

COMPETENZA DI LETTURA (*READING LITERACY*) E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI IN ITALIA

1. IL CONCETTO DI ALFABETIZZAZIONE

Nel 1975, durante il Congresso dell'*Association Francaise des Enseignants de Francais*, il linguista e semiologo francese Roland Barthes (1915-1980) ha detto che «il verbo LEGGERE può essere seguito da diversi oggetti diretti: *io leggo i testi, immagini, città, facce, gesti, scenari, ecc.*». Questo ci suggerisce che leggere è qualcosa di più complesso di ciò che possiamo immaginare. Se osserviamo l'etimologia della parola italiana “leggere”, possiamo cogliere come il suo significato ci porti a capire le molte implicazioni pedagogiche connesse con questa azione. “*Leggere*” deriva dalla parola latina “*legere*”, che significa prendere e raccogliere qualcosa. Così, prima di tutto, leggere significa *cogliere* qualcosa (informazioni, contenuti dello studio, storie, ecc.) dal mondo che ci circonda, e ciò sottolinea quanto questa azione vada ben oltre la semplice e meccanica ripetizione di parole e suoni, così come quanto sia strettamente collegata con l'acquisizione di significati. Inoltre, la radice latina – *leg* – richiama il, e si basa sul termine *logos*, che è intrinsecamente associato al concetto di “parola”, “discorso”, “causa”, “ragione”, “intelletto”. Perciò leggere può essere considerata un'azione multidimensionale che coinvolge l'intera persona (o bambino) che *raccoglie e coglie* il significato profondo di ciò che legge. Per questo, leggere è un processo teso non solamente a comprendere un testo scritto o un'immagine, ma – più ampiamente – la realtà, diventando così lo strumento di conoscenza e crescita, sia individuale che collettiva.

In accordo con questa premessa, «la competenza di lettura (*reading literacy*) significa comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale, e partecipare alla società. Questa definizione va oltre la nozione di base di competenza di lettura (*reading literacy*) quale decodifica e comprensione letterale: implica la comprensione, l'utilizzo e la riflessione sulle informazioni scritte per un'ampia gamma di scopi. Pertanto, tiene conto del ruolo attivo e interattivo del lettore per acquisire un significato dai testi scritti».¹

¹ Definizione adottata dall'OCSE nell'ambito del “Programma per la valutazione internazionale degli studenti”. Sebbene PISA concentri la capacità di utilizzare le conoscenze e le abilità di lettura, matematica e scienze per affrontare le sfide della vita reale di uno spettro di età superiore a quello di READ-COM, poiché misura i quindicenni,

Sicuramente la lettura ha un ruolo di primaria importanza e con impatti rilevanti su tutte le aree di apprendimento, ed è possibile affermare che il successo scolastico è strettamente connesso alla capacità di decifrare correttamente un messaggio verbale e/o scritto (sia dal punto di vista fonologico che da quello semantico), in modo da acquisire senso, conoscenza e competenze. Pertanto, è essenziale che questa capacità (e attitudine), venga attentamente incoraggiata, promossa e sviluppata sin dall'educazione dell'infanzia.

Recenti studi ed evidenze scientifiche sottolineano come avvicinare i bambini alla lettura fin dalla prima infanzia (anche solo dagli 0 ai 3 anni) porta svariate conseguenze positive sulla loro crescita e sui risultati dello sviluppo. Questi benefici iniziali vengono successivamente ripresi, arricchiti e ampliati nelle fasi educative successive, costituendo una base preziosa per l'alfabetizzazione dei bambini. L'educazione alla lettura è quindi fondamentale per la salute e l'evoluzione intellettuale, linguistica, emotiva e relazionale del bambino, e ha effetti significativi anche per la sua vita adulta.

L'istruzione scolastica, e in particolar modo l'istruzione dell'infanzia (3-6 anni) e l'istruzione primaria (6-11 anni), rivestono un ruolo chiave per introdurre e supportare i bambini nella pratica del ragionamento, dell'apprendimento permanente e della partecipazione attiva alla vita sociale attraverso l'educazione alla lettura e, a questo scopo, la corretta formazione degli insegnanti rappresenta un presupposto essenziale. Il personale educativo, oltre che insegnare a leggere e a scrivere, deve diventare **un attore attivo per la promozione dell'educazione alla lettura**, adottando specifici strumenti, strategie educative e le proposte di lettura offerte dalla ricca e stimolante produzione editoriale per ragazzi. Secondo il lascito di Gianni Rodari² – appunto – un buon insegnante dovrebbe sempre tenere presente che i libri né vengono prescritti né imposti: i libri vengono suggeriti e proposti per aiutare anche i giovani lettori a scoprire la loro bellezza.

il significato generale adottato di "competenza di lettura" (*reading literacy*) si adatta perfettamente al concetto da perseguire all'interno del progetto.

2 Giovanni "Gianni" Rodari (Omegna, 23/10/1920 - Roma, 14/04/1980), è stato un noto scrittore, pedagogo, giornalista e poeta italiano, tradotto in molte lingue, specializzato nella letteratura per bambini. Unico italiano ad aver vinto il prestigioso premio "Hans Christian Andersen" nel 1970, è stato uno dei maggiori interpreti del tema del "fantastico" e, grazie alla *Grammatica della fantasia* (1973), la sua opera principale, uno dei più importanti teorici dell'arte dell'invenzione di storie.

Accanto a questo ampio e allargato concetto di educazione alla lettura c'è l'*alfabetizzazione*, più strettamente legata al processo – svolto dai bambini – di acquisizione di competenze concrete per la lettura e la scrittura e al loro utilizzo a fini di sviluppo personale, crescita e studio. I contenuti della competenza di alfabetizzazione,³ così come i suoi principali obiettivi pedagogici e formativi, sono descritti all'interno del *Quadro Europeo delle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente* (2018 / C 189/01), che costituisce un riferimento comune – per ogni Paese membro dell'UE – per progettare i propri *curricula* scolastici per i diversi livelli di istruzione. In Italia, il curriculum nazionale per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione comprensivo di scuola primaria (e scuola secondaria di primo grado) è prescritto dal D.M. 254 del 16/11/2012 – e successive integrazioni legislative – e dalle relative Indicazioni Nazionali promulgate dal Ministero dell'Istruzione (MIUR).⁴

Per l'Educazione dell'Infanzia le Indicazioni Nazionali prevedono specifici “Campi di Esperienza” che offrono un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi riferiti ai sistemi simbolici della cultura italiana capaci di evocare, stimolare e accompagnare l'apprendimento dei bambini. Queste Indicazioni forniscono anche agli insegnanti i principali obiettivi educativi da perseguire per lo sviluppo globale e unitario del bambino. Essendo adeguatamente guidato dal suo insegnante – infatti – il bambino può approfondire e sistematizzare il suo apprendimento, procedendo per tentativi ed errori attraverso l'esperienza diretta, il gioco e la socializzazione.

Quando i bambini arrivano alla Scuola dell'Infanzia, hanno una notevole competenza linguistica – ma con abilità differenziate – da osservare e valorizzare con attenzione.

3 La **competenza di alfabetizzazione** (*literacy competence*) “è la capacità di identificare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta, utilizzando materiali visivi, sonori/audio e digitali attraverso discipline e contesti. Implica la capacità di comunicare e connettersi efficacemente con gli altri, in modo appropriato e creativo. Lo sviluppo dell'alfabetizzazione costituisce la base per l'ulteriore apprendimento e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza di alfabetizzazione può essere sviluppata nella lingua materna, la lingua di scolarizzazione e/o la lingua ufficiale in un Paese o una regione” (**RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente**).

4 Le indicazioni propongono una serie di suggerimenti pedagogici e culturali che intendono comunicare un'idea moderna ed efficace di scuola basata sull'innovazione metodologica, di cui tenere conto da parte di tutta la comunità educativa nazionale sia per il costante miglioramento e adattamento del curriculum di ciascuna scuola che delle indicazioni nazionali stesse. Seguendo l'esempio di quanto sta accadendo in Europa, è stato istituito un Comitato Scientifico Nazionale. Il Comitato ha il compito di dirigere e sostenere iniziative di ricerca metodologica e di innovazione educativa e di supportare la formazione dei docenti, accompagnando l'adozione delle “Indicazioni 2012”, nonché raccogliere ed elaborare i feedback acquisiti per le loro future formulazioni <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

Nello stimolante ambiente linguistico della scuola, i bambini sviluppano le loro ulteriori competenze linguistiche e lo fanno attraverso diverse attività: imparare ad ascoltare storie e racconti, parlare con adulti e coetanei, giocare con la lingua che usano, sperimentare il piacere della comunicazione e iniziare a esplorare la lingua scritta. L'ambiente educativo offre quindi l'opportunità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative significative, in cui ogni bambino diventa in grado di utilizzare i vari aspetti del linguaggio, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina. La Scuola dell'Infanzia ha la responsabilità di promuovere la padronanza della lingua italiana in tutti i bambini, rispettando anche l'uso della lingua di origine in caso di neonati stranieri. I bambini infatti vivono spesso in ambienti multilingue e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo e di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, toni e significati diversi. All'interno della fase dell'Educazione dell'Infanzia, gli insegnanti sviluppano e svolgono adeguate attività educative volte ad estendere il lessico dei bambini e alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, nonché a promuovere la pratica di diverse modalità di interazione verbale (ascolto, parlato, dialogo, spiegazione), contribuendo anche allo sviluppo di un pensiero logico e creativo. Per quanto riguarda in particolare l'incontro con la lettura – in quanto incoraggiato dagli insegnanti – questo può supportare il progressivo avvicinamento dei bambini alla lingua scritta. Attraverso brevi libri e racconti illustrati, drammatizzazioni e letture ad alta voce proposte dagli insegnanti, i bambini sono motivati a sviluppare un rapporto positivo con la futura lettura e la futura scrittura.

Tab. 1 - Obiettivi educativi per l'alfabetizzazione nell'educazione dell'infanzia

**Obiettivi per la competenza di alfabetizzazione nell'ambito dell'educazione dell'infanzia
(Indicazioni Nazionali 2012)**

- Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e specifica il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati;
- È in grado di esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale in diverse situazioni;
- Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni e inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra suoni e significati;
- Ascolta e capisce le narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare e organizzare le attività anche per definirne le regole;
- Fa ragionamenti sulla lingua, scopre lingue diverse, riconoscendone e sperimentandone la pluralità, e si misura con creatività e fantasia;
- Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta le prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche tecnologie digitali e nuovi media.

Nell'ambito dell'**Istruzione Primaria** i bambini acquisiscono gli strumenti e le competenze per l'alfabetizzazione funzionale: accrescono la propria esperienza di espressione orale e imparano a leggere e scrivere, perfezionando e arricchendo gradualmente il lessico e padroneggiando le relative tecniche. L'alfabetizzazione funzionale si colloca nella cornice più ampia dell'acquisizione dell'*alfabetizzazione sociale e culturale* promossa dalla scuola. L'alfabetizzazione sociale e culturale è legata all'acquisizione di linguaggi e codici legati alla cultura italiana e ai nuovi media, in un contesto plurilingue e interculturale. L'educazione plurilingue e interculturale svolta dalla scuola – infatti – include la lingua materna, la lingua della scuola e le lingue europee, contribuendo a valorizzare le diversità e le peculiarità culturali di ciascuna, e sostenendo il successo educativo nonché l'inclusione sociale generale e la futura partecipazione democratica dei giovani.

Per quanto riguarda in particolare la padronanza pratica della lettura, all'interno di tutto il primo ciclo di istruzione (quindi, compresa la Scuola Primaria), questa viene proposta come momento di socializzazione e confronto sui contenuti dell'apprendimento oltre che di ricerca individuale e riflessione critica, favorendo la maturazione e il progresso dei bambini. Richiede tecniche e strategie peculiari insegnate dai docenti, tra cui lettura ad alta voce, corretta espressione orale con un lessico adeguato e comprensione dei testi scritti. La capacità di lettura, infatti, è fondamentale per ricercare ed elaborare informazioni e ampliare le conoscenze. Per quanto riguarda il gusto della lettura, questo

viene promosso come modo per sviluppare fantasia e creatività avvicinando i bambini a racconti e storie diverse, provenienti da ogni civiltà e tempo, che guidano gli studenti verso la conoscenza dell'altro e del mondo.

Tab. 2 – *Obiettivi educativi per l'alfabetizzazione nell'istruzione primaria*

Obiettivi educativi per l'alfabetizzazione nell'istruzione primaria (Indicazioni Nazionali 2012)
<ul style="list-style-type: none">● L'alunno sa leggere e inserire testi di vario tipo, può identificare il senso globale e le informazioni più importanti, utilizzando strategie di lettura adatte allo scopo;● Utilizza abilità funzionali per lo studio: nella scrittura di testi può individuare informazioni utili per l'apprendimento di un argomento e metterle in relazione; sa sintetizzare le informazioni, a seconda dell'esposizione orale; sa acquisire terminologia specifica;● Il bambino può leggere testi di vario genere (letteratura per bambini), sia ad alta voce che in silenzio, e fa un giudizio personale su di loro;● Scrive testi ortograficamente corretti, chiari e coerenti; rielabora i testi parafrasandoli, completandoli o trasformandoli;● Comprende e usa parole di base e di uso intensivo in orale e scritto; comprende e utilizza anche i termini specifici più frequenti relativi alle discipline di studio;● Può riflettere sui propri testi scritti (e su quelli realizzati da altri), individuando regolarità morfosintattiche e caratteristiche lessicali; riconosce le diverse scelte linguistiche a seconda delle situazioni comunicative;● È consapevole che nella comunicazione vengono utilizzate diverse varietà di lingua e diverse lingue (multilingue).

*(Per ulteriori dettagli, si vedano i report su **Infanzia e Istruzione Primaria**)*

Al fine di avere una migliore comprensione della situazione attuale della competenza di lettura (*reading literacy*) e della formazione degli insegnanti, è stata effettuata una revisione teorica e i dati sono stati raccolti attraverso due canali:

- 1) Un questionario da sottoporre a studenti universitari del corso di Laurea Magistrale in “Scienze della formazione primaria”;
- 2) Una serie di interviste su misura alle autorità accademiche, alle istituzioni educative e ai direttori di centri educativi, quali testimoni chiave per la lettura di questioni educative.

1.1. Descrizione degli studenti del Corso di Laurea Magistrale in “Scienze della formazione primaria”

Prima di iniziare ad analizzare i dati emersi dai questionari inviati agli studenti universitari, è necessario fare alcune precisazioni sull'organizzazione accademica italiana del corso di Laurea Magistrale in “Scienze della Formazione Primaria”. Con la Legge n. 169 del 30 ottobre 2008, il corso accademico denominato “Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis)” è l'unico percorso di studio ufficialmente e legalmente riconosciuto a livello nazionale per diventare docenti sia della prima infanzia che della scuola primaria. Il corso di laurea è un percorso formativo qualificante unico, della durata di 5 anni, senza sotto-corsi espressamente dedicati all'istruzione dell'infanzia o all'istruzione primaria. Promuove, infatti, un livello avanzato di formazione teorico-pratica nell'ambito delle discipline psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, tecnologiche e di ricerca, coprendo tutti gli aspetti che caratterizzano il profilo professionale dell'insegnante di entrambi i livelli educativi (3-6 e 6-11).

Oltre ai corsi accademici, gli studenti sono tenuti anche a frequentare specifici laboratori e tirocini nella scuola dell'infanzia e in quella primaria. Le attività dei laboratori didattici sono parte integrante della formazione degli studenti, costituendo il ponte tra gli insegnamenti accademici e la loro esperienza di tirocinio. I laboratori sono generalmente incentrati su argomenti pratico-esperienziali, relativi sia alla *didattica delle materie* (per la Scuola Primaria) che ai *campi di esperienza* (per la Scuola dell'Infanzia), come richiesto dalle Indicazioni Nazionali. Per quanto riguarda il tirocinio, nell'ambito della loro attività quotidiana nelle scuole, gli studenti sono guidati, coordinati e monitorati sia da uno specifico tutor di Ateneo sia da personale designato dalla scuola, appositamente incaricato a tale incarico.

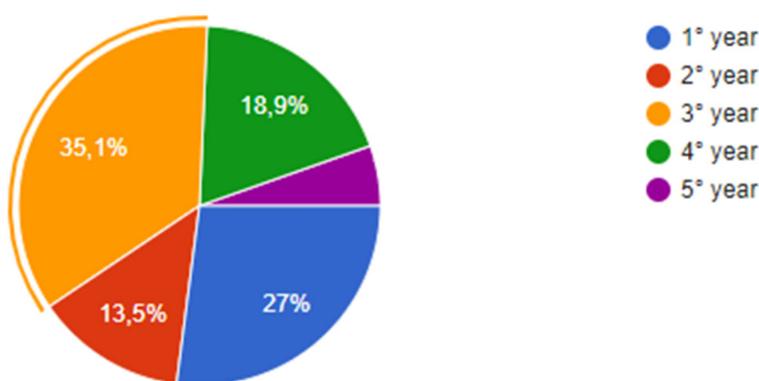
Il numero di posti di formazione disponibili all'interno del Corso di Laurea è definito dal MIUR, pertanto gli aspiranti docenti devono superare uno specifico test preliminare per l'accesso all'Università. Il titolo legale acquisito al termine del corso universitario è l'unica abilitazione riconosciuta per lavorare come insegnante nell'istruzione infantile o primaria.

Per quanto riguarda l'alfabetizzazione e – più in generale – il tema dell'educazione alla lettura, all'interno del corso accademico vengono trattati macro-argomenti come le metodologie per il processo di apprendimento della lettura e della scrittura,

l'arricchimento lessicale e lo sviluppo delle abilità testuali. Gli studenti universitari infatti acquisiscono e rafforzano capacità specifiche per essere in grado di selezionare e proporre materiali didattici (testi) adeguati, in base alle peculiarità di apprendimento dei bambini, e acquisiscono come base le proprie scelte su criteri oggettivi quali leggibilità e comprensibilità. Il corso accademico prevede anche contenuti sull'educazione letteraria, in quanto svolge un ruolo rilevante all'interno della formazione dei futuri insegnanti sia della scuola dell'infanzia che della scuola primaria. Infatti, il corso di laurea mira a:

- creare, anche negli studenti universitari, un'abitudine alla lettura come una costante formazione individuale, anche attraverso la conoscenza della letteratura per ragazzi;
- sviluppare adeguate competenze per interpretare il messaggio letterario, comprendendone anche i pensieri e le emozioni per trasmetterli ai bambini o per altri specifici fini educativi;
- saper individuare le qualità e i valori estetici dei testi, in modo da scegliere per i bambini pezzi o opere adatte, coinvolgenti e fantasiose, educando anche il loro gusto di lettura;
- comprendere il pensiero narrativo e le sue strutture, sapendo anche analizzare e commentare un testo;
- conoscere la tradizione letteraria italiana e le sue forme di trasmissione.

Il campione per la ricerca READ-COM in Italia è costituito da 74 studenti del Corso di Laurea in “Scienze della Formazione Primaria”, provenienti da diverse facoltà italiane (principalmente Firenze, 83,8%, poi Bologna, 8,10%, e Padova, 5,40%). Per quanto riguarda la **variabile di genere**, la quasi totalità del campione è rappresentato da donne (83,8%) e tutti gli studenti partecipanti sono italiani. La loro **distribuzione all'interno della durata del corso quinquennale** mostra una più ampia partecipazione degli studenti più giovani, con prevalenza di quelli dal III° anno: 27% degli studenti del I° anno; 13,5% del II°; 35,10% del III°; 18,9% del IV° e 5,4% degli studenti del V° anno.



Tab. 3 - Distribuzione degli studenti entro la durata del corso di cinque anni

Per quanto riguarda le **competenze in lingue straniere degli studenti**, occorre sottolineare che il corso di laurea prevede anche laboratori didattici specifici per la padronanza dell'inglese come lingua straniera, finalizzati alla certificazione finale del Livello B2 del QCER– *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*. Per questo motivo l'**inglese** è la lingua straniera più diffusa e conosciuta dagli studenti partecipanti, mostrando diversi livelli di padronanza attuali: 5,4% per il livello A2; 37,9% per il livello B1; 37,9% per il livello B2; 19% per il livello C1. Nessuno studente risulta posizionato in entrambe le posizioni apicali: nessuno ai livelli A1 e nessuno al C2.

Per quanto riguarda i livelli di conoscenza delle altre lingue straniere, dai dati raccolti è emerso che quasi la totalità del campione non parla tedesco (solo il 2,9% conosce questa lingua e con il grado di conoscenza più basso, A1), e principalmente sono stati rilevati anche bassi livelli di francese (29,80% livello A1; 16,30% livello A2; 8,20% livello B1; nessuno a livello B2; 2,7% livello C1 – gli studenti che non parlano francese sono il 43,24%). Per quanto riguarda le ulteriori lingue straniere parlate dagli studenti

partecipanti, troviamo una percentuale molto ridotta – sostanzialmente collocata su livelli medio bassi (A2-B1), per lo spagnolo (2,7%), il portoghese (2,7%) e l'olandese (2,7%). Ad ogni modo, la grande maggioranza non parla altre lingue straniere.

All'interno del corso di laurea la stragrande maggioranza del campione degli studenti ha dichiarato di aver ricevuto (o sta ancora ricevendo) una **formazione** su: *Letture* (97,3%); *Biblioteche scolastiche* (91,9%); *Espressione orale* (94,6%); *Competenze di base/chave* (97,3%); *Alfabetizzazione* (97,3%); *Lingua straniera* (86,5%) e tutti si sono avvicinati e hanno studiato *Competenze linguistiche e consapevolezza fonologica*. L'*educazione bilingue* risulta essere affrontata dal 37,9% degli studenti, mentre il 59,5% non ha ancora iniziato la propria formazione.

Per quanto riguarda i contenuti formativi specifici legati al CLIL – *Content and Language Integrated Learning*, è opportuno specificare che questi argomenti sono trattati come introduzione preliminare e generale, in quanto questa specifica metodologia viene messa in pratica nella scuola secondaria, e non nello spettro educativo dell'età sulla quale si basa la presente ricerca⁵ (l'81,10% degli studenti ha comunque dichiarato di essere formato al riguardo).

Va notato che i contenuti formativi sono stati trattati in modi differenti e con diversi gradi di profondità in relazione alla fase del percorso accademico in cui si trovano gli studenti.

1.2. Autorità accademiche, istituzioni educative e direttori di centri di formazione

Nell'ambito delle attività della ricerca READ-COM, sono state realizzate 10 interviste a testimoni chiave appartenenti a diverse aree educative e istituzionali (in particolare Autorità Educative Locali). Le interviste hanno permesso di raccogliere significative informazioni qualitative e considerazioni dettagliate sui temi dell'educazione alla lettura da più punti di vista (pedagogico, istituzionale, manageriale, ecc.).

Il campione intervistato, infatti, consisteva in:

- 2 pedagogisti specializzati in “prima infanzia (0-6 anni)” e in “prevenzione del disagio infantile e preadolescenziale”;

⁵ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è un approccio metodologico finalizzato all'apprendimento integrato di competenze linguistico-comunicative e disciplinari in una lingua straniera. I Decreti del Presidente della Repubblica n. 88 e 89 del 2010 prevedono l'obbligo di insegnare, al quinto anno di scuola media superiore di II° grado, una disciplina non linguistica (DNL – Disciplina Non Linguistica) in una lingua straniera secondo la metodologia CLIL.

- 1 Biblioteca scolastica responsabile ICTB;
- 1 Dirigente scolastico di ICTB (scuola comprensiva sia di scuola materna che di scuola primaria);
- 1 Assessore all'Istruzione e alle Politiche Sociali, Welfare e Gioventù (Terranuova Bracciolini, AR);
- 1 Coordinatore interno dei progetti di "Educazione alla Lettura" della scuola primaria "Istituto Comprensivo Lastra a Signa" (Lastra a Signa, FI);
- 1 ex-vice direttore/coordinatore didattico, e attualmente docente di "alfabetizzazione, letteratura e storia italiana" della scuola primaria "Istituto Comprensivo Lastra a Signa" (Lastra a Signa, FI);
- 1 Direttore Pedagogico e Amministrativo per i Servizi Educativi (3-6 anni) del Comune di Firenze (gestito da "Cepiss, Coop Sociale!");
- 1 Direttore Pedagogico e Amministrativo per i Servizi Educativi (0-6 anni) del Comune di Firenze (gestito da "Cepiss, Coop Sociale");
- 1 Responsabile dei progetti di Educazione alla Lettura per i Servizi Educativi 0-6 anni del Comune di Firenze (gestito da "Cepiss, Coop Sociale"), referente dell'Associazione "Leggere Forte!" (iniziativa regionale).⁶

Le interviste si sono concentrate su argomenti specifici, quali i fattori chiave per la promozione dell'educazione alla lettura, il rafforzamento delle opportunità di programmi di lettura che coinvolgano anche le famiglie, e le risorse, i servizi e le azioni necessarie. Con il campione intervistato è stata esplorata e discussa anche l'idea di "comunità dei lettori".

⁶ "LEGGERE FORTE!" (www.regione.toscana.it/leggereforte), promosso da Regione Toscana, Università degli Studi di Perugia, Ministero dell'Istruzione tramite URS (Ufficio Amministrazione Regionale Scolastica), INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione per la Ricerca Educativa) e CEPELL (Ministero per i Beni Culturali e Attività correlate – Centro per il libro e la lettura).

Si tratta di un'azione pluriennale dai servizi 0-6 anni fino al ciclo di istruzione secondaria, strutturata come una vera e propria politica educativa per l'educazione alla lettura. Ha lo scopo di rendere la lettura ad alta voce (fatta da insegnanti ed educatori) una pratica strutturale all'interno dell'intero sistema educativo toscano per supportare i bambini e i ragazzi nel raggiungimento del successo scolastico e della consapevolezza personale. (*Content and Language Integrated Learning*) è un approccio metodologico finalizzato all'apprendimento integrato di competenze linguistico-comunicative e disciplinari in una lingua straniera. I Decreti del Presidente della Repubblica

2. ASPETTI CHIAVE PER LA PROMOZIONE DELLA COMPETENZA DI LETTURA NEI CENTRI DIDATTICI E DI FORMAZIONE

Attraverso le interviste abbiamo ottenuto una panoramica generale su diversi aspetti chiave e sui principali programmi educativi per la promozione dell'educazione alla lettura, sia nell'ambito dell'istruzione infantile che in quella primaria. Particolare attenzione è stata posta nell'evidenziare le iniziative o le pratiche già in uso (o da migliorare) anche per coinvolgere le famiglie e l'intera "comunità educativa", così da favorire la creazione e lo sviluppo di virtuose abitudini di lettura (e di "comunità"), anche al di fuori dell'ambiente scolastico. All'interno delle interviste sono state anche approfondite tematiche gestionali specifiche legate all'educazione alla lettura (e all'acquisizione di alfabetizzazione) come il tempo speso (o che potrebbe essere speso) nelle attività scolastiche quotidiane per la sua corretta promozione e il coordinamento pedagogico tra le fasi dell'infanzia e dell'istruzione primaria.

Per quanto riguarda **i fattori chiave che contribuiscono a promuovere l'educazione alla lettura a scuola**, nelle interviste è emersa l'importanza per le biblioteche scolastiche di essere adeguatamente attrezzate e di fare scelte bibliografiche adeguate, in modo da mettere a disposizione dei bambini libri e materiali di lettura appropriati e interessanti per la loro età. È inoltre emersa la necessità di promuovere un approccio più libero a questa attività all'interno della vita scolastica quotidiana (non solo come pratica di studio, ma anche come momento piacevole, che stimola i bambini ad appassionarsi). Diversi intervistati, infatti, soprattutto quelli provenienti da realtà scolastiche, hanno evidenziato la dicotomia tra educare alla lettura e insegnare alla lettura, che incide fortemente sull'approccio dei docenti a questa attività. Soprattutto nell'istruzione primaria, la lettura tende ad essere assimilata principalmente al suo significato performativo di essere competente in alfabetizzazione, spostando leggermente il concetto di processo educativo graduale sullo sfondo. In base ai feedback rilevati, è fondamentale cercare di combinare entrambe le dimensioni nelle attività scolastiche quotidiane, trovando il momento giusto per perseguire un approccio olistico alla lettura, includendo tutti gli input evolutivi e crescenti provenienti da questa pratica (se opportunamente proposti e orientati dagli insegnanti) e l'acquisizione di alfabetizzazione. L'educazione alla lettura deve diventare una materia scolastica *tout court*, in modo che i ragazzi la vivano come un'attività

piacevole e preziosa, con lo scopo reale e concreto di rafforzare e sostenere la loro conoscenza e il loro sviluppo integrale.

Secondo molti degli intervistati, è fondamentale anche che *i contesti scolastici/educativi siano organizzati in modo accurato e pedagogico, tenendo conto delle dimensioni sia fisico-spaziali, sia emozionali e relazionali legate alla lettura*. Molti intervistati hanno sottolineato quanto sia importante fornire spazi, ambienti e angoli adeguati che offrano e mostrino i libri ai bambini. Questi spazi dovrebbero essere *immediatamente riconoscibili, aperti e liberamente accessibili, anche all'interno dell'aula*. I bambini, quindi, non dovrebbero trovare i libri solo nella biblioteca della scuola ma anche nel loro spazio educativo quotidiano: progettare un'area o uno spazio dedicati alla lettura all'interno della classe, infatti, può favorire il bambino a scegliere spontaneamente un libro da leggere, rendendo quest'attività non solo “qualcosa proposto dall'adulto o dall'insegnante”. Per creare interesse per la lettura sono necessarie azioni e pratiche che supportino questa esperienza attraverso una sperimentazione guidata, da fare con *un approccio che incuriosisca e introduca i bambini ai libri e ai materiali di lettura come “oggetti” contenenti molte informazioni utili al loro processo di crescita* (esperienze, storie, segni, immagini, colori, consistenza).

Strettamente legati a questi aspetti, abbiamo trovato interessanti considerazioni sul ruolo del docente e sui tempi di lettura, realmente disponibili nelle scuole (e in particolare in quella primaria). Per quanto riguarda il ruolo degli/delle insegnanti (oltre che insegnare a leggere e scrivere, ovviamente), questi/e dovrebbero agire come “**promotori e promotrici della lettura**”, avvicinando i bambini all'alfabetizzazione, ai romanzi, ai racconti e ai testi, anche per scoprirne la bellezza.

Dall'altra parte, per la lettura ad alta voce rivolta espressamente ai bambini dai 3 ai 6 anni di età, soprattutto da parte dei pedagogisti, sono arrivati anche diversi *consigli pratici* per svolgere quest'attività e renderla davvero coinvolgente ed educativamente costruttiva. Mentre l'insegnante legge, dovrebbe avere un tono di voce calmo e caldo, dovrebbe mantenere ogni volta il contatto visivo con ogni bambino del gruppo e fornire loro il momento giusto per esprimersi, se lo desiderano. Non va dimenticato che la lettura ha anche *componenti affettive ed emotive*, che dovrebbero essere valorizzate dai docenti. *Nella lettura ad alta voce dovrebbero essere proposte strategie di riformulazione, in modo da permettere ai bambini di riformulare frasi o parole – soprattutto se contengono parole di uso non comune che sono preziose per supportare lo sviluppo lessicale – e per*

facilitarne la comprensione e l'assimilazione. Gli insegnanti, inoltre, dovrebbero chiedere feedback per stimolare la riflessione, l'immaginazione, i collegamenti con le esperienze "altre" dei bambini, rendendo la lettura un'attività che racchiude tutto questo.

Per tutti questi motivi, al personale educativo è richiesta una vasta e aggiornata conoscenza della letteratura per l'infanzia affinché la lettura possa essere realmente ed efficacemente promossa all'interno delle attività educative, sia nelle scuole dell'infanzia che nelle scuole primarie.

Per quanto riguarda il **tempo di lettura**, molte interviste hanno concordato sul fatto che *dovrebbe trovare più spazio* all'interno dell'orario scolastico (magari sfruttando anche le attività extracurricolari, soprattutto quando la pratica della lettura è focalizzata sui suoi scopi ricreativi e creativi, e ha lo scopo di promuovere il gusto della lettura tra i bambini). Inoltre, tra i fattori chiave per la promozione della lettura evidenziati dal campione intervistato, è emerso che *sarebbe necessario che le scuole condividessero maggiormente i propri progetti di educazione alla lettura con le reti bibliotecarie locali, nonché ospitassero iniziative con gli autori o comunque volte ad avvicinare i bambini al libro e alla lettura in generale, coinvolgendo preferibilmente anche le loro famiglie e la comunità locale* (come mostre, concorsi ludici su temi di lettura, mercatini organizzati per bambini e famiglie). Un altro aspetto fondamentale emerso consiste nel *favorire il costante aggiornamento formativo/professionale dei docenti su strategie e tecniche di promozione della lettura efficaci, tali da favorirne l'intero processo.*

Si segnala che, molto spesso e trasversalmente, diversi aspetti ricorrono nelle risposte degli intervistati, quali – ad esempio – la predisposizione, la gestione e la realizzazione di spazi adeguati e l'efficace coordinamento pedagogico sui temi dell'educazione alla lettura (soprattutto per la continuità educativa tra la scuola dell'infanzia e quella primaria) nonché l'importanza del costante aggiornamento professionale dei docenti.

Per rafforzare i programmi educativi, favorendo l'acquisizione di abitudini di lettura da parte degli studenti anche al di fuori del contesto scolastico, tutti hanno concordato sull'importanza di *fornire e organizzare specifiche iniziative extracurricolari/extrascolastiche e/o laboratori incentrati sull'educazione e sulla promozione della lettura*, con il preciso scopo di cercare il coinvolgimento delle famiglie. Queste iniziative dovrebbero essere avviate dalle scuole con l'obiettivo di innescare e/o rafforzare le abitudini di lettura dei genitori, in modo da renderli consapevoli delle potenzialità dell'esperienza che la lettura offre. Nell'ambiente familiare, la lettura

dovrebbe diventare un'attività consueta, così che genitori e bambini possano dividerla per stimolare il dialogo e lo scambio reciproco, e favorire così la crescita dei bambini. Quanto al peculiare contributo dei pedagogisti al riguardo, è stato sottolineato che pensare a percorsi e attività educative che coinvolgano anche le famiglie implica, prima di tutto, tenere presente – soprattutto da parte degli stessi educatori, insegnanti, coordinatori e pedagogisti stessi – che *ogni famiglia è un mondo a parte*. Ogni famiglia è composta da soggetti con proprie caratteristiche, preferenze, storie di vita, lacune o negligenze. Progettare e realizzare iniziative specifiche con le famiglie, quindi, significa prima di tutto conoscerle gradualmente, nella loro singolarità, con cura e con un atteggiamento aperto e non giudicante. Il rapporto scuola-famiglia è un processo, non un dato prestabilito uguale per tutti: va costruito e curato nel tempo, rispettando le singole esigenze, peculiarità e differenze in modo da produrre risultati davvero positivi e duraturi.

Da un punto di vista *politico*, questo tipo di iniziative dovrebbe essere incoraggiato e sostenuto dalle istituzioni pubbliche e prevedere la collaborazione sinergica con le biblioteche locali, le associazioni di lettura e gli stakeholder dell'area editoriale. Un coinvolgimento positivo ed efficace delle famiglie in queste attività richiede uno sforzo molto grande e solo lo stretto coordinamento di tutte queste componenti può garantire la loro efficacia. In generale, tutti i testimoni istituzionali ed educativi desiderano migliorare, rafforzare e ampliare le loro sinergie reciproche ai fini dell'educazione alla lettura per offrire sempre migliori opportunità, attività e materiali sia ai bambini che alle loro famiglie. Le scuole e le istituzioni pubbliche – per esempio – potrebbero promuovere l'uso delle biblioteche locali non solo come luoghi per prendere in prestito libri ma anche per avere consigli e aggiornamenti sulle notizie editoriali. In questo modo le biblioteche locali potrebbero diventare anche luoghi favorevoli alla creazione di comunità di lettori, oltre che di aggregazione e socializzazione intorno alla lettura.

Come già accennato in precedenza, **le scuole possono favorire le comunità di lettura incoraggiando la partecipazione di studenti, insegnanti e famiglie ad iniziative per la promozione dell'educazione alla lettura** principalmente attraverso il *miglioramento o la creazione di collaborazioni sinergiche con la comunità locale*, inclusi attori istituzionali e culturali così come il terzo settore (ad esempio associazioni di lettori, circoli di lettura e scrittura, ecc.). Tutti questi attori dovrebbero cooperare e condividere i possibili piani evolutivi dell'educazione alla lettura, tenendo conto che *non possono essere disgiunti dalla reale scelta politica di investire risorse nella cultura e nel processo*

educativo. La scuola può incoraggiare la creazione di una comunità di lettori se ci sono investimenti mirati a questo scopo. Risorse finanziarie aggiuntive possono infatti contribuire a sostenere i progetti su misura delle scuole in questo settore, facilitare il coinvolgimento di esperti esterni, sostenere la formazione degli insegnanti, ecc.

Da un punto di vista sociologico, se guardiamo all'idea di "comunità di lettura" – ma questo vale per tutti i tipi di comunità – non dobbiamo dimenticare che questa non è il risultato della semplice compresenza di persone aggregate in un contesto, ma è il risultato di un processo più articolato e complesso, tra cui la condivisione di conoscenze, azioni, convinzioni e scopi. La *comunità dei lettori* dovrebbe essere costruita con cura, tenendo conto di tutte le sue dimensioni pedagogiche, relazionali, emotive e affettive per esprimere le sue reali potenzialità educative. Insegnanti, famiglie e bambini dovrebbero partecipare attivamente – secondo i propri ruoli, competenze e responsabilità – a questo processo in modo da realizzare una vera e propria "comunità educante" incentrata sul valore della lettura.

Tra le **proposte che possono essere realizzate attraverso attività di formazione e di divulgazione culturale, sia durante l'orario scolastico che in quelle dedicate ad attività complementari ed extrascolastiche**, quelle più ricorrenti sono state rappresentate da progetti di promozione della lettura organizzati in tandem da scuole e biblioteche locali, concorsi di lettura, circoli del libro aperti anche alle famiglie e da una promozione attiva di progetti nazionali di educazione alla lettura, come "Nati per Leggere".⁷ Altre proposte emerse sono incontri con esperti (editori, autori, fumettisti, ecc.) per insegnanti, famiglie e alunni; attività di letture animate ed espressive per le famiglie organizzate dalla scuola e dagli stessi alunni negli orari extrascolastici; l'allestimento o la creazione all'interno della scuola di luoghi per la lettura (non solo biblioteche ma spazi confortevoli dove sedersi e leggere, condividendo queste attività con i coetanei); l'assegnazione di uno specifico bonus finanziario per famiglie e bambini, espressamente dedicato alla lettura e da utilizzare esclusivamente per l'acquisto di libri;

⁷ **Nati per Leggere**" (<http://www.natiperleggere.it/>)

Avviato nel 1999, il progetto "Nati per leggere" mira a promuovere l'attitudine alla lettura nella popolazione infantile, offrendo ai bambini di età compresa tra i 6 mesi e i 6 anni (quindi non solo prima dell'acquisizione di reali capacità di lettura, ma anche prima dello sviluppo del linguaggio) fruttuose occasioni di ascolto di letture eseguite ad alta voce da genitori o insegnanti all'interno di forti rapporti affettivi o emotivi con il bambino. L'obiettivo principale delle attività svolte all'interno di "Nati per Leggere" è incoraggiare i bambini a percepire il libro come *medium* (strumento), crocevia di intense esperienze affettive ed esistenziali.

la creazione di libri da parte degli studenti in molteplici forme e di vari contenuti; e infine anche installazioni e performance artistiche riguardanti la lettura.

Per quanto riguarda le risorse, i servizi e le azioni di promozione della lettura che possono essere organizzate dalla biblioteca scolastica per le famiglie, confermiamo quanto già detto sopra: le attività dovrebbero tenere conto di ogni contesto familiare, delle loro caratteristiche ed esigenze (comprese quelle lavorative). Le azioni dovrebbero essere proposte preferibilmente non in orari o giorni lavorativi e dovrebbero essere organizzate in un ambiente confortevole, inclusivo e accogliente, dove le famiglie possano partecipare liberamente all'iniziativa (o semplicemente osservare). Tra i servizi citati dal campione intervistato troviamo – ad esempio – mostre-mercato del libro con un concorso letterario a tema, diverso ogni anno, e specifici angoli di accoglienza all'ingresso della scuola, dove famiglie e bambini possono leggere i differenti materiali selezionati.

Tutti hanno presentato svariate **buone pratiche per incoraggiare la lettura**, e tra le più rappresentative possiamo citare:

- *L'esperienza "Bibliobus" fatta a Terranuova Bracciolini, consistente in una biblioteca itinerante che ha sostato non solo nelle frazioni lontane dal centro cittadino, ma anche nei diversi centri di aggregazione, per portare e condividere i libri all'interno della comunità locale;*

- *Visite alle biblioteche pubbliche cittadine (comprese le ludoteche), alle tipografie o alle case editrici, per mostrare che anche un libro "nasce e cresce" (sia per i bambini della scuola dell'infanzia che per quelli della scuola primaria, secondo i relativi livelli di istruzione);*

- *Attività pioniere della media-education per bambini in età prescolare, promosse dal Comune di Firenze.⁸ Queste attività combinano l'uso di alcuni strumenti ICT con la lettura – ad esempio "I-Theatre", uno storyteller tecnologico per supportare i processi di pensiero e costruzione collettiva dello storytelling nella scuola dell'infanzia oppure il progetto "Image education, media education and digital citizenhip", organizzato in collaborazione con l'Università degli Studi di Firenze (SCIFOPSI) e rivolti ai coordinatori pedagogici 0-6 (sono stati progettati specifici percorsi da attuare nella scuola dell'infanzia per la fruizione di testi multimediali e digitali per i bambini. Questi percorsi mirano a far*

⁸ <https://educazione.comune.fi.it/pagina/0-6-anni/media-education>

emergere dai testi gli aspetti emotivi e ludici oltre a quelli problematici, per formare i bambini alla riflessione, al *problem posing and solving*, e quelli creativi (*storyboard*, realizzazione di semplici cartoni animati, ecc.);

- *Laboratori di lettura silenziosa*: l'aula viene adeguatamente attrezzata con cuscini e materassi, per massimizzare il piacere e il coinvolgimento nella lettura (sia per i bambini in età prescolare che per quelli che frequentano la scuola primaria, con le dovute differenze didattiche e logistiche);

- *L'iniziativa "Presta Libro"*, per bambini in età prescolare: in un giorno definito della settimana, i bambini scelgono un libro dalla selezione proposta dall'insegnante secondo i temi trattati in aula, e possono portarlo a casa per leggerlo con i loro genitori, fratelli e sorelle;

- *Il "taccuino del lettore"*, per i bambini delle scuole elementari, per lavorare sulla tracciabilità dei libri letti, così come dei pensieri e delle emozioni suscitate dalla lettura;

- *Le "recensioni di libri"* (per i bambini della scuola primaria): sotto la guida dell'insegnante i bambini scrivono la recensione dei libri che hanno letto tra le proposte nell'ambito delle normali attività scolastiche. Le recensioni sono disponibili per tutti i compagni di classe e i bambini sono incoraggiati a leggere un libro anziché un altro basando la loro scelta sui consigli, i suggerimenti e le impressioni dei loro amici e compagni;

- *Attività di lettura creativa come il "book-talk"*, dove i bambini raccontano ai loro compagni di classe i libri che leggono, rappresentando la storia attraverso artefatti da loro inventati e realizzati secondo la propria sensibilità e fantasia (per i bambini della scuola primaria);

- *Il "Book speed-dating"*, dove i bambini raccontano velocemente ad un compagno di classe il libro che hanno letto, cercando di farlo appassionare alla storia in pochi minuti, evidenziandone gli aspetti più attraenti, utilizzando il metodo dello "*speed-date*" di origine americana (per bambini della scuola primaria);

- *L'introduzione nei cataloghi della biblioteca scolastica di "graphic novel" e di altri generi* che normalmente non sono inclusi nella letteratura scolastica.

Per quanto riguarda i **piani formativi che rispondano alle esigenze della comunità educativa per lo sviluppo della competenza comunicativa, la promozione della lettura e della creatività degli studenti**, è molto interessante notare che il campione

intervistato – proveniente soprattutto da ambienti scolastici – non ha riportato alcun piano specifico; dovrebbero quindi essere progettati *ex novo*. Anche se le Indicazioni Nazionali del 2012 per il curriculum nazionale della scuola dell’infanzia e primaria includono raccomandazioni molto forti sul tema dell’educazione alla lettura, su di esso non sono stati presentati programmi di formazione ufficiali sistematizzati. L’aggiornamento professionale, nonché la ricerca di iniziative innovative e di attività educative da proporre ai bambini con questo focus, è *sostanzialmente affidato all’attitudine e alla responsabilità del singolo docente*. Tuttavia, sia la scuola che i testimoni istituzionali hanno segnalato *una crescente consapevolezza intorno all’educazione alla lettura negli ultimi anni*, che ha portato ad un fermento molto positivo e significativo delle attività di formazione in questo ambito. Tuttavia, queste attività dovrebbero essere migliorate e sistematizzate, mirando ad un maggiore coordinamento tra le varie agenzie educative (scuole, centri di formazione, università, ecc.) per un piano di formazione più completo e omnicomprensivo, corrispondente alle reali e concrete esigenze dei docenti su questi temi.

La formazione e l’aggiornamento professionale degli insegnanti rappresentano un aspetto molto rilevante per promuovere efficacemente la lettura e la creatività dei bambini. È fondamentale che gli insegnanti sappiano riconoscere la qualità dei testi proposti e la loro adeguatezza all’età e al livello di istruzione dei bambini in termini di: materiali utilizzati, autori, case editrici, qualità delle illustrazioni e delle immagini, tipologia delle storie narrate, possibili messaggi impliciti “distorcenti”, ecc. Pertanto, è fondamentale fornire ai docenti una formazione adeguata, iniziale e continua, su tutti questi aspetti. Solo un insegnante ben informato e preparato – con una particolare attenzione riguardo alla letteratura per l’infanzia – può offrire un’*educazione alla lettura olistica efficace*, puntuale, coerente e basata sui bisogni dei bambini, prendendosi cura di tutte le loro dimensioni evolutive: psichica, cognitiva, linguistica, emotiva, narrativa e logica

Per quanto riguarda l’adeguatezza delle risorse tecniche, documentarie e pedagogiche per la lettura, in generale le scuole sono dotate di una fornitura “standard”, anche se alcuni intervistati desiderano ulteriori risorse specifiche e su misura per incentivare e incoraggiare maggiormente la lettura (non solo risorse economiche e

finanziarie, ma anche umane, come professionisti della lettura, bibliotecari, curatori, ecc.).

Oggi la scuola deve far fronte a crescenti complessità dovute alle possibili difficoltà di comunicazione linguistica, soprattutto con bambini (e famiglie) provenienti da contesti socio-economici fragili o con un *background* migratorio. Per questo quasi la maggior parte dei testimoni ritiene che **le attuali misure di sostegno a questo scopo dovrebbe essere aumentate e migliorate**. Come già spiegato parlando della formazione dei docenti e dell'adeguatezza delle risorse tecniche, documentarie e pedagogiche della scuola, misure più adeguate a rafforzare e sostenere la competenza nella comunicazione linguistica richiedono risorse aggiuntive, sia finanziarie che umane. Per quanto riguarda le risorse umane, in particolare, per alcuni degli intervistati alla scuola è necessario un esperto in processi educativi alla lettura. Questa figura professionale dovrebbe affiancare gli insegnanti (soprattutto coloro che insegnano alfabetizzazione, letteratura italiana e storia, e normalmente destinati anche alle attività di educazione alla lettura) e i bibliotecari scolastici nei relativi compiti di promozione della lettura. Questa figura dovrebbe avere competenze “su misura”, precise e specifiche, espressamente focalizzate sulle pratiche di educazione alla lettura: una sorta di “*consulente scolastico della lettura*”. Oltre a queste considerazioni, tutti gli intervistati, soprattutto i pedagogisti e coloro facenti parte del mondo scolastico, sottolineano e insistono sul valore del costante aggiornamento professionale e della formazione dei docenti, anche in relazione a questi peculiari contenuti che, tuttavia, rappresentano ancora “argomenti di nicchia”, o comunque riservati solo a coloro che si occupano degli insegnamenti di alfabetizzazione e di letteratura.

Infine, **per quanto riguarda la continuità educativa tra le fasi della prima infanzia e quelle dell'istruzione primaria**, va tenuto conto che la scuola dell'infanzia e la scuola primaria italiane sono già abbastanza collegate in quanto entrambe di competenza del Ministero dell'Istruzione. Pertanto, per quanto riguarda la promozione della lettura e della scrittura, esistono già numerosi collegamenti pedagogici e strutturali tra i due livelli educativi.

Se guardiamo alla lettura come strumento che contribuisce alla continuità educativa – non solo tra le fasi educative, ma anche tra scuola e famiglie – fornire momenti di lettura condivisi per bambini e adulti, assieme, può rappresentare una risorsa efficace e preziosa. Inoltre, tutti gli intervistati concordano nell'importanza che ha l'applicazione di un

approccio ludico alla lettura all'interno della scuola dell'infanzia. In un'ottica di continuità questo metodo dovrebbe essere successivamente arricchito, sistematizzato e istituzionalizzato gradualmente nella scuola primaria, ma senza perdere i suoi aspetti di piacevolezza. Partendo da queste premesse comuni – ad esempio – *le scuole dell'infanzia e quelle primarie dello stesso territorio potrebbero avviare un “dialogo educativo”, facilitato e gestito dai relativi coordinatori pedagogici, scegliendo temi comuni su cui lavorare e altresì letture che sostengano i bambini nel passaggio verso il grado successivo del loro percorso di istruzione.* Un'ulteriore considerazione sulla continuità educativa emersa dalla quasi totalità degli intervistati riguarda la promozione di iniziative di *peer-reading*, creando progetti di continuità dove i bambini più grandi (quelli della primaria) possano leggere ad alta voce ai più piccoli.

3. FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI

In questa sezione esploreremo le competenze che il Corso di Laurea in “Scienze della formazione primaria” permette di acquisire ai propri studenti, analizzando le risposte degli studenti stessi sull’argomento “**formazione degli insegnanti**”. Sono state rilevate le capacità acquisite (o attualmente in acquisizione) dagli studenti universitari, esaminando le loro competenze che riguardano sia le metodologie didattiche – focalizzate soprattutto sull’*apprendimento della lettura* – sia le strategie educative per il coinvolgimento delle famiglie in questo peculiare processo. Per avere una visione più completa delle principali caratteristiche e dei contenuti della formazione dei docenti, sono state analizzate anche le attività specifiche svolte durante i periodi di tirocinio. Gli studenti svolgono il tirocinio sia nella scuola dell’infanzia che in quella primaria, e le competenze sono state analizzate evidenziando i loro singoli gradi di autonomia nello svolgimento di specifiche azioni (se assolvono a specifici impegni formativi da soli oppure con il supporto del tutor). Poiché, come abbiamo spiegato sopra, il sistema italiano non prevede sotto-corsi espressamente dedicati all’educazione dell’infanzia o a quella primaria all’interno del corso (abilitante) di laurea, per sottoporre il questionario agli studenti dell’Università ne abbiamo formato uno solo a partire dai due inizialmente previsti per le diverse fasi educative. L’unico questionario è stato convertito in una Google Form per rendere più efficace la sua diffusione e più rapida la sua compilazione. Il questionario online è stato condiviso non solo a livello locale e regionale, ma anche a livello transregionale.

Nonostante ciò, l'intero campione si è fermato a 74 studenti.

Tab. 4 - Laurea Magistrale in “Scienze della formazione primaria”: analisi delle competenze

COMPETENZE OFFERTE DAL CORSO DI LM “ <i>SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA</i> ”	SÌ	NO	AVVIATO
01. Conosco le aree curriculari dell’istruzione primaria, le relazioni interdisciplinari tra di loro, i criteri di valutazione e il corpo delle conoscenze didattiche intorno alle rispettive procedure di insegnamento e apprendimento.	54.1%	2.7%	43.2%
01. Conosco obiettivi, contenuti curriculari e criteri di valutazione dell’educazione della prima infanzia.	54.1%	0	45.9%
02. Sono in grado di progettare, pianificare e valutare i processi di insegnamento e apprendimento, sia individualmente che in collaborazione con altri insegnanti e professionisti del centro.	21.6%	21.6%	56.8%
03. Comprendo i principi di base delle scienze linguistiche e della comunicazione.	75.7%	0	24.3%

**Report COMPETENZA DI LETTURA (*READING LITERACY*) E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
Maggio 2020**

	SÌ	NO	AVVIATO
03. Conosco e sono in grado di esercitare le funzioni di <i>tutor</i> e <i>counselor</i> in relazione all'educazione familiare nel periodo 0-6 anni.	29.7%	21.6%	48.6%
04. Capisco che le dinamiche quotidiane nell'educazione della prima infanzia stiano cambiando a seconda di ogni studente, gruppo e situazione, oltre a saper essere flessibile nell'esercizio della funzione didattica.	70.3%	2.7%	27%
04. Sono in grado di acquisire una formazione letteraria e conoscere la letteratura per bambini.	78.4%	0	21.6%
05. Conosco le fasi evolutive dell'apprendimento delle lingue nella prima infanzia, so individuare eventuali disfunzioni e intervenire per la loro corretta evoluzione.	48.6%	0	51.4%
05. Sono consapevole dell'importanza della biblioteca scolastica come centro di risorse per la lettura, l'informazione e l'apprendimento permanente.	100%	0	0
06. Sono in grado di affrontare efficacemente le situazioni di apprendimento delle lingue in contesti multiculturali e multilingue.	32.4%	13.5%	54.1%
06. Conosco e sono in grado di applicare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in classe.	51.4%	10.8%	37.8%
07. Saprei usare tecniche e risorse in modo che gli studenti si esprimano oralmente e per iscritto.	78.4%	0	21.6%
08. Sono in grado di incoraggiare la lettura e il commento critico di testi dei vari domini scientifici e culturali contenuti nel curriculum scolastico.	21.6%	5.4%	73%
08. Conosco e sono in grado di applicare didatticamente in classe le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per sviluppare la capacità di lettura.	32.4%	16.2%	51.4%
09. Padroneggio il curriculum linguistico e di alfabetizzazione della fase di educazione dei bambini, nonché le teorie sull'acquisizione e lo sviluppo dell'apprendimento corrispondente.	35.1%	0	64.9%
09. Conosco l'organizzazione delle scuole primarie e primarie e la diversità delle azioni che compongono il loro funzionamento.	70.3%	0	29.7%
10. Comprendo il passaggio dall'orale alla scrittura e conosco i diversi registri e usi della lingua.	64.9%	0	35.1%
10. Conosco il curriculum scolastico di lingue e letteratura.	62.2%	0	37.8%
11. Conosco e padroneggio le tecniche di espressione orale e scritta.	59.5%	0	40.5%
12. Conosco il processo di apprendimento della lettura e della scrittura, così come il suo insegnamento.	51.4%	0	48.6%
12. Sono in grado di incoraggiare la lettura e incoraggiare gli studenti a esprimersi attraverso il linguaggio scritto.	37.8%	8.1%	54.1%
13. Conosco e saprei come utilizzare le risorse per leggere l'animazione.	83.8%	0	16.20%
13. Conosco le difficoltà nell'apprendimento delle lingue ufficiali degli studenti di altre lingue.	89.2%	0	10.8%
14. Sono in grado di far esprimere i miei studenti oralmente e per iscritto in una lingua straniera.	27%	21.6%	51.4%
14. Sono in grado di acquisire una formazione letteraria per conoscere la letteratura per bambini e il suo insegnamento.	73%	0	27%
15. Vorrei incoraggiare la lettura negli alunni e incoraggiarli a esprimersi attraverso il linguaggio scritto.	94.6%	0	5.4%
15. Conosco le attuali proposte e sviluppi basati sulle capacità di apprendimento.	45.9%	2.7%	51.4%
16. Sono in grado di collaborare con i diversi settori della comunità educativa e dell'ambiente sociale.	18.9%	16.2%	64.9%
16. Sono in grado di identificare e pianificare la risoluzione di situazioni educative che interessano studenti con diverse abilità e diversi ritmi di apprendimento.	10.8%	21.6%	67.6%
17. Ho un atteggiamento critico e autonomo nei confronti della conoscenza, dei valori e delle istituzioni sociali pubbliche e private.	48.6%	18.9%	32.4%

	SÌ	NO	AVVIATO
17. Conosco i processi di interazione e comunicazione in classe, che aiutano ad affrontare e risolvere i problemi della disciplina.	37.8%	0	62.2%
18. Comprendo il ruolo, le possibilità e i limiti dell'istruzione nella società odierna e le competenze fondamentali che influenzano i centri di educazione infantile e primaria, nonché i loro professionisti.	64.9%	5.4%	29.7%
18. Conosco e sono in grado di esercitare le funzioni di <i>tutor</i> e <i>counselor</i> in relazione all'educazione familiare nel periodo 6-12.	21.6%	29.7%	48.6%
19. Conosco le difficoltà che gli studenti che non hanno come lingua madre, o che non conoscono, l'italiano possono incontrare per imparare la nostra lingua ufficiale.	81.1%	0	18.9%
20. Sono in grado di analizzare criticamente e integrare le questioni sociali che influenzano l'educazione familiare e scolastica (l'impatto sociale del linguaggio audiovisivo e tecnologico, la discriminazione e l'inclusione sociale, lo sviluppo sostenibile, ecc.).	37.8%	5.4%	56.8%
20. Sono in grado di mettere in relazione l'educazione con l'ambiente, nonché di collaborare con le famiglie e la comunità.	35.1%	5.4%	59.5%

In base alle caratteristiche del campione degli studenti possiamo apprezzare che la grande maggioranza delle competenze relative agli *item* proposti dal questionario risulta "avviata". Come accennato nella descrizione del campione, infatti, molti degli studenti partecipanti stanno frequentando i primi anni del Corso di Laurea e, per questo motivo, il loro livello di padronanza percepito sulle varie competenze elencate risulta non ancora del tutto acquisito (soprattutto le capacità di mediazione e di gestione pedagogica necessarie per collaborare con i diversi settori della comunità educativa e dell'ambiente sociale, e per identificare e pianificare la risoluzione di situazioni educative che interessano studenti con differenti abilità e differenti ritmi di apprendimento). Bisogna anche aggiungere che le singole considerazioni sono state fatte dagli studenti come autovalutazione e quindi potrebbero presentare un carattere soggettivo. Tuttavia, nonostante le varie fasi del percorso accademico in cui si trovano gli studenti, la stragrande maggioranza di loro dichiara di comprendere i principi di base delle scienze linguistiche e della comunicazione (75,7%), ed è in grado di acquisire una formazione letteraria e conoscere la letteratura per ragazzi (78,4%). Gli studenti hanno inoltre dimostrato di essere consapevoli della dimensione contestuale, poiché comprendono che le dinamiche quotidiane nell'educazione della prima infanzia stanno cambiando a seconda di ogni studente, gruppo e situazione, oltre a saper essere flessibili nell'esercizio della funzione didattica (70.3%). Inoltre, comprendono il ruolo, le possibilità e i limiti dell'istruzione nella società odierna e le competenze fondamentali che interessano i centri di educazione infantile e primaria, nonché i loro professionisti (64,9%).

Per quanto riguarda in particolare **le problematiche dell'educazione alla lettura**, tutti gli studenti partecipanti sono consapevoli dell'importanza della biblioteca scolastica come risorsa

per la lettura, l'informazione e l'apprendimento permanente e risultano molto curiosi rispetto a come utilizzare le risorse per l'animazione della lettura (83,8%). Per quanto riguarda le ICT che si applicano per sviluppare le competenze di lettura dei bambini, gli studenti hanno mostrato un percorso di conoscenza abbastanza significativo, anche se solo "avviato" (51,4%). Per quanto riguarda le competenze specifiche per il processo di insegnamento e apprendimento delle lingue, la stragrande maggioranza del campione è consapevole delle difficoltà nell'apprendimento delle lingue ufficiali da parte di studenti non madrelingua (89,2%), ma – allo stesso tempo – desidera incoraggiare gli alunni per permettere loro di imparare a leggere e ad esprimersi attraverso la lingua scritta (94,6%).

Tab. 5 - Tirocinio nella scuola dell'infanzia

ATTIVITÀ DEGLI STUDENTI DURANTE IL TIROCINIO (SCUOLA DELL'INFANZIA)	IL MIO TUTOR	IO	NESSUNO
01. Vengono stabilite le relazioni tra lingua scritta e lingua orale.	70.3%	29.7%	0
02. Vengono stabilite dinamiche di animazione alla lettura (cambio di personaggi, cambio di finali, creazione di storie con immagini, ecc.).	73%	27%	0
03. L'aula è organizzata in base alle esigenze degli studenti con diversi angoli di apprendimento e laboratori.	81.1%	16.2%	2.7%
04. Le attività di lettura vengono svolte in grandi gruppi.	78.4%	18.9%	2.7%
05. Le attività di lettura vengono svolte in piccoli gruppi.	37.8%	62.2%	
06. Le attività di lettura vengono svolte individualmente.	13.5%	81.1%	5.4%
07. I miei studenti imparano a leggere seguendo il libro di testo di un editoriale.	51.4%	29.7%	18.9%
08. Le attività di lettura partono da un progetto, un'unità didattica e/o un centro di interesse.	78.4%	16.2%	5.4%
09. La programmazione della classe viene modificata in base alle esigenze degli studenti durante il corso.	86.5%	10.8%	2.7%
10. I gruppi sono organizzati tenendo conto che hanno studenti con diversi livelli di lettura.	81.1%	16.2%	2.7%
11. C'è un tempo stabilito in classe per imparare a leggere (montaggio, angoli).	81.1%	13.5%	5.4%
12. C'è un posto tranquillo in classe dedicato alla lettura individuale (biblioteca di classe).	54.1%	43.2%	2.7%
13. In classe vengono utilizzate varie risorse TIC per svolgere attività di lettura interattiva (Internet, lavagna digitale, materiale di libri oppure creato, ecc.).	75.7%	10.8%	13.5%
14. Vengono fornite informazioni alle famiglie per incoraggiare l'apprendimento della lettura a casa (laboratori, incontri trimestrali, tutoraggio, scuola dei genitori, ecc.).	89.2%	8.1%	2.7%
15. A casa, con il loro bambino, le famiglie svolgono attività di alfabetizzazione suggerite in classe.	73%	21.6%	5.4%
16. Si coordina con altri insegnanti per programmare e/o svolgere attività sulla lettura con i nostri studenti.	83.8%	16.2%	0

	IL MIO TUTOR	IO	NESSUNO
17. Nella mia classe, agenti esterni (del centro educativo o altri professionisti) partecipano ad azioni che favoriscono l'apprendimento della lettura dei miei studenti.	94.6%	5.4%	0
18. Viene effettuata una prima valutazione all'inizio dell'anno scolastico.	97.3%	2.7%	0
19. Durante il corso vengono analizzati diversi momenti in aula per valutare l'apprendimento della lettura dei miei studenti.	83.8%	13.5%	2.7%
20. Vengono utilizzati momenti concreti durante il corso per valutare i miei studenti con un test di lettura.	67.6%	21.6%	10.8%

Nel quadro generale delle attività svolte durante il periodo di tirocinio nelle scuole dell'infanzia, è emerso un livello di autonomia sostanzialmente basso mostrato dai tirocinanti, probabilmente a causa delle specificità del campione degli studenti. Tutti gli aspetti gestionali, programmatici, nonché quelli relativi al coordinamento pedagogico e alla valutazione, sono curati principalmente dal *tutor* del tirocinio. Ad esempio, l'86,5% degli studenti ha dichiarato che è lo stesso *tutor* a modificare la programmazione della classe in base alle esigenze dei bambini durante il corso, ad organizzare attività di lettura tenendo conto dei diversi livelli di lettura degli alunni (81,1%) o ad effettuare la prima valutazione all'inizio dell'anno scolastico (97,3%). Per quanto riguarda le attività educative specifiche per la promozione della lettura, i tirocinanti hanno curato principalmente quelle svolte in piccoli gruppi (62,2%) e individualmente (81,1%), mentre quelle per i grandi gruppi sono più spesso guidate dal *tutor* (78,4%). Tra i compiti di gestione pedagogica più importanti all'interno della scuola (o dell'aula) in quest'area, nella stragrande maggioranza dei casi è ancora il *tutor* a coordinarsi con altri insegnanti per programmare e/o svolgere attività con i bambini sulla lettura (83,8%), ed è sempre lui a invitare altri professionisti a partecipare ad azioni a favore dell'apprendimento della lettura da parte dei bambini (94,6%). Per quanto riguarda l'applicazione specifica delle risorse TIC per attività di lettura interattiva (internet, lavagna digitale, materiale librario, ecc.), anche se non è molto diffusa nelle scuole dell'infanzia, gli studenti hanno dichiarato di utilizzarle (10,8%) o che hanno appena iniziato a farlo (13,5%).

Tab. 6 – Tirocinio nella scuola primaria

ATTIVITÀ DEGLI STUDENTI DURANTE IL TIROCINIO (SCUOLA PRIMARIA)	IL MIO TUTOR	IO	NESSUNO
01. Ai miei studenti vengono poste domande durante la lettura dei testi per assicurarne la comprensione.	43.2%	56.8%	0
02. Viene incoraggiata la partecipazione delle famiglie all'organizzazione delle attività di lettura (settimana culturale, rappresentazioni, ecc.).	86.5%	13.5%	0

**Report COMPETENZA DI LETTURA (*READING LITERACY*) E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
Maggio 2020**

	IL MIO TUTOR	IO	NESSUNO
03. Ai miei studenti vengono proposte attività per riassumere e sintetizzare le conoscenze dopo la lettura (argomenti, idee principali, protagonisti, eventi, inferenze).	54.1%	49.5%	0
04. Le attività di lettura vengono svolte in grandi gruppi.	73%	27%	0
05. Le attività di lettura vengono svolte in piccoli gruppi.	35.1%	62.2%	2.7%
06. Le attività di lettura vengono svolte individualmente.	5.4%	83.8%	10.8%
07. Le attività di lettura vengono effettuate in coppia.	24.3%	62.2%	13.5%
08. I miei studenti usano un libro di testo nell'area linguistica.	64.9%	32.4%	2.7%
09. Le attività di lettura partono da un progetto comune con il resto delle aree curriculari.	94.6%	5.4%	0
10. La programmazione della classe viene modificata in base alle esigenze dei miei studenti durante tutto il corso.	83.8%	16.2%	0
11. I gruppi sono organizzati tenendo conto che sono presenti studenti con diversi livelli di lettura.	83.8%	16.2%	0
12. I miei studenti svolgono attività incentrate sulla velocità di lettura ad alta voce e in silenzio.	45.9%	54.1%	0
13. I miei studenti svolgono in silenzio attività incentrate sulla velocità di lettura.	51.4%	48.6%	0
14. Vengono fatte domande ai miei studenti prima, durante e/o dopo aver letto un testo.	29.7%	70.3%	0
15. Le TIC sono utilizzate per favorire lo sviluppo della competenza linguistica.	56.8%	27%	16.2%
16. Vengono svolte attività per gli studenti per confrontare i testi per formato o genere.	75.7%	21.6%	2.7%
17. Viene svolta nel centro di sponsorizzazione dove i miei studenti raccontano storie o storie agli studenti dei gradi inferiori.	70.3%	16.2%	13.5%
18. Vengono utilizzati momenti concreti durante il corso per valutare i miei studenti con un test di lettura.	67.6%	32.4%	0
19. Ai miei studenti vengono proposte letture dirette per favorire lo sviluppo di abilità sociali che aiutano ad affrontare e risolvere i conflitti in classe.	54.1%	45.9%	0
20. Vengono utilizzate diverse tecniche di analisi di un testo letto (mappe concettuali, drammatizzazioni, murali, portfolio, opinioni, dibattiti, ecc.).	62.2%	37.8%	0

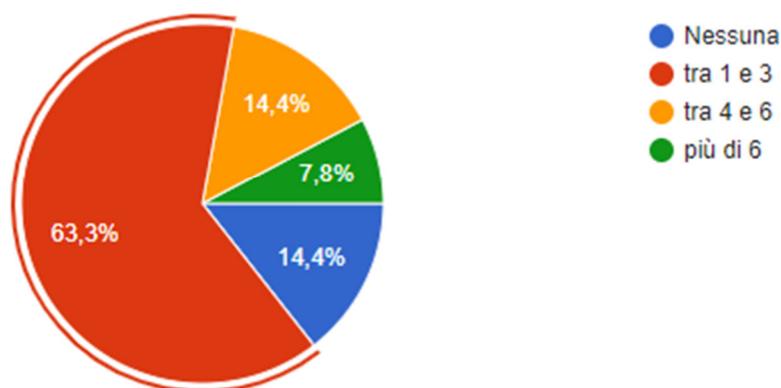
Anche nelle attività pratiche svolte dai tirocinanti nella scuola primaria si confermano alcune delle tendenze generali già rilevate per la scuola dell'infanzia. Il livello di autonomia degli studenti si ferma agli aspetti manageriali; quelli programmatici, nonché quelli relativi al coordinamento pedagogico, all'organizzazione delle lezioni e alla valutazione dei risultati di apprendimento e ai rapporti con le famiglie, sono invece curati principalmente dal *tutor*. Nonostante ciò, all'interno delle attività di lettura, i tirocinanti sembrano mostrare una gamma più ampia di azioni da svolgere: realizzano attività di lettura in piccoli gruppi (62,2%), individualmente (83,8%) e in coppia (62,2%), apprezzano il livello di comprensione dei bambini che fanno domande prima, durante e/o dopo la lettura di un testo (70,3%) e quasi la

metà degli studenti partecipanti ha dichiarato di aver proposto agli alunni letture volte a favorire lo sviluppo di abilità sociali che aiutano ad affrontare e risolvere i conflitti in aula (45,9%). Con particolare riguardo alle TIC utilizzate a supporto della competenza linguistica, queste sono curate principalmente dal *tutor* (56,8%), ma una percentuale significativa degli studenti ha dichiarato di averle applicate anche loro (27%) o di aver appena iniziato a farlo (16,2 %).

4. FORMAZIONE PERMANENTE DEGLI INSEGNANTI

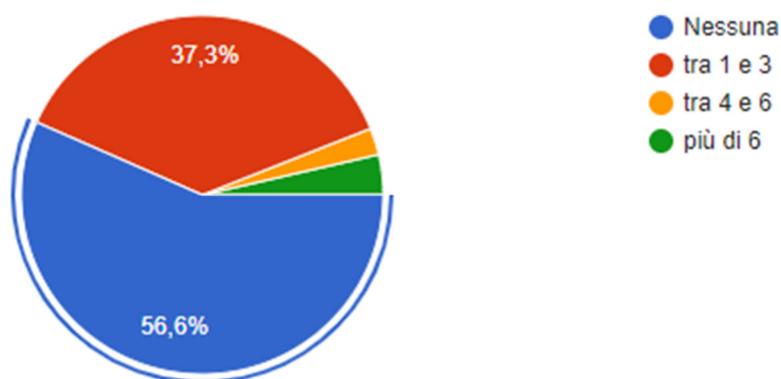
Per quanto riguarda le azioni di formazione permanente frequentate da insegnanti che lavorano sia nelle scuole dell'infanzia sia nella primaria, riportiamo qui i dati già mostrati e spiegati nei rapporti di ricerca specificamente focalizzati sulle pratiche di lettura nella scuola dell'infanzia e in quella primaria. L'intero campione dei docenti è stato raggiunto all'interno di due province toscane, quella di Firenze, compreso il Comune di Firenze e la sua area metropolitana, e quella di Arezzo, con il Comune di Terranuova Bracciolini e l'area del Valdarno.

La **formazione permanente degli insegnanti** è stata esplorata considerando il numero di attività sulla competenza linguistica a cui hanno partecipato negli ultimi 5 anni. Considerando un campione di **180 insegnanti della scuola dell'infanzia** (cfr. "Rapporto sulle pratiche di lettura nell'istruzione dell'infanzia in Italia"), la maggioranza ha partecipato tra 1 e 3 azioni di formazione (63,3%), il 14,4% ha preso parte tra le 4 e le 6 azioni, mentre il 7,8% in più di 6 azioni. Gli insegnanti che non hanno frequentato nessuna formazione sono il 14,4%.



Tab.7 - *Formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia negli ultimi 5 anni sulla competenza linguistica*

Dall'altra parte, all'interno di un campione di **166 insegnanti della scuola primaria** (cfr. "Rapporto sulle pratiche di lettura nell'istruzione primaria in Italia"), coloro che hanno frequentato tra 1 e 3 azioni formative sono il 37,3%, il 2,4% ha preso parte tra le 4 e le 6 azioni, mentre il 6,6% in più di 6 azioni. Gli insegnanti che non hanno frequentato nessuna formazione sono il 56,6%.



Tab.8 - Formazione degli insegnanti della scuola primaria negli ultimi 5 anni sulla competenza linguistica

Se confrontiamo i dati raggiunti sulla formazione permanente tra insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, possiamo osservare che la frequenza ai corsi di aggiornamento professionale – focalizzati soprattutto sulle competenze linguistiche – è più diffusa tra i primi rispetto ai secondi. Probabilmente ciò potrebbe essere dovuto al fatto che i contenuti formativi per gli insegnanti della scuola primaria sono principalmente progettati sui bisogni emergenti progressivamente rilevati e/o espressi dal personale docente. Ad oggi, i bisogni formativi legati alle competenze linguistiche potrebbero risultare meno urgenti per questa categoria di docenti rispetto a quelli – ad esempio – per le competenze disciplinari, progettuali/organizzative e relazionali. Per quanto riguarda in particolare questi ultimi, infatti, è da considerare che le competenze relazionali giocano un ruolo chiave per la professione del docente, non solo in ambito scolastico (con bambini, colleghi e personale tecnico e/o amministrativo), ma anche per costruire e mantenere rapporti positivi e costruttivi con le famiglie dei bambini e per la collaborazione sinergica con tutte le altre istituzioni educative, all'interno di un sistema formativo integrato.

Tra i bisogni formativi più diffusi dei docenti della scuola primaria, vanno ricordati anche quelli relativi alle competenze didattiche, che si basano su conoscenze pedagogiche, metodologico-didattiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche. Tra questi non va dimenticato anche l'utile aggiornamento sulle metodologie didattiche specifiche per l'applicazione delle tecnologie educative (ad esempio le TIC audiovisive, multimediali, ecc.), che nella scuola odierna acquistano sempre più rilevanza.

Le competenze didattiche implicano la padronanza delle procedure di valutazione, soprattutto nella loro accezione formativa (“valutare per educare”). Ad esempio, nel territorio del Valdarno, vengono organizzati i corsi di aggiornamento delle scuole per area tematica comune, in quanto esiste un’associazione (RISVA) che unisce le varie istituzioni educative presenti in quella zona. Gli insegnanti hanno così potuto seguire numerosi corsi di aggiornamento su tematiche quali l’educazione emotiva, la risoluzione dei conflitti e l’utilizzo delle TIC; infatti, non molti hanno frequentato corsi sulle competenze linguistiche.