematica e duratura nel tempo, volta a generare conseguenze trasformative per il singolo. E quale istituzione, se non la scuola, può farsi carico di questo? Le iniziative promosse dal terzo settore per loro stessa definizione non possono che essere sporadiche e si devono innestare su un terreno già dissodato e preparato. L’educazione alla lettura è invece un compito che la scuola può svolgere, considerando che abbraccia almeno 10 anni d’esistenza di una persona.

Tuttavia non è un compito facile, se ci poniamo dal lato di un insegnante; serve anche un visione “verticale” ad ampio raggio.

IL LATO DOCENTE E IL RISCHIO DISPERSIONE

Al di là delle lamentele dei docenti sullo scarso tempo a disposizione a fronte di mille incombenze, per una progettazione didattica efficace è necessario chiedersi **come la scuola, nello spazio e nei modi ragionevolmente possibili** (che potrebbero essere sufficienti se ci poniamo obiettivi realistici), **possa influire** sulla formazione dell’individuo e sul piacere della lettura, diventando un piccolo tassello di un contesto più ampio, che le istituzioni di promozione alla lettura, come il Cepell, le biblioteche locali, il terzo settore possano integrare o qualora la scuola sia l’unico attore sul territorio.

Il Piano nazionale per la promozione della lettura nelle scuole (legge 15 del 2020)^{ix} seguito dai vari decreti attuativi, ha introdotto risorse focalizzate sulle biblioteche scolastiche e finalizzate alla creazione di nuovi modelli formativi per i docenti: il percorso è appena iniziato (triennio 2021-23); pertanto ulteriori riflessioni potranno essere fatte alla luce delle prime evidenze e dei dati disponibili in fase di monitoraggio. Le priorità individuate dal Piano nazionale sono ad ampio raggio e ruotano attorno alle biblioteche e alla creazione di comunità territoriali, dal momento che ad incidere sulla propensione dei bambini a non leggere vi sono anche la disponibilità dei libri, l’ambiente e le abitudini familiari. Gli aspetti del piano sono:

- diffondere l’abitudine alla lettura;
- promuovere la frequentazione delle biblioteche e delle librerie;
- valorizzare e sostenere la lingua italiana, favorendo la conoscenza delle opere degli autori italiani e la loro diffusione all’estero, anche tramite le biblioteche;
- promuovere la dimensione interculturale della lettura nelle istituzioni scolastiche e nelle biblioteche;
- prevedere interventi mirati per persone con disabilità, disturbi del linguaggio e dell’apprendimento o in condizione di vulnerabilità sociale;

- promuovere un approccio alla lettura che tenga in considerazione le competenze richieste dall'ecosistema digitale (lettura ipertestuale, ascolto di testi registrati, post-produzione di contenuti).

Promozione ed educazione diventano allora potenti strumenti per contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica, come previsto nel piano: “interventi mirati per specifiche fasce di lettori e per i territori con più alto tasso di povertà educativa e culturale, anche al fine di prevenire o di contrastare fenomeni di esclusione sociale”.

Dal lato dei docenti, pur in assenza di un vero e proprio curriculum di riferimento che possa fare da guida per la progettazione, è possibile reperire, sia in Rete che su riviste di settore, una molteplicità di sperimentazioni e pratiche imitabili che forse possono produrre l'effetto opposto, ovvero di disperdere le energie. Come scegliere tra le molteplicità di proposte? Quali sono i dati di efficacia? Secondo quale gradualità un insegnante dovrebbe impostare la propria didattica?

Sarebbe invece opportuno ragionare anche per livelli progressivi e adeguati all'età dei discenti, ponendo come obiettivi una serie di abilità in scala crescente e incrociando cosa si può ragionevolmente fare nel tempo a disposizione con le caratteristiche cognitive degli studenti e il loro livello di partenza.

Le dimensioni del curriculum della lettura sono tradizionalmente due, come ha ben chiarito Tiziana Mascia, che da anni riflette sul curriculum verticale di lettura:

-EARLY LITERACY PER INSEGNARE A LEGGERE, dalla primaria: acquisizione di competenze di lettura, discriminazione fonologica etc.. per la comprensione di un testo

-READING AND COMPREHENSION, dalla secondaria di primo grado in poi: procedere dalla lettura estensiva a quella intensiva, per l'apprendimento, per lo studio, per diventare lettori forti, il che dovrebbe essere lo scopo principe del processo educativo sulla lettura. Sono quindi coinvolte più dimensioni, come la capacità di ascoltare, scrivere, argomentare. E' necessaria la varietà di approcci e testi., perché le evidenze scientifiche, pur a partire da diverse angolazioni, testimoniano i benefici di una bibliovarietà che non solo ha lo scopo di un arricchimento lessicale e cognitivo, ma contribuisce alla formazione di un gusto personale e della capacità di scelta, due attributi fondamentali di un lettore forte.

A queste dimensioni più “tradizionali” occorre senz'altro aggiungere tutto quello che riguarda la *digital literacy*, visto che le attività di lettura prevalenti nella vita di uno studente medio della secondaria di secondo grado, ma anche di un adulto, riguardano anche l'ambiente digitale. La lettura digitale implica una serie di abilità che non si possono trascurare (come la Skimming reading, la scan reading, la capacità di selezionare informazioni) e che, allo stato attuale, anche il mondo adulto non sempre sa padroneggiare adeguatamente, e questo va a ribadire il ruolo fondamentale della scuola. Per quanto riguarda nello specifico anche il docente di lettere, non può più essere trascurata l'educazione ad una testualità digitale, anche per un curriculum di scrittura efficace nella direzione della scrittura argomentata.

In una progettazione verticale si dovrebbe allora registrare un progressivo allargamento delle abilità da sviluppare (che implica l'adozione di metodologie differenti e specifiche), ma solo dopo aver verificato il possesso di quelle ai livelli precedenti. Potrebbe essere utile il seguente schema:

Pertanto servirebbe un protocollo condiviso che unisca evidenze scientifiche e i dati messi a disposizione dalle neuroscienze sul funzionamento del cervello che legge e sulle modificazioni, in atto, dovute all'impatto del digitale. Insegnare a leggere oggi implica infatti anche insegnare la lettura ad un cervello bi-alfabetizzato, come ben spiegato da Marianne Wolf nelle sue notissime pubblicazioni.^x

Ovviamente le implicazioni sono molteplici e non ripercorribili in questa sede. Ne segnalo solo due:

Da un lato, quella relativa alla **MOTIVAZIONE**: una volta che un bambino ha acquisito le competenze di lettura, nel senso comune ci si aspetta che da solo possa continuare a leggere e diventi lettore appassionato, ma invece non è così, la motivazione va coltivata con l'aiuto della comunità educante. Anche la scuola deve lavorare in questa direzione soprattutto in mancanza di un contesto favorevole, familiare o sociale. Ma come conciliare i tempi stretti dell'insegnamento con il piacere di leggere, che nell'immaginario comune è l'opposto della prassi didattica? Possono bastare spazi e tempi di lettura spontanea e libera a scuola? Quali sono le evidenze a livello scientifico?

In secondo luogo, il *focus* dovrebbe riguardare la **SELEZIONE** dei contenuti: COSA è PIU' EFFICACE LEGGERE in relazione agli obiettivi che mi propongo di raggiungere? COSA è più efficace leggere per il piacere della lettura? Le due dimensioni dovrebbero essere strettamente intrecciate e con il crescere dell'età e la mutata percezione della scuola da parte degli adolescenti è sempre più difficile.

L'insegnante non è un tuttologo, e ovviamente *in primis* deve essere lettore di quanto consiglia, ma è ovvio che i suoi gusti personali possono anche essere diversi da quelli degli studenti (principalmente per formazione, vissuto, etc.). Spesso non vi è nemmeno il tempo di stare al passo su tutto. Su quali criteri impostare la scelta dei libri in aula o da assegnare per la lettura domestica? In Italia, a differenza di quanto accade in altri Paesi, mancano bibliografie ragionate per fasce d'età redatte da esperti incaricati appositamente dalle istituzioni, così che possano essere il punto di partenza comune per tutti i docenti.^{xi} Ne esistono molte, valide, redatte da esperti o associazioni, ma che richiedono una ricerca attiva da parte del singolo docente. Questo comporta il fatto che si faccia ricorso spesso a pratiche esperienziali dal basso e alla condivisione informale di materiali, che sarebbe interessante rendere sistematici e soprattutto testare scientificamente, per valutarne l'efficacia ad ampio raggio, al di là della soddisfazione e della partecipazione degli studenti (nelle varie pubblicazioni di esperienze didattiche dal basso, si fa riferimento solo a questo dato, ovviamente non si ha la possibilità di uno studio di efficacia nel tempo). L'evidente partecipazione degli studenti ad una attività non necessariamente rappresenta un indicatore funzionale di efficacia, nel caso l'esperienza venga replicata.

Per poter impostare un curriculum verticale di lettura, si può allora partire dai dati a nostra disposizione e da un elenco di progetti e pratiche che sono in corso, di cui richiamo quelle supportate da studi di efficacia e da evidenze di tipo scientifico, prodotte con strumenti della metodologia della ricerca educativa.

LETTURA SILENZIOSA VS LETTURA A VOCE ALTA

La prima polarità a cui si trova di fronte l'insegnante è quella dell'organizzazione del tempo scuola, quindi se valorizzare la lettura "silenziosa", le varie pratiche di lettura ad alta voce o una mescolanza di entrambe.

In relazione alla prima modalità sono stati da lungo tempo svolte sperimentazioni e progetti da varie biblioteche e istituzioni culturali a partire da 15 minuti di lettura silenziosa a scuola fino ai 30, tutti i giorni per almeno un quadrimestre, in cui ciascun ragazzo porta il proprio libro, senza essere sottoposto a nessun momento valutativo, né formale né informale. Questa pratica è stata ripesa anche da molte politiche di promozione della lettura a livello regionale, tra cui "Leggiamo" della regione Friuli Venezia Giulia (<https://leggiamofvg.it/>) oppure READ MORE connesso al *Festival Letteratura* di Mantova; ad essa fa riferimento anche la recente proposta di legge della Regione Toscana "Leggere liberi" al Parlamento per l'introduzione di 15-20 minuti a scuola al giorno di lettura libera, individuale e silenziosa, come è stato presentato anche allo scorso Salone di Libro di Torino.^{xii}

Ovviamente una proposta di legge pone numerosi interrogativi. Può essere ragionevolmente sufficiente il tempo proposto? E' possibile che diventi un'abitudine e quindi in un secondo momento tale pratica possa essere destinata al tempo extrascolastico, per valorizzare il tempo scuola con pratiche di scambio e socializzazione? Può essere produttiva la lettura individuale se il ragazzo non è in grado di scegliere il libro da se, oppure se lo sente come una costrizione? Siamo infatti nella situazione ossimorica di un momento di lettura "libero, individuale e silenzioso", come recita la proposta di legge, ma imposto in momenti particolari della giornata e per tutti contemporaneamente.

La regione Toscana, del resto, è stata anche attiva nel favorire la sperimentazione delle pratiche di lettura del polo opposto, ovvero quella ad alta voce nei contesti scolastici ed educativi, col progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*. Si tratta dell'applicazione di un metodo messo a punto da Federico Batini entro la Cattedra di Pedagogia sperimentale dell'Università di Perugia sulla lettura ad alta voce condivisa in tutti i gradi scolastici. Supportata da prove di efficacia, la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante (di ogni disciplina) per almeno un'ora al giorno avviene in un contesto di gruppo e favorisce tutti gli aspetti che sono legati alla condivisione di pratiche, idee, negoziazioni. L'adulto che legge, per altro, in questa prospettiva si assume responsabilità nei confronti del gruppo, nella direzione di una maggiore equità.^{xiii} La lettura viene presentata come uno strumento di *empowerment* della persona (perché tocca molte dimensioni, tra cui anche quella relazionale, cognitiva, ma anche legata al movimento), in grado di condizionare positivamente il benessere economico futuro, oltre la sfera propriamente scolastica, a partire dall'evidenza che la scuola italiana sarebbe a soglia alta e che, come dimostrato dalle rilevazioni INVALSI degli ultimi anni, le differenze socioeconomiche di partenza influirebbero ampiamente sugli apprendimenti per tutto l'iter di studi.

LINK 2

Afferma Federico Batini: "L'esposizione prolungata alla lettura ad alta voce, improntata alla bibliovarietà, favorisce lo sviluppo linguistico, le abilità di comprensione e sviluppa le competenze cognitive ed emotive di base. La lettura quotidiana di narrativa da parte degli insegnanti, inoltre, facilita l'incontro con innumerevoli storie contribuendo alla costruzione identitaria e alla capacità di raccontare, raccontarsi e pensarsi al futuro."^{xiv}

Alla base del metodo vi sono alcuni concetti chiave: quotidianità, sistematicità, intensità, progressività, bibliovarietà, pratiche di socializzazione. Per altro si può notare come molti aspetti, tra cui la bibliovarietà e la trasversalità sulle discipline, siano presenti già nelle Indicazioni nazionali del primo ciclo (p. 29). A disposizione dei docenti si possono rintracciare i dati empirici e le evidenze della ricerca^{xv}, con un'ampia mole di materiali e tecniche da applicare nel lavoro in aula^{xvi}

La metodologia della lettura a voce alta (poi sperimentata con successo in altre regioni italiane) sembra quindi rappresentare un significativo passo in avanti verso la realizzazione di un percorso in verticale e unitario, che rappresenta il *focus* della presente riflessione, lontano dalla frammentazione di singoli e pur lodevoli progetti condotti dagli insegnanti in maniera autonoma, a cui si accennava sopra.

Occorrerebbe allora un curriculum integrato e sistemico che oscilli tra i due poli della dimensione della lettura, quello cognitivo e quello affettivo, a seconda del contesto di partenza della classe, e che combini la lettura a voce alta, come costante per tutto l'iter fino all'Esame di Stato, a pratiche di lettura libera e momenti di condivisione sotto forma di scambi, book talk, mano a mano che il lettore si costruisce un gusto personale e soprattutto sia in grado di scegliere in autonomia cosa leggere.

EFFICACIA E PRATICABILITA'

Per una progettazione di un curriculum di lettura si segnala il primo studio valutativo sulle pratiche didattiche condotto da Federico Batini e Giusi Marchetta e presentato al Salone del Libro di Torino 2023, volto a confrontare vari progetti di promozione ed educazione alla lettura sulla base di studi di efficacia e praticabilità: <https://cepell.it/le-pratiche-di-promozione-della-lettura-ed-i-loro-effetti-una-ricerca-comparativa/> (Ultima consultazione 16 settembre 2023).

Tra le pratiche supportate da evidenze scientifiche si colloca la Biblioterapia, adattata per la scuola italiana e sperimentata in aula sotto la guida dell'Università di Verona, su cui si è incentrato il corso per docenti promosso da Cepell lo scorso autunno, accanto alla pubblicazione di risultati ed evidenze.^{xvii} Nata negli anni Venti del secolo scorso negli Stati Uniti, poi consolidatasi in un lungo percorso che ha sviluppato anche un filone "umanistico" accanto a quello medico, la cosiddetta "biblioterapia per lo sviluppo o umanistica,^{xviii} che si pone la finalità di favorire la parte sana della persona, per capire sé stessi, vedersi in modo differente, immaginare una modalità alternativa per risolvere problemi, sviluppare resilienza etc. Si tratta insomma di obiettivi educativi fondamentali, che si collocano nello stesso orizzonte del DIGICOMP, per esempio, o delle Linee guida per l'orientamento scolastico varate nel Dicembre 2022. Questo significa che adottare la pratica della biblioterapia permetterebbe di realizzare concretamente e con efficacia quelle ore curricolari disciplinari di orientamento previste dalla normativa vigente e obbligatori dal terzo anno della secondaria a partire dal corrente anno scolastico 2023-24.

LINK 3

Alle due metodologie sopra presentate vanno poi aggiunte tutta una serie di pratiche laboratoriali che si muovono su orizzonti comuni ma su cui mancano ancora studi di evidenze, soprattutto in

merito al loro adattamento al contesto italiano. La più famosa è il *Writing and Reading Workshop*, messa a punto dalla *Columbia University* e variamente declinata nella pratica didattica italiana, soprattutto alla primaria e al primo grado, con lo scopo di costruire comunità di lettori e scrittori sulla base di una struttura della lezione ben definita e di *routines* ricorsive^{xix}. Autenticità, processo e metacognizione sono tre dei capisaldi del laboratorio di lettura, che lavora su testi per lo più integrali, su cui lo studente-lettore-proietta il proprio vissuto, da un lato, attivando, per una comprensione più profonda, procedure metacognitive, allineate con la metodologia MLTV^{xx}. La formazione del “sé lettore” è senz’altro un traguardo fondamentale per i passi successivi del secondo grado, ovvero l’approccio più maturo e complesso ai testi e soprattutto la lettura dei testi letterari. E’ infatti importante che in momenti determinati del curriculum scolastico, nello specifico durante la preadolescenza e la prima adolescenza, ci siano spazi per la lettura per piacere, libera, frutto di scelta personale e priva di finalità cognitive, posto che studi decennali hanno mostrato la stretta correlazione tra la motivazione alla lettura (che, come abbiamo visto, va coltivata) e i risultati scolastici, a cui si aggiungono effetti positivi sul benessere emotivo e psicologico.^{xxi}

RISALIRE ALLE RADICI

Le pratiche e i programmi di educazione alla lettura sopra presentati si possono ricondurre alle esperienze e alle riflessioni di Chambers e Atwell, che, secondo il parere di chi scrive, rappresentano il punto di partenza per qualsiasi progettazione e di cui si può fare, in questa sede, solo un breve cenno. Si tratta da un lato del famoso “circolo della lettura” formulato da Aidan Chambers, che mette a fuoco la necessaria relazione causa-effetto tra la selezione di libri, la lettura e la reazione del lettore a quanto ha letto. A partire da libri facilmente accessibili e selezionati dal docente/educatore, che sta al centro del circolo e svolge il fondamentale ruolo di mediatore, inizia per i ragazzi l’attività di lettura in un tempo adeguato. In seguito, si condividono le impressioni di lettura in un contesto informale, basato sulla pratica del “tell me”, in cui si svolge il confronto tra pari e il dialogo con l’insegnante mediatore, il cui compito è anche quello di trasmettere entusiasmo per la pagina scritta. Di qui si dovrebbe chiudere il cerchio, con il desiderio di leggere nuovi libri da parte degli studenti e un adattamento dei criteri di selezione e scelta delle proposte da parte del docente.

Il secondo testo di riferimento è “The reading zone”, finalmente accessibile in Italiano,^{xxii} che riporta le esperienze ventennali di educazione alla lettura del *Center for Teaching and Learning* di *Edgecombe* (Maine) di Nancie Atwell in collaborazione con sua figlia Anne Atwell. La zona di lettura è una delle finalità del percorso di educazione alla lettura, è una condizione psicofisica che comporta l’immersione totale nel libro che si sta leggendo, da parte di un lettore che prende le distanze dalla realtà. Nel volume vengono presentati procedure, strumenti e pratiche concrete che sono funzionali al piacere della lettura. Si lavora a partire da una biblioteca di classe, con testi selezionati dall’insegnante-esperto e adatti alle specifiche fasce d’età. Il tempo di lettura individuale a casa è di 30 minuti al giorno e si somma a quello di lettura a scuola; le attività a scuola comprendono ovviamente sia competenze orali (come i *booktalk*) che legate alla scrittura (la lettera saggio, uno strumento molto interessante anche per il nostro contesto scolastico). Siamo quindi di fronte a una pratica didattica in cui educazione alla lettura e alla scrittura sono fortemente intrecciate in un processo coerente e sistematico.

LINK 4

È evidente come il contesto privilegiato in cui la Atwell si trova ad operare non sia sempre riproponibile in Italia; le nostre scuole spesso sono inadeguate dal punto di vista di spazi e mezzi e spesso non possiedono nemmeno una biblioteca di Istituto, figuriamoci quella di classe. Nell'ottica di un curriculum verticale, allora, in ingresso al secondo grado, dove normalmente gli istituti sono molto grandi dal punto di vista numerico, si potrebbe puntare non sulle biblioteche di classe, forse troppo dispersive sui grandi numeri, ma sul prestito digitale (MLOL; ad esempio) e su fattive collaborazioni con la biblioteca locale, a partire dalla capacità di effettuare semplici ricerche in OPAC che abitua i ragazzi a muoversi autonomamente nella ricerca di libri e nel loro reperimento, fino ad attività di collaborazione con i Sistemi bibliotecari per la stesura di recensioni da inserire nell'Opac o in veri e propri lavori di catalogazione libraria (con attività valida PCTO per esempio).

Quello del rapporto con la biblioteca e il suo ruolo decisivo nell'educazione alla lettura a scuola è un altro importante aspetto che non è possibile sviluppare qui; pertanto si rimanda almeno al modello di biblioteche scolastiche messo a punto, tra gli altri, da Fabio Venuda.^{xxiii}

Si allegano, da ultimo, le indicazioni bibliografiche di base presentate durante il seminario e finalizzate alla progettazione di curricula di lettura:

LINK 5

ⁱ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR, p. 29.

ⁱⁱ Si può anche notare come la didattica universitaria nelle facoltà umanistiche sia incentrata sugli autori della letteratura e sulla didattica disciplinare della stessa, fondamentale per il secondo biennio e ultimo anno della secondaria di secondo grado, ma manchi di prospettive più vicine ai gradi precedenti, in cui, anche a livello quantitativo, lavora la maggioranza dei docenti in servizio. Questo è anche una conseguenza del fatto che l'Università non prepara di per sé all'insegnamento (almeno fino all'entrata in vigore della normativa recente in fatto di abilitazione all'insegnamento) e mancano percorsi dedicati, che dovrebbero includere almeno la letteratura *Young Adult*, gli albi illustrati, le buone pratiche di promozione ed educazione alla lettura, la didattica della motivazione, ma anche la *digital literacy* che oggi è quanto mai fondamentale ovunque, soprattutto con i più grandi.

ⁱⁱⁱ Cfr. gli studi di Tiziana Mascia sulla figura dello specialista di lettura nella scuola (sulla base dei dati di *Eurydice*, 2011), previsto in altri Paesi europei; T. Mascia, *I percorsi del lettore. Teorie e buone pratiche per la formazione*, Edizioni Sinestesie, 2020.

^{iv} Cfr. gli studi di Tiziana Mascia sulla figura dello specialista di lettura nella scuola (sulla base dei dati di *Eurydice*, 2011), previsto in altri Paesi europei; T. Mascia, *I percorsi del lettore. Teorie e buone pratiche per la formazione*, Edizioni Sinestesie, 2020.

^v Riporto qui la definizione del 2021 in relazione alle rilevazioni PIRLS (IV elementare): la *reading literacy* è definita come "la capacità di comprendere e usare quelle forme di lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il lettore è in grado di costruire significato dai testi in una varietà di forme. Legge per apprendere, per partecipare a comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale".

^{vi} https://www.istat.it/it/files/2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf.

^{vii} *Media Library OnLine "La lettura digitale. I dati di mercato e le biblioteche"*, la registrazione è disponibile qui: <https://www.youtube.com/watch?v=WaV1oxNZt8g> (ultima consultazione, 16 settembre 2023).

^{viii} F. Batini, *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, Bologna, Il Mulino, 2023, p. 19.

^{ix} Il Piano d'Azione nazionale di promozione della lettura (<http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/CU0271.pdf>) siglato dal CEPPELL (<https://cepell.it/wp-content/uploads/2022/03/Decreto-61-MIC-MIN-ISTRUZIONE-Piano-lettura-2021-2023-signed-signed-1.pdf>) si concentra, tra gli altri obiettivi, sulle biblioteche scolastiche e sulla formazione docenti, tra cui si colloca il seminario organizzato a Milano il giorno 8 settembre 2023, dal titolo "La lettura a scuola". *Problemi metodi strumenti*.

^x M. Woolf, *Proust e il calamaro*, Vita e Pensiero, 2012; M. Woolf, *Lettoresi vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, 2018. Divulgativo: D. Crepaldi, *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*, Carocci, 2020.

^{xi} Si segnalano le bibliografie CEPELL <https://libriamoci.cepell.it/II/?tag=bibliografia,percorso-di-lettura>

^{xii} (<https://www.youtube.com/watch?v=LEyiU6VZFuo>) (Ultima consultazione 16 settembre 2023).

^{xiii} I dati delle sperimentazioni e le osservazioni si possono leggere in F. Batini, *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, cit., p. 19.

^{xiv} Presentazione in: <https://www.raiscuola.rai.it/raiscuola/articoli/2022/05/La-lettura-ad-alta-voce-nelle-scuole-9e9adede-0d28-4680-b180-e21ae9772a56.html> e Batini, 2023, cit., pp. 9-78 (Ultima consultazione 16 settembre 2023).

^{xv} Sui risultati del progetto: <https://www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte/i-risultati>, per un resoconto più sistematico cfr. Batini 2023 (Ultima consultazione 16 settembre 2023).

^{xvi} <https://www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte/i-materiali> (ultima consultazione 16 settembre 2023)

^{xvii} Disponibile on line il convegno del 28 luglio 2022 pensato per la scuola: Biblioterapia, il benessere per la scuola attraverso i libri, che si è tenuto nell'Auditorium della Biblioteca Nazionale Centrale di Roma.

https://www.youtube.com/watch?v=7_BwwVBUsGk, (ultima consultazione 16 settembre 2023) da cui è stato tratto il volume: Monge, Dalla Valle, Greco, *Biblioterapia a scuola. IL benessere attraverso i libri*, Editrice Bibliografica, 2023. La metodologia è stata messa a punto da Caroline Shroders negli anni Cinquanta attraverso quattro fasi: "identificazione, proiezione, catarsi e integrazione," che sfruttano principi già noti al mondo classico e risultano confermati dagli studi sui neuroni a specchio e dalle teorie dell'estetica della ricezione, per cui la finzione letteraria risulta fondamentale per capire sé stessi e gli altri.

^{xviii} M. Dalla Valle, *Viaggio attraverso i primi cent'anni della Biblioterapia*, "Biblioteche oggi", 34, 2016.

^{xix} <https://readingandwritingproject.org/>. S. Giusti, *Didattica della letteratura, italiana*, Carocci, 2023, pp. 196 ss. Testi specifici sul laboratorio di lettura: J. Poletti Riz, S. Pognante, *Educare alla lettura con il WRW - Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*, Erikson, 2022; S. Minuto, E. Golinelli, *Amano leggere, Sanno scrivere*, Pearson, 2019, *Ibidem, Lettori e scrittori crescono*, Pearson 2021.

^{xx} <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/integrazione-mltv>.

^{xxi} T. Mascia, *Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore*, *Pedagogia più Didattica*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2023.

^{xxii} N. Atwell, A. Atwell, *La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici. Con espansione online*, QdR15, Loescher, 2022.

^{xxiii} L'intervento di Fabio Venuda, inizialmente previsto nella sessione mattutina del seminario, non si è svolto per indisponibilità del relatore, ma sono state fornite ai partecipanti indicazioni bibliografiche di base, tra cui: F. Venuda, A. Biscetti, *Come realizzare biblioteche scolastiche efficaci*, Editrice Bibliografica, 2020.