

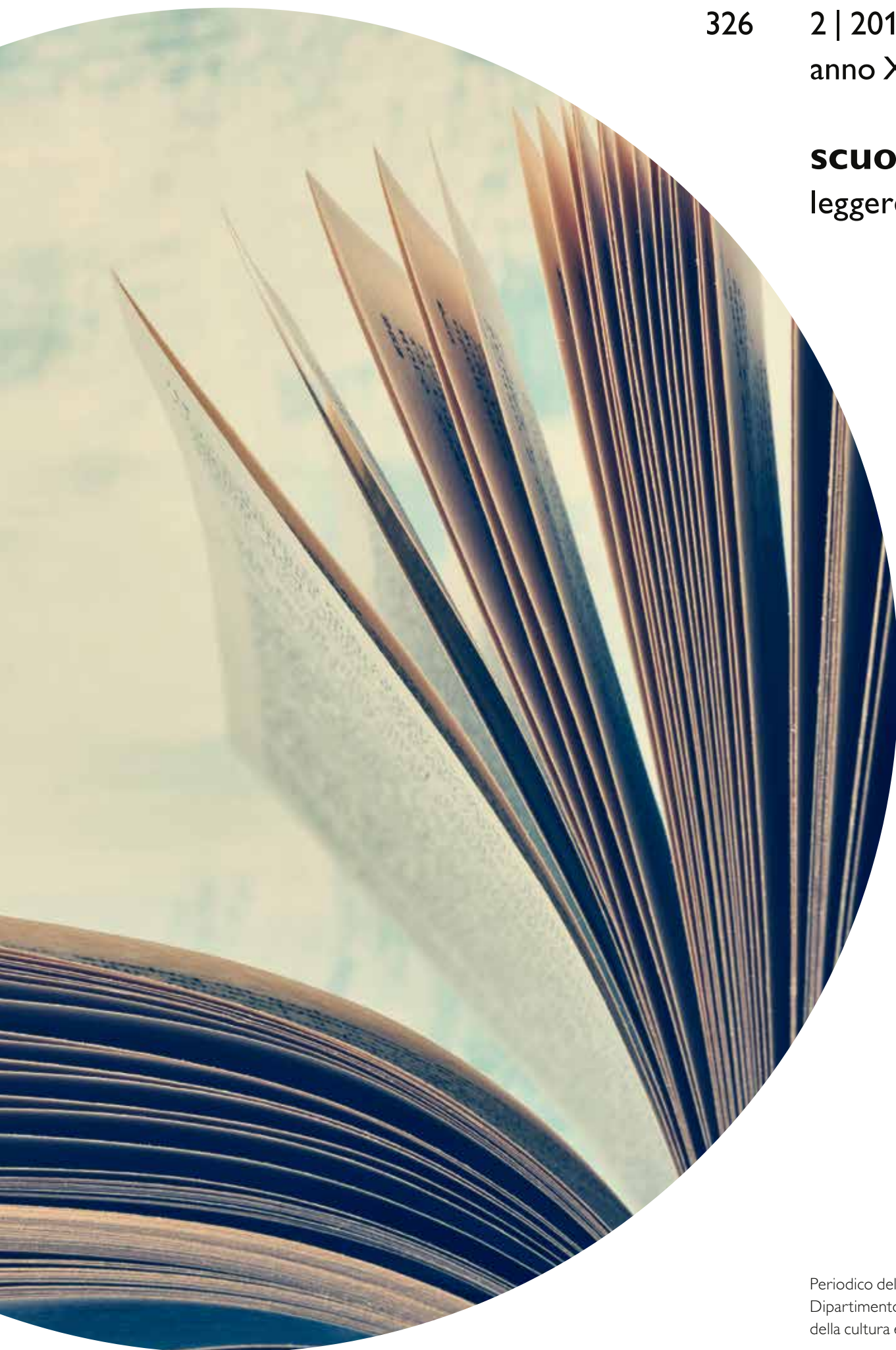
326

2 | 2016


anno XLV – serie IV

scuola ticinese

leggere



Periodico della Divisione della scuola
Dipartimento dell'educazione
della cultura e dello sport

- 
- 3 | Leggere per essere liberi
 - 5 | Frammenti sul piacere
di leggere libri
 - 11 | La lettura e la realtà
 - 15 | Leggere per scrivere
 - 19 | Il libro: uno specchio
in cui riflettersi
 - 23 | I ragazzi e la lettura: un'indagine
svolta presso il Liceo di Lugano I
 - 27 | Giovani e biblioteca: quanto,
che cosa leggono i ragazzi
 - 31 | Tutta un'altra storia!
La lettura espressiva
per dare voce ai libri
 - 35 | La promozione della lettura:
iniziative sul territorio cantonale
 - 39 | Lettura. Da privilegio a diritto
 - 43 | Passaparola tra gli scaffali

Leggere per essere liberi

Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola e coordinatore del DECS

- 47 | L'acquisizione e il rafforzamento di competenze tramite percorsi didattici progettati a livello europeo
- 51 | "Uomini diversi da noi": un'Opzione complementare del Liceo cantonale di Lugano I
- 55 | Il laboratorio di matematica: una forma didattica efficace per l'apprendimento
- 61 | Docenti nelle scuole medie del Cantone Ticino: situazione nel 2015/16 e previsione del fabbisogno per il quadriennio scolastico 2016-2020

Ai nostri occhi può sembrare inconcepibile immaginare che in passato vi fossero delle persone a cui era negata la possibilità di leggere. Eppure, come ci ricorda Alberto Nessi nell'articolo di apertura di questo numero di *Scuola ticinese*, gli schiavi non avevano il diritto di leggere. D'altra parte, in epoche a noi più vicine, il diritto alla lettura è stato limitato attraverso meccanismi diversi e forse più sottili. Penso in primo luogo alla censura esercitata dai regimi autoritari, alla soppressione fisica di opere ritenute inadatte, ma anche al controllo più o meno diretto esercitato da stati e governi sull'editoria e sui canali di diffusione di libri, riviste, giornali.

Al di là delle considerazioni storiche e politiche, credo si possa affermare che la particolare attenzione portata dai regimi (autoritari o meno) alla lettura ne metta in risalto (*a contrario*) il valore e l'importanza: leggere è indipendenza, leggere è emancipazione, leggere è libertà.

Libertà di pensare autonomamente, grazie al nutrimento intellettuale ed emotivo prodotto dall'incontro con quelle successioni di caratteri, righe e frasi che chiamiamo testi o libri. Libertà di confrontare il nostro pensiero con quello di altri. Libertà di leggere quello che ci piace, quanto e quando lo vogliamo.

La lettura è strumento di emancipazione, poiché attraverso di essa acquisiamo informazioni, confrontiamo le nostre rappresentazioni con rappresentazioni *altre*, mettiamo in moto dinamiche che contribuiscono a formare il nostro pensiero di allievi prima, di cittadini poi. Un pensiero che ci permetterà poi di diventare adulti liberi e autonomi.

L'imporsi della moderna società dell'informazione sta inoltre modificando in modo significativo le modalità di accesso all'informazione e alla conoscenza. Non per questo la lettura ha perso valore. Anzi. Mai come oggi passiamo il nostro tempo a leggere: messaggi, notifiche, segnali, testi brevi o lunghi; e leggiamo in continuazione simboli e immagini, e ancora immagini in movimento associate a suoni. L'aumento della massa di informazioni che siamo chiamati ad elaborare, così come la moltiplicazione dei canali e dei supporti, richiedono un'alfabetizzazione, un'istruzione e competenze sempre più composite e approfondite: quelle 'classiche' della decodifica e interpretazione di testi e messaggi; quelle 'moderne' legate all'interazione con le nuove tecnologie.

Il rapporto tra scuola e lettura potrebbe essere immaginato come speculare: la lettura ricopre un ruolo fondamentale per la scuola e la scuola ricopre un ruolo fondamentale per la lettura. Alla scuola è affidato il compito di insegnare ai suoi allievi a leggere; la capacità di leggere permetterà loro di acquisire le conoscenze e le competenze promosse dalla scuola. Ma non solo. Il valore della lettura non si ferma in effetti agli aspetti funzionali (o culturali), importanti ma non unici. Come ricordato da alcuni contributi presentati in questo numero, essa è anche un vettore di piacere, di incontro con la bellezza e la dimensione artistica, che si manifesta in modo particolarmente intenso con la poesia. Un incontro che sempre più la scuola tende a valorizzare, in classe, nel corso dell'attività didattica, oppure attraverso ini-

- 41 | ziative parallele, promosse dalla scuola in collaborazione con attori locali (penso ad esempio alla *Notte del racconto*). Gli articoli contenuti nell'approfondimento di questo numero testimoniano di una parte di queste proposte, ricordando ancora una volta come nella nostra scuola operino insegnanti entusiasti e creativi.

C'è un ultimo aspetto, sottolineato da molti tra gli autori che hanno contribuito a questa edizione di *Scuola ticinese*. Alla lettura si associa una profonda e intensa dimensione personale. Leggere è un modo di esplorare e incontrare se stessi, confrontandosi con le storie e le emozioni di personaggi immaginati da altri, nei quali spesso ci riconosciamo. Difficile vivere insieme a qualcun altro lo stesso libro. Lo si può fare leggendolo ad alta voce, certo, ma non è la stessa cosa di quando si legge assorti, in silenzio e in intimità. In questo caso, l'*altro* con il quale ci confrontiamo è semplicemente il testo, con il suo ritmo, le sue parole... e finalmente il suo autore. Un confronto indiretto certo, mediato da carta e inchiostro (o da uno schermo), ma che proprio in virtù di questa 'assenza' di un interlocutore diretto ci permette di entrare in contatto con noi stessi, il nostro pensiero, le nostre rappresentazioni, le nostre convinzioni: a volte trovando conforto e rassicurazioni; altre volte mettendole in discussione, interrogandoci. Due tendenze opposte, ma entrambe necessarie alla nostra crescita morale e intellettuale o, per dirlo con le parole formulate dalla Legge della scuola, a contribuire allo "sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società".

La lettura dunque, nella scuola o fuori dalla scuola, è un'esperienza fondamentale e irrinunciabile, che può renderci intelligenti, liberi e soprattutto persone piene.



Frammenti sul piacere di leggere libri

Alberto Nessi, narratore e poeta, vincitore del Gran Premio svizzero di letteratura 2016

1
Pomeriggio d'estate. Un ragazzo s'annoa. Piove, l'amico del piano di sopra se n'è già andato in vacanza e le strade sono piene di pozzanghere. Il ragazzo sale tre rampe di scale e s'infiltra nel solaio a rovistare tra le cianfrusaglie. C'è una cassa misteriosa in un angolo: vecchi quaderni delle elementari, classificatori slogati, il libretto di servizio di suo padre. In fondo alla cassa un vecchio libro: *I ragazzi della via Paal*. Sul frontespizio la scritta "Al nostro caro Antonio, per i suoi dieci anni. Papà e mamma": già, suo nonno Antonio, che lui ha conosciuto appena... Incuriosito, apre il libro e si mette a leggerlo, sotto la luce che filtra dal lucernario. Comincia per lui un viaggio nel tempo e nello spazio.

Il piacere di leggere nasce dal desiderio. La lettura fa scoprire un mondo immaginario che può sostituire quello reale, specialmente se fuori piove. Un mondo spesso più vivo, più avventuroso, più emozionante di quello reale. La lettura è un viaggio in incognito nello spazio, nel tempo, nei sentimenti: un viaggio non organizzato, per il quale ogni viaggiatore può scegliersi liberamente il proprio itinerario. Oggi il nostro ragazzo va a Budapest e fa un balzo indietro con la mente, fino a prima della nascita di suo nonno. Ora entra in banda anche lui, su un terreno fra case popolari partecipa a una riunione delle Camicie Rosse. Quegli amici che fanno a sassate in un prato di periferia presso un deposito di legname guardato da un grosso cane, come sono più coraggiosi dei suoi compagni di classe! E mentre continua nella lettura e la pioggia batte monotonamente sul vetro del lucernario, il ragazzo si sente diventare forte, buono, generoso. Ma, ahimé, il sentimento dura poco: c'è la mamma che lo chiama per la lezione di ripetizione (a scuola ha ricevuto un giudizio che parla di "grosse lacune...").

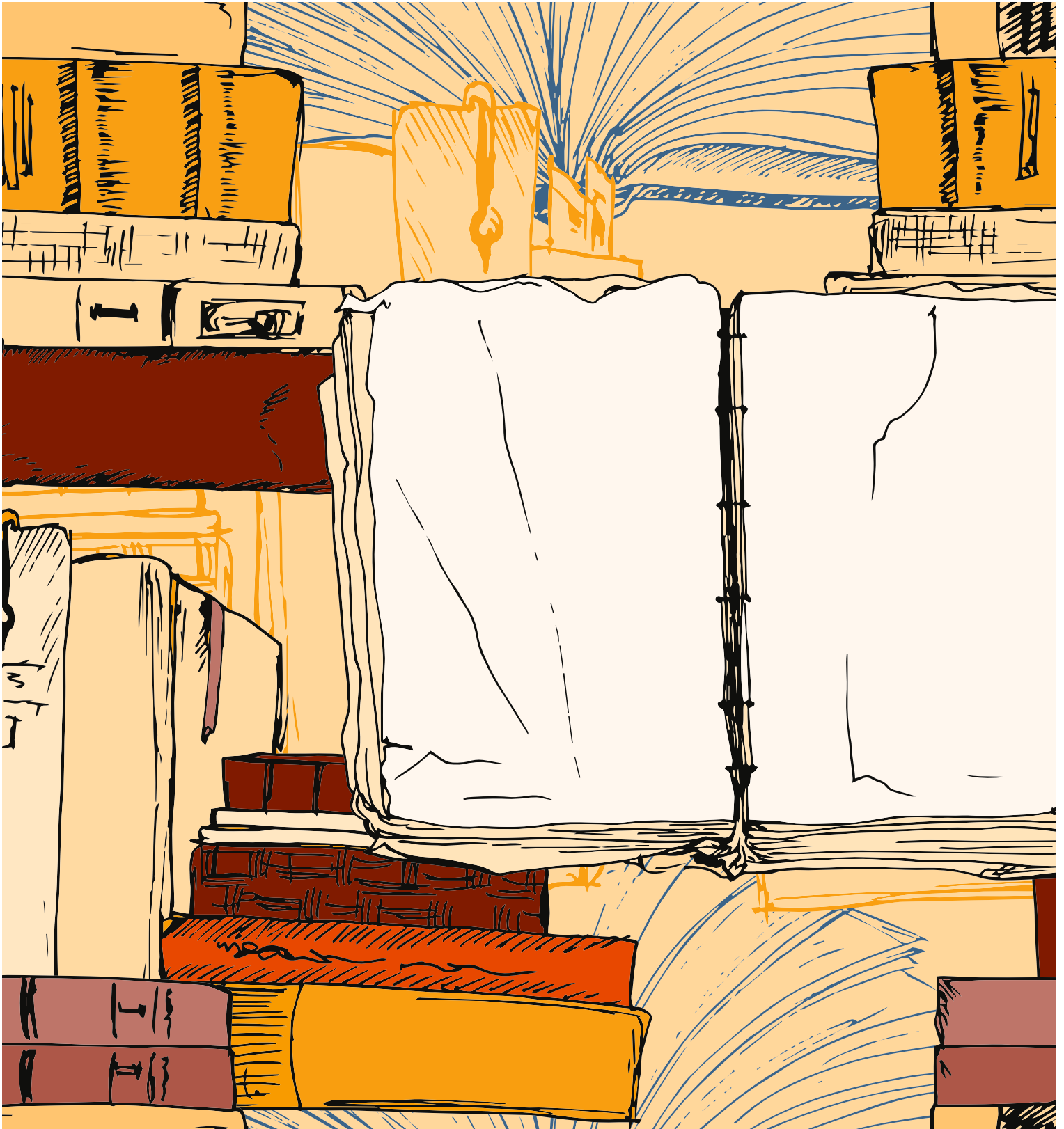
2
Il piacere della lettura nasce nella clandestinità e nella solitudine, e fa sì che non ci sentiamo più soli: nel solaio il nostro piccolo eroe vive in compagnia dei ragazzi della via Paal; io nell'adolescenza, quando frequentavo il primo anno di Magistrale, invece di ascoltare il professore in cattedra mi appassionavo clandestinamente alle vicende del quartiere di San Frediano in un romanzo di Vasco Pratolini. E nelle ore libere amavo fare le mie scorribande nella *Valle dell'Eden* con John Steinbeck.

Ma il piacere può nascere anche ascoltando qualcuno leggere o raccontare: la voce della mamma che racconta una storia al bambino, il maestro che legge agli scolari una pagina, il poeta che ci incanta con la sua voce. Quando alcuni anni fa sono stato a New York, la più bella cosa vista è stata un uomo anziano che leggeva un libro a una donna anziana, su una panchina di Central Park. Non erano più soli.

3
– Quando leggi?
– Sempre. Il libro va tenuto sull'uomo –. E infatti, dalla tasca interna della giacca gli spunta un volumetto delle edizioni Iperborea. Cita Glauser, Soriano, Dagerman come il manager cita le azioni in borsa, le marche dei vestiti. Ma non è superbo. Non ha la superbia di certi intellettuali. Ama le voci vere e le sa scegliere da solo, come consiglia di fare Hermann Hesse nel suo *Una biblioteca della letteratura universale*.

Ecco dunque che stamattina riacquisto fiducia nell'umanità. Smarrito tra la folla degli Acquirenti del Sabato, munito di carrello e di scontento, incontro questo giovane con gli occhi vivaci e con un libro in tasca. È la sua arma contro la povertà spirituale del mondo. Contro chi vuole avere il controllo anche sui nostri sogni. "Il libro va tenuto sull'uomo", come il caporale diceva del fucile d'assalto. Bisogna spianarlo contro l'indifferenza, il mutismo, il vuoto. Bisogna sceglierlo con criteri personali, senza lasciarsi abbagliare dalle classifiche dei best-seller, dalle promozioni gonfiate, dalle esibizioni.

Così, mi fa piacere parlare stamattina con il postino incontrato per caso. Mi fa piacere parlare con lui perché va nella direzione opposta a quella di chi segue il look, confonde Kant con una marca di sigarette e Proust con il corridore di Formula Uno. Ci scambiamo fraternamente nomi e titoli (di libri non di soldi...): io gli passo Saramago, lui mi raccomanda l'ultimo Fante. Per rifarci a un romanzo di John Fante: il postino ed io possiamo dirci membri della confraternita dei lettori armati. Prendo quest'espressione dal titolo ormai vecchio di un libriccino di Luca Ferrieri, *Il lettore a(r)mato, Vademecum di autodifesa*, che ci insegna a difenderci dall'aggressione della pubblicità e delle mode nel campo editoriale: esce un mare di libri all'anno, in Italia. In questo ingorgo si annega facilmente. E il lettore inerme si rifugia sugli scogli dei best-seller. Il mio postino invece si butta in mare e nuota, evitando le spiagge troppo frequentate. Luca





©iStock.com/martinwimmer

Ferrieri prende le sue difese. E dopo un'analisi approfondita della realtà d'Italia – dove addirittura si arriva a vantarsi di non leggere – propone di riunirsi in circoli di lettura, come nell'Ottocento.

Io ne conosco un paio, di questi circoli, nati nel nostro Cantone: in particolare ricordo con commozione il gruppo di lettura di Avegno, composto per la maggior parte di donne (gli uomini hanno troppo da fare con la politica e “i danée”...). Lettori non si nasce, si diventa, è stato detto. Lettori si diventa seguendo l'esempio in famiglia e gli stimoli ricevuti a scuola. Oppure i consigli di un amico postino.

Come insegnante ricordo due episodi. La lettura, con ragazze e ragazzi di quindici anni, del *Sergente nella neve* di Rigoni Stern e di *La malora* di Beppe Fenoglio; e lo stupore nel constatare che, nell'edizione Einaudi per la Scuola, certe parole o frasi della versione originale erano state censurate: la bacchettoneria aveva dunque in pugno anche quelli dell'Einaudi! Ma bisogna approfittare degli sbagli del nemico, ci dicemmo, sfruttarli a nostro vantaggio; e inventammo l'esercizio di scoprire le espressioni espunte dal censore. L'altra cosa che ricordo è la reazione indignata di un genitore alla nostra lettura, entusiasmante, del *Giovane Holden* di Salinger, in una quarta media; anche quell'intromissione contribuì ad armare le coscienze dei giovani lettori: che è uno dei compiti dell'insegnante. Armare le coscienze: io non so se ci sono riuscito. Ma l'altro giorno ho incontrato un giovane avvocato che si ricorda ancora del racconto *Vecchio al ponte* di Ernest He-

mingway, letto durante un'ora di supplenza al ginnasio, tantissimi anni fa. Un colpo andato a segno.

4

Un libro. Un bel libro. Un libro bellissimo. Un piccolo parallelepipedo di carta. Uno stupendo, piccolo libro. Un libro di seicento pagine in ristampa anastatica. Un libro impresso con inchiostro indaco su pagine color avorio. Un tascabile da leggere in treno. Un libretto da cinque franchi. Un tomo d'arte istoriato da un calligrafo. Un cartonato. Un libriccino dieci per dieci. Il raro libro di un poeta suicida. L'opuscolo in offset dello studente. Un fuori commercio. Un libro proibito. Un libro cucito a mano. Uno zibaldone da chiosare. Un libello libertario. Un libro da metterci un fiore tra le pagine. Una brochure. Una specie rara. Un volume da scagliare contro gli indifferenti. Non il libro di plastica esposto al supermercato tra mutande e reggiseni, ma un libro di carne e sangue che nutre il cervello e il cuore. Un libro per la bibliodiversità.

5

Mi è capitato un giorno di sentire una frase sintomatica di ciò che è diventato il nostro bel Ticino, patria di Stefano Franscini. La frase, interrogativa, è: “A che cosa serve una biblioteca?”

A che servono i libri? Sarebbe come domandarsi a che serve respirare. I libri servono a fare un giro intorno al mondo, a capire meglio me e chi mi vive accanto, a distinguere Roma da toma, a vivere le avventure di Pinocchio o di Giacomo Casanova, a conversare con chi è vissuto prima di noi, a illuminare la mente, a distinguere carpino da frassino, lombrico da orbettino, a trasformare il fango in cristallo, a scoprire il gioco felice di vocali e consonanti che ballano un flamenco solo per noi; e a molte altre cose. Insomma a non essere servi, ma donne e uomini liberi.

6

In passato gli schiavi non hanno mai potuto leggere. In tutto il Sud degli Stati Uniti, la pena inflitta dai padroni agli schiavi che insegnavano a leggere agli altri era l'impiccagione. E nella Carolina del Sud rimasero in vigore fino a metà dell'Ottocento leggi che vietavano rigorosamente ai neri di imparare a leggere, schiavi o uomini liberi che fossero. Racconta Doc Daniel Dowsy: “La prima volta che ti sorprendevo a leggere o a scrivere ti frustavano con uno scudiscio, la seconda

con un gatto a nove code; e la terza ti tagliavano la prima falange dell'indice" (Alberto Manguel, *Una storia della lettura*, Mondadori, Milano 1997, pag. 286).

Non si contano, a partire dall'antichità, le distruzioni e i roghi di libri ad opera di dittatori, tiranni, monarchi assoluti: si comincia in Cina due secoli prima di Cristo e si arriva fino al rogo nazista di oltre ventimila volumi del 10 maggio 1933, quando il ministro della propaganda Goebbels proclamò alla folla osannante: "Stasera avete compiuto il grande gesto di scagliare nel fuoco le oscenità del passato. È una grande azione, un simbolo che dice al mondo intero che la vecchia mentalità è morta. Da queste ceneri sorgerà la fenice di un nuovo pensiero". E non dimentichiamo che nel 1599 la Sacra Congregazione dell'Inquisizione Romana pubblicò il primo *Indice dei libri proibiti* (formalmente abolito dalla Chiesa cattolica solo nel 1966). La libertà fa paura.

7

Decalogo del lettore¹

1. *La vita è troppo breve, meglio allungarla un poco con la lettura.*

I libri dilatano il tempo, perché ci permettono di vivere altre vite, oltre la nostra. Con la lettura di un romanzo, le ore delle vacanze d'estate si moltiplicano; come quando buttiamo un sasso in uno stagno. I cerchi si allargano e rispecchiano le creature nuove conosciute nel libro: il piccolo Dante che annega nelle acque del fiume Ticino, l'adolescente Tonio che a Lubeca s'innamora della bionda Inge, il giovane Holden fuggito a New York. Più vite, più vita.

2. *Per istruirmi leggo un manuale. Ma per ridere, per piangere, per emozionarmi leggo una poesia, un racconto, un romanzo.*

Si può vivere senza emozioni? Proviamo la prima emozione quando veniamo al mondo e ci mettiamo a strillare. Poi sorridiamo, se qualcuno ci sorride. E poi le emozioni non si contano più. Quando cominciamo a leggere, i libri ci aiutano a dare un senso alle nostre emozioni, a capire che sono simili a quelle di tutti; e, però, c'è qualcosa che le rende uniche, come unici siamo noi.

Il libro è uno specchio in cui si riflettono desideri,



fantasticherie, illusioni. Leggendo, usciamo dal nostro io quotidiano per entrare nella pelle degli altri: diventiamo un po' Anna Karenina, don Chisciotte, gli abitanti di Spoon River che dormono sulla collina. Perché noi stessi siamo un po' anche quei personaggi.

©iStock.com/Elnur

3. *Non sempre ho la fortuna di avere un amico con cui parlare. Posso però sempre dialogare con un libro: dentro c'è un amico che non tradisce mai.*

Una vera amicizia ha bisogno di essere coltivata; e talvolta l'amico cambia vita, invecchia, se ne va per la sua strada. Il libro invece è sempre lì, sempre giovane. Però dobbiamo saperlo leggere. Come c'è l'arte d'amare, c'è l'arte di leggere. La prima regola è quella di leggere per piacere, non per obbligo. La seconda: leggere lentamente.

La lettura è una conversazione che possiamo interrompere e riprendere quando vogliamo. Una conversazione, non una nuvola di chiacchiere. I libri mi fanno scoprire cose che non so. Oppure che so soltanto un po': le intuisco, ma non sono mai riuscito a capirle bene.

4. *Condividere una lettura è un modo per consolidare un'amicizia.*

Prima di tutto la condivisione deve avvenire in famiglia: se i genitori non leggono, i figli non leggono. Poi c'è la scuola, che può far amare o odiare la letteratura. Poi ci sono gli amici: se abbiamo in

Note

¹ Ho presentato questo decalogo qualche anno fa alla Biblioteca cantonale di Bellinzona.

comune la passione per un libro, tra di noi si crea una complicità affettiva.

5. *"Perché leggere una poesia?" chiede un ragazzo. Perché, allora, ascoltare il canto di un uccello? Perché guardare un fiore?*

Non giudico un'opera letteraria in base all'utilità pratica, ma in base alla vitalità che sa trasmettere, alla lieve ebbrezza provocata dal flusso delle sue parole, all'aria fresca che fa entrare dalla mia finestra. Non leggere una poesia è come tener chiusi gli occhi su un bel paesaggio, non sorridere mai, essere sordi alla musica del vento tra le foglie di un albero.

6. *Leggo per allargare la mente e il cuore. Per non essere solo.*

"Legere", in latino, vuol dire cogliere. Chi legge coglie i frutti dello spirito fatti maturare da chi ha pensato prima di lui.

Sto leggendo un autore: se l'ho scelto bene, mi invita a far entrare i suoi pensieri nella mia mente. Anche a non essere d'accordo, a contraddirlo, a mettere in dubbio. In ogni modo, a non essere indifferente. Vivere nell'indifferenza è un peccato mortale. Come vivere senza gioia.

Perciò dobbiamo combattere i nemici della lettura: l'amor proprio ci chiude nella gabbia dell'egocentrismo; la timidezza ci induce a leggere un libro solo se ha avuto successo; la vita pratica, travolgendoci con le sue passioni, ci impedisce di stare un po' appartati con un libro in mano; la mancanza di umiltà sviluppa in noi uno spirito critico tale da impedirci di ascoltare la voce di un amico che ci fa compagnia, anche se è già morto. No, non è vero che è morto: è un amico immortale.

7. *Leggo un libro solo se mi piace davvero. Non devo rendere conto a nessuno delle mie letture, né dei miei sogni.*

Né riassunto, né analisi logica, né ricerca: solo il piacere. E se non mi piace, lascio perdere. La lettura è il regno della libertà: l'unico obbligo è il silenzio.

Il posto per leggere? L'ideale sarebbe l'ombra di un acero campestre, ma va bene qualsiasi angolo dove puoi isolarti, anche un sedile d'autobus. Anche se spesso dovrai scendere a compromessi, perché il silenzio oggi è un bene raro, da qualche

parte c'è sempre in agguato il rombo di un motore. Un consiglio: prendi la bici, infila un libro nello zaino e cerca una panchina ai margini del bosco. Quella diventerà la tua panchina segreta. Bada però che non sia un libro qualsiasi, ma il tuo libro, quello con le tue impronte digitali e l'orecchio fatto alla pagina dove sei arrivato nella lettura. Alla fine del pomeriggio, un insetto avrà lasciato la sua traccia sulle pagine dove ti sei tuffato e una foglia d'albero sarà diventata il tuo nuovo segnalibro.

8. *Leggo perché sono libero.*

I dittatori e i regimi demagogici ci vogliono stupidi, scoraggiano la lettura. La Chiesa cattolica in passato aveva l'*Indice dei libri proibiti*. Negli anni Trenta i nazisti bruciavano i libri. Negli Stati Uniti, al tempo della schiavitù, ai neri era vietato imparare a leggere. Oggi, tanti consumatori credono di essere liberi ma non leggono un libro all'anno. Sono schiavi senza saperlo.

9. *Leggo, non come l'ubriaco che si attacca alla bottiglia per stordirsi, ma come il viandante che si disseta alla sorgente.*

Leggere è un atto fondamentale e dovrebbe accompagnare la vita in tutte le stagioni. Come respirare, amare, nutrirsi. Un nutrimento spirituale. E allora non mi ingozzo di libri: li scelgo con attenzione e li assaggio. Possono essere anche libri d'occasione, da pochi soldi: se hanno un buon sapore, faranno parte della mia mensa.

10. *Non leggo per rilassarmi, leggo per concentrarmi. Leggo per vivere.*

Ogni buon libro ha un suo modo di essere letto, secondo ciò che contiene: idee, sentimenti, parole vive nella loro musica. Ma ognuno vuole essere preso sul serio, perché è il prodotto di una mente che pensa e di un cuore che batte.

I libri di idee li leggiamo con la matita in mano e ogni tanto torniamo indietro per verificare una frase. Ai libri di sentimento ci abbandoniamo, come ci abbandoniamo all'abbraccio di una persona cara. Dopo, potremo metterli in discussione; ma solo dopo aver provato il piacere della lettura.

Il libro non è un calmante o un sonnifero, ma una lente che concentra in sé la luce e provoca un piccolo incendio nel mio spirito.



La lettura e la realtà

Fabio Pusterla, poeta, saggista, traduttore e docente di italiano presso il Liceo cantonale di Lugano I

Come ho già forse avuto modo di dire in diverse occasioni, la mia esperienza è quella di un lettore precoce e insaziabile; sicché non ho quasi ricordo di me “senza libri” e ignoro completamente come sia la condizione esistenziale di chi non legge mai o quasi mai. Una simile posizione potrà sembrare, agli amanti della lettura, ovvia, o forse persino invidiabile. Ma per me, che di mestiere insegno italiano, non è sempre necessariamente così positiva. Uno dei miei compiti principali, infatti, dovrebbe essere quello di stimolare negli studenti il desiderio di leggere; e se non è per nulla difficile ottenere buoni risultati con i molti ragazzi che leggono volentieri, la partita vera si gioca con gli altri, con quelli che non leggono e te lo dicono subito, a volte con una spavalderia che maschera a fatica il senso di colpa e di esilio. Perché chi non legge, di solito, sa bene di perdersi qualcosa di importante; intuisce che la lettura dev'essere un portale d'accesso verso mondi sconosciuti; e tuttavia non riesce a varcare quella soglia, si sente rigettato indietro dalla fatica, dalla noia, dall'estraneità, e finisce così per sentirsi esiliato dal mondo dei libri, che a volte finge di irridere. E allora forse sarebbe meglio per me conoscere più da vicino questo mondo di non-lettori; sapere com'è la giornata di un diciassettenne che non legge mai un romanzo; perché forse, conoscendolo, troverei più facilmente qualche via d'accesso.

In realtà, tuttavia, quello che ho appena scritto è vero solo in parte; certo, io sono un lettore, forse, in termini quantitativi, un “grande lettore”; ma conosco anch'io dei periodi più o meno lunghi di insofferenza nei confronti dei libri, di inappetenza, di accidia. In questi momenti della mia vita leggo poco e di malavoglia; mi accontento di libri seriali, come i thriller o roba del genere, e talvolta scivolo nei fumetti; non leggo perché sono stanco, perché ho lavorato troppo, perché ho poco tempo, mi dico. Ma non è vero, lo so benissimo, o almeno non è questa tutta la verità. In effetti, se non leggo è perché non trovo in me la forza di farlo, cioè la forza di guardare dentro me stesso. Perché è questo, secondo me, che produce la lettura: ti porta dentro di te, ti obbliga a guardarti in faccia, a misurare i limiti della tua vita, a vivere altre vite immaginarie, che vivi nella tua mente per poi riemergere alla superficie della tua vita, con i tuoi difetti, i tuoi sogni, i tuoi desideri e le tue paure. Dopo un libro, dopo aver attraversato un vero libro, sai delle cose che prima non sapevi; la tua esperienza di vita si è in qualche modo potenziata, la

tua conoscenza del mondo e degli altri è aumentata; ma insieme a queste cose si è fatta anche più nitida la tua coscienza di te. E forse ci sono dei momenti in cui uno non ha molta voglia di guardarsi allo specchio e di vedere il proprio volto: il proprio volto profondo, quello che spesso teniamo nascosto. E allora: io sono un lettore, ma ogni tanto anche un non-lettore; e quando provo a convincere gli studenti a leggere devo fare appello ad entrambe queste condizioni: a quella del lettore, che mi permette di parlare del piacere profondo che può dare la lettura; e a quella del non-lettore, che può farmi capire la paura che si prova davanti a un libro e lo sforzo necessario a vincere questa paura.

Ricordo nitidamente una piccola esperienza infantile, vissuta nel periodo delle elementari; e la chiarezza del ricordo stride con la vaghezza dello sfondo, segno che quell'episodio deve avermi profondamente colpito. Ero già un bambino che leggeva parecchio e che si faceva molte domande, non sempre tranquillizzanti, su di sé; e un giorno ho letto, non saprei dire se su un'antologia scolastica o su una rubrica di “Topolino”, una specie di aforisma o di massima, che diceva più o meno: “Chi legge sa molto; ma chi cammina nella natura sa molto di più”. Rammento bene di aver letto questa frasetta con un senso di angoscia, come vedendo confermato ciò che confusamente già temevo: avevo un bel leggere libri di ogni tipo, ma di fatto avvertivo in un mio compagno, che sapeva il nome degli alberi e dei funghi, un'evidente superiorità, come se attraverso le sue conoscenze naturali si stagliassero per me i confini di un mondo negato. Ignoro cosa sia stato di Francesco (così si chiamava), perché dopo le scuole dell'obbligo ci siamo persi di vista; e di certo allora non potevo capire fino in fondo il senso di quell'aforisma che mi aveva attraversato come una lama. Ma oggi, ripensandoci, credo di capirne il senso, e anche i limiti. Il senso mi fa ripensare a un meraviglioso passo del *Saggiatore* di Galileo Galilei, in cui l'autore ragiona sul “grandissimo libro” dell'universo, che è scritto “in lingua matematica” e i cui “caratteri sono triangoli, cerchi ed altre figure geometriche”. E Galileo mi spinge a rammentare un'affermazione del pittore Giorgio Morandi, che ammirava alla follia Pascal e che, parlando con ammirazione del grande filosofo con un critico che gli aveva reso visita, aveva esclamato: “Pensare che non era che un matematico! Credeva nella geometria. Ma credi che sia una cosa da poco? Con la matematica, con la geometria, si può spiegare quasi tutto! Quasi tutto!”.





©Stock.com/itskatjas

Cosa voglio suggerire con tutto questo discorso? Forse questo: che la lettura aumenta senz'altro la nostra conoscenza della realtà, ma che la realtà di cui può principalmente parlare un romanzo non è quella di cui ragiona Galileo. Non è per conoscere "il grande libro della natura" che si legge un romanzo o una poesia (anche se, naturalmente, ci sono dei libri che ci aiutano anche in questo); ma per sprofondare in un altro mondo, fatto di sentimenti, impulsi, desideri, contraddizioni. L'esperienza della lettura, soprattutto della lettura fatta quando si è molto giovani, è sempre perturbante: ci sommuove interiormente, ci fa uscire dai confini della nostra esistenza e ci conduce in altre vite, accendendo dentro di noi passioni sconosciute o dimenticate, che forse, senza quel libro, non avremmo mai saputo o potuto attivare e riconoscere. È per questo, devo cercare di dire agli studenti che non leggono, che vale la pena di leggere: per vivere più intensamente, più conscientemente, più arditamente, persino, la propria vita: che è una sola, ma che può essere potenziata dalle vite immaginarie che incontriamo nei libri. Potenziata, e soprattutto resa più luminosa, più alta e nobile.

Alta e nobile? Ma come parla questo? Si chiederà qualcuno. Chiamo in aiuto un filosofo contemporaneo, Umberto Galimberti, di cui non citerò le opere più importanti, ma un semplice articolo di giornale («Repubblica» del 31 agosto 2013), con cui Galimberti rispondeva pochi anni fa alla domanda di un insegnante. Gli chiedeva, quell'insegnante, di spiegare un po' meglio un concetto spesso usato dal filosofo, e a suo giudizio poco chiaro, cioè il concetto di "educazione sentimentale".

E Galimberti spiegava che l'educazione sentimentale aiuta a trasformare un impulso in emozione e un'emozione in sentimento:

Dall'emozione si passa al sentimento che non è un dato "naturale" ma "culturale". I sentimenti si imparano attraverso modelli, storie, narrazioni. I miti greci, per esempio, descrivevano con Zeus il potere, con Atena l'intelligenza, con Apollo la bellezza, con Afrodite la sensualità, con Ares l'aggressività, con Dioniso la follia. Attraverso i miti si prendeva contatto con la dimensione sentimentale che guida la condotta degli uomini.

Oggi non possiamo più tornare ai miti, ma abbiamo il serbatoio di conoscenza dei sentimenti umani rappresentato dalla letteratura.

Ecco, forse, il ruolo che la lettura può avere nella nostra vita: non puro intrattenimento (se fosse così, come dar torto a chi sceglie altre vie per evadere dalla noia?), non generica conoscenza del mondo (che si può conoscere, forse meglio, in molti altri modi); ma conoscenza di sé e degli altri, perché la letteratura nasce appunto dall'intersezione tra io e mondo, tra desiderio di possesso e trasformazione di quel desiderio in qualcosa di più grande. Di più alto e di più nobile, come si diceva. Proprio così. Ecco perché quando mi trovo in uno dei miei periodi di non-lettura ho una pessima opinione di me: mi sento più basso, più ignobile del solito. Poi, quando incontro di nuovo un libro, ritrovo anche la mia parte migliore (o meno peggiore, se non altro). E posso ricominciare a costruire la mia personalità, cercando di capire le altre personalità che incontro sul cammino.



Leggere per scrivere

Vincenzo Todisco, scrittore e docente presso l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni a Coira

Leggere come nutrimento

L'apprendimento della lettura non è, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, un processo statico. Il lettore infatti non si limita a immagazzinare passivamente una singola lettera o parola dopo l'altra, ma partecipa attivamente, attraverso la decodificazione, alla costruzione del senso trasmesso dal segno grafico (Giasson, 2010). Il nesso che lega la lettura alla scrittura rimane saldo anche quando, superata la fase dell'apprendimento, ambedue i processi sono diventati automatici e apparentemente indipendenti. In questa sede ci interrogheremo sull'influsso che la lettura può esercitare sulla scrittura. Restringiamo il campo a quel tipo di scrittura che, riferendoci all'ambito scolastico, possiamo definire *creativa*. Con tale termine intendiamo la stesura di testi di finzione. Partiamo dal presupposto che quanto vale per uno scrittore professionista, può valere, ovviamente a un altro livello, anche per uno scrittore in erba come lo può essere l'allievo.

Una prima considerazione da fare è questa: la scrittura creativa è un'attività che crea *svuotamento*. Ricordo a tale proposito un'intervista che ebbi modo di fare verso la fine degli anni ottanta a Marcello Morante, fratello della famosa scrittrice Elsa Morante. Parlando del lavoro letterario della sorella, più precisamente del romanzo *Menzogna e sortilegio*, Marcello Morante mi disse testualmente: "Scrivendo *Menzogna e sortilegio* Elsa si è svuotata". Non si può descrivere meglio la sensazione di smarrimento, di vuoto, per l'appunto, che assale un autore quando ha terminato di scrivere un libro. Questo vuoto deve essere colmato e spesso ciò avviene attraverso la lettura. Questo significa, per lo meno nell'ambito della scrittura creativa, che non si può scrivere senza leggere. Tutti i grandi scrittori sono sempre stati anche grandi lettori che da altri testi hanno tratto nutrimento e ispirazione.

Leggere per crearsi dei modelli

Chiunque abbia una certa esperienza in materia di scrittura creativa sa che sostanzialmente non si inventa più niente, ma che per dare vita a nuove storie si riprendono e rielaborano trame, modelli e motivi già esistenti. Per uno scrittore leggere significa dunque costruirsi un'esperienza letterario-narrativa, ancorarsi a una tradizione culturale alla quale attingere per costruire i propri mondi narrativi. A tale proposito Mario Vergas Llosa, in un libro dal titolo *Lettere a un*

aspirante romanziere e in cui finge di indirizzare dei consigli ad un immaginario interlocutore, parla del proprio desiderio di:

"[...] cristallizzare in opere quella vocazione che sentivo come un mandato perentorio: scrivere storie che abbagliassero i lettori come io ero stato abbagliato da quelle degli scrittori che cominciai a collocare nel mio pantheon privato: Faulkner, Hemingway, Malraux, Dos Passos, Camus, Sartre." (Llosa, 1998, p. 3)

Tale affermazione sottintende che per scrivere un'opera di finzione non è possibile partire dal nulla. È vero che la materia prima di cui si serve uno scrittore scaturisce dalle sue immediate esperienze di vita, ma per essere trasformati in materia letteraria questi dati della realtà devono in qualche modo passare attraverso il filtro di altri testi. Questo non impedirà al bravo scrittore di emanciparsi dai propri modelli e di creare via via un suo stile unico e inconfondibile, proprio perché tenere conto di altri testi durante il proprio lavoro non significa limitarsi a copiare o imitare gli stessi, ma imporsi un orientamento, inserirsi in una tradizione che nel migliore dei casi viene superata e rinnovata. Prima della scrittura c'è insomma molta lettura e al suo immaginario interlocutore Llosa consiglia di leggere moltissimo "perché è impossibile avere un linguaggio ricco, disinvolto senza leggere abbondante e buona letteratura" (Llosa, 1998, p. 33). E anzi, per spiegare i meccanismi della scrittura, i concetti di spazio, tempo, voce narrante e punto di vista di un romanzo, Llosa non si affida a un discorso teorico, ma ricorre ad esempi tratti dalle proprie letture. Dall'esposizione di Llosa si deduce che lo scrittore-lettore sviluppa una tecnica di lettura che potremmo definire *analitica*. Ad ogni pagina, per non dire ad ogni riga, egli non potrà fare a meno di chiedersi in che modo nel testo che sta leggendo l'autore abbia risolto determinati problemi di stile e impostazione narrativa.

Leggere per documentarsi

Per indagare ulteriormente il rapporto che lega la lettura alla scrittura creativa, può essere utile fare riferimento alle *Postille a "Il nome della rosa"* di Umberto Eco in cui l'autore spiega perché e come ha scritto il famoso romanzo. Anche nel caso di Eco la stesura del libro è stata preceduta da lunghe e intense letture che sono servite da documentazione, premessa indispensabile per costruire la complessa struttura del roman-



©iStock.com/xubingruo

zo. *Il nome della rosa* è, come sappiamo, un romanzo ambientato nel medioevo, scritto in modo tale da risultare assolutamente credibile. Questa adesione così completa al medioevo per Eco è stata possibile grazie ad ampie letture pregresse, perché leggere secondo lui significa avere un rapporto diretto con le cose:

“[...] il medioevo era il mio immaginario quotidiano, [...], il presente lo conosco solo attraverso lo schermo televisivo, mentre del Medio Evo ho una conoscenza diretta. [...] Il primo anno di lavoro del mio romanzo è stato dedicato alla costruzione del mondo. Lunghi registri di tutti i libri che si potevano trovare in una biblioteca medievale. Elenchi di nomi e schede anagrafiche per molti personaggi [...] lunghe indagini architettoniche, su foto e su piani nell'enciclopedia dell'architettura, per stabilire la pianta dell'abbazia, le distanze, persino il numero degli scalini in una scala a chiocciola.” (Eco, 1996, p. 511-514)

È importante precisare che per Eco le letture non sono servite soltanto ad “ammobiliare” il mondo costruito nel proprio romanzo, ma anche, ancora una volta, a individuare il punto di vista e lo stile con cui quella storia doveva essere raccontata, nel rispetto, in questo caso, di un uso narrativo e poetico consone al periodo stori-

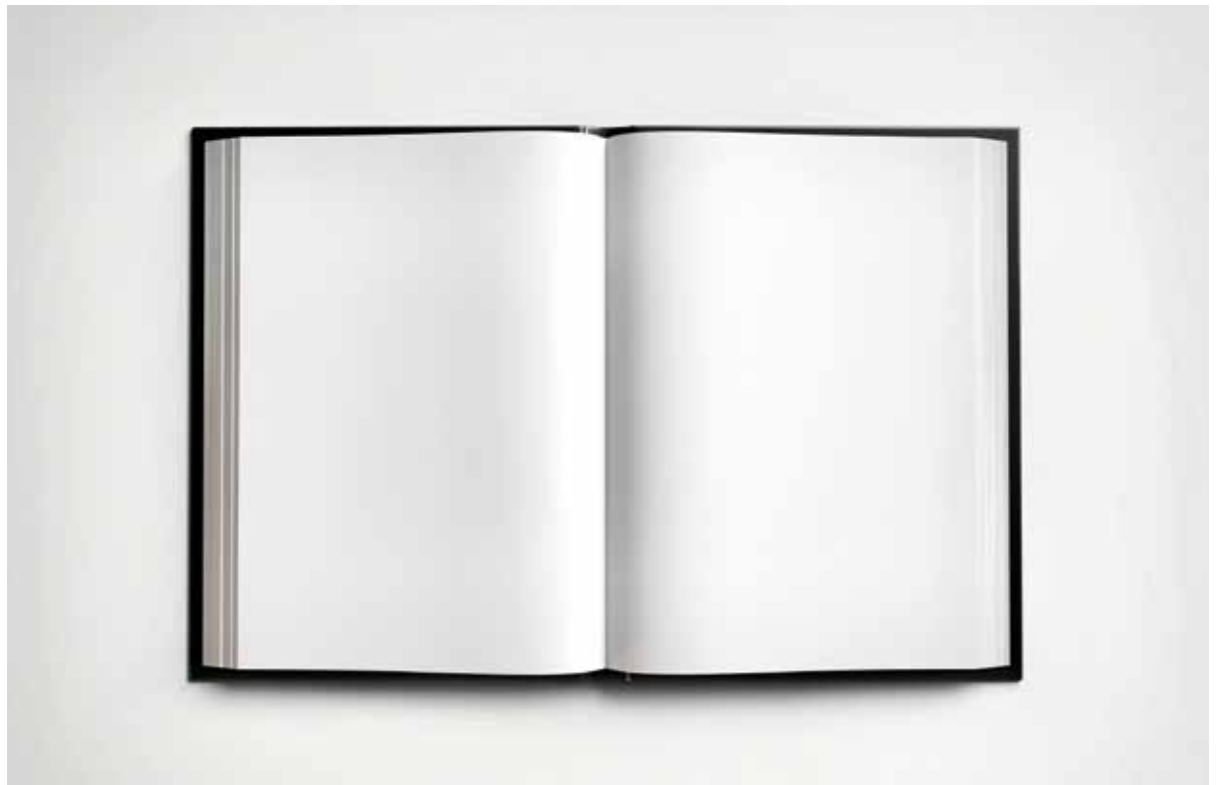
co del medioevo. Anche in Eco ritroviamo la convinzione che quando si scrive non si inventa nulla di veramente nuovo, nel senso che ci si rifà immancabilmente a modelli precedenti:

“[...] arriva il momento che l'avanguardia (il moderno) non può più andare oltre, perché ha ormai prodotto un metalinguaggio che parla dei suoi impossibili testi (l'arte concettuale). La risposta post-moderna al moderno consiste nel riconoscere che il passato, visto che non può essere distrutto, perché la sua distruzione porta al silenzio, deve essere rivisitato: con ironia, in modo non innocente.” (Eco, 1996, p. 529)

Ogni autore porta dentro di sé una cultura, un patrimonio di letture, e quando inizia a progettare un romanzo, si ritrova a dover interrogare la materia su cui intende lavorare, una materia che, pur forgiata dall'autore stesso, custodisce dentro di sé le tracce, Eco dice “il ricordo”, della cultura di cui è fatta, dando voce a quella che Eco definisce “l'eco dell'intertestualità” (Eco, 1996, p. 510).

Il gioco dell'intertestualità

L'intertestualità è l'espedito (più o meno consapevole) che permette allo scrittore di dialogare con altri



©Stock.com/Pinkypills

Bibliografia

Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: equilibri.

Eco, U. (1996). *Il nome della Rosa*. In appendice postille a "Il nome della rosa". Milano: Bompiani.

Giasson, J. (2010). *La lecture. De la théorie à la pratique* (3a ed). Bruxelles: de boeck.

Llosa, M. V. (1998). *Lettere a un aspirante romanziere*. Torino: Einaudi.

testi e di iscrivere tali dialoghi nel proprio libro. Sarà compito, e motivo di piacere e divertimento, del lettore decifrare questi ammiccamenti più o meno espliciti che la voce narrante gli propone. Più esperto sarà il lettore, più egli si sarà mosso nelle storie di altri libri, più avrà rivisitato il passato, più egli sarà in grado di cogliere le tracce di intertestualità nascoste nel testo che sta leggendo e in tal modo di effettuare una lettura più profonda e completa. Il fenomeno dell'intertestualità deriva dal fatto, come sostiene Eco, che "i libri parlano sempre di altri libri e ogni storia racconta una storia già raccontata" (Eco, 1996, p. 513). E quindi nel caso de *Il nome della rosa* solo chi avrà dimestichezza con i rispettivi modelli di riferimento, si accorgerà che:

"[...] la scena dell'amplesso in cucina [tra Adso e la serva] è costruita tutta con citazioni da testi religiosi, a partire dal *Cantico dei Cantici* sino a San Bernardo e a Jean de Fecamp, o santa Hildegarda di Bingen." (Eco, 1996, p. 521)

Chi non avrà mai letto il *Cantico dei Cantici di Salomone* non potrà dunque cogliere la polisemia e lo spessore del brano in questione e ne farà una lettura più povera e piatta, intellettualmente meno entusiasmante, come succede nella trasposizione cinematografica che Jean Jacques Annaud fa del brano in questione, dove la scena dell'amplesso viene appiattita fino a perdere qualsiasi minima traccia di intertestualità. Ovviamente solo il lettore preparato, Eco lo definisce un "lettore modello", sarà in grado di cogliere e gustare nel testo gli elementi di intertestualità.

Quando i ragazzi scrivono delle storie

Quanto abbiamo detto vale anche per la scrittura creativa che si effettua a scuola. L'ho potuto verificare di persona nell'ambito di un progetto Interreg Italia-Svizzera (2012-2013) denominato Dedalus¹, in cui si trattava, attraverso la scrittura di testi creativi di carattere prevalentemente introspettivo, in altre parole attraverso la narrazione, di stimolare gli allievi a scoprire le proprie potenzialità nascoste. Ebbene, erano più ricchi e ispirati, avevano più spessore i testi di quei ragazzi i quali dimostravano di poter attingere a un bagaglio più o meno vasto di letture di libri di narrativa (il "pantheon privato" di cui parla Llosa). Questi ragazzi avevano più agilità nel dare forma al loro immaginario perché, come osserva un autorevole esperto di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, le letture che facciamo sono fonte di:

"[...] parole e suoni che ci forniscono immagini con cui pensare, sentire e percepire, e attraverso i quali immagazziniamo una miriade di storie che ci aiutano a riconoscere la struttura delle differenti forme narrative e a costruirci le nostre storie." (Chambers, 2015, p. 65)

Da tutto questo non possiamo che dedurre una cosa ovvia, ma che va ribadita. La promozione della scrittura creativa a scuola passa in primo luogo attraverso la promozione della lettura. È compito della scuola stimolare gli allievi, attraverso la lettura, a rivisitare il passato con l'obiettivo di forgiare lettori e lettrici possibilmente agguerriti, grazie anche a insegnanti lettori appassionati in grado di fungere da modello!

Note

¹ Si consulti a tale proposito il filmato video realizzato alla fine del progetto che sintetizza le esperienze e i risultati raggiunti durante la sperimentazione, disponibile su: https://www.youtube.com/watch?v=jwMp-4s_4jk [Accesso 26.05.2016].



Il libro: uno specchio in cui riflettersi

Michela Bernasconi-Pilati, psicologa e psicoterapeuta

“Il libro: uno specchio in cui riflettersi” è il titolo di una mia proposta del 2013 per un corso per adulti, dopo aver sperimentato per alcuni anni con grande piacere ma anche con un esiguo numero di partecipanti degli incontri di riflessione in biblioteca.

Questo articolo mi permette dunque di esternare alcuni pensieri in merito all'importanza e alla ricchezza di quel particolare dialogo interno, mediato dalla lettura, che ci permette di conoscerci meglio e anche di promuovere in noi notevoli cambiamenti.

Al di là della funzione istruttiva o informativa, il libro è un mezzo per esercitare ed esplorare emozioni: un laboratorio che ci spinge ad affrontare le nostre sensazioni più profonde, le paure, i dubbi, i desideri, le ambizioni, i pregiudizi.

I nostri sogni prendono forma, così pure i nostri incubi, restando tuttavia confinati in un'intimità tra noi e il testo. Si aprono porte sulle nostre fantasie, alle quali nessuno ha però accesso; è un'esperienza stimolata dall'altro, ma senza compresenza: un'esperienza di grande libertà.

Prendiamo a prestito vite di altri attraverso un'identificazione parziale di caratteristiche ambite o riconosciute; come in una recita, in un film, quando l'attore “fa come se”, ci si può lasciar andare, con il rassicurante pensiero che tanto non è vita vera.

Le sensazioni sollecitate nella lettura ci accompagnano nelle nostre giornate e a volte ci sorprendiamo a immaginare cosa penserebbe, direbbe, farebbe al nostro posto, nel nostro quotidiano, il tal personaggio, e il ventaglio delle interpretazioni e delle opzioni a nostra disposizione si amplia: e noi cambiamo, cresciamo.

Il simbolico, dirompente e prezioso per i bambini attraverso il gioco, prende posto con forza durante le letture anche negli adulti. Quando l'autore ha la capacità di trascinarci in un vortice di eventi ed emozioni che ci risultano tangibili e quando noi siamo pronti a lasciarci travolgere è come una danza in cui ci sentiamo al tempo stesso protagonisti e spettatori.

Basta un paio di righe e il sipario si alza, lo spazio/tempo fisico in cui ci si trova è sullo sfondo, con poca pregnanza. Le nostre sensazioni nel presente, la nostra situazione reale risultano distanti e attenuate, mentre i sensi sono attivi nella realtà virtuale in cui ci portano il libro e la nostra fantasia.

Ed ecco varcata la soglia del possibile, oltre la quale siamo noi a decidere che cosa accettare: se un contenuto ci disturba, possiamo attuare una sorta di censura

personale, che ci permette comunque di capire qualcosa in più di noi, delle nostre resistenze ma anche dei nostri valori, proprio in base a ciò che ci suscita; possiamo così scegliere di rifiutare il libro oppure di saltare le pagine che ci recano fastidio.

Ai bambini i libri offrono soluzioni inaspettate e semplici che spesso aiutano a superare le sensazioni di frustrazione e paura della realtà. La lettura, attraverso la messa in scena di una perdita, di una lite, di uno sconforto, di una festa, di un'esplorazione, dà la possibilità al bambino di interiorizzare modelli possibili di reazioni e comportamenti. Il fare “come se” si intreccia armoniosamente con il fare vero.

Negli adolescenti la lettura prende una valenza simile nell'esplorazione delle emozioni, e tuttavia diversa poiché è ben presente la consapevolezza di una realtà distinta dal narrato. Ma le emozioni esplorate sono adattate all'evoluzione in corso: prevalgono quindi le emozioni pure e assolute (vissute una alla volta come se esistesse solo quella provata sul momento), forti ed estreme: quelle legate alla morte (non solo alla perdita), alla sessualità (non solo all'affetto), all'estraneità (non solo alla differenza), al terrore (non solo alla paura), alla vergogna (non solo alla timidezza), ai gesti eroici (non solo coraggiosi).

Anche in questa situazione la lettura permette di mettere in forma, di contenere l'esplosività di sensazioni a volte difficili da capire e da gestire.

Leggere consente ai ragazzi di avvicinarsi a qualcosa che può fare male, ma a distanza di sicurezza: possono toccare ciò che accade nel libro proprio perché non lo vivono realmente.

Inoltre condividere a questa particolare età certe tematiche con lo scrittore, che non giudica e non chiede nulla al lettore, può togliere un senso di disagio o di estraneità e riportare ad un senso di normalità, e quindi rassicurare permettendo una migliore integrazione delle varie parti della personalità, anche quelle più buie e difficili da accettare.

Per tutti la lettura è però anche un'occasione per raccogliere e interiorizzare le proprie emozioni, non solo per esplorarle.

Lo stesso libro viene visto in modo diverso in funzione del momento che stiamo vivendo: il modo in cui lo accogliamo non è casuale, i temi affrontati spesso in maniera inconscia hanno una funzione riorganizzativa e orientativa. Leggere o rileggere sono maniere di gestire quanto risuona in noi.



Rivedere il libro in casa, prestarlo a qualcuno, restituirlo, appropriarsene, lasciarlo a disposizione da qualche parte, spolverarlo, dimenticarlo, gettarlo... sono tutti aspetti particolari, significativi.

Una ragazza mi spiegava come per lei fosse di grande aiuto poter rileggere in alcuni delicati momenti della vita un romanzo (*Orgoglio e pregiudizio* di Jane Austen), che l'aveva molto colpita e rassicurata, e mi raccontava di come lo andasse a ripescare quando aveva bisogno di un messaggio speranzoso ed estetico della vita, mentre nella realtà imperversavano emozioni buie e contrastanti. Il libro può essere dunque anche un porto sicuro in cui rifugiarsi per trovare un po' di pace e rigenerarsi.

Il libro fisico, comparato all'ebook, è più personale: registra tracce di ogni genere, mescolando elementi di realtà a quelli del racconto, rivelando spesso anche aspetti di noi (in quale momento della nostra vita abbiamo fatto esperienza di un certo libro, dove lo abbiamo portato, in che modo lo abbiamo letto, quanto lo abbiamo "consumato", ...).

In *Veleno d'inchiostro*, Cornelia Funke scrive: "Non è strano come un libro diventi più spesso se viene letto e riletto di continuo? [...] Come se ogni volta, fra le pagi-

ne, rimanesse attaccato qualcosa: sensazioni, pensieri, rumori, odori... E quando a distanza di anni li riapri, ritrovi te stesso, un po' più giovane, un po' diverso, quasi il libro ti avesse conservato come un fiore fatto seccare fra le pagine... Un po' estraneo e un po' familiare."

Iniziare un libro è spesso difficile, perché avvicinarsi ad uno stile di scrittura, ad uno specifico contesto, ad un'ambientazione e a determinati personaggi richiede una sorta di adeguamento che bisogna attivare in noi stessi, perdendo un po' i nostri riferimenti e mettendo in discussione le nostre certezze.

Finirlo è altrettanto difficile, ma per ragioni diverse, più nostalgiche, di sospensione, di disorientamento: si rimane quasi con la medesima sensazione che si prova alla partenza di un amico, alla perdita di una sicurezza, di un interlocutore fedele.

Le modalità per meglio capire se stessi attraverso un libro sono molteplici e personali, la traccia per sistematizzare questa scoperta è invece più condivisibile. Considerare non solo i contenuti, ma anche la complessità che accompagna la lettura, è un'occasione straordinaria per guardare dentro di noi. Peccato perderla.

UN'IDEA CAMBIA IL MONDO

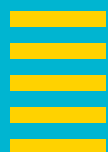


Avventura Croce Rossa

Lo straordinario portale dedicato alle scuole

www.avventuracrocerozza.ch

Croce Rossa Svizzera



MoneyFit: l'offerta didattica dedicata alla gestione del denaro

MoneyFit di PostFinance rafforza le competenze finanziarie di bambini e ragazzi, avvalendosi di vari metodi didattici.

MoneyFit comprende offerte per la **scuola elementare 2° ciclo / scuola media 1° ciclo**, le **scuole medie** e le **scuole medie superiori**.

Apprendimento e ordinazione di sussidi didattici online:
moneyfit.postfinance.ch/it

PostFinance 

Accompagnati meglio.



I ragazzi e la lettura: un'indagine svolta presso il Liceo di Lugano I

Matteo Ferretti e Lorenzo De Santis, docenti presso il Liceo di Lugano I

In questo breve contributo abbiamo pensato di dare spazio, idealmente, alle voci e alle opinioni dei nostri ragazzi, sintetizzando i risultati di una ricerca che abbiamo condotto nel mese di ottobre del 2015 e che ha coinvolto, nella forma di un questionario online, 22 classi del Liceo di Lugano 1, per un totale di 450 allievi. Gli obiettivi fondamentali dell'indagine erano due: da un lato offrire un'immagine statistica e quantitativa del rapporto tra i giovani e la lettura; dall'altro quello di valutare l'impatto del liceo e delle nostre pratiche didattiche sul piacere della lettura. Naturalmente non sarà possibile presentare qui tutti gli spunti raccolti, ma ci è parso comunque utile in questa sede segnalare un'esperienza che, al di là del giudizio sull'effettivo valore in termini di rappresentatività dei dati, ha saputo innesicare, fin dalla sua progettazione, un vivace scambio di idee tra docenti di varie discipline, bibliotecari e studenti, e dunque testimonia bene, ai nostri occhi, lo spirito di condivisione e di collaborazione che dovrebbe animare la scuola in rapporto a un tema complesso, e per sua natura trasversale, come quello della lettura.

I ragazzi e la lettura

Partiamo da alcuni dati confortanti: più di 8 liceali su 10 dichiarano di amare la lettura (83%) e un buon numero di loro ha trovato il tempo, nel corso dell'ultimo anno scolastico e dell'estate, di leggere per proprio interesse almeno un libro ogni due mesi (6 o più per il 35% degli intervistati), senza contare naturalmente le letture previste dalla scuola, che si attestano mediamente in una forchetta che va da 1 a 5 libri per allievo ogni anno (nel 66% dei casi). Sempre ragionando in termini generali, si potrebbe dunque affermare che un terzo dei nostri studenti legge da almeno 7 a 11 o più libri all'anno. Tra i restanti appare tuttavia significativa la proporzione di chi legge ben poco nel tempo libero (da 1 a 5 libri all'anno nel 44% dei casi), o addirittura non legge se non su richiesta dei docenti (19%), il che ci ricorda l'importanza, almeno in questi casi, del ruolo culturale svolto dal liceo. Per analizzare meglio la popolazione intervistata abbiamo poi cercato di tratteggiare il profilo degli studenti più motivati alla lettura, evidenziandone alcuni fattori – in questo caso esterni alla scuola – che potrebbero aver condizionato la loro formazione, spingendoli a leggere oltre l'obbligo scolastico. Scopriamo così che i lettori 'abituali' (quel 35% che legge per interesse personale almeno un libro ogni due mesi) sono prevalentemente ragazze (70%), hanno a disposizione una ricca

biblioteca domestica (più di 100 volumi nell'82% dei casi; percentuale che sale al 100% per chi legge due o più libri al mese), oltre che periodici (66% dei casi), e provengono da famiglie in cui almeno uno dei genitori è a sua volta un lettore abituale (il 90% dei casi; il 100% per chi legge due o più libri al mese). Sensibilmente diverso appare il profilo dei lettori più deboli, ovvero quelli che non hanno letto nessun libro nell'ultimo anno (19%), equamente distribuiti tra maschi e femmine, che provengono da contesti in cui i libri sembrano occupare una posizione di minor rilievo: solo il 52% possiede più di 100 libri e la percentuale di chi dichiara di avere lettori in famiglia scende al 72%. Come si vede da un breve confronto, i fattori che riguardano l'ambiente di provenienza e l'influenza esercitata dai modelli familiari risultano incisivi e dunque andranno tenuti in gran conto da chi intende occuparsi, fuori e dentro la scuola, del tema della promozione della lettura.

Percezione dell'impatto della scuola

I dati raccolti in questo ambito sono tra quelli che più ci hanno sorpreso in positivo e indicano che la scuola sembra ancora avere, agli occhi dei ragazzi, un ruolo decisivo nella formazione dei giovani lettori, al di là delle differenze di partenza evidenziate in precedenza, nonché il potenziale per contrastare i pessimi segnali che, in materia di lettura, giungono dalla nostra società. Degli 11 fattori che gli intervistati indicano come più importanti per sviluppare un buon rapporto con i libri, ben 6 infatti sono riconducibili all'ambiente scolastico: scoprire nuovi libri e autori grazie ai docenti (60%); approfondire in aula lo studio dei classici (57%); sviluppare capacità di comprensione e analisi del testo (53%); avere docenti appassionati di lettura (50%); avere occasione di scambiare opinioni con i compagni (47%); avere una biblioteca a scuola (44%). Allargando lo sguardo oltre il liceo, scopriamo che più della metà degli allievi giudica 'positivo' o 'molto positivo' l'impatto che le scuole elementari hanno avuto sul proprio vissuto di lettori; percentuale che sale al 63% per le scuole medie, fino al 73% per le scuole medie superiori. Un dato che ci ricorda, d'altra parte, che il compito della costruzione di un rapporto durevole e positivo tra i giovani e la lettura non può essere circoscritto a singole tappe della formazione, ma va inteso e di conseguenza pianificato con uno sguardo d'insieme e con la volontà di dare continuità a un percorso che gli allievi dovrebbero percepire come il più possibile coerente e progressivo.



Il ruolo del docente

In linea con quanto detto a proposito dell'importanza attribuita alla scuola, i risultati della nostra ricerca indicano che i ragazzi non desiderano certo estromettere i docenti dal mondo delle loro letture, al contrario cercano in loro figure autorevoli con cui confrontarsi. Più dell'80% del campione giudica 'utile' o 'molto utile' per stimolare la lettura ricevere consigli dai professori in forma di liste di libri e ben il 40% sceglie abitualmente le proprie letture sulla base dei loro suggerimenti. Naturalmente servono docenti appassionati, e questo, come si è visto, è tra i fattori che gli allievi indicano come determinanti. In cosa consista e come si manifesti questa 'passione' emerge da altri passaggi della ricerca e lo si può riassumere in questo modo: essere disposti, come docenti, a metterci in gioco in prima persona, aprendo finestre sul nostro vissuto, al di là della nostra veste professionale, e condividendo con gli allievi le nostre letture, anche a costo di scorciare, di tradire, persino di inventare qualche dettaglio pur di trasmettere l'emozione di una pagina e raggiungere quell'88% di ragazzi che ci chiede di presentare alla classe, anche in modo estemporaneo, nei pochi minuti all'inizio o alla fine di una lezione, i libri che si impilano sul nostro comodino. La promozione della lettura passa anche per questi gesti minimi, ma pieni di significato, ed è confortante notare che essi fanno parte della vita scolastica di molti liceali (il 69%).

Strategie didattiche

Calandosi nel concreto delle strategie didattiche applicate nel corso dell'anno e del loro impatto motivazionale, non è possibile nascondere la presenza di alcuni dati preoccupanti, che segnalano una progressiva erosione della disponibilità alla lettura anche da parte di ragazzi inizialmente motivati. Nel corso del liceo infatti, anche per l'aumento del carico di studio, diminuisce la percentuale di coloro che dichiarano di leggere nel tempo libero almeno un libro al mese (il 23% in I; il 16% in II; il 26% in III; il 16% in IV), mentre non cresce in parallelo il numero di chi afferma di leggere di più. La responsabilità forse non è unicamente della scuola – tanto che degli 87 ragazzi che dichiarano di non leggere nel tempo libero, appena una decina attribuisce un impatto 'negativo' al percorso scolastico –, ma ciò non significa che non ci si debba chiedere se si è fatto abbastanza. Indubbiamente, nel saldo negativo, pesano fattori come l'obbligatorietà e l'assegnazione di una nota per le letture svolte, che sono percepiti come 'dannosi' dalla maggior parte degli intervistati (rispettivamente il 43% e il 46%). D'altra parte il problema non sembra essere l'obbligatorietà in sé e qui non si mette in dubbio che essa possa avere un impatto positivo sugli allievi, schiudendo loro mondi che per pigrizia o per scarsa conoscenza potrebbero non incontrare, ma destinati in seguito ad affascinarli. Il problema vero è che questi stimoli – l'obbligo e le note – non bastano da



©Stock.com/zhz_akey

soli a sviluppare quella motivazione intrinseca che è caratteristica saliente del lettore appassionato, ma rischiano anzi di ostacolarla, se non adeguatamente controbilanciati: basti considerare che tra i ragazzi che dichiarano di amare la lettura, solo il 4% dice di leggere per ‘obbligo’ e l’8% per migliorare le ‘note’; percentuale che scende ulteriormente, al 4%, se si guarda ai ragazzi che leggono più di un libro al mese; mentre tra chi afferma di non amare la lettura e chi di fatto non legge nel tempo libero, ritroviamo un’alta percentuale di allievi la cui visione dell’atto del leggere è rimasta bloccata negli orizzonti del semplice obbligo scolastico (il 50%) e della valutazione (il 19%). Perché dunque non offrire loro, almeno una volta, la possibilità di vivere la lettura in un modo differente, mettendo realmente in essa qualcosa di sé e vedendola come un’opportunità di crescita e di scoperta personale? Ad esempio accettando che scelgano loro cosa leggere (come richiesto dal 96% degli intervistati) e chiedendo di sviluppare, a partire dal libro scelto, attività che risultino stimolanti: ad esempio un lavoro che coinvolga la loro creatività (che il 62% giudica come ‘utile’ o ‘molto utile’ in termini motivazionali) o altre arti, ad esempio il cinema (‘utile’ o ‘molto utile’ per il 71%), o li veda coinvolti come recensori (‘utile’ o ‘molto utile’ per il 70%); o ancora creando le condizioni affinché scambino liberamente le loro impressioni di lettura con i compagni (fattore ‘utile’ o ‘molto utile’ per l’88%), anche a margine di una presentazione orale o di una lettura continuata (altre attività molto gradite). Non si tratta di inventare una nuova scuola, perché queste attività già esistono e sono abitualmente praticate. Si tratta semmai di riflettere sulla possibilità di dare loro più spazio e di progettare e modulare i nostri interventi tenendo conto del loro impatto motivazionale e del vissuto dei giovani lettori che abbiamo di fronte, applicando anche all’ambito della promozione della lettura il principio della personalizzazione degli insegnamenti. Questa, prima ancora che un’esigenza e un’opportunità didattica, ci sembra una necessità democratica dato che, come si è visto, le condizioni di partenza dei ragazzi sono molto diverse e qualcuno, persino tra i liceali, potrebbe non aver avuto ancora l’occasione di trovare il libro giusto – e ne basta soltanto uno – per intuire il fascino e il senso profondo della lettura; e per ricordarsi che, nelle tante circostanze della vita, potrà trovare una risposta anche nelle pagine di un libro.



Giovani e biblioteca: quanto, che cosa leggono i ragazzi

Gerardo Rigozzi, già direttore della Biblioteca cantonale di Lugano e Mendrisio
e del Sistema bibliotecario ticinese

È oggi assai difficile districarsi nella marea di opere che vengono pubblicate di anno in anno: abbiamo ormai raggiunto il milione di pubblicazioni nel mondo, di cui una ragguardevole fetta in Italia (ben 60'000 titoli pubblicati ogni anno).

Se a questa invasione di pubblicazioni, aggiungiamo il fatto che ogni giorno veniamo bombardati da testi di ogni genere sul PC, sul Tablet, sullo Smartphone e sui molteplici schermi che ci circondano, ci rendiamo conto che il naufragare non è poi così dolce in questo mare¹. Parecchi studiosi denunciano questo stato di cose, che porterebbe secondo loro a un'involuzione della qualità della produzione letteraria, dati anche i tempi sempre più stretti di lavorazione e di cura editoriale. Lo scrittore e ricercatore dell'Università di Bergamo, Antonio Scurati, ha recentemente pubblicato una lettera aperta dove censura con forti espressioni ("tattica suicida", "collane bulimiche") l'operato degli editori, colpevoli, a suo dire, di mettere sul mercato una quantità spropositata di libri, per i quali non corrisponde nessun desiderio di leggere. Anche da noi una grande quantità di pubblicazioni resta sugli scaffali dei negozi o nelle cantine degli editori, nonostante quasi mezzo milione di sussidi erogati ogni anno dallo Stato a sostegno degli editori e degli scrittori.

Per contestualizzare il fenomeno della lettura oggi non possiamo fare a meno di considerare alcune cifre sulla produzione e la lettura di libri. Mi riferisco forzatamente al contesto italiano, non disponendo di rilevazioni statistiche inerenti alla nostra realtà.

Secondo i dati forniti dall'ISTAT², apprendiamo quanto segue nel confronto degli anni 2013 e 2014:

- la quota di lettori è scesa in Italia dal 43% al 41,4%;
- la popolazione femminile mostra una maggiore propensione alla lettura;
- la fascia di età in cui si legge di più è quella fra gli 11 e i 14 anni;
- la propensione alla lettura è fortemente condizionata dall'ambiente familiare;
- una famiglia su dieci non ha alcun libro in casa;
- i "lettori forti" leggono in media un libro al mese;
- il mercato digitale continua a crescere: quasi un libro su quattro è diffuso anche in ebook. Per i libri scolastici, quasi uno su due;
- il settore dell'editoria per ragazzi è in netta ripresa.

Dai dati emersi sembra che sia in corso una parziale involuzione della lettura, almeno attraverso il libro cartaceo, dovuta forse alle nuove abitudini sociali che



sono sempre più scandite dal lavoro e dalle stressanti esigenze della vita quotidiana. Nei momenti di pausa risulta assai difficile, anche per un lettore, non lasciarsi prendere dalle attività di svago più passive, quali ad esempio la visione di un film o altro. Interessanti, a questo riguardo, sono le testimonianze riportate dall'Università degli studi di Milano³, di cui riprendo un esempio: "Ai tempi dell'Università la prima cosa che facevo nei momenti di libertà era dirigermi verso la mia fornitissima libreria. Ora è diverso: suona il telefono, trilla WhatsApp, arrivano notifiche in Facebook. Non posso permettermi di spegnere l'iPhone o ignorare le mail. Controllare Twitter, dare un'occhiata al sito di *La Repubblica*, guardare l'episodio della telenovela preferita o qualsiasi notizia del mondo alla Tv o su Internet. Altrettanti stimoli e altrettante distrazioni che impediscono di dedicarmi seriamente a qualcosa".

Note

¹ Cfr. G. Rigozzi (a cura di), *Nuovi orizzonti per un antico sapere. Le biblioteche nel mondo contemporaneo*, Carocci editore, Roma 2016.

² ISTAT: Istituto nazionale di statistica di Roma

³ Cfr. <http://www.master-in-editoria.it/> (visitato il 10 marzo 2016).



Secondo un recente rapporto dell'OCDE⁴, i quindicenni passano in media due ore online al giorno a navigare su Internet per divertimento. Un terzo di loro ha cominciato a usare il computer già prima dei sei anni. Le statistiche citate ci danno tuttavia un quadro confortante per quanto attiene alla lettura dei giovani, tanto che l'editoria specifica registra guadagni superiori. Questa tendenza l'abbiamo potuta verificare anche nel corso di un'indagine effettuata per conto del Sistema bibliotecario ticinese (Sbt)⁵: diversi allievi hanno dichiarato di usufruire del prestito dei libri nella biblioteca del proprio istituto; non solo, ma hanno espresso il desiderio che l'offerta di libri di narrativa venga potenziata. Nelle scuole medie, la percentuale di chi dichiara di amare la lettura supera il 50%; nei licei, addirittura il 70%. Confrontando i dati, abbiamo potuto rilevare che esiste una correlazione positiva e signifi-

cativa con la presenza di adulti a domicilio che amano leggere. I generi preferiti per la lettura sono molto simili fra gli allievi liceali e quelli della scuola media: la preferenza va ai generi di avventura fantasy, gialli e storie d'amore, amicizia e sentimenti. Con alcune differenze: i liceali cercano anche i classici e i saggi, mentre gli allievi delle medie cercano anche letture Horror. Le conclusioni a cui giunge l'autore della ricerca è la seguente: "Ancora in piena adolescenza – fase fondamentale di maturazione personale e formazione dell'identità – gli allievi sono alla ricerca di risposte e di riferimenti; in tal senso, le letture di narrativa e di saggistica rappresentano delle risorse importanti per loro"⁶.

Un'annotazione particolare va fatta per la lettura dei racconti fantastici, che sono sempre apprezzati dai ragazzi per il fatto che suscitano curiosità e meraviglia e

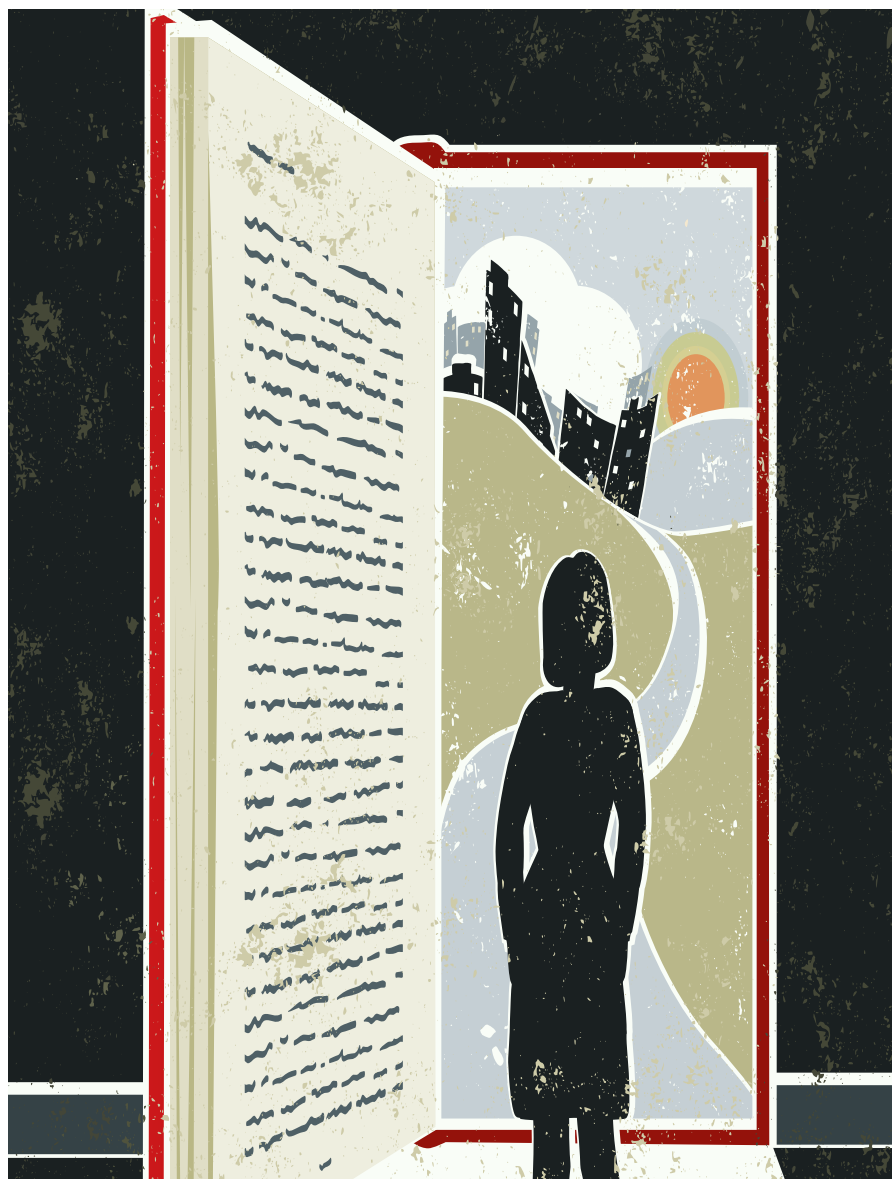
©iStock.com/Connel_Design

Note

4
OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, citato da R. Casati in un articolo intitolato *Chi legge naviga meglio*, apparso ne "Il Sole 24 Ore", domenica del 27.09.2015.

5
C. Fortunato, *Uso e percezione delle biblioteche scolastiche*, Sistema bibliotecario ticinese, Lugano 2016.

6
Ibidem, p. 95.



©Stock.com/Meriel Jane Waissman

Note

7

S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano 2004.

8

Dalla bisaccia di *Ildeprando*, Biblioteca cantonale di Lugano 2014 e *Ildeprando esploratore del tempo*, Biblioteca cantonale di Lugano 2015.

9

Cfr. F. Badiali, L. Saltini, *Da racconto a progetto didattico*, Biblioteca cantonale di Lugano / Istituto scolastico comunale, Città di Lugano, Lugano 2016.

che, se ben congeniati, generano nel lettore una specie di “sospensione dell’incredulità”, per dirla con il noto pedagogista americano Jerome Bruner. Il criterio di riferimento della narrazione fantastica non è quello della verità, ma quello della verosimiglianza, vale a dire di un certo grado di plausibilità che attinge al bisogno umano di dare forma e senso alla realtà e al proprio agire, di mettere in relazione passato, presente e futuro e cose fra loro spesso inconciliabili; e di suscitare curiosità, divertimento, *suspense*, ma anche paura, tristezza e tante altre emozioni.

Abbiamo inoltre scoperto nei giovani una certa tendenza ad allontanarsi dalle letture che contengono riferimenti didascalici e strumentali più o meno espliciti, assai in voga qualche anno fa. Disseminare fra le pieghe del fantastico una grande quantità di “consigli educativi” – per trasferirli surrettiziamente in un’aula

scolastica con lodevole intento educativo – raccoglie sempre di meno consenso fra i giovani; i quali preferiscono di gran lunga l’espressione creativa e spontanea di tipo letterario, in cui la narrazione rivela in modo efficace la complessità e la coesione del reale, nonché la correlazione di eventi che si concatenano nella vita di ognuno di noi con forte significatività.

Come sottolinea una specialista della materia, Silvia Blezza Picherle, “la letteratura possiede il nascosto potere di soddisfare la dimensione ludica e creativa dell’uomo come pure i suoi bisogni profondi, cioè quelli di conoscere sé stessi e il mondo, di scoprire aspetti inconsueti della realtà, di costruire la propria identità, di maturare affettivamente, di trovare percorsi di senso”⁷.

Guai se la scuola rinunciassero a promuovere l’iniziazione al testo letterario, privilegiando per fini meramente didattici e anche di comodo la lettura di prodotti consumistici e omologati, oppure testi scritti in modo poco accurato e approssimativo.

Particolarmente interessante si è rivelata l’esperienza effettuata dalla Biblioteca cantonale di Lugano nell’ambito della sua rassegna AriadiFiaba: attraverso la pubblicazione di due volumi che hanno riscosso molto successo⁸, le avventure di un personaggio immaginario del Settecento – tale Ildeprando di Monforte – con riferimenti alle leggende popolari delle varie regioni del Ticino, il rapporto della Biblioteca con la scuola si è fatto sempre più intenso.

Attraverso la lettura del “Diario di Ildeprando” e i materiali didattici preparati per i docenti, è stato possibile realizzare un percorso che toccasse tutti gli ambiti dell’insegnamento, dalla scrittura, alla lettura, alla storia, alla geografia, al disegno, al lavoro manuale, alla scienza e alla matematica. I bambini sono diventati esploratori, studiosi, ricercatori e hanno imparato costruendo percorsi in base ai loro interessi, sotto la guida sapiente dei loro docenti. In questo cammino, la Biblioteca è stata punto di riferimento come fonte di informazioni, ma anche come centro di competenze per la produzione di materiali e sostegno scientifico al lavoro della scuola⁹.

Significativo a questo riguardo il commento del dir. Fabrizio Badiali: “Attraverso questa modalità, la Biblioteca va incontro ai bambini e produce contenuti per il lavoro in classe: questa è la scintilla che crea un ponte tra i bambini e la Biblioteca”.



Tutta un'altra storia! La lettura espressiva per dare voce ai libri

Simone Fornara, professore di didattica dell'italiano presso il Dipartimento
formazione e apprendimento della SUPSI

La voce è la storia

«Quando si legge un libro a un bambino, la voce è la storia: dà corpo alla storia, la riempie, come l'acqua riempie il letto del fiume. La voce è la storia come l'acqua è il fiume». Inizia così un bel libro di Rita Valentini Merletti e Bruno Tognolini sulle virtù della lettura ad alta voce¹. Ed è proprio vero; anzi, potremmo sostituire il sintagma “a un bambino” con “ad alta voce” e otterremmo una verità ancora più generale, relativa non solo a un destinatario ben definito, ma a una modalità di lettura che forse non viene sempre considerata con la dovuta cura, a scuola come nella vita di tutti i giorni: “Quando si legge un libro ad alta voce, la voce è la storia”.

In effetti, è esperienza di pochissimi allievi non solo l'aver ricevuto indicazioni mirate alla lettura espressiva ad alta voce, ma persino l'essere stati spettatori di letture eseguite dai loro docenti memorabili per qualità espressiva. E ciò avviene nonostante i piani di studio si soffermino a più riprese sull'importanza della componente espressiva del linguaggio.

Un'abilità molto complessa

Indubbiamente, bisogna constatare che leggere bene ad alta voce non è una questione banale. Una rapida rassegna di alcuni degli elementi che caratterizzano questo tipo di lettura permette di chiarire bene i tratti di questa complessità: ad esempio il ritmo, che può essere incalzante in momenti particolarmente concitati della narrazione, oppure più calmo e rilassato in corrispondenza di parti più liriche o descrittive, e che può trarre ispirazione dalla posizione e dalla frequenza dei segni di punteggiatura (ma che può anche decidere di non rispettarli, introducendo nuove e diverse pause, sempre per esigenze espressive); il volume e il tono, che dovrebbero alzarsi o abbassarsi al variare del contesto narrativo, per riprodurre l'atmosfera di alcune scene o per caratterizzare il parlato dei personaggi; l'enfaticizzazione dei punti chiave, tipicamente identificabili in alcune parole più dense semanticamente rispetto ad altre, perché in grado di veicolare in maniera concentrata i significati del testo; oppure ancora l'articolazione dei muscoli della bocca che, soprattutto in corrispondenza di scene cariche di pathos o di drammaticità, aiuta a coinvolgere l'ascoltatore e a immergerlo nella forza emotiva del racconto.

E la complessità non è data solo dall'esistenza di questi singoli elementi, ma anche (e forse soprattutto) dalla

loro presenza simultanea: tutti, o quasi, si combinano tra loro nell'atto del leggere ad alta voce. Se non si è attori professionisti, tenerli sotto controllo è impresa assai ardua, che può anche scoraggiare un docente o un allievo, spingendoli a preferire una lettura neutra, poco espressiva.

Che cosa fare, dunque? Due spunti per provare

Oltre a farci intuire la complessità del “leggere bene”, la rapida (e incompleta) rassegna dei fattori che caratterizzano la lettura espressiva ci dice anche, di conseguenza, che per leggere bene un testo ad alta voce è necessario conoscerlo assai bene; bisogna prima analizzarlo con la massima cura, per identificarne tutte le caratteristiche, sia sul piano del contenuto, sia sul piano della forma. In altre parole, la lettura espressiva di qualità non si improvvisa; al contrario, richiede pazienza, tempo e molto esercizio. Sia dalla parte del docente, sia dalla parte dell'allievo. E può anche essere vista come una formidabile occasione per approfondire la conoscenza del testo, in senso strutturale e linguistico. Se la finalità è leggere meglio, anche l'esercizio di analisi testuale ne trae giovamento, perché non viene più visto come qualcosa di fine a se stesso.

Se l'unica via è allenarsi, per iniziare suggeriamo due libri che sembrano fatti apposta allo scopo: il primo è uno dei più geniali albi illustrati dei tempi recenti, *Tararà tararera...* di Emanuela Bussolati (Carthusia, 2009)²; il secondo un romanzo per bambini o ragazzi dalla straordinaria carica espressiva, *Lo Yark* (LO editions, Milano, 2015), di Bertrand Santini.

Tararà tararera... è una storia costruita con una lingua del tutto inventata, la lingua Piripù. Ebbene, se letta senza particolare espressività, questa storia non dice assolutamente nulla: il libro, infatti, per prendere sostanza e significato, impone una lettura espressiva molto attenta e ben preparata. Ciò è possibile perché il libro, grazie alla sua veste editoriale, riesce a guidare il lettore nella giusta interpretazione espressiva: nelle sue pagine possiamo scovare dei segnali molto precisi (spazi, dimensioni dei caratteri, loro disposizione sulla pagina, enfaticizzazioni di varia natura) che orientano il lettore, suggerendogli il tono e il volume, il ritmo, la velocità, le emozioni con le quali impregnare e articolare la voce.

Lo Yark, invece, è un racconto un po' *noir*, ironicamente macabro, che vive sulla figura del protagonista che dà il titolo al libro (un orco) e su una lingua straordinaria-

Note

¹ Rita Valentini Merletti e Bruno Tognolini, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani, 2006. La citazione è tratta da pag. 8.

² *Tararà tararera...* è il primo libro di una collana (*La biblioteca di Piripù*), che al momento conta altri due titoli, *Badabùm* e *Rulba rulba*, che ne mantengono inalterato il fascino. Tutti i titoli sono pubblicati da Carthusia.



©iStock.com/DGLimages

riamente musicale ed espressiva (nella magistrale traduzione di Paola Gallerani), un vero invito a nozze per chi abbia voglia di cimentarsi con la lettura ad alta voce a tinte forti. A tutto ciò giova anche la presenza di un CD audio allegato al libro con la lettura integrale eseguita da un bravissimo Franco Sangermano, che diventa una formidabile fonte di ispirazione³.

Insomma, vale la pena di provare, per incominciare a scoprire le virtù della lettura espressiva e per tentare di tradurre questa scoperta in azione didattica, proponendo ad allievi di diverse età esempi, esecuzioni sperimentali e sfide, allo scopo finale (e nobile) di dare nuova vita ai libri e alle storie che essi custodiscono.

Note

3
Alla pagina <http://www.lo-ed.com/lo-yark-sta-arrivando> è possibile ascoltare il primo capitolo del libro.



© Immagine: Njazi Nivolcazi/WWF Svizzera • Kom 899/16

Esplorazione Natura WWF Un'offerta didattica per le classi

Risvegliare in maniera ludica l'interesse e la passione degli allievi per la natura esplorando il suolo.

Partecipare e diventare esploratori della natura è facile:

1. Iscriviti con la tua classe al sito wwf.ch/kitesplorazione
2. Riceverai gratuitamente il set di carte Esplorazione Suolo.
3. Insieme alla tua classe organizza lezioni coinvolgenti nella natura.
4. Compila il formulario di feedback.



Immergiti nel sorprendente mondo del suolo con il nostro set di carte Esplorazione Suolo.

DATO CHE AMATE DAVVERO LA VOSTRA FAMIGLIA, PROTEGGETELA AL MEGLIO.

I nostri esperti saranno lieti di consigliarvi su come proteggere al meglio i vostri cari, ad esempio con «Zurich Junior», l'assicurazione per bambini – perché il futuro di vostro figlio sia più sicuro che mai.

Zurigo Compagnia di Assicurazioni SA
Sede regionale per il Ticino
Via Curti 10, 6901 Lugano
Telefono 091 912 36 36
www.zurich.ch



ZURICH ASSICURAZIONI.
PER CHI AMA DAVVERO.



TECNOCOPIA



KONICA MINOLTA

www.tecnocopia.ch



alder + eisenhut

turngeräte sportsgear service

Industriestrasse 10
9642 Ebnat-Kappel
Telefon 071 992 66 33
info@alder-eisenhut.swiss
www.alder-eisenhut.swiss



Piazza Grande 5, 6601 Locarno
Via Guisan 10, 6710 Biasca

Società Elettrica Sopracenerina Servizio clienti 0848 238 238, www.ses.ch



La promozione della lettura: iniziative sul territorio cantonale

Orazio Dotta, direttore di Bibliomedia della Svizzera italiana

La promozione della lettura è un “affare” che deve coinvolgere tutta la società: dalle scuole alle biblioteche, dalle librerie ai media, dalla famiglia al mondo culturale, politico ed economico. Questo perché una società acculturata è una società più competitiva e propositiva di altre; è una società formata da persone che sanno, ad esempio, capire un opuscolo informativo sulle votazioni o sulle condizioni di un’assicurazione, che sanno interpretare un editoriale o che sanno – cosa fondamentale ai nostri giorni – adattarsi a un mondo del lavoro che richiede una formazione continua e una capacità di adattamento e di cambiamento che solo quarant’anni fa non era immaginabile. Una società composta di buoni lettori è anche una società ricca, non solo dal punto di vista culturale, ma anche economico; perché animata da persone che possono contribuire al suo buon funzionamento e che riescono con maggiore facilità di altre a inserirsi nel contesto lavorativo e sociale favorendo sia uno sviluppo comune sia personale. Nel nostro Cantone, nel contesto della promozione della lettura, si sono fatti molti passi nel corso degli anni. Si pensi, ad esempio, alla legge sulle biblioteche, varata nel 1991, che ha permesso l’istituzione del Sistema bibliotecario ticinese (Sbt) e la creazione di una rete bibliotecaria scolastica su tutto il territorio cantonale.

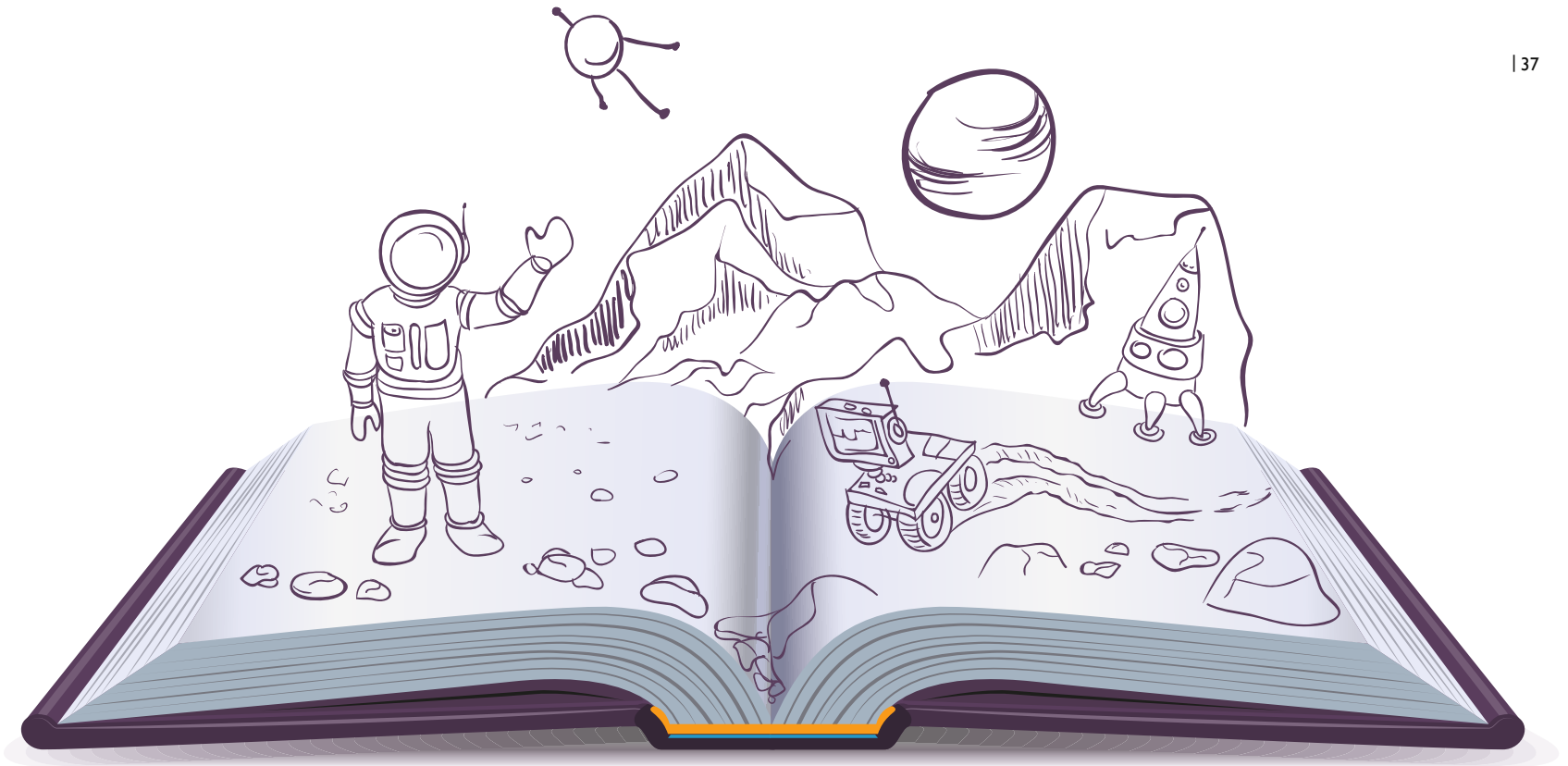
Accanto a questo fermento “istituzionale” vi sono poi lo sviluppo e la creazione di numerose biblioteche di lettura pubblica per adulti e per ragazzi, che fanno capo ai comuni e sono gestite, per lo più, da volontari che nella promozione della lettura credono molto. Buona parte di queste strutture sono sorte grazie al sostegno di Bibliomedia, che mette in campo risorse umane, tecniche e finanziarie notevoli affinché gli enti locali possano dotarsi, senza grandi investimenti finanziari, di biblioteche con basi sicure per offrire ai potenziali utenti libri e animazioni alla lettura. Lo scopo di questi avamposti della lettura sono molteplici; vanno dalla gestione del patrimonio librario fino alla proposta di eventi culturali a 360 gradi: conferenze, incontri con gli scrittori, presentazioni di libri, animazioni, ecc. In definitiva si tratta di strutture che ricoprono sempre più la funzione di piccoli centri sociali e culturali dove la gente può incontrarsi in una sorta di “piazza di paese”, per approfondire i propri interessi, conoscere persone e libri, scambiare idee, formarsi e informarsi. Un ruolo fondamentale quello delle biblioteche comunali e per ragazzi anche perché, come ebbe a dire Roberto Denti, *i lettori crescono laddove ci sono i libri da leggere o, se si pre-*

ferisce, non si legge dove non ci sono libri. Disporre di libri e facilitarne l’accesso è già un buon passo; un passo che si può fare anche all’interno delle mura domestiche dove i libri non dovrebbero mancare e dove la pratica della lettura non dovrebbe essere solo ad appannaggio dei giovani ma anche degli adulti.

A queste piccole ma importanti strutture, si affiancano altre iniziative indirizzate alla promozione della lettura. Tra queste, *Nati per leggere* (NPL) e *La Notte del racconto* (NDR), organizzate entrambe da Bibliomedia e Media e Ragazzi; due istituzioni che promuovono anche corsi di formazione per docenti, bibliotecari e genitori. *Nati per leggere* è nata in Ticino nel 2006 e dal 2008 si è estesa a tutta la Svizzera: è una campagna di sensibilizzazione alla lettura rivolta alle famiglie che hanno bambini in età dai 6 mesi ai 6 anni. Nel progetto sono coinvolte le biblioteche comunali di cui si parlava poc’anzi, alcuni pediatri e oltre cento comuni della Svizzera italiana che veicolano le informazioni del progetto. Dal 2008 al 2015 più del 50% delle famiglie ticinesi sono entrate in contatto con questa iniziativa; iniziativa che propone corsi di formazione, un “set” regalo per le famiglie e un sito web (www.nati-perleggere.ch) con consigli e bibliografie mensili utili per muoversi in un contesto editoriale molto vasto e di difficile interpretazione.

La Notte del racconto in Svizzera è invece attiva da più anni. L’evento cade il secondo venerdì del mese di novembre con l’intento di coinvolgere tutta la popolazione svizzera, invitata a riunirsi per una notte nei luoghi più disparati (biblioteche, scuole, piazze, case private, palestre, teatri, ecc.) per lasciarsi affascinare da letture e racconti legati a un tema specifico: quest’anno il titolo è “Segretissimo”. Nella Svizzera italiana sono 13’000 i giovani che ogni anno vi partecipano. Le due iniziative, *La Notte del racconto* e *Nati per leggere*, sono eventi di invito alla lettura che interessano direttamente la società, che agiscono tra la gente e non solo nei luoghi canonici dedicati alla promozione della lettura, come possono essere le librerie, le biblioteche o le scuole.

In questa scia di apertura verso la società tutta vi sono numerose altre iniziative come i festival letterari. La lista è lunga e comprende, per citarne alcuni, il *Festival di narrazione* di Arzo, *Tutti i colori del giallo* a Massagno, *Chiasso letteraria*, il festival di letteratura e traduzione di Bellinzona *Babel*, *Poestate* a Lugano, il *Festival della fiaba* a Cagiallo, la manifestazione *Libera il libro* di Serravalle, il *Festival di letteratura per ragazzi*



©Stock.com/orensila

Storie Controvento a Bellinzona e altri ancora. A questo già ricco panorama possiamo aggiungere il fenomeno delle bibliocabine: cabine telefoniche dismesse e riutilizzate per lo scambio del libro usato. In Ticino se ne contano poco meno di una decina e il loro numero sembra destinato ad aumentare. Un sistema d'incentivo alla lettura a costo zero, fatto dalla gente per la gente.

In questo ambito anche i media giocano un ruolo importante, vista la possibilità di entrare in tutte le case. Tra le tante proposte ne citiamo una su tutte, la recentissima trasmissione TV *Il bidello Ulisse nella rete dei libri*: un'emissione, registrata in buona parte nella sede di Bibliomedia, curata e condotta dal docente e scrittore Daniele Dell'Agnola. Un tentativo di promuovere la lettura nei ragazzi facendoli intervenire direttamente in trasmissione per parlare dei loro libri preferiti.

In definitiva, per creare interesse verso la lettura, occorre operare a tanti livelli e coinvolgere, come abbia-

mo visto, l'intera società. La scuola, elemento centrale di una società propositiva, è uno dei luoghi dove la promozione assume grande valore. È un luogo privilegiato; dove il leggere deve essere un'azione naturale e, soprattutto, un'abitudine quotidiana virtuosa: perché non esiste la pratica della lettura, diretta o indiretta, senza che nell'individuo non si attivi la riflessione. Lettura e riflessione sono due aspetti della stessa medaglia che contribuiscono alla formazione personale. Nella scuola, più che in altri ambiti, si trovano tutte le categorie di lettori; da quelli bravi a quelli deboli. Ed è qui che l'insegnante ha la possibilità di agire e interagire per far scattare la molla che conduce al desiderio di libri e di storie, a confrontarsi con la vita, con se stessi, con gli altri, in modo da essere parte delle storie che si leggono o che si ascoltano. Per far questo è importante che il docente lasci spazio alla lettura individuale, ma anche che legga molto ai suoi allievi ad alta



voce, a qualsiasi età. È un modo per togliere la fatica della lettura ai più deboli e per seminare in loro un interesse crescente. Ed è fondamentale che conosca la letteratura per ragazzi, in modo particolare quella attuale, e che nel proporla dimostri di non concentrarsi unicamente sulle competenze dei propri allievi nella comprensione, bensì coltivi anche l'aspetto piacevole

e ludico di un'esperienza difficile ma dalle potenzialità infinite. Per dirla con le parole dell'esperto di letteratura per ragazzi Eros Miari: *alla base di qualsiasi intervento di promozione alla lettura debbono esserci dei libri e un lettore che sia capace di far leggere, di trasmettere la passione per la lettura nel modo più efficace: quello virale.*



Letture. Da privilegio a diritto

Lorenza Alberti Di Benedetto e Chiara Nydegger Storrer, docenti di italiano presso la Scuola media di Giubiasco

Un'esperienza di promozione della lettura nella scuola media

Perché proporre un progetto volto a valorizzare la lettura?

La necessità di proporre un progetto inerente alla lettura nella scuola media nasce dall'osservazione delle evidenti e preoccupanti difficoltà di molti allievi e di molte allieve nella lettura e nella comprensione dei testi, delle loro lacune lessicali e di cultura generale, ma anche dalla consapevolezza che leggere sia utile per la vita. Sulla base di ciò che avevano organizzato anni fa due docenti di italiano assieme alla bibliotecaria, con il progetto *Leggere: un piacere da condividere*, si è voluto approfondire il tema, potenziare le attività già esistenti alla Scuola media di Giubiasco e proporre di nuove, per coinvolgere la sede e non soltanto i docenti di italiano. Ecco come nasce *Lettura. Da privilegio a diritto*.

Lo scopo di questo progetto “monte-ore” è stato quello di valorizzare la lettura, partendo però dal principio che questo sia un compito fondamentale della scuola tutta (intesa come spazio di crescita e percorso di formazione) e non soltanto dei docenti di italiano. Affinché fosse possibile abbattere alcune barriere e agire su più fronti, abbiamo tentato di creare ponti che rendessero possibile una sorta di “interdisciplinarietà della lettura”.

Le varie attività che abbiamo proposto, migliorabili e sicuramente ampliabili, avevano l'intento di dimostrare ai ragazzi e alle ragazze che i libri sono dei “buoni amici” con cui dialogare di qualunque argomento, non solo per affrontare meglio la scuola, ma anche per muoversi con maggiore consapevolezza nella vita.

Quali sono, concretamente, le motivazioni che ci hanno portate a credere nel progetto *Lettura. Da privilegio a diritto*?

La scuola deve educare al piacere di leggere e permettere a tutte le allieve e a tutti gli allievi della sede di esercitare il diritto di farlo, creando spazi e momenti adatti e organizzando attività in collaborazione con la biblioteca, per garantire a ragazze e ragazzi di acquisire una migliore competenza di lettura ma anche l'occasione di avvicinarsi ai libri, soprattutto laddove la famiglia non è in grado di offrire gli stimoli adeguati.

La difficoltà nel comprendere i testi, anche quelli più elementari, si può attribuire a diversi fattori: i ragazzi e le ragazze non leggono o leggono poco perché in un mondo come quello di oggi (in cui le nuove tecnologie e le numerose attività extrascolastiche hanno il sopravvento) la lettura, che si coltiva in solitudine e tranquillità, risulta poco attrattiva. Guidare al piacere di

leggere e garantire l'acquisizione di una buona competenza di lettura rimangono a nostro parere compiti fondamentali della scuola.

Sembra scontato che le allieve e gli allievi sappiano leggere e che leggano nel loro tempo libero (se ne hanno!), a casa, in vacanza, invece che a scuola. Anche fra gli adulti i lettori sono una minorità, di conseguenza non ci si può aspettare che i bambini e gli adolescenti imparino per imitazione. Invogliare i giovani a leggere viene troppo spesso considerato un compito della famiglia. A scuola, attualmente, è ancora una competenza quasi esclusivamente relativa alla figura del docente di italiano.

Per i ragazzi e le ragazze, acquisire una buona competenza di lettura non significa unicamente migliorare il proprio profitto scolastico in italiano, ma anche (e soprattutto) munirsi di strumenti utilissimi per muoversi con più sicurezza e tranquillità nel mondo della scuola e nella società. Saper leggere e comprendere bene i testi implica indubbiamente un miglioramento anche nelle altre materie scolastiche (si pensi ai testi di storia e geografia, a quelli di scienze o ai problemi di matematica) e sicuramente influisce sullo sviluppo delle emozioni, sulla creatività, sulla cultura generale. Coloro che si trovano a proprio agio con il testo scritto si sentono più sicuri, sono più abituati a porsi delle domande, a cercare delle risposte, ad affrontare la realtà con quel senso critico che li aiuterà ad informarsi, documentarsi e fare le proprie scelte con maggiore consapevolezza.

Nel nostro caso la richiesta di intervento è partita proprio dal gruppo dei docenti di italiano, in collaborazione con la biblioteca di sede, ma secondo i fautori del progetto la scuola intera dovrebbe sempre occuparsi di valorizzare questa attività, creando, non appena possibile, degli spazi e dei momenti in cui gli allievi e le allieve siano confrontati con i libri ed esercitino il loro diritto di leggere, sperimentando tutto ciò che ne consegue. Le riflessioni scaturite da queste osservazioni ci hanno permesso di ideare le attività inerenti alla lettura elencate e descritte di seguito, che abbiamo svolto alla Scuola media di Giubiasco durante l'anno scolastico 2015-2016.

Il circolo dei lettori

Sono parecchi gli allievi e le allieve che si sono iscritti con assiduità all'appuntamento con il circolo dei lettori (che da diversi anni ormai ha luogo in biblioteca e si

inserirle nell'orario scolastico, sovrapponendosi ogni volta a un'ora-lezione diversa) e che hanno condiviso con compagni di altre classi le loro impressioni sui libri letti. Due sono stati gli appuntamenti mensili per parlare di libri, raccontarsi storie, condividere emozioni, riportare avventure, riassumere viaggi, presentare personaggi e altro ancora.

Con gli assidui frequentatori del "Circolo" è stata organizzata anche un'uscita alla Pinacoteca Züst di Rancate per visitare la mostra *Leggere, leggere, leggere!* e svolgere delle attività proposte dai curatori del museo.

La vetrina delle proposte

La biblioteca della sede è stata il fulcro di tutte le attività. Nelle due vetrine espositive sono stati esposti da un lato i libri presentati al circolo dei lettori o le nuove acquisizioni, e dall'altro, ogni mese, le proposte di lettura dei docenti delle varie materie: libri, riviste e DVD per approfondire temi relativi alle diverse discipline, in modo da far notare che per ogni ambito scolastico e della vita si può ricorrere alla lettura, per informarsi ma anche per divertirsi.

La lettura con un approccio interdisciplinare

Alcuni manifesti pubblicitari per la promozione della lettura sono stati creati dagli allievi e dalle allieve di quarta dell'opzione artistica arti decorative e in seguito appesi in tutta la sede per ricordare l'esistenza del progetto, ma anche per pubblicizzare il circolo dei lettori. Anche sul giornalino di sede è stato affrontato il tema della lettura. Inoltre, nell'ambito del PEI, per preparare le *giornate progetto* (per cui si era deciso di trattare il tema del cacao con un approccio interdisciplinare) sono stati esposti diversi libri in biblioteca, utili alle classi di terza e quarta media come approfondimento, e sono state proposte delle letture nelle ore di lezione delle diverse materie.

La Notte del racconto

Quest'anno si è collaborato con l'Assemblea dei genitori della sede per organizzare la *Notte del racconto*. Alcune mamme e quattro docenti hanno presentato una lettura scenica. Attraverso questa collaborazione è stato possibile creare uno spazio di incontro tra il mondo della scuola e quello esterno, affinché i ragazzi e le ragazze apprezzassero il valore della lettura come piacere e svago di qualità.



©iStock.com/pidjoe

Incontri con un illustratore e con un'esperta di libri per ragazzi

Le classi di prima media hanno incontrato Raffaele Conte, un illustratore di libri per ragazzi. L'attività si è svolta in due parti: una più teorica, in cui sono state presentate varie tecniche grafiche e pittoriche, per avvicinarsi al ruolo dell'illustratore e comprendere meglio le sfide della sua professione, e una più pratica che ha coinvolto in prima persona le allieve e gli allievi, i quali hanno dovuto ideare un disegno da affiancare ad un breve testo. Riflettere e soffermarsi sul valore dell'albo illustrato, così come sul rapporto che lega immagini e testo, ha reso possibile un ulteriore confronto



©iStock.com/Suradech14

con l'oggetto libro e le sue infinite potenzialità. Le classi terze, invece, hanno seguito una serie di lezioni, a cura di Sabrina Hilpisch, per ricevere consigli e suggerimenti di lettura per l'estate.

Festival Storie Controvento

Incontrare gli autori e discutere con loro è un'occasione preziosa per i ragazzi, ai quali viene data l'opportunità di realizzare che dietro ogni storia c'è un progetto, qualcuno che la scrive, che sceglie come scriverla, per comunicare un messaggio e offrire a chi la legge una visione della realtà... Gli incontri con gli autori dimostrano ai ragazzi che a differenza di quello che pensano, la lettura non è un'attività strettamente legata alla scuola (e praticata unicamente dai docenti che tanto li assillano), ma un interesse che coltivano in molti.

In generale, gli allievi delle classi che hanno avuto l'opportunità di partecipare al festival hanno dimostrato un vivo interesse, proprio perché è stato possibile creare un ponte tra il mondo della scuola e quello esterno.

Pagine ad alta voce

Il piacere della lettura si trasmette e può addirittura rivelarsi contagioso! Leggere ad alta voce per i ragazzi è un'attività semplice ma coinvolgente e molto apprezzata. L'interesse per la lettura continuata che svolgono regolarmente i docenti di italiano nelle classi ne è la conferma. Nel corso dell'anno sono stati proposti dei momenti di lettura di racconti ad alta voce da parte di tutti coloro (docenti o allieve/i della sede) che hanno colto l'occasione di mettersi in gioco. Alcuni allievi di

quarta media hanno preparato nel corso dell'anno una lettura scenica, che è stata proposta agli allievi di seconda durante gli ultimi giorni di scuola.

La lettura settimanale

All'interno dell'orario settimanale i docenti di italiano hanno fissato un momento durante il quale ogni allievo ha avuto il diritto (e il dovere) di portare con sé un libro e leggere. Naturalmente hanno approfittato di questa opportunità anche gli insegnanti, i quali, aprendo il loro libro, hanno contribuito a valorizzare la lettura e a dare ai ragazzi il buon esempio.

Aperitivo letterario

Per offrire uno spazio di dialogo anche agli adulti della sede, sono stati organizzati degli incontri, avvenuti sempre dopo il lavoro, che ci hanno permesso di trascorrere delle piacevoli serate in compagnia. Parlando di libri, lettura e altro ci siamo ritrovati vicini, anche lontani dalla scuola...

Riteniamo che le attività presentate vadano considerate come spunto di riflessione. Siamo convinte che se nella società odierna e all'interno della vita familiare non c'è più (se non in casi isolati e privilegiati) spazio per dedicarsi alla lettura e coltivare il piacere di leggere, essendo gli stimoli troppi e di tutt'altro genere, l'esigenza di acquisire una buona competenza di lettura persiste, poiché essa contribuisce sicuramente a munire i ragazzi e le ragazze di strumenti essenziali alla propria crescita personale. Pensiamo che garantire a tutti il diritto di dedicare un momento alla lettura personale sia, oggi più che mai, compito della scuola.

Bibliografia

Casati, R. (2014). *Contro il colonialismo digitale: istruzioni per continuare a leggere*. Roma: Laterza.

Chambers, A. (2014). *Siamo quello che leggiamo: crescere tra lettura e letteratura*. Modena: EquiLibri.

Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito: educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: EquiLibri.

Marchetta, G. (2015). *Lettori si cresce*. Torino: Einaudi.

Wolf, M. (2012). *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.



Passaparola tra gli scaffali

Roberto Garavaglia, bibliotecario presso il Liceo cantonale di Lugano 2

Un progetto di promozione della lettura nato dalla collaborazione tra biblioteca scolastica e comitato studentesco | 43



©Stock.com/Wavebreakmedia

Il ruolo della biblioteca scolastica nella promozione della lettura

Accanto alla trasmissione di competenze informative¹, la promozione della lettura è considerata uno dei compiti fondamentali delle biblioteche scolastiche (CLP, 2014). La biblioteca possiede un grande potenziale in questo campo, poiché, al contrario di quanto generalmente avviene con i genitori o i docenti, non obbliga nessuno a leggere, ma si limita a mettere a disposizione un'enorme quantità di documenti, lasciando la più assoluta libertà di scelta. Ti piace un libro? Bene, puoi prenderlo. Ti stufi di leggerlo? Allora puoi riportarlo e prenderne un altro senza doverti giustificare.

La promozione della lettura, tuttavia, non sempre avviene in biblioteca, ma spesso trova spazio altrove, in classe o al di fuori della scuola. Sarebbe invece auspicabile che a essa fosse associato un fatto o un evento che si tiene tra le mura della biblioteca, in modo da rendere più vario e attrattivo l'approccio alla lettura e ai servizi bibliotecari (Baudo, 2008; Tabah, 2008). Una delle possibili forme da dare a queste attività è quella del club dei lettori, all'interno del quale, sotto la guida

del bibliotecario, gli allievi interessati si riuniscono a intervalli regolari per scambiarsi opinioni sui libri letti. In tal modo anche la biblioteca scolastica perderebbe quella connotazione ormai superata di semplice deposito di libri per trasformarsi in un luogo d'incontro, scambio e dibattito (Agnoli, 2009).

La promozione della lettura nelle biblioteche scolastiche ticinesi: l'esempio del Liceo Lugano 2

In Ticino una delle più floride e longeve iniziative di questo tipo è quella proposta al Liceo Lugano 1 con il nome di "Asino chi legge!". Progetto d'istituto nato dalla collaborazione del gruppo d'italiano, coordinato da Fabio Pusterla, con la bibliotecaria Nicoletta Paolucci, da una decina d'anni l'"Asino" rappresenta un momento di forte richiamo per allievi e docenti, che, a cadenza mensile, si riuniscono in biblioteca per parlare di libri.

Ispirandomi a questo lodevole esempio, ho pensato di creare un'attività di questo genere anche al Liceo Lugano 2. Contrariamente a quanto avviene al Liceo 1, tuttavia, ho ritenuto opportuno non coinvolgere da su-

Note

¹ Con competenze informative s'intendono tutte le competenze utili a trovare, riconoscere, comprendere e utilizzare in maniera proficua le informazioni reperibili su fonti cartacee e digitali.

² La Commissione biblioteca è incaricata di supervisionare l'attività della biblioteca, in particolare per ciò che riguarda la politica degli acquisti e i rapporti con la scuola. È composta dai bibliotecari, da un membro del consiglio di direzione nonché dai delegati del collegio docenti e dell'assemblea degli studenti.



©iStock.com/Avosb

bito i docenti, nel timore che la loro presenza potesse in qualche modo influenzare, se non scoraggiare, la partecipazione dei ragazzi. D'altronde i docenti dispongono già dell'opportunità di suggerire letture durante le lezioni, mentre il mio obiettivo era quello di creare un momento che i ragazzi potessero sentire come loro, privo di qualsiasi condizionamento. Per questa ragione, con l'avallo della Direzione e della Commissione biblioteca², ho preso contatto con il comitato studentesco, che si è subito dichiarato entusiasta e mi ha fornito il pieno sostegno, permettendomi tra l'altro di presentare il progetto durante un'assemblea degli studenti. Con l'avvio dell'anno scolastico 2015-2016 è così nato "Passaparola tra gli scaffali": ad intervalli regolari, nel corso della pausa di mezzogiorno, gli allievi sono invitati in biblioteca per presentare ai compagni un libro che hanno particolarmente amato, il tutto in un clima molto conviviale in cui, in via eccezionale, è persino consentito portare da mangiare in biblioteca. Il mio ruolo si limita a quello di regista e moderatore. Già dal nome, suggeritomi da uno studente del comitato, si comprende come non si tratti di un club dei

lettori in senso stretto, ma di qualcosa di più fluido, a cui chiunque può partecipare nella maniera che desidera: non è necessario preannunciare la propria presenza o il libro scelto, le presentazioni devono essere spontanee e nessuno è obbligato a parlare, ci si può limitare ad ascoltare i compagni. Inoltre "Passaparola" non richiama solo lo scambio di opinioni sui libri letti, ma anche la principale modalità di promozione dell'attività, che avviene proprio tramite il passaparola tra i ragazzi.

A un anno dalla nascita e dopo sei incontri non posso che dichiararmi soddisfatto dell'andamento dell'iniziativa. L'adesione degli studenti è stata buona, benché talvolta condizionata dagli impegni scolastici. Pure da parte dei docenti, che in un primo tempo avevo invitato a non prendere parte agli incontri in attesa che il progetto si consolidasse, si è registrato un interesse crescente. La promozione "dal basso", fatta dagli allievi che già sono forti lettori, si è dunque rivelata efficace, anche grazie agli acquisti librari effettuati dalla biblioteca, dopo mia valutazione, sulla base delle proposte emerse dal "Passaparola".

Bibliografia

- Agnoli, A. (2009). *Le piazze del sapere: Biblioteche e libertà*. Roma-Bari: Laterza.
- Baudo, V. (2008). *Come cambiano i servizi bibliotecari per ragazzi: Nuove tecnologie e nuove prospettive per le biblioteche pubbliche e scolastiche*. Milano: Bibliografica.
- CLP (2014). *Normes pour bibliothèques scolaires* (3e éd.). Disponibile su: http://www.sabclp.ch/images/Normes_bibliothèques_scolaires_2014.pdf. [Accesso 25.03.16].
- Tabah, D. (2008). Discuter avec les adolescents. In B. Huchet, & E. Payen (Eds.), *L'action culturelle en bibliothèque* (Nouv. éd.) (pp. 154-157). Paris: Ed. du Cercle de la librairie.



L'acquisizione e il rafforzamento di competenze tramite percorsi didattici progettati a livello europeo

Marco Lupatini, docente di didattica della geografia presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

Il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, accanto al raggiungimento di obiettivi e alla formazione di un sapere, di un saper-fare e di un saper-essere, mette al centro delle pratiche d'insegnamento/apprendimento l'acquisizione di competenze. Il cambiamento introdotto da questa modifica di prospettiva s'inserisce in un'evoluzione della scuola che va oltre i confini cantonali e nazionali e rappresenta una sfida a scala continentale e oltre.

Dal desiderio di portare un contributo alla ricerca di una soluzione a questa sfida nasce all'interno del Ministerium Schule und Weiterbildung della Renania-Settentrionale Vestfalia, il Land più popolato della Germania, il progetto di ricerca ImTeam4EU (Improving Teaching Methods for Europe)¹. Questo assume presto una dimensione europea, integrando istituti di formazione per insegnanti, istituti scolastici del secondario I e II, enti privati provenienti dall'Estonia, dalla Germania, dalla Polonia e dalla Slovenia per un totale di 14 persone. Il progetto trova il suo spazio istituzionale all'interno di Erasmus+, programma dell'Unione Europea per la ricerca. A questo progetto partecipa pure il DFA nell'ambito della soluzione transitoria trovata bilateralmente fra Svizzera e UE in seguito alla decisione della Commissione Europea di sospendere le discussioni sul rinnovo della partecipazione di istituti svizzeri a progetti di ricerca europei in risposta alla decisione del Consiglio Federale di bloccare la firma dell'accordo di estensione della libera circolazione alla Croazia. Questa decisione era stata a suo tempo giustificata dall'esito della votazione sull'iniziativa contro l'immigrazione di massa. Il finanziamento e la supervisione della partecipazione del DFA al progetto di ricerca è affidato alla Fondazione ch con sede a Soletta.

L'obiettivo principale del gruppo di ricerca è la produzione per il secondario I e II di itinerari didattici, basati sui principi dell'insegnamento cooperativo ("kooperatives Lernen") e progettati per contribuire all'acquisizione di tre delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente dei cittadini europei, definite nel quadro di riferimento europeo dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (v. Gazzetta Ufficiale dell'UE 30.12.2006) e ideate per preparare i giovani a un mercato del lavoro globale. Le competenze toccate dal progetto sono:

- comunicazione nelle lingue straniere (tedesco e inglese nel nostro caso);

- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia (MINT);
- competenze sociali e civiche (Ibidem p. L394/13).

Per permettere il raggiungimento dell'obiettivo prefissato, il gruppo di ricerca è stato suddiviso in tre gruppi di lavoro, ognuno specializzato in uno dei campi di competenze definiti sopra. Ogni gruppo ha stabilito innanzitutto un argomento generale e, in accordo con gli altri gruppi, due temi da sviluppare per ogni argomento. I tre argomenti, nell'ordine dei campi di competenze definiti sopra, con i rispettivi temi sono:

- la cultura alimentare:
 - l'Europa nel piatto;
 - stiamo divorando il pianeta?
- la produzione energetica in Europa:
 - la corrente, un'opportunità europea;
 - il futuro della produzione energetica: un confronto a scala europea;
- vivere assieme in Europa:
 - spostarsi in Europa: ieri e oggi;
 - vivere e fare l'esperienza della molteplicità culturale in Europa.

Ognuno dei tre gruppi di lavoro è tenuto a preparare un itinerario didattico della durata di 4-6 lezioni per ognuno dei temi proposti, per un totale di 6 itinerari per gruppo e 18 nell'insieme. Alla chiusura del progetto di ricerca, prevista per la fine di agosto 2017, saranno quindi pronti tre percorsi didattici per ognuno dei temi indicati. Ognuno dei percorsi realizzati deve essere collegato al tema prescelto e avere l'obiettivo di favorire l'acquisizione e/o il rafforzamento delle competenze specifiche su cui si è concentrato il gruppo di lavoro. Questa metodologia di lavoro, che può sembrare complessa, ha lo scopo di promuovere approcci interdisciplinari sui temi scelti. Un esempio può contribuire a capirne il funzionamento.

Per sviluppare il tema "l'Europa nel piatto" il gruppo specializzato nel campo di competenze delle lingue straniere ha sviluppato un'unità di 5 lezioni dal tema "L'Europa nel piatto: cosa mangiamo noi? Cosa mangiano gli altri?". Al termine di questo itinerario la classe avrà raccolto una serie di ricette di diversi paesi europei, approfondito il vocabolario relativo al tema trattato, riflettuto criticamente sull'omologazione delle abitudini alimentari e sviluppato competenze disciplinari, personali, sociali e metodologiche.

Il gruppo specializzato nelle competenze MINT ha preparato un'appetitosa sequenza didattica intitolata

Note

¹ Questo progetto è finanziato dalla Fondazione ch, con il sostegno della Confederazione svizzera. L'autore dell'articolo è il solo responsabile di questa pubblicazione. La Fondazione ch declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

“spaghetti al sugo”, in cui si analizzano gli ingredienti di uno dei piatti preferiti dagli adolescenti europei. Si prende in considerazione il modo di produzione di ogni ingrediente e il loro valore nutritivo al fine di favorire una riflessione critica sulla sostenibilità per l’ambiente e per la salute umana della produzione e del consumo di questa pietanza.

Infine il terzo gruppo ha sviluppato un itinerario incentrato sul ruolo della religione nello sviluppo di abitudini alimentari differenti nel nostro continente. Questo itinerario si prefigge di promuovere la conoscenza reciproca al fine di favorire lo sviluppo delle competenze sociali necessarie per consolidare il vivere comune in società multiculturali. Grazie a questo metodo di lavoro un unico tema è affrontato sotto diversi punti di vista con l’intento di contribuire all’acquisizione e/o al rafforzamento di ognuna delle competenze chiave alla base del progetto di ricerca.

Non si tratta tuttavia di progettare unicamente itinerari didattici. Ai lavori partecipa pure “Planspiel”, un ente privato con sede a Berlino, specializzato nella progettazione di attività didattiche innovative, che intende realizzare un gioco di simulazione per ognuno degli argomenti. Al momento è stata realizzata unicamente quella relativa alla produzione energetica in Europa. Il gioco di simulazione è intitolato “Sotto corrente” e mette in scena la progettazione di una rete di approvvigionamento energetico in Calisia, un’ipotetica regione transfrontaliera fra due paesi europei. L’obiettivo è quello di portare gli allievi a riflettere su vantaggi e svantaggi dell’uso delle diverse fonti disponibili e sugli attori e i gruppi di interesse coinvolti nella presa di decisione. Come indicato in Massing (2004), in un gioco di simulazione gli allievi non s’identificano con un personaggio preciso, come in un gioco di ruolo, ma con una posizione determinata, un’istituzione, un gruppo di interesse, un’organizzazione (p. 164). Questa identificazione serve a consolidare un’analisi di problemi basata sulla ponderazione delle scelte, al fine di sviluppare strategie di presa di decisione.

Ogni sequenza didattica è testata in scuole dei diversi paesi coinvolti nel progetto di ricerca. Le informazioni concernenti la sperimentazione sono raccolte grazie a un formulario online accessibile ai docenti coinvolti e ai loro allievi. Al termine della fase di prova il materiale prodotto è caricato sulla piattaforma web del progetto all’indirizzo <http://www.imteam4.eu>.

Tutti i materiali saranno disponibili sia in versione pdf

sia in word e potranno essere liberamente utilizzati e adattati dai docenti. I loro possibili campi d’applicazione includono l’inglese e il tedesco come lingue straniere, la matematica e le scienze naturali, la storia e la geografia. Al momento il sito e il materiale didattico disponibile sono unicamente in tedesco e parzialmente in inglese, è prevista una loro traduzione in italiano.



Bibliografia

Brägger, G., & Posse, N. (2007). *Kooperatives Lernen in Lehrer- und Schülertrainings*. In G. Brägger & N. Posse (Eds.), *Band 1: Schritte zur guten Schule* (pp. 86-95). Bern: h.e.p. Verlag.

Massing, P. (2004). *Planspiele und Entscheidungsspielen*. In S. Frech, K. Hans-Werner, & P. Massing (Eds.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (pp. 163-194). Fulda: Fuldaer Verlagsagentur.

(2010). *Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull’attuazione del programma di lavoro «Educazione e formazione 2010»*. Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea, C117, 1-7.

Pacchetto GIOVANI. Su misura per te.



Dinamico, semplice, ma soprattutto gratuito.

Se hai la stoffa per il risparmio e cerchi un futuro cucito addosso ai tuoi desideri questo è il tuo pacchetto. Con il Pacchetto GIOVANI puoi dedicarti alle tue passioni, fare acquisti online con le carte gratuite e prelevare senza spese in tutti i bancomat, compresi quelli delle altre banche in Svizzera. Ed è completamente gratuito. Un pacchetto che ha tutte le carte in regola per conquistarti.



“Uomini diversi da noi”: un’Opzione complementare del Liceo cantonale di Lugano I

Tiziano Moretti, docente di geografia presso il Liceo cantonale di Lugano I

| 51

Il giornalista scientifico Steve Olson descrive con uno stile molto efficace la diversità che contraddistingue la specie umana: “Chiunque cammini lungo un marciapiede di una grande città non può fare a meno di essere colpito dall’incredibile varietà degli esseri umani. [...] La pelle di alcuni ha il colore della crema alla panna, quella di altri il colore del cioccolato al latte. La forma dei volti umani, il colore dei capelli e degli occhi, il taglio degli occhi stessi, la forma dei nasi, delle labbra sono meravigliosi proprio per la loro unicità. [...] Ma la nostra diversità non è illusoria. Gli esseri umani sono infatti membri di una delle specie presenti sulla Terra che presenta la più alta variabilità”¹.

Olson ha pienamente ragione. Riflettere sulla nostra specie significa, in primo luogo, ragionare in termini di diversità non solo per quanto riguarda gli aspetti fisici, ma anche, e forse soprattutto, per quanto interessa la prospettiva culturale. Come spiegare la varietà delle religioni o la pluralità delle lingue? Perché il senso estetico risulta tanto discorde e i giudizi morali possono condurre ad esiti talvolta opposti? Per quali ragioni l’abbigliamento è così diverso e le abitudini alimentari così differenziate? Gli inesauribili esempi della diversità culturale sono davvero sorprendenti. Si pensi, ad esempio, ai costumi matrimoniali. Perché esistono tanti modi diversi di regolare il rapporto tra due persone e perché l’incontro con il partner giusto avviene di regola lontano dalla propria cerchia familiare?

I simpatici personaggi del libro di Roy Lewis conoscano già la risposta. Il protagonista, infatti, dopo aver condotto i figli maschi lontano da casa spiega loro il senso di quel viaggio: “- Ora, per il bene della specie, è tempo che vi troviate delle compagne e formiate delle famiglie vostre; è questo il motivo per cui vi ho portato qui. A meno di cinquanta chilometri a sud c’è un’altra orda [...]. - Ma papà, - protestai, - noi abbiamo già le nostre ragazze a casa [...]. È l’unica cosa sensata da fare. - Fino a ieri, - affermò papà, - da oggi comincia l’esogamia”².

La soluzione del problema, naturalmente, è assai più complessa, ma non per questo dobbiamo eludere i tanti interrogativi che sorgono quando si considerano le differenze che esistono tra i molteplici gruppi umani. In una società contraddistinta dal rapido processo di globalizzazione, l’incontro con l’alterità è ormai divenuta una prova alla quale non è possibile sottrarsi. Naturalmente non si tratta di un’esperienza facile. La diversità incute diffidenza o timore e, spesso, la paura spinge le persone a rifiutarsi di comprendere coloro che proven-

gono da una diversa cultura e le spinge a cercar rifugio in una mal definita identità il cui fondamento è tanto incerto quanto illusorio. Per questa ragione, una riflessione di largo respiro sulle differenze fra esseri umani, condotta secondo la prospettiva offerta dalla ricerca scientifica, può risultare un’esperienza didattica utile per gli studenti liceali perché permette di approfondire temi che risultano spesso marginali all’interno delle consuete programmazioni disciplinari. È solo questo il motivo che mi ha spinto a scrivere qualche breve considerazione sull’Opzione complementare che, da qualche anno, propongo agli studenti del Liceo di Lugano I nell’ambito dell’insegnamento della Geografia. Il titolo dell’Opzione, *Uomini diversi da noi*, richiama il libro di John Beattie, un riferimento imprescindibile per la riflessione antropologica che, infatti, costituisce il fulcro di quest’offerta didattica. Il punto di vista proprio delle discipline etno-antropologiche permette di mettere in relazione fenomeni molto diversi fra loro e molto distanti nel tempo e nello spazio. In questo modo è possibile mostrare agli studenti come le diversità e le affinità tra esseri umani sfumano facilmente le une nelle altre, in base alla prospettiva scelta per osservare un certo fenomeno. L’antropologia, inoltre, conduce le sue indagini sulla base di una metodologia simile a quella su cui si fondano le scienze naturali. Per questa ragione, diventa più semplice riflettere sull’unità di fondo nella conoscenza umana per superare il divario che, ancor oggi, si frappone fra le cosiddette “due culture”, fra i cultori delle Scienze umane, cioè, e gli studiosi delle Scienze naturali. Infine, il rigore metodologico usato nella ricerca antropologica rende plausibile affrontare l’esame di alcuni argomenti particolarmente controversi come l’etica, la religione, l’identità personale e collettiva, il giudizio estetico, l’organizzazione sociale in modo scevro da preconcetti di carattere ideologico, avvalorando così il ruolo di palestra del pensiero laico che deve restare proprio della scuola pubblica.

Il corso prende le mosse dal confronto tra gli esseri umani e gli altri primati allo scopo di far risaltare la continuità di certi fenomeni come, ad esempio, la dimensione espressiva e l’orizzonte culturale tra il mondo umano e il mondo animale. In questo modo, diventa possibile contribuire a dissipare la radicata distinzione tra natura e cultura che, ancor oggi, genera troppi fraintendimenti a proposito delle differenze che esistono tra popoli diversi. La naturalizzazione della dimensione culturale degli esseri umani aiuta a comprendere come non esi-

Note

¹ Olson, S. (2003), *Mappe della storia dell’uomo. Il passato che è nei nostri geni*. Torino: Einaudi, p. XI.

² Lewis R. (2001), *Il più grande uomo scimmia del Pleistocene*. Milano: Adelphi, p. 88.



©Stock.com/FotografiaBasica

stano culture superiori o inferiori; i modelli culturali elaborati dalle diverse società sono piuttosto il frutto delle sfide ambientali che esse hanno dovuto affrontare. Come sostiene con chiarezza Jared Diamond: “I destini dei popoli sono stati così diversi a causa delle differenze ambientali, non biologiche, tra i popoli medesimi”³.

Ragionando in questi termini, le differenze tra gli esseri umani che suscitano tanto timore in tutti coloro che preferiscono volgere il loro sguardo lontano dai risultati della ricerca scientifica, si rivelano altrettante variazioni su un tema comune. L’unità del genere umano è assicurata dall’appartenenza di ognuno di noi ad un’unica giovane specie che è uscita dalla sua “culla” africana in tempi molto recenti su scala geologica e che, per la maggior parte della sua breve storia, ha condotto uno stile di vita nomade. Nell’arco della loro diffusione su tutto il pianeta i gruppi umani si sono incontrati, hanno messo in comune idee ed esperienze e poi hanno preso strade diverse verso nuove direzioni. Quello straordinario prodotto dell’evoluzione costituito dal linguaggio ha permesso ai milioni di esseri umani che ci hanno preceduto di scambiarsi informazioni, di raccontarsi innumerevoli versioni sull’origine del mondo, di cercare qualsiasi spiegazione in grado di risolvere l’inquietudine avvertita di fronte al mistero dell’esistenza, di definire i termini dei rapporti familiari e sociali, ma anche di commettere molti errori. Tra questi errori, uno dei più grandi è stato l’invenzione delle razze umane. In tempi lontani, l’incontro con la diversità poteva avere come esito l’inven-

zione di categorie del tutto fantasiose, ma definibili in termini che, dal punto di vista linguistico, sembravano coerenti. Oggi, però, non è più così. Come scrive Guido Barbujani: “Le razze ce le siamo inventate, le abbiamo prese sul serio per secoli, ma adesso ne sappiamo abbastanza per lasciarle perdere”⁴.

Da queste premesse, il corso passa in rassegna le principali espressioni della creatività culturale umana: le lingue, le religioni, l’organizzazione politica e sociale, la dimensione affettiva, l’identità personale e collettiva, i riti di passaggio, le forme della parentela, le superstizioni e tutto quanto può ragionevolmente costituire i diversi modi di essere umani. L’obiettivo finale, naturalmente, non è solo l’aver fornito agli studenti informazioni esaustive attorno a tutti questi argomenti. Il reale intento dei due anni di studio previsti dall’opzione complementare è, piuttosto, la costruzione condivisa per mezzo di ragionamenti, letture e discussioni di una visione positiva della diversità, finalmente riconosciuta come il vero motore per l’evoluzione culturale della nostra specie. Da questa prospettiva, la diffidenza e il timore lasceranno finalmente la loro presa e il mondo apparirà, senza dubbio, un luogo molto più interessante in cui vivere e pieno di stimolanti occasioni di conoscenza. A ben pensare il senso del corso si può riassumere in una semplice considerazione: far sì che gli studenti possano riflettere con piena consapevolezza sulle parole che Claude Lévi-Strauss scriveva nel lontano 1952: “Il barbaro è anzitutto l’uomo che crede nella barbarie”⁵.

Note

3 Diamond J. (2013), *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*. Torino: Einaudi, p. 13.

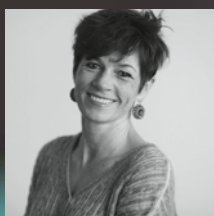
4 Barbujani G. (2006), *L’invenzione delle razze. Capire la biodiversità umana*. Milano: Bompiani, p. 10.

5 Lévi-Strauss C. (1967), *Razza e storia e altri studi di antropologia*. Torino: Einaudi, p. 106.

CARAN D'ACHE

Genève

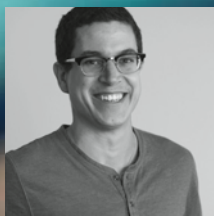
atelier



Petra Silvant
grafica illustratrice

Studmattenweg 26, 2532 Magglingen BE
tel/fax 032 322 04 61, mobile 079 607 80 68
petra.silvant@carandache.com

Svizzera francese / Ticino



Peter Egli
grafico illustratore

Zypressenstrasse 11, 8003 Zürich
tel 052 222 14 44, mobile 078 769 06 97
peter.egli@carandache.com

Svizzera tedesca



Simone Hauck
docente

Bool 12B, 8574 Oberhofen TG
tel 071 670 01 45, mobile 079 541 34 65
simone.hauck@carandache.com

Svizzera tedesca

I corsi di disegno e di pittura "Caran d'Ache atelier" vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici. Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti: Caran d'Ache assume i costi per l'animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.



Il laboratorio di matematica: una forma didattica efficace per l'apprendimento

Luca Crivelli, docente presso la Scuola elementare di Lattecaldo

Silvia Sbaragli, professore di didattica della matematica presso il Dipartimento
formazione e apprendimento della SUPSI

| 55

L'esperienza della Scuola elementare di Lattecaldo

Il laboratorio matematico rappresenta una forma didattica che da anni viene trattata nel campo della pedagogia e in modo più specifico nell'ambito della didattica della matematica. Attualmente in Ticino tale forma didattica è stata proposta nel nuovo *Piano di Studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015) e nella riforma *La scuola che verrà* (2016), in continuità dalla scuola dell'infanzia alla scuola media. Sono diverse le accezioni del concetto di laboratorio, alcune più "restrittive", altre più "ampie", ma tutte tengono in considerazione tratti comuni, come l'importanza dell'apprendimento attivo e del fare.

Nelle prime accezioni il laboratorio è innanzitutto uno spazio diverso dall'aula, un vero e proprio *spazio fisico* dove viene vissuta l'attività secondo "regole" diverse, che permettono all'allievo di diventare il vero e proprio protagonista del proprio apprendimento (D'Amore, Marazzani, 2011); nelle seconde, invece, viene definito laboratorio qualsiasi *situazione didattica* che presenta il carattere dell'apprendimento attivo, dell'imparare facendo in situazioni stimolanti e ricche, assimilato ad un vero e proprio atteggiamento mentale del sentirsi in una "situazione laboratoriale".

Nei documenti legati alla riforma qui in Ticino si è scelta la seconda via, meno vincolante a livello di spazi e più attuabile e percorribile con facilità, anche se meno incisiva a livello di ricaduta. Non mancano comunque interessanti sperimentazioni del concetto di laboratorio in senso più "restrittivo", come l'esperienza realizzata nella Scuola elementare di Lattecaldo, oggetto di questo articolo.

In quest'ottica, come sostiene Baldacci (2004), «La rilevanza pedagogica del laboratorio risiede in larga misura nel suo offrirsi come dispositivo di innovazione scolastica globale: organizzativa, pedagogica e didattica al tempo stesso. In sede *Organizzativa*, il laboratorio propone un nuovo modello degli spazi scolastici. In ambito *Pedagogico* dilata le dinamiche della socializzazione con un respiro ben più ampio di quello che [gli allievi] possono fruire nell'aula-madre. Infine, in sede *Didattica* favorisce un insegnamento "altro", basato sulla ricerca, anziché sulla lezione frontale».

In tal senso si può concepire il laboratorio come uno *spazio attrezzato* in cui si svolge un'attività *caratterizzata da una intenzionalità*, ossia centrata su un certo oggetto culturale, che in questo caso rientra negli ambiti di competenza della matematica, e che rinvia ad un lavoro attivo.

L'importanza di uno spazio attrezzato a tale scopo, organizzato in senso spaziale e strutturale come un ambiente "alternativo", che diventa contesto dell'azione, rimanda ad una intuizione di Dewey (1961), che osservava come gli ambienti scolastici definiscono le funzioni didattiche implicite, le attese dell'allievo nei confronti del docente. Nello spazio laboratorio è possibile invece creare dinamiche diverse tra docenti e allievi e tra allievi stessi, che consentono di rompere le abitudini, reali o presunte, che possono portare alla rinuncia della partecipazione attiva dell'allievo, delegando solo al docente la responsabilità del proprio apprendimento (D'Amore, Sbaragli, 2011); inoltre, il laboratorio può rappresentare l'ambiente ideale per proporre situazioni ampie, ricche, creative, dove sono legittimi il dubbio e il porsi problemi, e dove trovano spazio l'invenzione, la progettazione, la creazione, la comunicazione, la riflessione (D'Amore, Marazzani, 2011). Come afferma Baldacci, «Lo spazio laboratoriale può allora favorire la "laboratorialità" come *spazialità di situazione*, come atteggiamento mentale, determinando certe "attese" nell'alunno, quando viene condotto in laboratorio».

L'esperienza della Scuola elementare di Lattecaldo

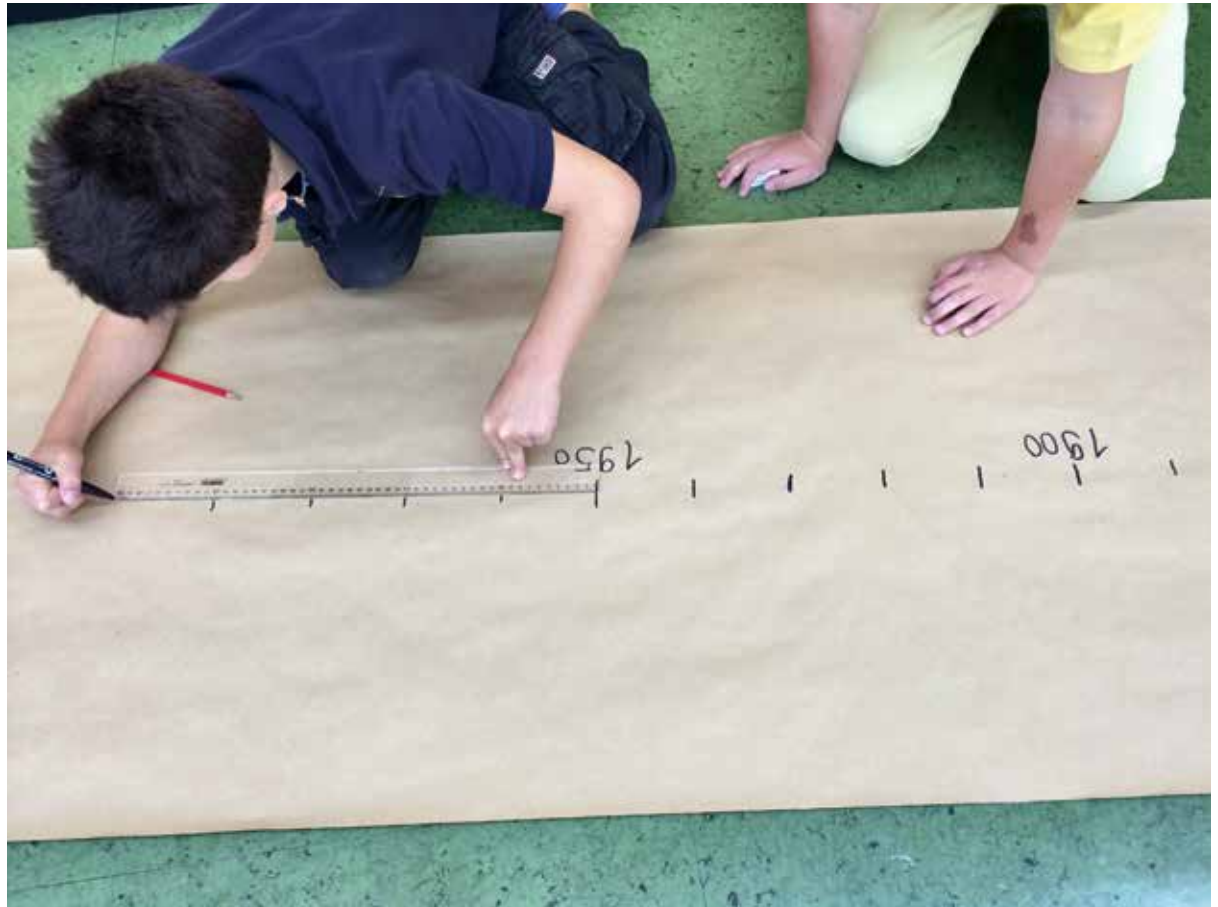
È da settembre 2014 che la sede della Scuola elementare di Lattecaldo ospita un'aula dedicata in maniera quasi esclusiva alla forma didattica del laboratorio. In quell'anno è nata infatti la volontà da parte di alcuni docenti di approfondire la conoscenza, prima di allora piuttosto superficiale, di questa forma didattica, con la successiva necessità di riorganizzare spazi e materiali per predisporla e realizzarla.

Inizialmente è stato svolto un lavoro di ricerca bibliografico, atto a mettere in luce esperienze laboratoriali significative che potessero in qualche modo fungere da modello per muovere i primi passi. Importante, in questo senso, è stato il contributo derivante dalla didattica della matematica. L'impegno successivo è stato principalmente organizzativo: liberare un'aula da mobili e materiali accumulati nel tempo, in maniera da disporre di uno spazio quanto più funzionale possibile allo scopo.

Nel laboratorio sono così state organizzate tre zone:

- la "zona lavoro", con un numero molto limitato di banchi disposti a isola, in cui è possibile sedersi per fissare alcune fasi del progetto;
- la "zona materiale", in cui l'allievo, oltre alla carto-





- leria di base, trova diversi tipi di artefatti concreti (strumenti di misura, oggetti di costruzione ecc.);
- la “zona mostra”, che rappresenta uno spazio in cui esporre i manufatti conclusi o i lavori ancora in corso, al fine di condividerli con le altre classi o gli altri docenti che frequentano l’aula.

Dopo l’allestimento dello spazio, si è passati a discutere dell’impostazione generale di svolgimento dei laboratori all’interno della scuola. Le scelte potevano essere molteplici: scambiarsi le classi tra docenti, creare gruppi di allievi tra più classi, attribuire ad un solo docente la funzione di “tecnico di laboratorio” ecc. Inizialmente abbiamo scelto una via che consentisse una diversità con la lezione tradizionale, ma allo stesso tempo fosse facilmente percorribile, ossia ogni docente titolare lavorava con la propria classe in presenza di un collega con il quale pianificare e realizzare i laboratori e creare nuove dinamiche di classe. Da questo pun-

to di vista, sono stati coinvolti ad esempio la docente di sostegno pedagogico e il direttore dell’istituto.

Dopo questa fase di strutturazione generale, uno degli aspetti più delicati ha riguardato la scelta delle attività da proporre: per il docente, si tratta di uscire da un’ottica tradizionale di lavoro in aula e di pensare ad attività che permettano all’allievo di organizzarsi, esplorare, provare, collaborare e scoprire, senza necessitare di una presenza o di un aiuto continuo da parte dell’adulto. Malgrado non ci sia una formula per forza vincente, ci si è resi conto con il passare del tempo che le attività risultate più efficaci e motivanti per gli allievi sono state quelle che hanno portato alla realizzazione di un manufatto o materiali direttamente collegati con la vita di classe, con la quotidianità scolastica degli allievi. Ad esempio è stata progettata e realizzata una linea del tempo utile durante la lezione di storia, sono stati progettati giochi da tavolo matematici in vista dell’armo-

nizzazione con gli allievi della scuola dell'infanzia o casette per gli uccelli studiati in ambito scientifico.

Un progetto in laboratorio inizia con la condivisione collettiva della cornice di senso della situazione problema proposta, che spesso si conclude con un manufatto atteso; segue poi la fase di progettazione e realizzazione, in cui gli allievi possono decidere di lavorare autonomamente o in piccoli gruppi. In queste fasi, gli adulti si limitano a osservare, prendere nota, fotografare e intervengono soltanto per indirizzare gli allievi che perdono di vista il compito o per gestire eventuali conflitti emersi. Al termine del tempo dedicato al laboratorio, la classe si riunisce per discutere del lavoro svolto. Gli allievi hanno l'occasione di segnalare conquiste e problemi incontrati, di scambiarsi consigli, o più semplicemente di mostrare ai compagni di classe e al docente i propri progressi. Quest'ultimo, invece, modera la discussione, rilancia al gruppo annotazioni e comportamenti interessanti osservati; nei giorni successivi, in classe, struttura delle lezioni mirate sulle difficoltà o sui punti di forza emersi in laboratorio. Gli allievi lavorano ai loro progetti per 1-2 unità didattiche, una volta a settimana o ogni quindici giorni. Un singolo progetto può durare anche più di un mese.

Certamente, lavorare in laboratorio non è sempre facile, per questo è da prevedere un periodo di rodaggio iniziale, che può anche essere lungo. Possono infatti nascere conflitti e alcuni allievi possono trovarsi inizialmente in difficoltà nel dover ricoprire un ruolo attivo e nel non poter contare sull'appoggio e sul feedback immediato dell'adulto. Inoltre gli allievi che vivono in maniera negativa l'errore nel loro quotidiano avranno bisogno di continui incoraggiamenti e rassicurazioni prima di coglierne le potenzialità e considerarlo come un passaggio a volte inevitabile per raggiungere il risultato finale. Si possono infine incontrare delle difficoltà dovute al contesto: gli spazi e i colleghi non sempre sono a disposizione, oppure l'accordo e la collaborazione con le altre classi possono non essere semplici e immediati.

Eppure, dall'esperienza di questi anni possiamo affermare che se le proposte del docente sono adatte a questa forma didattica, le difficoltà vengono ripagate dalle competenze apprese dagli allievi. In laboratorio entra infatti in gioco un grande numero di competenze, non solo matematiche ma anche trasversali, che difficilmente potrebbero manifestarsi in una lezione più tradizionale. In particolare, gli allievi acquisiscono un

atteggiamento investigativo-riflessivo, basato sulla propensione a porsi problemi e ad affrontarli *attivamente* e maggiori competenze di tipo relazionale. Inoltre, la motivazione è generalmente alta: l'autonomia nel poter scegliere i compagni di lavoro, i materiali e la strada da seguire, o la prospettiva di presentare il proprio lavoro ad altri allievi, porta il bambino a investire molto e a mettersi in gioco in prima persona. Gli allievi più in difficoltà spesso si trovano a poter dare il proprio contributo e a trovare uno spazio e un ruolo attivo, scontrandosi meno con ostacoli che portano facilmente alla frustrazione. Per il docente, infine, si tratta di un momento privilegiato in cui osservare e raccogliere dati fondamentali per l'impostazione di un successivo lavoro differenziato in classe.

Il laboratorio di matematica rappresenta quindi una grande opportunità da perseguire, un validissimo strumento per costruire il pensiero matematico, e non solo, e dare senso all'apprendimento.

Bibliografia

Baldacci, M. (2004). *Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*. In: N. Filograsso, R. Travaglini (a cura di). *Dewey e l'educazione della mente*. Milano: Franco Angeli, pp. 86-97.

D'Amore, B., & Marazzani, I. (2011). *Problemi e laboratori. Metodologie per l'apprendimento della matematica*. Progetto: Matematica nella scuola primaria, percorsi per apprendere. Bologna: Pitagora. P. 161.

D'Amore, B., & Sbaragli, S. (2011). *Principi di base di didattica della matematica*. Progetto: Matematica nella scuola primaria, percorsi per apprendere. Bologna: Pitagora. P. 116.

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. P. 111.

La scuola che verrà (2016). <http://www4.ti.ch/decs/ds/la-scuola-che-verra/home>

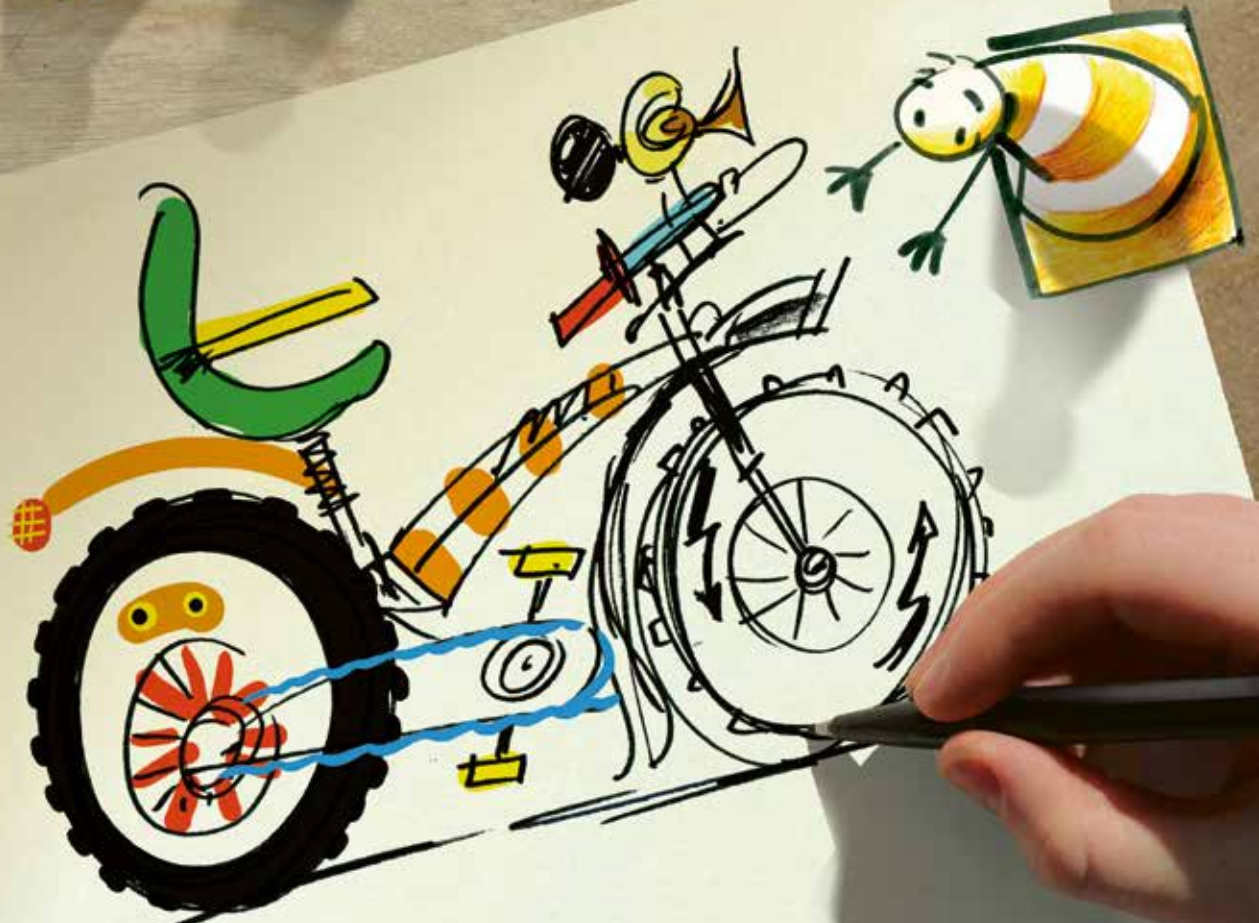
Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015). www.pianodistudio.ch.

A tutte le classi dalla
3^a alla 5^a elementare

Concorso

Premi fantastici
per idee creative

R



I Pylonis inforcano la bici!

Create insieme alla vostra classe una bicuspersicura divertente, colorata e «pronta per la stampa»: potete vincere buoni RailAway FFS e cartelle per tutti gli allievi.

Le informazioni dettagliate sul concorso e il foglio-concorso si trovano su www.concorso.upi.ch.

 SBB CFF FFS

Offerta RailAway

 upi



Docenti nelle scuole medie del Cantone Ticino: situazione nel 2015/16 e previsione del fabbisogno per il quadriennio scolastico 2016-2020

| 61

Alberto Piatti, responsabile della formazione di base e docente-ricercatore presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

Introduzione

Per pianificare un'offerta formativa presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) della SUPSI per il quadriennio scolastico 2016-2020 corrispondente al fabbisogno reale di docenti della scuola media ticinese, il DFA e la Divisione scuola del DECS, per il tramite dell'Ufficio dell'insegnamento medio (UIM), hanno convenuto di dare mandato al Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del DFA di effettuare un sondaggio presso tutti i docenti attivi nella scuola media nell'anno scolastico 2015/16. Incrociando tali dati con il numero di sezioni stabilito per i prossimi anni, è stata prodotta una stima del fabbisogno di neo-docenti. In questo articolo presentiamo in sintesi i risultati ottenuti.

Per disporre di dati il più possibile completi e verosimili, si è deciso di procedere direttamente con un sondaggio presso tutti i docenti di scuola media attivi nelle scuole pubbliche e private parificate del Cantone Ticino e presso i docenti in congedo, ad eccezione dei docenti in congedo malattia. La raccolta dei dati è avvenuta nel mese di febbraio 2016. In totale i questionari rientrati sono stati 1450 (91%), di cui 1411 (89%) hanno potuto essere inseriti correttamente nel sistema. L'alta partecipazione riscontrata per ogni sede permette di disporre di una base di dati molto significativa, sia in termini di previsione del fabbisogno, sia in termini di analisi della realtà attuale.

Il questionario somministrato riguardava i seguenti aspetti: dati personali, abilitazioni, attività nell'anno 2015/16, prospettive per l'anno scolastico 2016/17 e per il triennio scolastico 2017-2020. Gli eventi considerati ai fini del fabbisogno presenti nel questionario erano i seguenti: leggero aumento o leggera diminuzione del grado di occupazione (minore o uguale al 20%); importante aumento o riduzione del grado di occupazione (maggiore del 20%); congedi di uno o più anni; pensionamenti parziali o completi; abbandoni (non per pensionamento); rientri da congedi.

I dati raccolti sono di tipo prevalentemente soggettivo e come tali non sono immuni da errori e incoerenze. Si sono osservate infatti diverse incoerenze tipiche del ragionamento probabilistico. Nell'analisi dei dati abbiamo tenuto conto in caso d'incoerenza delle spiegazioni più plausibili, sulla base delle deviazioni e delle euristiche conosciute per il ragionamento probabilistico (per una panoramica si vedano Kahnemann et al. 1982 e Kahnemann 2011), consci di inserire nei risulta-

ti una fonte di incertezza supplementare. Per conoscere in dettaglio le modalità di raccolta ed elaborazione dei dati si veda Piatti 2016.

Per produrre una previsione del fabbisogno, i dati raccolti tramite il sondaggio sono stati incrociati con i dati prodotti dall'UIM nell'ambito delle proprie statistiche annuali relative al numero di sezioni previste nel triennio scolastico 2017-2020. Tali dati mostrano che gli anni scolastici 2016-2020 saranno anni caratterizzati da un leggero aumento delle sezioni, che dovrebbero passare dalle 582 attuali a 589 nel 2019/20 (+1.2%); la tendenza alla crescita dovrebbe poi continuare fino al 2022/23 per raggiungere un massimo di 600 sezioni (+3% rispetto al 2015/16) e poi iniziare una fase di contrazione.

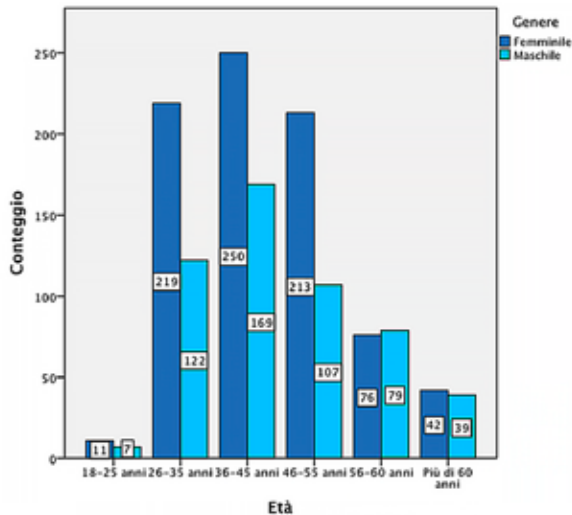
Alla luce di questi dati, l'organico attuale è stato considerato come corrispondente ai bisogni del quadriennio scolastico 2016-20 e il fabbisogno legato all'aumento delle sezioni come trascurabile. La stima del fabbisogno di nuovi docenti è stata dunque concentrata sul fabbisogno già presente attualmente (incarichi limitati) e sulle variazioni a livello di personale già presente (pensionamenti, abbandoni, riduzioni di grado di occupazione, ecc.).

Per ogni materia, è stata elaborata la situazione attuale del corpo docente, considerando in particolare la presenza di docenti non abilitati che già insegnano la materia nonché le prospettive dei docenti per il prossimo anno scolastico e per il prossimo quadriennio scolastico, ed è stata dunque prodotta una stima del numero di nuovi docenti abilitati necessari per coprire il fabbisogno prevedibile.

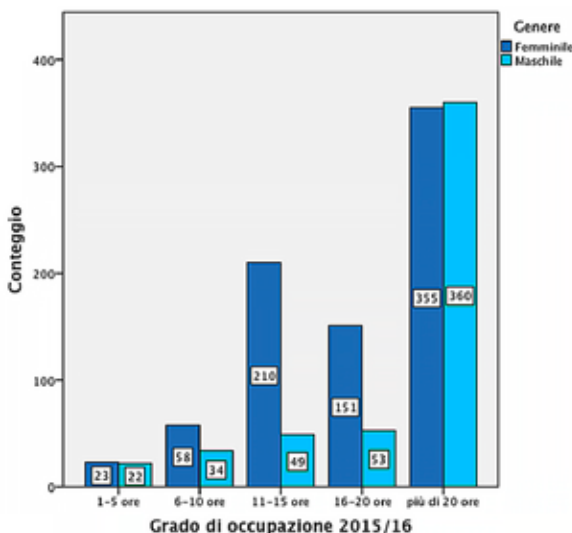
In questo articolo viene riportata una sintesi dei risultati emersi nello studio. I lettori interessati ad una panoramica completa dei risultati ottenuti sono invitati a consultare il rapporto finale dello studio (si veda Piatti 2016).

Composizione e dinamica attuale del corpo docente di scuola media

Il corpo docente della scuola media è sempre più di genere femminile. Dei rispondenti che hanno indicato tale dato (non tutti hanno specificato i propri dati personali), 814 erano di genere femminile e 525 di genere maschile. Distinguendo per classi di età e genere, la suddivisione è la seguente:



Se per le classi di docenti con più di 56 anni c'è un equilibrio tra docenti di genere maschile e docenti di genere femminile, nella classe 26-35 anni il numero di docenti donne è addirittura il doppio rispetto a quello di docenti uomini, segno inequivocabile del fatto che la professione di docente di scuola media è sempre più femminile. Si nota inoltre che un numero importante di docenti (81) è già in età di pensione, mentre un numero ancora più alto (155) raggiungerà l'età di pensionamento nel prossimo quadriennio scolastico. Per il resto i docenti sono ben distribuiti nelle diverse classi di età, segnale del fatto che a medio termine bisogna probabilmente attendersi un ricambio regolare.



Per quanto riguarda il grado di occupazione, la situazione è la seguente:

La maggior parte dei docenti di genere maschile lavora a tempo pieno, mentre ci sono più docenti di genere femminile che lavorano a tempo parziale piuttosto che a tempo pieno. Tuttavia una parte importante di docenti di genere femminile lavora a tempo pieno o quasi.

Sintesi dei risultati per materia

I risultati scaturiti sono riassunti nelle tabelle: quelli in grassetto sono ottenuti direttamente dai dati, gli altri sono ottenuti tramite conversione. I coefficienti di conversione sono riportati nelle prime tre righe di ogni tabella (si veda Piatti 2016 per i dettagli). Per ogni materia, i dati nella colonna sinistra sono da intendersi come persone fisiche, i dati nella colonna destra sono in ore lezione. Considerando la complessità dei dati, gli errori e le deviazioni naturalmente presenti nei dati stessi, la partecipazione non esaustiva e infine le approssimazioni introdotte, in particolare attraverso l'uso di coefficienti per la conversione, i numeri riportati nelle tabelle non sono assolutamente da considerare come dati esatti, bensì come numeri indicativi che suggeriscono un determinato tipo di fabbisogno.

Sulla base dei risultati della presente indagine, possiamo affermare che l'offerta formativa pianificata per il DFA nei prossimi due anni (2016/17, 2017/18) e il numero di diplomi rilasciati di conseguenza nel quadriennio scolastico 2016-2020 dovrebbero permettere di rispondere efficacemente al fabbisogno di docenti delle scuole medie ticinesi.

In storia e civica, geografia, scienze naturali, inglese, educazione musicale, educazione fisica e amministrazione e ICT il numero di diplomi supera ampiamente il fabbisogno previsto. Nelle materie educazione musicale e educazione fisica questo aspetto non rappresenta un problema, in quanto il titolo permette di insegnare la rispettiva materia pure a livello di scuola elementare. Per educazione musicale in particolare, a partire da settembre 2016, la formazione al DFA sarà combinata con il Master in Educazione musicale elementare del Conservatorio della Svizzera Italiana e quindi i diplomati avranno pure accesso come docenti alle scuole di musica di tutta la Svizzera. Per inglese e amministrazione e ICT la formazione è proposta solo come seconda abilitazione, quindi non è necessario contenere il numero di diplomati. Per geografia, il numero di candidati che si presenta ogni anno per l'ammissione al DFA

64 |

è di regola limitato e molto variabile, quindi la stima dei diplomi DFA 2016-2020 è probabilmente ottimistica. Per le materie storia e civica e scienze naturali, si potrebbe valutare se sospendere la formazione almeno per un anno per evitare di formare troppi docenti.

Per italiano sembra per contro necessario aumentare leggermente il numero di ammissioni al DFA ogni anno per rispondere efficacemente al fabbisogno che si potrebbe palesare.

Per tedesco e francese sarà necessario monitorare attentamente il numero di candidati postulanti l'ammissione presso il DFA. Se i numeri dovessero scendere sotto gli attuali, pari a circa 8 candidati per francese e 4 per tedesco all'anno, si renderebbero necessarie misure straordinarie, di promozione o di formazione.

Per matematica è già sin d'ora chiaro che dovranno essere intraprese misure straordinarie, quali il raddoppio

del numero di persone ammesse già effettuato con l'ammissione all'anno accademico 2015/16.

Per l'insegnamento religioso i dati indicano la necessità di aprire l'abilitazione sia per religione evangelica, sia per religione cattolica. Per la prima a causa della partenza prevista di quasi tutti i docenti attuali, per la seconda a causa dell'alto numero di docenti che al momento lavorano nella scuola media privi di abilitazione (dato non riportato nelle tabelle).

Infine, per l'educazione alimentare, sembrerebbe opportuno riproporre almeno una volta il relativo CAS proposto l'ultima volta nell'anno accademico 2014/15.

Si ringraziano tutte le docenti e tutti i docenti che hanno partecipato al sondaggio, le direzioni e i segretariati delle sedi per l'ottima collaborazione.

RIASSUNTO FABBISOGNO	Italiano		Storia e civica		Geografia		Matematica		Scienze naturali		Francese		Tedesco	
Ore di insegnamento mediane per docente	15		10		15		15		16		13		15	
Ore per riduzione/aumento importante di GDO	10		6		10		10		10		8		10	
Ore per riduzione/aumento leggero di GDO	5		2		5		5		5		4		5	
Incarichi limitati 2015/16	122		20		82		665		79		184		99	
Pensionamenti completi (non IL)	25	375	12	120	9	135	27	405	10	160	9	117	13	195
Abbandoni (non dovuti a pensionamenti, non IL)	6	90	2	20	1	15	4	60	2	32	3	39	1	15
Pensionamenti parziali (non IL)	5	50	0	0	0	0	1	10	0	0	2	16	4	40
Leggere riduzioni di GDO (non IL)	22	110	15	30	12	60	13	65	11	55	9	36	6	30
Importanti diminuzioni di GDO (non IL)	9	90	5	30	1	10	5	50	3	30	4	32	1	10
Richieste di congedo annuale	17		11		6		11		10		10		3	
Richieste di congedo di più anni	2		3		1		3		4		0		2	
Totale fattori aggravanti	56	837	22	220	20	302	84	1255	22	356	33	424	26	389
Leggero aumento di GDO (esclusi IL)	28	140	15	30	8	40	19	95	14	70	7	28	19	95
Importante aumento di GDO (esclusi IL)	10	100	9	54	4	40	10	100	6	60	4	32	6	60
Rientro da congedi completi già in corso	5		2		0		3		3		0		1	
Rientri da congedi parziali o non ancora iniziati	9		7		6		4		7		3		3	
Totale fattori attenuanti	16	240	8	84	5	80	13	195	8	130	5	60	10	155
Fabbisogno di nuovi docenti 2016/20	40	597	14	136	15	222	71	1060	14	226	28	364	16	234
Diplomi DFA 2016-2020	40		32		30		60		40		28		16	
Partecipanti al sondaggio	247		140		98		223		131		109		113	

Riassunto fabbisogno	Inglese	Ed. Musicale	Ed. Fisica	Ed. alle Arti plastiche	Ed. visiva	Religione cattolica	Religione evangelica
Ore di insegnamento mediane per docente	10	20	18	10	10	5	5
Ore per riduzione/aumento importante di GDO	6	10	10	6	6	3	3
Ore per riduzione/aumento leggero di GDO	2	5	6	2	2	1	1
Incarichi limitati 2015/16	6	0	6	89	108	15	7
Pensionamenti completi (non IL)	6 60	5 100	17 306	9 90	5 50	1 5	1 13
Abbandoni (non dovuti a pensionamenti, non IL)	4 40	2 40	3 54	5 50	2 20	2 10	1 3
Pensionamenti parziali (non IL)	0 0	2 20	0 0	1 6	0 0	0 0	1 3
Leggere riduzioni di GDO (non IL)	4 8	2 10	2 12	12 24	12 24	2 2	0 0
Importanti diminuzioni di GDO (non IL)	12 72	1 10	4 40	5 30	5 30	0 0	1 3
<i>Richieste di congedo annuale</i>	4	0	3	11	9	1	0
<i>Richieste di congedo di più anni</i>	1	0	4	1	1	2	1
Totale fattori aggravanti	19 186	9 180	23 418	29 289	23 232	6 32	6 29
Leggero aumento di GDO (esclusi IL)	17 34	6 30	15 90	5 10	7 14	9 9	2 2
Importante aumento di GDO (esclusi IL)	12 72	5 50	11 110	5 30	3 18	6 18	0 0
<i>Rientro da congedi completi già in corso</i>	0	0	0	1	1	0	0
<i>Rientri da congedi parziali o non ancora iniziati</i>	6	1	4	6	8	1	0
Totale fattori attenuanti	11 106	4 80	11 200	4 40	3 32	5 27	0 2
Fabbisogno di nuovi docenti 2016/20	8 80	5 100	12 218	25 249	20 200	1 5	5 27
Diplomi DFA 2016-2020	16	30	40	36	36	0	0
Partecipanti al sondaggio	104	44	98	112	102	28	5

Riassunto fabbisogno	Ed. Alimentare	Latino	Amministrazione e ICT	Sostegno pedagogico	Differenziazione curricolare
Ore di insegnamento mediane per docente	13	10	5	18	10
Ore per riduzione/aumento importante di GDO	8	6	4	12.5	6
Ore per riduzione/aumento leggero di GDO	4	2	2	5	2
Incarichi limitati 2015/16	0	49	14	0	32.5
Pensionamenti completi (non IL)	7 91	2 20	2 10	11 198	5 50
Abbandoni (non dovuti a pensionamenti, non IL)	1 13	1 10	0 0	2 36	0 0
Pensionamenti parziali (non IL)	0 0	1 6	0 0	1 12.5	0 0
Leggere riduzioni di GDO (non IL)	1 4	2 4	0 0	4 20	4 8
Importanti diminuzioni di GDO (non IL)	1 8	0 0	1 4	4 50	0 0
<i>Richieste di congedo annuale</i>	3	0	0	6	2
<i>Richieste di congedo di più anni</i>	0	0	1	2	1
Totale fattori aggravanti	9 116	9 89	6 28	18 316.5	9 90.5
Leggero aumento di GDO (esclusi IL)	5 20	5 10	3 6	7 35	2 4
Importante aumento di GDO (esclusi IL)	4 32	0 0	0 0	4 50	3 18
<i>Rientro da congedi completi già in corso</i>	0	1	0	1	0
<i>Rientri da congedi parziali o non ancora iniziati</i>	1	0	1	0	0
Totale fattori attenuanti	4 52	1 10	1 6	5 85	2 22
Fabbisogno di nuovi docenti 2016/20	5 64	8 79	4 22	13 231.5	7 68.5
Diplomi DFA 2016-2020	0	8	20	12	0
Partecipanti al sondaggio	34	29	6	69	48

Bibliografia

- Kahnemann, D., Slovic, P. and Tversky, A. (editors) (1982). *Judgement under Uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge: university press.
- Kahnemann, D. (2011). *Thinking, fast and slow*, New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Piatti, A. (2016). *Docenti nelle scuole medie del Cantone Ticino: situazione nel 2015/16 e previsione del fabbisogno per il quadriennio scolastico 2016-2020*. Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattrice responsabile

Cristiana Lavio

Comitato di redazione

Rita Beltrami
Spartaco Calvo
Michela Crespi Branca
Matteo Ferrari
Andrea Gianinazzi
Brigitte Jörimann Vancheri
Giorgio Ostinelli
Daniele Parenti
Alma Pedretti
Luca Pedrini
Raffaele Regazzoni
Daniele Sartori
Massimo Scarpa
Michele Tamagni

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11
fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA – Lugano
www.csia.ch
Kyrhian Balmelli
Cheyenne Martocchi
Pamela Mocettini
Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche – Bellinzona
www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)
Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

