

RIVISTA ITALIANA

2025

di **Educazione
Familiare**

2

rief



FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 2 – luglio-dicembre 2025

Firenze University Press
2025

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Direttore responsabile: Clara Silva

Registrazione al Tribunale di Firenze n. 5740 del 7/10/2009

ISSN (print) 1973-638X

ISSN (online) 2037-1861

La versione elettronica è disponibile all'indirizzo:

<http://www.fupress.com/rief>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella 7, 50144 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>
E-mail: abbonamenti@fupress.com

© 2025 Firenze University Press

Printed in Italy

Indice

- 5 *La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale*, Clara Silva, Maria Rita Mancaniello, Loredana Camizzi, Jessica Magrini

Dossier “La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale”

- 15 *Le famiglie nella letteratura per l'infanzia. Il potenziale trasformativo della vulnerabilità tra specchi e finestre*, Elena Falaschi
- 29 *Changing Fathers. An Investigation into the Representations of Fatherhood in Children's Picture Books*, Irene Biemmi
- 43 *La lettura ad alta voce come pratica intersoggettiva inclusiva nella prima infanzia*, Anna Pileri
- 55 *Leggere (e scrivere) fra dovere e piacere. Un viaggio tra i pensieri di Sartre, Rodari, Eco, Calvino, Pennac*, Donatella Fantozzi
- 65 *Genitorialità e lettura condivisa: una ricerca esplorativa*, Maria Filomia
- 79 *Leggere per custodire: la lettura a sostegno della diversità linguistico-culturale a scuola*, Zoran Lapov
- 93 *A viva voce: genealogie della narrazione educativa*, Grazia Romanazzi, Angela Arsena
- 105 *Leggere ad alta voce, per “sentirsi oltre le sbarre”*, Claudia Chellini, Caterina Mazza, Alessia Rosa
- 119 *Reading to Children, Reading with Children: Parents' Interactional Practices Fostering Children's Participation in Shared Book-Reading at Home*, Vittoria Colla, Renata Galatolo

- 137 *A con-tatto con sé stessi: un'esperienza autobiografica per futuri professionisti dell'educazione a partire dal libro tattile illustrato*, Sara Marchesani, Enrica Polato

Miscellaneous

- 151 *Esperimenti di continuità educativa in Belgio: alla ricerca di una co-educazione tra professionisti, famiglie, territorio*, Nima Sharmahd
- 167 *La famiglia nella metamorfosi del mondo, tra educazione, disinformazione ed egemonia culturale*, Mario Caligiuri
- 187 *Prevenire la vulnerabilità familiare nell'infanzia sotto il profilo socioculturale. L'esempio del modello P.I.P.P.I.*, Farnaz Farahi

La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale

Clara Silva¹, Maria Rita Mancaniello², Loredana Camizzi³, Jessica Magrini⁴

1. Il ruolo nella formazione individuale della lettura nelle sue varie declinazioni

Nell'ultimo trentennio la promozione della lettura è sempre più al centro dell'attenzione delle istituzioni internazionali in rapporto sia al *lifelong learning* (si vedano la Dichiarazione di Amburgo sull'Apprendimento degli Adulti del 1997, il Quadro di azione di Dakar del 2000 e la Risoluzione dell'Assemblea Generale dell'ONU sul decennio dell'Alfabetizzazione del 2002) sia alle sue conseguenze sullo sviluppo economico e sociale delle comunità umane (UNESCO, 2004). Si è andata così affermando una concezione della *literacy* non come un'abilità isolata e circoscritta, ma come un'attività dagli effetti sociali di vasta portata e che incide sul benessere degli individui e delle stesse collettività. Nel contempo, gli studi sugli effetti della lettura evidenziano il suo ruolo fondamentale nella formazione dell'essere umano (Nobile, 2004; Deghenghi Olujic, 2016), nella sua capacità di ampliarne le conoscenze, di promuovere un pensiero critico e di favorire lo sviluppo del linguaggio (Cardarello, 1995; Batini, 2021b). Leggere agisce sulla persona formando il suo immaginario individuale, arricchendone l'identità e il relativo bagaglio culturale (Cambi, Cives, 1996).

¹ Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

² Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università di Siena.

³ Ricercatrice, Struttura di Ricerca I, Didattica, Didattiche e Competenze, INDIRE, Firenze.

⁴ Settore Educazione e Istruzione, Regione Toscana.

Questi molteplici vantaggi derivanti dalla lettura coltivata fin dai primi anni di vita (Catarsi, 2011; 2012; Silva, 2011) sono oggi confermati dalle neuroscienze, che hanno evidenziato la funzione cruciale svolta dalla lettura di testi narrativi (fiabe, racconti, romanzi) nel potenziare lo sviluppo di capacità empatiche e dell'apprendimento non solo di competenze linguistiche ed espressive, ma persino di quelle scientifiche, compresa la stessa capacità di calcolo (Falco, 2022). Gli studi dimostrano che la lettura è fonte di benessere e di crescita soprattutto quando è praticata fin dai primi anni di vita e quando attinge a una "letteratura di qualità" (Silva, Lencioni, 2023; Falaschi, 2023), così da generare l'abito alla lettura "profonda", caratterizzata da quella condizione di "trasporto" generatrice di emozioni e sentimenti empatici (Wolf, 2018), dalle ricadute positive sulle funzioni cognitive superiori, quali il consolidamento della memoria, l'aumento delle capacità intellettive, così come sulle competenze sociali e di mentalizzazione. Come altre forme di conoscenza, la lettura è un processo cumulativo, nel senso che la sua pratica genera la connessione tra ciò che già si conosce e ciò che si deduce da ciò che si sta leggendo. Ciò significa che le conoscenze apprese leggendo un nuovo libro si innestano su quelle già apprese in letture precedenti e creano a loro volta le fondamenta per l'acquisizione di nuove conoscenze. Il cervello che legge collega così ciò che viene letto con ciò che già si conosce.

Si diventa pertanto lettrici e lettori competenti solo quando si è in grado di praticare la lettura profonda ovvero quando si acquisisce la capacità di comprendere ciò che si legge e di sviluppare nei confronti del libro un atteggiamento attivo e costruttivo. La lettrice o il lettore diventa così capace di attribuire significato a ciò che legge, di interagire con il testo e di entrare nella dimensione della lettura profonda. Il trasporto emozionale generato dalla lettura profonda produce in chi legge benessere ed empatia (Detti, 2013). Questa capacità non si sviluppa in automatico ma è agevolata dall'esperienza dell'ascolto della lettura altrui ad alta voce fin dai primi anni di vita. Sono dunque in primis gli adulti che si prendono cura delle bambine e dei bambini (genitori, nonni, nonne, educatori, educatrici...) che nel leggere ad alta voce fanno nascere in loro la passione per il libro e per la lettura (Catarsi, 2001).

2. Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza: un'iniziativa lungimirante della Regione Toscana

Entro le coordinate scientifiche sopra esplicitate si colloca l'intervento della Regione Toscana *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intel-*

ligenza – www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte –, che ha preso avvio nell'anno educativo/scolastico 2019-2020 con lo scopo di favorire il successo dei percorsi scolastici e di vita dei bambini e dei ragazzi, attraverso la diffusione progressiva della pratica della lettura per piacere in tutto il sistema di educazione e istruzione toscano, dai servizi educativi alla scuola secondaria di secondo grado (Mele, Magrini, 2022). Attraverso questa azione, che negli anni si è trasformata arricchendosi, la Regione Toscana sostiene la lettura per piacere a scuola, anche quella autonoma, come naturale prosecuzione dell'ascolto della lettura ad alta voce. *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* è un intervento pluriennale, strutturato e di sistema che ha beneficiato del coinvolgimento della *governance* territoriale e del contributo scientifico di partner istituzionali di primo piano (Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Pisa, Università degli Studi di Siena, Ufficio scolastico regionale per la Toscana, INDIRE e CEPELL) che, insieme alla Regione Toscana, hanno consentito l'implementazione della politica educativa. Nei primi anni di avvio del progetto è stato rilevante il coinvolgimento dell'Università degli Studi di Perugia che, attraverso l'attività di ricerca coordinata da Federico Batini, ha dimostrato l'impatto che l'ascolto della lettura ad alta voce produce sui bambini e sui ragazzi, confermandone i benefici già riscontrati nella letteratura scientifica (Batini, 2021a). La ricerca sul campo ha sottolineato – come già anticipato – che l'ascolto della lettura ad alta voce favorisce lo sviluppo delle funzioni cognitive fondamentali, facilita lo sviluppo delle capacità di riconoscere le proprie ed altrui emozioni, facilita lo sviluppo di abilità relazionali, incrementa notevolmente il numero di parole conosciute, aiuta nella costruzione della propria identità, favorisce lo sviluppo del pensiero critico, favorisce l'autonomia di pensiero. Da qui la scelta della Regione Toscana di caratterizzare l'offerta formativa di tutto il sistema di educazione e di istruzione, dai nidi alle scuole secondarie di secondo grado, con una pratica didattica permanente di lettura per piacere. In questi anni di ricerca-azione realizzata con il contributo dei partner coinvolti nell'intervento, è emersa con forza anche l'incidenza che *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* ha sulla percezione di autoefficacia personale e professionale dei docenti e sul modo di fare scuola. Nello specifico, l'intervento del progetto si sviluppa in quattro macro-azioni: la formazione per il personale educativo e docente, l'attività di lettura nei servizi educativi per l'infanzia e a scuola, la rilevazione dei dati per la misurazione dei risultati con la modalità della ricerca-azione e l'accompagnamento alle istituzioni scolastiche per l'implementazione della pratica. A tutto

il personale educativo e docente dei servizi educativi per la prima infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado è proposta una formazione specifica, propedeutica alla pratica con i bambini e i ragazzi. La politica educativa toscana è così maturata e cresciuta nel tempo richiamando l'interesse della comunità scientifica e del mondo scolastico non soltanto a livello regionale ma anche nazionale e internazionale.

3. *L'articolazione del presente fascicolo*

Il Dossier ospitato dal presente fascicolo, dedicato a *La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale*, si inserisce in una consolidata linea di ricerca pedagogica che riconosce alla lettura un valore che oltrepassa la dimensione cognitiva e strumentale, per configurarsi come pratica relazionale, esperienza incarnata e dispositivo di trasformazione educativa. I contributi raccolti interrogano la lettura non solo come atto individuale, ma come spazio intersoggettivo di mediazione simbolica, capace di incidere profondamente nei processi di costruzione dell'identità, nei legami familiari e nelle rappresentazioni culturali.

Ad aprire il dossier è il contributo di Elena Falaschi, che propone una lettura della letteratura per l'infanzia come autentica *soglia di cambiamento*, capace di accompagnare lettori e lettrici, a ogni età, nell'interpretazione della realtà e nell'immaginazione di possibilità altre. La narrazione per l'infanzia viene così intesa non solo come dispositivo estetico, ma come spazio pedagogico in cui esercitare uno sguardo plurale sul mondo, sulle relazioni e sulle molteplici forme dell'abitare delle famiglie. Attraverso le potenti metafore della "finestra" e dello "specchio", l'articolo esplora la ricchezza simbolica dei contesti familiari presenti nella produzione letteraria classica e contemporanea, interrogando le dinamiche di apertura, chiusura, attraversamento e rispecchiamento che si attivano nelle lettrici e nei lettori di fronte a storie segnate da povertà, fragilità e vulnerabilità sociale. In tale prospettiva, la vulnerabilità non è assunta come limite, ma come risorsa formativa, capace di attivare processi di identificazione, rielaborazione e trasformazione del vissuto.

Su questa linea di attenzione alle rappresentazioni simboliche e ai modelli relazionali si colloca il contributo di Irene Biemmi, dedicato alle rappresentazioni della paternità negli albi illustrati contemporanei. L'articolo adotta una prospettiva critica e storico-culturale per interrogare i modelli di *fatherhood* veicolati dalla letteratura per l'infanzia, analizzan-

do l'evoluzione della figura paterna nella recente produzione editoriale e mettendola in dialogo con le trasformazioni dei ruoli genitoriali nella vita sociale e familiare. Il mondo simbolico costruito dagli albi illustrati restituisce immagini di genitorialità – e in particolare di paternità – che si discostano dai modelli tradizionali, aprendo a rappresentazioni plurali e inattese, capaci di mettere in discussione gli stereotipi di genere e i confini ancora rigidi dell'immaginario sociale. In questo quadro, la lettura si configura come strumento privilegiato di analisi culturale e, al tempo stesso, come risorsa educativa per accompagnare i processi di cambiamento delle identità maschili e delle pratiche genitoriali.

La dimensione relazionale e incarnata della lettura trova un ulteriore approfondimento nel contributo di Anna Pileri, che esplora la lettura ad alta voce nella prima infanzia come pratica inclusiva e intersoggettiva. Qui la componente vocale, corporea e affettiva emerge come elemento fondativo dell'esperienza educativa, capace di creare uno spazio di relazione che precede il testo stesso e trasforma la lettura in un'azione educativa condivisa. Tale pratica si configura come particolarmente sensibile ai bisogni educativi e alle differenze individuali, mostrando la sua rilevanza come esperienza culturale e relazionale centrale per lo sviluppo globale del bambino.

Il contributo di Donatella Fantozzi propone un attraversamento teorico e narrativo del rapporto tra lettura, scrittura, dovere e piacere, mettendo in dialogo autori che hanno riflettuto in profondità sull'esperienza del leggere. Questo percorso sollecita una rilettura critica delle modalità con cui la scuola propone testi e autori, interrogando pratiche didattiche che rischiano di ridurre la lettura a un esercizio prevalentemente tecnico. Ne emerge un invito esplicito a ripensare il rapporto con il leggere come esperienza capace di alimentare il pensiero critico, di stimolare la curiosità e di attivare forme di coinvolgimento autentico. La lettura viene così restituita alla sua dimensione relazionale e affettiva, divenendo un legame significativo e una pratica formativa essenziale, densi di senso e di valore educativo.

A seguire, l'articolo di Maria Filomia offre un solido ancoraggio empirico, indagando il ruolo della lettura condivisa nei contesti di genitorialità. La ricerca, condotta nell'ambito di un progetto realizzato in sei nidi pubblici del Comune di Foligno, si fonda sull'analisi qualitativa di diari riflessivi. I risultati mostrano come la lettura ad alta voce si configuri come un atto educativo eminentemente relazionale, capace di sostenere l'autonomia, la trasmissione di valori, la costruzione del pensiero critico e la regolazione emotiva nelle bambine e nei bambini, rafforzando al

contempo il legame affettivo con le figure genitoriali. La lettura emerge così come spazio privilegiato di relazione educativa primaria, attraverso il quale si consolidano legami significativi e pratiche di cura fondamentali per lo sviluppo infantile. Tale prospettiva richiama la necessità di un'attenzione pedagogica specifica verso quei contesti in cui condizioni socioeconomiche svantaggiate rischiano di limitare l'accesso alla lettura condivisa e, più in generale, la possibilità di esercitare pratiche di cura.

La lettura ad alta voce condivisa è indagata nel suo contributo da Zoran Lapov, per il quale essa rappresenta uno strumento educativo, culturale e inclusivo utile anche in contesti scolastici plurilingui. Grazie alla sua dimensione collettiva e relazionale, la lettura diviene spazio di incontro e comunicazione di lingue, segni, significati e storie diverse quando alla lettura di testi in italiano si alterna quella di storie nelle lingue di studenti e studentesse di origine migratoria. È il caso dei laboratori di lettura della Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze, dedicati alle scuole primarie e secondarie di primo grado, che portano avanti percorsi di inserimento socio-linguistico e culturale tesi a sviluppare l'apprendimento dell'italiano come L2 e il mantenimento della lingua materna (L1) di studenti di origine migratoria e a valorizzare il plurilinguismo come risorsa linguistica e culturale.

Nell'articolo di Romanazzi e Arsena, lo spazio narrativo in cui un adulto legge a un bambino crea una situazione connotata da calore affettivo, dove l'ascoltatore vive un'esperienza mediata del mondo, costruisce significati e immaginario e sviluppa la propria identità in dialogo con un modello di lettore adulto. La voce diventa ponte affettivo e simbolico che genera fiducia e prossimità, trasformando la narrazione in cura e apprendimento. Nell'epoca attuale, contrassegnata dal digitale, recuperare questa ritualità significa restituire valore a legami, lentezza e crescita integrale.

Della narrazione come strumento di cura e rielaborazione dell'esperienza trattano anche Chellini, Mazza e Rosa illustrando i risultati di un progetto PRIN in cui sono stati realizzati laboratori di lettura ad alta voce di albi illustrati con madri detenute ospitate in case famiglia protette (CFP) e con i loro figli da 0 a 6 anni. La ricerca, di tipo qualitativo e formativo, ha mostrato come la lettura ad alta voce, attraverso la mediazione dell'albo, aiuti a elaborare esperienze dolorose, mantenere legami, costruire identità e immaginare futuri possibili, creando ponti culturali che superano barriere fisiche e psicologiche.

Nel loro contributo, Colla e Galatolo presentano i risultati di una ricerca sulle modalità di lettura condivisa in famiglia, basata sull'osser-

vazione delle pratiche interattive adottate dai genitori per coinvolgere i figli. Lo studio, condotto attraverso sessioni video-registrate in tre famiglie italiane e analizzato con l'Analisi delle Conversazioni, ha individuato pratiche ricorrenti che trasformano la lettura in un'attività dialogica in cui il bambino diventa "co-narratore". Questa dinamica partecipativa, oltre a rafforzare il legame affettivo genitore-figlio e a promuovere lo sviluppo linguistico, favorisce la familiarizzazione con formati interattivi tipici della scuola, creando continuità tra contesto familiare e educativo.

Il Dossier si chiude con il contributo di Marchesani e Polato, che interpretano la pratica della lettura ad alta voce come esperienza multisensoriale. Lo studio condotto con studenti universitari, futuri educatori, ha indagato l'uso dei Libri Tattili Illustrati (TIB) come mediatori narrativi per stimolare riflessività e narrazione autobiografica nello sviluppo professionale. Originariamente pensati per persone con disabilità visive, i TIB offrono esperienze multisensoriali e sinestetiche che favoriscono creatività, introspezione e connessione corpo-pensiero. La ricerca ha mostrato come la lettura condivisa di TIB stimoli la produzione di narrazioni autobiografiche, la riflessività e rielaborazioni creative, offrendo spazi inclusivi di apprendimento e relazione.

Nel loro insieme, i contributi del Dossier delineano una visione della lettura come esperienza educativa complessa, situata e plurale, che attraversa contesti formali, informali e non formali, e che chiama in causa famiglie, educatori, insegnanti e comunità. La lettura, sia ad alta voce sia silenziosa, emerge così come gesto educativo capace di generare senso, relazione e trasformazione, confermandosi come uno degli strumenti più potenti – e al tempo stesso più delicati – della pedagogia contemporanea.

La sezione miscelanea del fascicolo si apre con un articolo di Nima Sharmahd che si sofferma sul valore della continuità orizzontale e verticale nei servizi all'infanzia nel quadro del progetto *Doorgaande Lijn*, promosso nella Comunità Fiamminga del Belgio. Nel suo articolo Mario Caligiuri affronta da un punto di vista prettamente cattolico il ruolo della famiglia nel contesto della profonda metamorfosi come quello attuale. Il contributo esplora le interconnessioni tra l'educazione familiare, i fenomeni di disinformazione e le dinamiche egemoniche che influenzano la società, proponendo riflessioni sulla necessità di un nuovo approccio pedagogico che consideri le attuali sfide globali. Il tema della vulnerabilità familiare è messo in connessione nel suo contributo da Farnaz Farahi con quello della disuguaglianza sociale, attraverso un'analisi condotta all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia. Prendendo spunto dal modello P.I.P.P.I., l'articolo sottolinea l'importanza degli interventi

integrati nei servizi educativi zerosei, orientati alla promozione, prevenzione e protezione sia delle famiglie in generale, che della genitorialità e dei bambini in particolare.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (a cura di) (2021a): *Un anno di Leggere: forte! L'esperienza di una ricerca-azione*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F. (a cura di) (2021b): *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Cambi F., Cives G. (a cura di) (1996): *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Cardarelli R. (1995): *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E. (a cura di) (2001): *Lettura e narrazione nell'asilo nido*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Catarsi E. (2012): Leggere al nido, a scuola e in famiglia contro il condizionamento sociale. Un progetto nella realtà di Grosseto, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 5-21.
- Deghenghi Olujic E. (2016): Il ruolo del libro e della lettura nella Bildung della persona: i classici della letteratura per l'infanzia, prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo, *Studia Polensia*, n. 5, pp. 58-87.
- Deti E. (2013): *Il piacere di leggere: come apprendere il "gusto" della lettura*. Roma: Il Pepeverde.
- Falaschi E. (a cura di) (2023): *L'Agenda 2030 nella letteratura per l'infanzia. Temi attuali per un futuro sostenibile*. Trento: Erickson.
- Falco M. (2022): *Lettura e formazione. Quello che le neuroscienze hanno da dire a genitori e insegnanti*. Milano: Mimesis.
- Mele S., Magrini J. (2022): *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza. La politica della Regione Toscana per promuovere il successo scolastico*, in F. Batini, G. Marchetta (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa/Shared reading aloud, Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale*, Perugia, 1-2 dicembre 2022. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 11-24.
- Nobile A. (2004): *Lettura e formazione umana*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Silva C. (2011): *Leggere prima di leggere – nella prospettiva interculturale*. In E. Catarsi (a cura di), *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 87-100.
- Silva C., Lencioni, E. (2023): L'importanza della lettura nell'epoca della digital transformation: una proposta per la formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico, *Nuova Secondaria*, n. 9, pp. 266-278.

UNESCO (2004): *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs: Position Paper*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Education Sector.

Wolf M. (2018): *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Trad. it. Milano: Vita e Pensiero.

Le famiglie nella letteratura per l'infanzia. Il potenziale trasformativo della vulnerabilità tra specchi e finestre

Elena Falaschi¹

Abstract

Questo articolo presenta un'analisi della letteratura per l'infanzia come "soglia di cambiamento" che permette, ad ogni età, di leggere la realtà circostante, di immaginare altri mondi, di comprendere altre prospettive. Attraverso il potenziale evocativo della "finestra" e dello "specchio", vengono descritti alcuni contesti familiari presenti nella letteratura per l'infanzia, sia classica che contemporanea. La complessità simbolica delle "finestre" e degli "specchi" si snoda all'interno di una pluralità di modelli familiari fiabeschi in cui emergono situazioni di povertà, di vulnerabilità, di svantaggio sociale, che provocano – secondo una prospettiva *embodied oriented* – l'attivazione di differenti processi proiettivi: l'apertura, la chiusura, l'attraversamento oppure il rispecchiamento, l'identificazione, la distorsione. Selezionando alcune produzioni letterarie, è stata compiuta un'analisi descrittiva seguendo un approccio fenomenologico-ermeneutico, con l'intento di mettere in luce il potenziale della vulnerabilità familiare quale risorsa per la trasformazione della propria condizione in opportunità di crescita, di riscatto, di miglioramento.

Parole chiave: famiglie, letteratura per l'infanzia, contesti socio-educativi, vulnerabilità, resilienza.

Abstract

This paper presents an analysis of children's literature as a 'threshold of change' that allows, at any age, to interpret the surrounding reality, to imagine other worlds, to understand other perspectives. Through the evocative potential of the 'window' and the 'mirror', some familiar contexts found in both classical and contemporary children's literature are described. The symbolic complexity of 'windows' and 'mirrors' unfolds within a plurality of fairy-tale family models where situations of poverty, vulnerability and social disadvantage emerge, which, according to an embodied oriented perspective, cause the activation of different projective processes: opening, closing, crossing or mirroring, identification, distortion. In line with the phenomenological-hermeneutic approach towards some literary productions, this descriptive research aims at highlighting

¹ Professoressa associata in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Civiltà e Forme del sapere dell'Università di Pisa.

the potential of family vulnerability as a resource for the transformation of one's condition into an opportunity for growth, flourishing and improvement.

Keywords: families, children's literature, socio-educative contexts, vulnerability, resilience.

Introduzione

Il mondo incantato delle fiabe, rispettando la visione magica dell'universo infantile, esorcizza incubi inconsci, placa inquietudini, aiuta a superare insicurezze e crisi esistenziali, insegnando ad accettare le responsabilità e ad affrontare la vita (Bettelheim, 2013).

Gli specchi e le finestre, in virtù delle loro caratteristiche e delle loro funzioni, offrono numerose chiavi di lettura interpretative, attivando un potenziale evocativo composito, di natura simbolica e metaforica.

La finestra (aperta o chiusa, piccola, irraggiungibile, con vetri trasparenti o opachi ecc.) rappresenta un punto di osservazione privilegiato che può favorire, impedire o condizionare una visione obiettiva. Inoltre, in quanto soglia, stabilisce arresti o attraversamenti, costituendosi come limite fisico-corporeo – quindi anche intimo-identitario – tra il dentro e il fuori.

Lo specchio, a sua volta, attiva una modalità osservativa esclusiva: dà la possibilità di vedersi, di vedere il proprio volto e i propri occhi, fornendo il pretesto per un dialogo con se stessi: guardare se stessi/guardare in se stessi recuperando un riflesso identico all'originale e allo stesso tempo in contraddizione tra apparenza ed essenza. Inoltre, l'immagine speculare restituita è ribaltata, a simmetria inversa, ma solo scambiando la destra con la sinistra e non l'alto con il basso.

Che l'immagine speculare sia, tra i casi di doppi, il più singolare, ed esibisca caratteri di unicità, spiega appunto perché gli specchi abbiano ispirato tanta letteratura: questa virtuale duplicazione degli stimoli [...], questo furto di immagine, questa tentazione continua di ritenersi un altro, tutto ciò fa dell'esperienza speculare una esperienza assolutamente singolare, sulla soglia tra percezione e significazione. È proprio da questa esperienza di iconismo assoluto che nasce il sogno di un segno che abbia le stesse caratteristiche (Eco, 1985, p. 24).

Il fascino dello specchio attraversa i secoli. Dagli antichi specchi metallici (meno fedeli nella restituzione delle immagini rispetto allo specchio di vetro, ma infrangibili), agli specchi d'acqua (particolarmente ricchi di opportunità: si infrangono facilmente ma, a differenza degli specchi di vetro, riacquistano le loro proprietà riflettenti; possie-

dono una “profondità” che offre la possibilità di attraversare la superficie riflettente e di andare “oltre lo specchio”; sono orizzontali, orientando gli oggetti che si rispecchiano in relazione all’opposizione alto/basso), fino agli specchi deformanti (presenti in alcuni contesti ludici e in molti dipinti, per mostrare dettagli nascosti, prospettive diverse, e comunque una distorsione come condizione inconsueta rispetto alla funzionalità canonica).

1. *Tra corporeità e identità: specchi e finestre nei classici della letteratura*

Secondo la visione junghiana (1934-1954, trad. it. 1977) le fiabe sono l’espressione più pura dell’inconscio collettivo, contenenti simboli e archetipi universali che riflettono l’evoluzione individuale e i processi psichici profondi dell’umanità.

Le potenzialità degli *specchi* e delle *finestre* ricorrono all’interno di molti contesti fantastici, fiabeschi e poetici. Ritroviamo lo *specchio* sia come “adiuvante magico” (utile rispetto alle sue qualità materiali) che nella sua “essenza magica” (oggetto simbolico dotato di qualità inconsuete).

Nella letteratura, le metafore dello specchiamento sono infinite. La più famosa è quella di *Narciso*, il personaggio della mitologia greca che, fissando il suo bellissimo volto in uno specchio d’acqua, dissolve nel riflesso la consapevolezza della propria identità e muore per ricongiungersi alla propria immagine riflessa nello stagno.

Nella fiaba *La Bella e La Bestia* (della scrittrice francese Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, 1855) è possibile riscontrare un impiego dello specchio che invita a scrutare gli eventi guardando “attraverso”. La Bestia regalò a Bella uno specchio magico in cui avrebbe potuto in ogni momento vedere la sua famiglia, quindi non vi è nessun legame tra originale ed immagine. Infatti il riflesso dello specchio mostra il mondo e ciò che in esso succede, come una magica *finestra* aperta sugli accadimenti.

In *Biancaneve* (nella versione *Schneewittchen* dei fratelli tedeschi Jacob e Wilhelm Grimm, 1812) la matrigna, guardando nello specchio, non interroga il proprio riflesso – che non è restituito nel suo reale “significante” – ma interroga invece un’immagine autonoma, in grado di rispondere alla *vanitas* della regina. Tuttavia, al tempo stesso, lo specchio mantiene la propria funzione, quindi non può mentire ma deve rispondere con sincerità all’interrogativo sulla bellezza, esprimendo con indubbie parole il “significato” che ha valore di verità rispetto a ciò che riflette. In questo caso abbiamo tre protagonisti, tra i quali si gioca

la disputa tra realtà e magia: lo specchio, un riflesso impossibile (uno spirito onnisciente), la matrigna.

La regina delle nevi (*Sneedronningen*, dello scrittore danese H. C. Andersen, 1844) inizia con un *troll* che crea uno specchio magico capace di distorcere tutto ciò che riflette, perciò ogni cosa buona diventa cattiva. Il *troll* e i suoi compagni decidono di portare lo specchio malefico fino al Paradiso e specchiare gli angeli e Dio ma durante la loro ascesa lo specchio si fa più pesante man mano che salgono. A un certo punto cadrà e tutti i frantumi si spargeranno sulla terra, ciascuno recando con sé il terribile potere dello specchio. Due di queste schegge andranno a conficcarsi nell'occhio e nel cuore del giovane Kai e la sua bontà e innocenza diventeranno freddezza e cattiveria. L'intima connessione tra corporeità e identità è lo sfondo integratore di tutta la storia poiché, nel momento in cui lo specchio si rompe, viene ridotto in frantumi anche l'Io specchiato e si verifica un ribaltamento psicologico e morale, infatti le caratteristiche virtuose della personalità del protagonista si trasformano in meschinità.

Nel capitolo XXXII di *Le avventure di Pinocchio* (Carlo Collodi, 1883) ritroviamo il riconoscimento dello specchio come unico strumento che può realmente confermare la metamorfosi corporea e identitaria di Pinocchio che si stava trasformando in chiuchino:

[Pinocchio] Andò subito in cerca di uno specchio, per potersi vedere: ma non trovando uno specchio, empì d'acqua la catinella del lavamano, e specchiandovisi dentro, vide quel che non avrebbe mai voluto vedere: vide, cioè, la sua immagine abbellita di un magnifico paio di orecchi asinini. Lascio pensare a voi il dolore, la vergogna e la disperazione del povero Pinocchio (ivi, p. 184)!

In questo caso Pinocchio ha bisogno di uno specchio, anche solo uno specchio d'acqua, per poter essere certo di quello che stava accadendo e poter credere veramente che il suo comportamento, la sua identità di bambino disobbediente, avesse davvero causato ancora una volta una così profonda e terrificante trasformazione nel suo corpo che, in diversi momenti del romanzo subiva il passaggio dal regno vegetale (il bambino di legno), al regno umano (il bambino in carne e ossa) e adesso anche al regno animale (il bambino ciuchino).

A distanza di qualche anno, nel famoso romanzo dello scrittore irlandese Oscar Wilde, *Il ritratto di Dorian Gray* (1890), ritroviamo la questione dell'inscindibile interconnessione corpo-identità come tema fondante che attraversa tutte le vicende del romanzo. Il dipinto, specchio e finestra al tempo stesso, diviene per Dorian Gray un alleato di bellezza

che imbruttisce e invecchia al suo posto nel riflettere la sua anima corrotta ma lasciandolo inalterato nel suo meraviglioso aspetto fisico.

Anche la presenza della *finestra* ricorre in molti romanzi, uno di questi è *Peter Pan nei Giardini di Kensington* (dello scrittore inglese Sir James Matthew Barrie, 1906, trad. it. 2014). La finestra è presente in diversi momenti: la prima volta che Peter torna a far visita alla madre, essa dorme nel letto con aria triste, lasciando la finestra spalancata in attesa del ritorno di suo figlio. Tuttavia, Peter, in seguito, aveva procrastinato per troppo tempo il momento del suo ritorno a casa, per cui, quando deciderà di tornare per sempre da lei, sarà troppo tardi: troverà la madre al di là di una finestra sprangata e in compagnia di un nuovo bambino. Così deciderà di non tornare più nel mondo degli adulti. Inoltre, è da notare che, in entrambi i libri (il secondo è *Peter e Wendy*, 1911), la partenza dei protagonisti da casa avviene sempre tramite il volo da una finestra.

Nella suggestiva opera *Palomar* (1983), di Italo Calvino, il nostro “Io” viene simboleggiato come la “*finestra* da cui il mondo guarda il mondo”:

Di solito si pensa che l'io sia uno affacciato ai propri occhi come al davanzale di una finestra e guarda il mondo che si distende in tutta la sua vastità lì davanti a lui. Dunque: c'è una finestra che si affaccia sul mondo. Di là c'è il mondo: e di qua? Sempre il mondo: cos'altro volete che ci sia? [...] Allora, fuori dalla finestra che cosa rimane? Il mondo anche lì, che per l'occasione si è sdoppiato in mondo che guarda e mondo che è guardato. [...] Oppure dato che c'è mondo di qua e mondo di là della finestra, forse l'io non è altro che la finestra attraverso la quale il mondo guarda il mondo (ivi, pp. 115-116).

Dunque, una fiaba contenente specchi e finestre può essere interpretata dal lettore come un'espressione simbolica del proprio inconscio e della propria attuale identità, di una situazione presente rispetto ai problemi che sta affrontando e alle possibili vie di soluzione (von Franz, 1980), offrendo l'opportunità di vivere in maniera vicariante sia i processi di rispecchiamento fedeli che le eventuali distorsioni della realtà (incontrando gli specchi), sia l'inesplorato dell'attraversamento che gli eventuali ostacoli e impedimenti (con le aperture o le chiusure delle finestre).

2. *Le famiglie nella letteratura per l'infanzia. Il potenziale trasformativo della vulnerabilità*

Con un approccio osservativo, possiamo metaforicamente aprire una finestra sulle famiglie contemporanee, per rilevarne il loro rispecchiamento nella letteratura per l'infanzia.

Sia dal Rapporto sulla popolazione *Le famiglie in Italia: Forme, ostacoli, sfide* (2023) che da numerosi studi scientifici (Barbagli, Castiglioni, Dalla Zuanna, 2003; Catarsi, 2008; Milani, 2018; Pati, 2014) emerge come negli ultimi decenni la vita familiare abbia subito mutamenti sostanziali: dalla riduzione del numero dei membri del nucleo familiare, alla scomparsa delle famiglie costituite da più generazioni. Dalla diminuzione del numero dei matrimoni in favore delle convivenze, al numero medio di figli (che si è attestato sotto la media di 1,5), all'aumento delle coppie senza figli. I divorzi hanno visto un rapido incremento e, di conseguenza, sono aumentate le seconde convivenze, con la possibilità di formazione di famiglie ricostituite e di famiglie monogenitoriali. Inoltre, aumenta anche il numero di coppie omosessuali, anche grazie a un processo di cambiamento culturale culminato nel 2016 con la Legge n. 76, che ha normato le unioni civili e le convivenze di fatto. Rispetto alle famiglie adottive e affidatarie, i dati riportano che i bambini adottati sono soggetti a fattori di rischio (problemi comportamentali e scolastici, scarsa competenza sociale e bassa autostima) soprattutto se inseriti nella famiglia adottiva tardivamente. Da sottolineare poi la complessità genitoriale dell'affidamento familiare, sia perché è temporaneo sia perché è presente la famiglia biologica. Inoltre, dato che le famiglie sono sempre meno numerose, che è aumentato il numero delle madri lavoratrici e che gli anziani hanno una maggiore aspettativa di vita, registriamo un aumento del coinvolgimento dei nonni nella cura dei nipoti.

Come riporta Paola Milani all'interno delle *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*, sappiamo che

costruire ambienti familiari, educativo-scolastici e sociali ricchi di affetti, relazioni e stimoli sul piano socio-emotivo e cognitivo contribuisce in maniera determinante alla qualità dello sviluppo infantile e della società nel suo insieme. I bambini che crescono invece in ambienti avversi dimostrano nel tempo maggiori difficoltà di comportamento, apprendimento e integrazione sociale, più probabilità di fallimenti scolastici, di debole inclusione nel mondo del lavoro: la povertà psico-sociale e educativa esperita nell'ambiente socio-familiare nei primi anni di vita è cioè un forte predittore di disuguaglianze sociali e povertà economica (Milani, 2017, p. 4).

Gli educatori, gli insegnanti, gli operatori sociali si trovano oggi ad affrontare una crisi dovuta non solo alla congiuntura finanziaria, ma anche a un contesto socio-culturale mutato rispetto alla varietà delle forme familiari e delle culture, alla necessità di ridefinire i ruoli di genere, alle

esigenze di conciliazione tra i tempi del lavoro e quelli della famiglia, alle trasformazioni dei modelli educativi (Serbati, Milani, 2013).

Ricerche interdisciplinari, di natura socio-psico-pedagogica ed economica (Cadei, 2010; Malagoli Togliatti, 2002; Milani, 2017; Nussbaum, 2002; Saraceno, 2003), dimostrano come accompagnare i genitori nell'educazione dei figli, soprattutto all'interno delle nuove configurazioni familiari, sia un investimento efficace e duraturo per superare le disuguaglianze, liberare il potenziale umano dei bambini più vulnerabili e costruire giustizia sociale per le nuove generazioni.

Dopo questo brevissimo "affaccio" sulle tipologie e sulle caratteristiche delle famiglie contemporanee, viene presentata di seguito un'analisi che prende in esame tre romanzi in cui gli "specchi" restituiscono la complessità di vicende, condizioni e vissuti familiari.

Due di essi (*Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò*, dello scrittore inglese Charles Lutwidge Dodgson-Lewis Carroll, del 1871, e *Il principe e il povero*, dello scrittore statunitense Samuel Langhorne Clemens-Mark Twain, del 1881) rimandano all'immagine della società e dei modelli familiari di fine Ottocento ma che riproducono condizioni estremamente attuali, seppur difforni nelle loro manifestazioni (la diversità, la povertà, gli abusi, etc.). Il terzo romanzo (*Harry Potter e la pietra filosofale*, della scrittrice e sceneggiatrice britannica Joanne K. Rowling, del 2001) si snoda in un universo *fantasy* ma parallelo e contemporaneo al mondo reale.

Per ognuno dei tre romanzi viene condotta un'indagine descrittiva con lo scopo di evidenziare:

- a) il *vulnus* del protagonista, in funzione dei fattori di rischio e di protezione familiari;
- b) l'elemento simbolico dello specchio e/o della finestra, in funzione dei significati introspettivi, psicologici, psicoanalitici;
- c) la funzione educativa e le direzioni resilienti dei comportamenti, individuali e familiari, in relazione alle aree di maggiore vulnerabilità.

2.1. Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò, Lewis Carroll (1871)

a) *Il vulnus del protagonista, in funzione dei fattori di rischio e di protezione familiari.*

Possiamo identificare il *vulnus* di Alice nel delicato e complesso passaggio dall'infanzia all'adolescenza.

Nel romanzo compaiono diversi personaggi che simboleggiano alcuni ruoli e funzioni genitoriali/familiari: il Bianconiglio, un adulto ossessionato dalle preoccupazioni, dai doveri e dal poco tempo a disposizione e sottomesso al potere della Regina; il Brucaliffo, simbolo dell'attesa verso il mutamento tras-formativo; il Gatto del Cheshire, che compare e scompare rispetto ai bisogni reali di Alice. La Lepre Marzolina e il Cappellaio Matto rappresentano la "diversità", due personaggi considerati pazzi da tutti gli abitanti del mondo fantastico visitato da Alice, mentre la Regina di cuori impersonifica l'ordine costituito, la furia cieca di fronte alle frustrazioni e le punizioni ingiuste, elargite arbitrariamente e con disinvoltura.

b) L'elemento simbolico dello specchio e/o della finestra, in funzione dei significati introspettivi, psicologici, psicoanalitici.

L'oggetto attraversato da Alice assume le caratteristiche e le potenzialità sia dello specchio che della finestra, venendo a rappresentare la derivazione speculare fenomenologica ma anche il passaggio, l'attraversamento della soglia (dall'infanzia all'adolescenza, dal possibile all'impossibile, dal passato al futuro, etc.).

Oh, Kitty, che bellezza se potessimo entrare nella Casa dello Specchio! Son certa che ci sono tante belle cose. Fingiamo di poterci entrare, Kitty, fingiamo che lo specchio sia morbido come un velo, e che si possa attraversare. To', adesso sta diventando come una specie di nebbia... Entrarci è la cosa più facile del mondo (Carroll, 1871, trad. it. 2015, p. 171).

Inoltre, leggiamo che lo specchio restituisce un'immagine molto instabile, nebbiosa e lucente al tempo stesso, quella dell'identità di donna di Alice, nella sua attuale inconsapevolezza:

Alice stava sulla mensola del caminetto mentre diceva così, sebbene non sapesse spiegarsi come fosse arrivata lassù. E certo il cristallo cominciava a svanire, come una nebbia lucente. L'istante dopo Alice attraversava lo specchio e saltava agilmente nella stanza di dietro (*ibidem*).

c) La funzione educativa e le direzioni resilienti dei comportamenti, individuali e familiari, in relazione alle aree di maggiore vulnerabilità.

Tra i diversi personaggi che simboleggiano una costellazione familiare, il Gatto del Cheshire rappresenta una sorta di "tutore di resilienza" (Pourtois, Humbeeck, Desmet, 2012), che compare in maniera inaspettata nei momenti cruciali del viaggio, ad esempio quando rivela ad Alice la legge fondamentale del "mondo alla rovescia" (degli adul-

ti): dal momento che tutti sono pazzi, occorre comportarsi al contrario di come è opportuno fare nel mondo reale. Alice si pone sempre in maniera educata ma anche decisa e determinata, tuttavia lo Stregatto non le dà mai indicazioni certe per cercare la strada nel “mondo alla rovescia” ma lascia aperto il dubbio, il rischio e la possibilità di scegliere e di decidere autonomamente, invitandola ad accogliere i paradossi esistenziali, anche con una buona dose di umorismo, non a caso proprio quello determinato dai numerosi *nonsense* che caratterizzano il romanzo e, spesso, il mondo adulto.

2.2. Il principe e il povero, *Mark Twain* (1881)

a) Il vulnus del protagonista, in funzione dei fattori di rischio e di protezione familiari.

Il *vulnus* dei due protagonisti del romanzo, due ragazzi, Edward (un principe) e Tom (un ragazzo povero), si ritrova nelle difficoltà che entrambi vivono dal momento in cui decidono di scambiarsi i ruoli, in virtù della loro estrema somiglianza.

La famiglia del principe Edward (figlio del re Enrico VIII d'Inghilterra) vive nel lusso e nell'opulenza. Il palazzo, il potere e la ricchezza sono il loro quotidiano, ma questa vita è anche rigidamente controllata dalle convenzioni e dalle aspettative della corte, nonché dall'isolamento dal resto della popolazione. Tom Canty invece appartiene ad una povera famiglia di mendicanti. Vive in una misera abitazione e deve affrontare la dura realtà della fame e delle difficoltà quotidiane, che includono anche maltrattamenti poiché il padre è violento e abusivo mentre la madre è una figura debole.

b) L'elemento simbolico dello specchio e/o della finestra, in funzione dei significati introspettivi, psicologici, psicoanalitici.

La corporeità inizialmente fa “da specchio” a se stessa, nel rimandare l'estrema somiglianza fisica tra i due protagonisti ma, successivamente, si trasforma in una “finestra” rispetto alle due diverse identità – determinate dai differenti contesti familiari di appartenenza – aprendo la sfida del corpo al gioco del doppio e dello scambio dei ruoli sul registro dell'ambivalenza (Galimberti, 2023).

Bastarono pochi minuti e il principe si trovò nei cenci di uno straccione, mentre Tom fu trasformato in un perfetto principino. Compiuto il travestimento, i due fanciulli si avvicinarono a uno specchio per ammirare i risultati

del loro gioco e dalle loro bocche uscì un “oh!” di attonita meraviglia perché ciò che videro era davvero incredibile (Twain, 1881, trad. it. 1965, p. 18).

Il fascino ambiguo del “doppio”, generato dallo specchio, in questo caso si quadruplica, restituendo sentimenti contrastanti (stupore e meraviglia ma anche timore e incredulità) di fronte al moltiplicarsi di possibilità di identificazione (con tutte le successive esperienze che vivranno i protagonisti) tra corpi e tra identità.

c) La funzione educativa e le direzioni resilienti dei comportamenti, individuali e familiari, in relazione alle aree di maggiore vulnerabilità.

Ciò che inizialmente viene vissuto come un gioco, lo scambio dei ruoli, nel corso della storia fa sperimentare ai due protagonisti questioni etiche e morali importanti, indirizzando i loro comportamenti verso la consapevolezza e la responsabilità delle loro scelte, scoprendo le difficoltà e le ingiustizie di entrambi i mondi familiari che rispecchiano le due facce opposte della società: una molto ricca e privilegiata, l'altra estremamente povera e oppressa.

2.3. Harry Potter e la pietra filosofale, Joanne K. Rowling (2001)

a) Il vulnus del protagonista, in funzione dei fattori di rischio e di protezione familiari.

Il *vulnus* del protagonista viene chiaramente evidenziato in quell'immagine speculare che non rimane fedele al riflesso ma che restituisce quello che Umberto Eco definisce il “sogno di un sogno” (Eco, 1985). All'interno dello specchio, infatti, Harry Potter vede non se stesso ma il suo grande desiderio, quello di avere di nuovo con sé i suoi genitori defunti. Da sottolineare anche che Harry ha vissuto un doppio abbandono: quello della morte dei genitori quando era piccolo e, dopo alcuni anni, l'essere stato allontanato dagli zii e dai cugini con cui viveva, perché era troppo “diverso”.

b) L'elemento simbolico dello specchio e/o della finestra, in funzione dei significati introspettivi, psicologici, psicoanalitici.

Lo Specchio delle brame rappresenta una presenza attraente e inquietante. In cima allo specchio è incisa una scritta da leggersi al contrario, nel rispetto delle caratteristiche funzionali dell'oggetto: «Emarb eutel amosi vout linon ortsom – Mostro non il tuo viso ma le tue brame» (Rowling, 1997, trad. it. 2001, p. 184).

Harry Potter si avvicina alla Pietra Filosofale, che era protetta proprio dallo Specchio delle Brame e, specchiandosi in esso, vede compari-

re la sua figura insieme ai suoi genitori. All'inizio pensa che anche gli altri possano vederli attraverso quella superficie, invece, appena conduce lì il suo amico Ron, si accorge che lo specchio crea immagini diverse per lui, legate alla sua storia e alle sue aspirazioni. Albus Silente spiegherà che la magia dello specchio è quella di materializzare sulla sua superficie i desideri di chi ci guarda.

c) *La funzione educativa e le direzioni resilienti dei comportamenti, individuali e familiari, in relazione alle aree di maggiore vulnerabilità.*

Il Mago-Mentore Albus Silente aiuta Harry Potter a cercare di comprendere il vero messaggio dello Specchio delle Brame che, contraddicendo la sua funzione materiale di restituire la verità, lo invita invece a cedere a false promesse, intercettando i suoi desideri, e a rifugiarsi nei sogni impossibili. Invece la vera magia, continua Silente, è credere che «non serve a niente rifugiarsi nei sogni e dimenticarsi di vivere» (*ibidem*), ma che invece è necessario riuscire ad accettare ciò che non può essere cambiato.

Conclusioni

La letteratura per l'infanzia, «*monstrum* policefalo che non perde mai di vista le possibilità divergenti e convergenti della creatività umana» (Barsotti, Cantatore, 2024, p. 15), costituisce un *humus* estremamente fertile per alimentare e far crescere l'impegno pedagogico nei confronti di temi multiformi ed eterogenei e, proprio in virtù della sua natura inter-poli-transdisciplinare e delle sue preziose peculiarità come genere narrativo allo stesso tempo unico e plurimo (Grandi, 2023), contribuisce alla formazione di una testa ben fatta capace di quel pensiero complesso necessario alle esigenze dell'interdipendenza planetaria (Morin, 2000).

Gli specchi e le finestre, con tutti i loro significati simbolici e metaforici e con le loro attivazioni psicologiche e psicoanalitiche, riescono a individuare e a far emergere il potenziale trasformativo delle diverse forme di vulnerabilità poiché, in un rimando tra dimensione egocentrica e dimensione allocentrica,

l'immagine speculare diviene [...] una materia magica da cui si dipartono infinite e alternate dinamiche di significazione con sentimenti inquietanti legati a quello che è chiamato il *me-but-not-me paradox*, [...] un "io" che non è un "io", una fase di indistinzione in cui ognuno dei due attori sembra volersi appropriare dell'altro (Lobaccaro, 2023, p. 50).

Attraverso il modello delle 4E *cognition* (*Embodied, Embedded, Enactive, Extended*) si è da tempo mostrato come la cognizione sia un fenomeno distribuito tra il cervello, il corpo, l'ambiente e la nicchia socioculturale. Secondo questa prospettiva, possiamo dunque affermare che le fiabe che contengono gli specchi e le finestre rappresentano per i bambini una risorsa formativa estremamente preziosa poiché attivano molteplici processi proiettivi – di identificazione “incarnata” e situata – con i comportamenti protettivi e resilienti dei diversi protagonisti. Questa attivazione *mirror*, di origine neurale (Rizzolatti, Gnoli, 2018), esprime il suo potenziale educativo poiché ci *costringe* a costruire nuove immagini (Fabbri, 2002) e a generare nuovi significati rispetto a una eventuale condizione di vulnerabilità e di rischio.

Inoltre, dal momento che le organizzazioni educative e scolastiche rappresentano luoghi naturalmente formativi (anche) nei confronti degli adulti che educano (Falaschi, 2025), emerge forte la necessità di investire nella formazione iniziale e in servizio delle professionalità educative per comporre un corredo professionale introspettivo, riflessivo e responsabile. Con questo intento è utile accompagnare lo sguardo attento degli educatori e degli insegnanti nella ricerca e nella scelta intenzionale e consapevole di una letteratura per l'infanzia di qualità, che valorizzi l'importanza fondamentale delle fiabe e di alcune immagini simboliche o archetipiche, affinché venga previsto l'impatto psicologico e psicoanalitico sia sul singolo lettore (bambino o adulto) che sui processi collettivi di costruzione di senso e di condivisione di significati.

Riferimenti bibliografici

- Andersen A. C. (1844): Sneedronningen. In A. C. Andersen: *Nye Eventyr. Første Bind. Andet Hefte*. Kjøbenhavn: C. A. Reitzel, pp. 52-94.
- Ascenzi A. (a cura di) (2002): *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*. Milano: Vita e Pensiero.
- Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G. (2003): *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*. Bologna: il Mulino.
- Barrie J. M. (1906): *Peter Pan nei Giardini di Kensington*. Trad. it. Milano: Rizzoli, 2014.
- Barrie J. M. (1911): *Peter Pan e Wendy*. Trad. it. Firenze: Bemporad e Figlio, 1922.
- Barsotti S., Cantatore L. (a cura di) (2024): *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Bernardi M. (2022): *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: FrancoAngeli.

- Bettelheim B. (2013): *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Cadei L. (2010): *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*. Milano: Unicopli.
- Calvino I. (1983): *Palomar*. Torino: Einaudi.
- Carroll L. (1871): *Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò*. Trad. it. Milano: Rizzoli, 2015.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Collodi C. (1883): *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Firenze: Felice Paggi.
- Eco U. (1985): *Sugli specchi e altri saggi. Il segno, la rappresentazione, l'illusione, l'immagine*. Milano: Bompiani.
- Fabbri P. (2002): Jeux de miroirs: un rétroviseur sur la sémiotique. In F. Musarra, B. Van den Bossche, K. Du Pont, et al. (a cura di): *Eco in fabula. Umberto Eco nelle scienze umane*. Lovanio: Leuven University Press, pp. 45-55.
- Falaschi E. (a cura di) (2023): *L'Agenda 2030 nella letteratura per l'infanzia. Temi attuali per un futuro sostenibile*. Trento: Erickson.
- Falaschi E. (2025): Formare gli adulti che educano. I fondamenti umani dell'agire educativo. In A. L. Galardini, J. Magrini, S. Mele (a cura di): *Riconoscere l'infanzia. Ricerche e pratiche per una comunità educante*. Roma: Carocci, pp. 249-258.
- Galimberti U. (2023): *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Grandi W. (2023): Le maschere del fiabesco: origini, percorsi e intrecci. In L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi: *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*. Venezia: Marcianum Press - Edizioni Studium S.r.l., 13-75.
- Grilli G. (2021): *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Grimm J., Grimm W. (1812): Schneewittchen. In J. Grimm, W. Grimm: *Kinder- und Hausmärchen - bd. 1*. Berlin: Realschulbuchhandlung, Fiaba n. 53.
- Jung C. G. (1934-1954): *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1977.
- Leprince de Beaumont J.-M. (1855): La Belle et la Bête. In J.-M. Leprince de Beaumont: *Le Magasin des Enfants, ou Dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves*. Londres: J. Haberkorn, pp. 43-59.
- Lobaccaro L. (2023): *Iste ego sum*. Specchi, materialità ed enunciazione. *E/C Rivista dell'Associazione Italiana di Studi Semiotici*, n. 38, pp. 45-55.
- Malagoli Togliatti M. (2002): *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*. Bologna: il Mulino.
- Milani P. (2017): *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

- Morin E. (2000): *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. -C. (2002): *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Pati L. (2014): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pourtois J.-P., Humbeeck B., Desmet H. (2012): *Les ressources de la résilience*. Paris: Presses Universitaires France.
- Rizzolatti G., Gnoli A. (2018): *In te mi specchio*. Milano: Rizzoli.
- Rowling J. K. (1997): *Harry Potter e la pietra filosofale*. Trad. it. Firenze: Adriano Salani, 2001.
- Saraceno C. (2003): *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Tomassini C., Vignoli D. (a cura di) (2023): *Rapporto sulla popolazione. Le famiglie in Italia. Forme, ostacoli, sfide*. Bologna: il Mulino.
- Twain M. (1881) *Il principe e il povero*. Trad. it. Milano: Fabbri, 1965.
- von Franz M. L. (1980): *Le fiabe interpretate*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wilde O. (1890): *Il ritratto di Dorian Gray*. Trad. it. Palermo: Sandron, 1905.

Changing Fathers. An Investigation into the Representations of Fatherhood in Children's Picture Books

Irene Biemmi¹

Abstract

The essay investigates the evolution of the representation of the father figure in recent publications for children, comparing it with the transformations of the fatherly role in real life. The symbolic world built by picture books offers unexpected representations of parenthood, and in particular of fatherhood, challenging the gender expectations within society that still today mark off maternal and paternal roles with rigid boundaries. The first part of the essay presents a review of the literature about so-called “new fathers”; the second part reports the results of a survey on a *corpus* of picture books published from the year 2000 to the present day, where fathers play the leading role.

Keywords: fatherhood, gender equality, children's publishing, contemporary family, gender imagery.

Abstract

Il saggio indaga l'evoluzione della rappresentazione della figura paterna in una recente produzione editoriale per l'infanzia, mettendola a paragone con le trasformazioni del ruolo paterno nella vita reale. Il mondo simbolico costruito dagli albi illustrati offre rappresentazioni inattese di genitorialità, e in particolare di paternità, andando a sfidare le aspettative di genere all'interno della società che perimetrano ancora oggi i ruoli materno e paterno in confini rigidi. La prima parte del saggio presenta una rassegna della letteratura sui cosiddetti “nuovi padri”; la seconda riporta i risultati di un'indagine su un *corpus* di albi illustrati editi dal 2000 a oggi che hanno per protagonisti i papà.

Parole chiave: paternità, uguaglianza di genere, editoria per l'infanzia, famiglia contemporanea, immaginari di genere.

¹ Associate Professor in General and Social Pedagogy at the Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures, and Psychology – University of Florence.

1. *Changes in the family and in parental roles, in contemporary society*

Over the last fifty years, the topic of the transformation of the father figure has been the focus of a wealth of interdisciplinary reflections and studies (psychological, pedagogical, social, historical, and legal) that investigate the multiple causes and possible effects of what has been defined as a true «revolution» (Quilici, 2017, p. 3)². One of the most significant changes – not yet fully completed – is the progressive approach of fathers to the tasks of education and childcare and the consequent hybridisation of parental roles, maternal and paternal, in the direction of greater interchangeability.

In the late sixties, Talcott Parsons (1967, It. transl. 1971) theorised the necessary division and complementarity of maternal and paternal roles: the father was defined as “instrumental leader” and the mother was defined as “expressive leader”; the father’s task was to act as mediator between the family and the outside world by virtue of his professional role and as the breadwinner, the mother was expected to perform (unpaid) care and emotional tasks.

From the mid-sixties onwards, this vision of complementarity, both fusional and asymmetrical, began to break down due to a series of historical events, first and foremost the central role of the feminist movements of the seventies that denounced and highlighted the asymmetries in gender relations in the family and the burden of that «double female presence» (Balbo, 1978, *passim*) that forces women to take on all the domestic and care work even when they enter the labour market. Gender relations tend to become progressively more symmetrical and equal, and to take on a voluntary and negotiated character within the couple, even if «paternal change is slow» (Zanatta, 2011, p. 23) and the father continues to retain traditional features that coexist with traits of renewal.

The new physiognomy fathers are taking on is therefore nuanced, undefined. This appears from the many labels that are being coined to try to qualify the «changing fathers» (Murgia, Poggio, 2011, *passim*). “Caregivers”, “new”, “involved”, “post-patriarchal”: these, and other labels, are not without ambiguity; in the worst case, they endorse the idea of an implicit incompatibility between masculinity and care (see

² Unless otherwise stated, all English translations of Italian texts are the Author’s own, Editor’s Note.

the newly coined Italian expression “*mammo*”, which recalls a sort of misappropriation by fathers of roles, functions and skills considered intrinsically “maternal”).

To define in absolute terms the traits, characteristics and distinctive features of contemporary fatherhood (Cescato, 2017) is extremely complex, but one thing is certain: the process of redefining the experience and social role of fatherhood highlights «a male malaise that can take the form of a desire for change or a frustrated reaction to change that has already taken place» (Ciccone, 2011, p. 21).

Studies on fatherhood take shape in the context of men’s studies, a branch of gender studies that has been developing since the eighties and which focuses on the social construction of masculinity, with a specific look at unorthodox, «borderline» (Ruspini, 2012, p. 39), «non-alpha» (*ibidem*) masculinities. From this point of view, the caring fathers who enter the female territory of care, affection and the expression of emotions, are of course seen as unorthodox and in some ways challenging with respect to the hegemonic masculinity (Connell, 1995, It. transl. 1996; Messerschmidt, 2018, It. transl. 2022) that defines the features of a real man in diametrically opposite terms: aggressiveness, strength, detachment from emotions, vulnerability and pain, disciplining the body.

At the same time, new fathers seem unwilling to waive all the privileges linked to following the hegemonic model, and seek a fluctuating equilibrium that leads to the constitution of the s.c. *hybrid masculinities*, where

hybridisation is more a staging of a “new” masculinity that deliberately distances itself from traditional masculinity and the stereotypes associated with it, but which does not waive or question the privileges and advantages associated with hegemonic masculinity (Cannito, 2022, p. 46).

The new fatherhood therefore does not entirely undermine the model of the virile man, who acts as breadwinner in the family. Some quite surprising sociological-statistical data demonstrate this, when a comparison is drawn with the rhetoric of caring fathers and the much-vaunted interchangeability of female and male roles in the family. First fact: a growing number of fathers express their intention to be “present” and “involved”, but the birth of a child not only does not lead to a reduction in the time they dedicate to paid work (as would be logical to expect, taking into account the time they dedicate to childcare) but, on the contrary, often leads to an increase (Bosoni, 2014). Second fact:

the gradual (though extremely slow) rebalancing of gender roles in the family that has been taking place since the eighties seems to be due much more to the cut made by women in domestic work than to the increase in the contribution by men (Carriero, Todesco, 2016; Fuochi, Mencarini, Solera, 2014).

A third fact concerns the type of care activities that mothers and fathers provide their children: mothers are more involved in physical care and supervision (feeding, dressing, putting children to sleep or simply keeping them under control) while fathers are more involved in play and recreational activities (Sabbadini, 2017).

2. *An investigation into the representation of new fathers in picture books*

The idea of analysing the representations of changes in the father figure in children's books has developed around what has just been outlined³. The sample considered includes picture books on the topic of fatherhood published in Italy from 2000 to the present (publication dates range from 2001 to 2023). Picture books published abroad have been included, provided they have also been translated and published in Italy.

The various fatherly models proposed in the set of books analysed have been categorised into three main types of fathers: the "ordinary father", the "extraordinary father or father-hero", and the "occasional father".

2.1. *Ordinary father*

Most of the fathers portrayed in picture books fall under the model of the cuddly, affectionate father, extremely caring and protective of his children, capable of listening and competent in the work of caring for them. The picture book *Guess How Much I Love You* (McBratney, Jeram, 2016) definitely falls into this category: here we see an actual competition between father and child hare, who challenge each other to demonstrate the intensity of their feelings:

³ The results of the study reported here represent a hitherto unpublished reworking and updating of the data that emerged in a survey conducted by the author and published in the volume: Biemmi I. (Ed.) (2023): *La maschilità nei contesti educativi e di cura: sguardi pedagogici e sociologici*. Rome: Carocci. (Hereafter, unless otherwise indicated, all footnotes are by the Author, Editor's Note).

“Guess how much I love you ...” said Little Nutbrown Hare. “Oh, I don’t think I could guess that”, replied Big Nutbrown Hare. “This much!” said Little Nutbrown Hare, spreading out his arms as wide as they could go. “And I love you this much... this much!”. Big Nutbrown Hare had even longer arms, “but I love YOU this much!”, he said. “Hmm, that is a lot!”, thought Little Nutbrown Hare⁴.

In the picture book *P di papà* (Martins, Carvalho, 2011)⁵ a dense series of pictures of dads – accompanied by sparse and essential texts – depicts the thousand functions that a dad performs for his child: Dad-umbrella shelters from the rain, dad-aeroplane entertains, dad-arm-chair welcomes, dad-bath takes care, dad-morning says good morning with a tender and delicate kiss.

In *Stammi vicino, papà* (Soosh, 2018) the poetry of Soosh’s images and words portrays a father with a solid and reassuring appearance (a sort of gentle giant) who is not “strong” in the traditional sense of the term (there are images that portray him as tired, sad, fragile): his strength depends on the very strong bond he has with his little daughter. The text opens with the words: «When I have my dad close to me, there’s nothing I can’t do», and closes with: «With my dad by my side, I can touch the sky with my finger».

Another example of a caring and playful father is that of *Caro Papà* (van Genechten, 2016) in which the son, speaking in the first person, closes the story in rhyme with an epilogue that leaves no doubt about the father-child bond («Dear Daddy, you are the sweetest there is, I like you so much... and you are everything to me») and again, the father-turtle who listens patiently to his son’s dreams for the future, until late at night in *Un papà tutto per me* (Horn, Kadmon, 2002). Other caring, affectionate and encouraging father figures are portrayed in *Io e te, tu e io* (Tanco, 2019), *Chi vuole un abbraccio?* (Wechterowicz, Dziubak, 2018), *Sei la mia principessa* (Minne, Eyckerman, 2018), *Chiedimi cosa mi piace* (Waber, Lee, 2016).

The new fathers share in the lives of their sons and daughters and show themselves to be fully competent in carrying out all the routines

⁴ It should be noted that, in the case of quotations taken from the picture books here listed, page numbers are not provided, as they do not appear in the original texts, Editor’s Note.

⁵ Unless otherwise stated, English quotations from picture books originally not in English are drawn from their Italian editions. For full bibliographic details, see References, and Specific References, Editor’s Note.

required in the care and education of young children. Bedtime and sleep rituals are the focus of *Buona notte, Nilo* (Pfister, 2008), *A letto, piccolo mostro!* (Ramos, 2005), *Non dormi, Piccolo Orso?* (Waddell, Firth, 2015); the beginning of nursery school, linked to the fear of abandonment, is told in the picture book *Ciao, papà!* (Kaufmann, Spetter, 2003); decorating the Christmas tree becomes a good training ground for the little protagonist of *Papà, decoriamo l'albero di Natale?* (d'Allancé, 2007) to understand the limits of his autonomy and the need to respect the boundaries set by a father figure who is both affectionate and protective; and again, in *Ancora, papà!* (Pesce, Penazzi, 2020) the author pays homage to her father by recounting step by step all the moments they spent together, from her birth to adulthood: the long list includes gestures from the most everyday (playing, brushing teeth, cuddling in the big bed) to the most significant (first love, first disappointment, first move, birth of a child) At the end of the story, the father becomes a grandfather and continues to show to his grandchild that willingness to care that seems to be an integral part of his identity. Sometimes dads have little time to dedicate to their children because they must work, but even in this case they do not miss out on affectionate gestures, hugs and kisses as in *Papà Bacetto* (Amiot, Guerlais, 2019) and *Bacioespresso* (Jadoul, 2012).

Worth mentioning is *Arriva la mamma!* (Banks, Bogacki, 2016): the facing pages of the book show parallel indoor scenes – where the father gets dinner ready, looks after the children, gives the youngest a bottle – and outdoor scenes that follow the route that the mother takes to get home from work (she crosses the road, takes the underground, opens her umbrella to shelter from a heavy shower). The strength of this book lies in the extremely natural way in which it portrays a working mother who only gets home for dinner, and a father who takes care of three children with great ease.

Then there are somewhat out-of-the-ordinary situations, such as the camping holiday at the seaside with dad, told in *Piccolo coccodrillo va al mare* (Montanari, 2021), or an adventure hunting an enormous bear – *We're Going on a Bear Hunt* (Rosen, Oxenbury, 2001) – which involves an easy-going father and his four children, one of which is still a baby: even in this extreme situation, full of unexpected events and obstacles to overcome, the father manages to get by very well, thanks to the strong bond he has with his children. The father and daughter in *Cuore di papà* (Trevisan, Lorenzi, 2020) also have an extraordinary and very complicated experience, but thanks to the strong bond and deep understanding that unites them, they will be able to weather any storm.

In *A Brave Bear* (Taylor, Hughes, 2023) Dad Bear accompanies his little one on a day of affectionate, ordinary adventure, while in *The Storm Whale* (Davies, 2014), Nico, the little protagonist of the story, will have to resolve a great dilemma and will find comfort and consolation in the closeness of a silent but empathetic and welcoming father.

At times, fathers are over-protective and would like to prevent their children from doing dangerous things: they become “fence fathers” who, instead of encouraging their sons and daughters to launch themselves into the world, exploring and experiencing dangerous situations, tend to confine and protect them. An example of this is the father in the story of *The Gruffalo’s Child* (Donaldson, Sheffler, 2004) who, at the beginning of the story, takes on an admonishing role (he warns his daughter not to enter a “deep dark” wood), which in traditional fairy tales is typically attributed to the mother figure. A similar situation occurs in *Big Boys Cry* (Howley, 2022) where a father, anxious about his son’s first day of school, tries not to show his concerns, but in the end of the story, allows himself a liberating cry in the company of his (male) son.

The worries of new fathers sometimes begin even before the birth of their child, as happens to Gigi, the father and protagonist of *Papa-île* (Jadoul, 2014), who confides all his doubts to his partner:

Gigi the bear was soon about to become a father. “Will I be a good dad?” Gigi wondered. “A super dad plays football. While I don’t like it at all,” said Gigi. “A super dad can swim like a fish. While I can’t even dive”, sighed Gigi. “And a super dad knows how to build a hut for his cub. While I don’t even know how to use a hammer”, said Gigi.

The same anxieties and insecurities, combined with a lot of excitement and happiness, are lived through by the father who is the protagonist of an ironic and surprising picture book from France – *Papa attend bébé* (Loew, Barroux, 2013) – which depicts the expectation of a child from the father’s point of view. From the news of the pregnancy («This morning I’m over the moon! In nine months you’ll be here! In nine months there’ll be three of us! I feel like shouting to the whole universe:... You know what? I’m going to be a dad!»), to attending a special school to become a good dad («At the school for future dads, I change nappies and give bottles. That’s it! For me, children no longer have any secrets!») right up to the day of birth («You’re born! Your mum and I are crying with joy. I’ll pick you up, starting today I’m the happiest dad ever!»).

2.2. *Extraordinary fathers, or father-heroes*

In some stories, dads are portrayed as extraordinary dads, with a thousand resources, sometimes with actual superpowers. An example of this is the protagonist of *Dad Can Do Almost Anything* (Günther, 2020), a clumsy dad, always racing against time as he tries to hurriedly handle all the tasks involved in looking after his two children: dad fixes toys (or at least tries to), cooks (he puts frozen pizza in the oven), runs like the wind (especially when he's late taking his children to school), tells wonderful bedtime stories (but falls asleep reading them, worn out). The ending reveals why he can do «almost everything»: But there's one thing Dad can't do... Be a mum! Well, one can't do everything! And anyway, as a dad... there's no one better than you!». The moral of the story: even the most extraordinary dad in the world can't compete with mum's skills. We could also venture a further interpretation: mums are naturally good at being mums, while dads need superpowers to do the same things that mums do effortlessly.

Another "superhero dad", albeit a slightly tired one, is the protagonist of *Come On, Dad!* (Maudet, 2021) who, after spending the whole day with a rather demanding child, returns home in the evening being carried on the child's shoulders, so worn out is he. And what can we say about the protagonist of *The Dad Who Had Ten Children* (Guettier, 2003)? He can look after ten children at once perfectly, and when he feels tired all, he needs is a short trip alone on his sailing boat to recover and return to his children more energetic than before. Another extraordinary father is Tommy's father – *Dad* (Nyhus, 2007) – even if he only lives in the child's imagination.

The father portrayed by Anthony Browne in *My Dad* (2013) is a father who «isn't afraid of ANYTHING», «can jump right over the moon», «is as strong as a gorilla», and «as soft as my teddy». However, there is one quality that stands out above all others: the father is a giver of unconditional love for his son. Here is the ending of the book: «I love my dad. And you know what? HE LOVES ME! (And he always will)».

The father portrayed by Mireille d'Allancé in *Dad Will Take Care of It* (2006) is also a strong, solid, reassuring one, but what makes him heroic in his son's eyes is the constant presence in the face of life's difficulties and the solidity of his affection. Here is the closing dialogue between the child and his father: «So, there's nothing that can separate us?», «Nothing whatsoever! Don't worry, your dad will take care of it!».

Finally, a truly legendary father is the protagonist of *Dad, Will You Please Bring Me the Moon?* (Carle, 2006): to fulfil his daughter's wish to go to the moon so he can play with her there, the father builds a very long ladder and goes to talk directly to the moon.

2.3. *Occasional fathers*

The fathers spoken of above are competent, they feel comfortable in their role as father and have a daily relationship with their children. Then there are the *occasional fathers*, who only come into the picture, when necessary, almost always because of the temporary absence of the mother. An emblematic case of this category is the father portrayed in *Giosetta and Her Father* (Ionesco, Busshoff, 2006). The book cover shows a father in a dressing gown and slippers, with a tired and somewhat apathetic look and an unkempt beard, with his daughter literally dragging him along by the belt. The reason for the father's neglect is revealed right at the beginning of the story:

This morning, as usual, Giosetta knocks on the door of her parents' bedroom. Dad hasn't sleep well. Mum had gone to the country for a few days. So Dad took advantage of her being away to eat lots of sausages, drink beer, eat pork pâté and many other things that Mum forbids him because they are bad for him. So, Dad has a sore liver. He has a stomach ache, he has a headache, and he really doesn't want to wake up. But Giosetta keeps knocking on the door. So her dad tells her to come in.

The father is clearly unable to take care of the child, or even of himself. The story then unfolds in a sort of game of hide-and-seek between Giosetta and her dad, leading to a happy ending in which mum finally comes home and everything goes back to normal.

A similar situation is described in the book *Mr Large in Charge* (Murphy, 2007). In this case the father – Mr Large – comes into the picture because his wife is not feeling well and must stay in bed that day:

“As a matter of fact, I don't feel *too* well”, replied Mrs Large. “But I was going to take them all to the park later on. Then there's the shopping and lunch, and there's...” “Well, you don't have to worry about any of that”, said Mr Large. “It's the weekend, so I'm in charge. Go on, back to bed with you – We'll take care of everything, won't we, kids?” “You bet!”, yelled Lester.

Actually, mum's rest does not go according to plan because she is continually interrupted by the incursions of the four children who appear totally out of control under their father's guidance. However, his wife seems to appreciate her husband's efforts in the extraordinary management of the children, so much so that after the umpteenth raid on her room she gives in and hosts them all in the big bed. Here's the closing dialogue:

"Everyone out!" ordered Mr Large. "Let mum have her rest now. She's not well today". Mrs Large heaved herself into a sitting position and patted the covers. "That's all right, dear", she said. "I've had a *very* restful day and I'm feeling *much* better now. Why don't you all join me for tea?". "Well, if you're *sure*" said Mr Large, and they all piled onto the bed to tell Mrs Large all about the day she'd missed.

In the end, Dad is acquitted despite all the mess he made during the day. In the book *Bunch of Pigs!* (d'Allancé, 2010) a father is forgiven, who cannot keep his three children in check, and shouts at them: «You bunch of pigs!», and he really does turn them into three little pigs. The happy ending, in this case too, is when mum comes home.

Conclusion

From the examination of paternal portraits taken from literary imagery for children, a variety of paternal representations emerge that are however held together by a common thread consisting of affection, a predisposition to care and the absolute absence of any form of authoritarianism. Except for a few clumsy fathers, not yet ready to take on the role of caring for their children, most fathers appear to be competent and at ease in carrying out the tasks of educating and caring for children that have traditionally been the exclusive prerogative of mothers. Comparing the scientific literature on new fathers with their literary transposition, we can conclude that the "*fatherly*" element represented in picture books seems more emancipated than that to be found in real life.

As Franco Cambi (1996) explains, the imagery of children's literature is prescriptive: not only does it tell stories, but it also educates. In this case it presents images of fatherhood that tend to be desirable, good, positive, to be taken as a model. There is therefore an implicit 'ought-to-be' in children's books from the year 2000 on: a good father must be affectionate, dedicated to caring for his children and competent. In

this sense we can conclude by stating that the picture books of the new millennium are educating new generations of girls and young women in principles (of gender equality, of equal relationships between men and women in the family) that are still looking for a space of actual application in Italian society.

These books can therefore be defined as *anticipating change*, and at the same time as *compassing that point* to the changes taking place, towards the directions considered desirable, which are nourished by values, ideals and principles oriented towards the well-being of children, gender equality and the fully shared responsibility of fathers and mothers in parenting tasks.

References

- Balbo L. (1978): La doppia presenza. *Inchiesta*, n. 32, pp. 3-6.
- Biemmi I. (ed.) (2023): *La maschilità nei contesti educativi e di cura: sguardi pedagogici e sociologici*. Rome: Carocci.
- Bosoni M. L. (2014): "Breadwinners" or "Involved Fathers?" Men, Fathers and Work in Italy. *Journal of Comparative Family Studies*, n. 45 (2), pp. 293-315.
- Cambi F. (1996): La letteratura per l'infanzia tra complessità e ambiguità. Testo, superficie e profondità. In F. Cambi, G. Cives: *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cannito M. (2022): *Fare spazio alla paternità. Essere padri in Italia tra nuovi modelli di welfare, lavoro e maschilità*. Bologna: il Mulino.
- Carriero R., Todesco L. (2016): *Indaffarate e soddisfatte. Donne, uomini e lavoro familiare in Italia*. Roma: Carocci.
- Cescato S. (2017): Una riflessione pedagogica sui padri, il loro ruolo educativo, la loro presenza nei servizi per l'infanzia. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, n. 12 (2), pp. 203-214.
- Ciccone S. (2011): Essere padri: l'inseguimento di un potere o un'esperienza di libertà? In A. Murgia, B. Poggio (eds.): *Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità raccontata dagli uomini*. Pisa: ETS.
- Connell R. W. (1995): *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*. It. transl. Milan: Feltrinelli, 1996.
- Fuochi G., Mencarini L., Solera C. (2014): I padri coinvolti e i mariti egalaritari: per scelta o per vincoli? Uno sguardo alle coppie italiane con figli piccoli. *AG AboutGender. International Journal of Gender Studies*, n. 3 (6), pp. 54-86.
- Messerschmidt J. W. (2018): *Maschilità egemone: formulazione, riformulazione e diffusione*. It. transl. Turin: Rosenberg & Sellier, 2022.
- Murgia A., Poggio B. (eds.) (2011): *Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità raccontata dagli uomini*. ETS: Pisa.

- Parsons T. (1967): *Teoria sociologica e società moderna*. It. transl. Milan: Etas Kompass, 1971.
- Quilici M. (2017): La rivoluzione dei padri. In Università di Roma³ e Istituto di Studi sulla Paternità (a cura di): *Changing fathers 1° rapporto sulla paternità in Italia* (<http://lnx.ispitalia.org/wp-content/uploads/Padri-che-cambiano.pdf>, last access: 20.03.25).
- Ruspini E. (2012): Chi ha paura dei men's studies?. *About gender*, n. 1 (1), pp. 37-49.
- Sabbadini L. L. (2017): Il clima sociale verso i padri sta cambiando. In Università di Roma³, Istituto di Studi sulla Paternità (a cura di): *Padri che cambiano. 1° rapporto sulla paternità in Italia*, s.pp. (<http://lnx.ispitalia.org/wp-content/uploads/Padri-che-cambiano.pdf>, last access: 20.03.25).
- Zanatta A. L. (2011): *Nuove madri e nuovi padri*. Bologna: il Mulino.

Specific References – Picture books analysed⁶

- Amiot K.-M., Guerlais G. (2019): *Papà Bacetto*. San Dorligo della Valle (Ts): EL.
- Banks K., Bogacki T. (2016): *Arriva la mamma!*. Turin: Giralangolo.
- Browne A. (2013): *My Dad*. Rome: Donzelli.
- Carle E. (2006): *Papà, mi prendi la luna, per favore?*. Milan: La Margherita.
- d'Allancé M. (2006): *Ci pensa il tuo papà*. Milan: Babalibri.
- d'Allancé M. (2007): *Papà, decoriamo l'albero di Natale?*. Milan: Babalibri.
- d'Allancé M. (2010): *Banda di maiali!*. Milan: Babalibri.
- Davies B. (2014): *The Storm Whale*. Turin: Giralangolo.
- Donaldson J., Scheffler A. (2004): *Gruffalo's Child*. San Dorligo della Valle (Ts): EL.
- (van) Genechten G. (2016): *Caro papà*. Milan: Ape junior.
- Guettier B. (2003): *Il papà che aveva 10 bambini*. Milan: Ape junior.
- Günther J. (2020): *Papà sa fare quasi tutto*. Milan: Il Castoro.
- Howley J. (2022): *Big Boys Cry*. Turin: Giralangolo.
- Horn P., Kadmon C. (2002): *Un papà tutto per me*. Pordenone: Nord-Sud.
- Ionesco E., Busshoff K. (2006): *Giosetta e il suo papà*. Milano: Il Castoro.
- Jadoul É. (2012): *Bacioespresso*. Milan: Babalibri.
- Jadoul É. (2014): *Papa-île*. Milan: Babalibri.
- Kaufmann N., Spetter J.-H. (2003): *Ciao, papà!*. Pordenone: C'era una volta.
- Loew F., Barroux (2013): *Papà aspetta un bimbo!*. Cagliari (PU): Settenove.
- Martins I. M., Carvalho B. (2011): *P di papà*. Milan: Topipittori.
- Maudet M. (2021): *Dai papà!*. Milano: Babalibri.

⁶ Unless otherwise stated, as already specified, English titles/editions of picture books originally not in English refer to their Italian editions and translations, Editor's Note.

- McBratney S., Jeram A. (2016): *Guess How Much I Love You*. Milan: Nord-Sud.
- Minne B., Eyckerman M. (2018): *Sei la mia principessa*. Milan: Mondadori.
- Montanari E. (2021): *Piccolo coccodrillo va al mare*. Milan: Bablibri.
- Murphy J. (2007). *Mr Large in Charge*. Turin: Giralangolo.
- Nyhus S. (2007): *Papà*. Rome: Edizioni e/o.
- Pesce M., Penazzi I. (2020): *Ancora, papà!*. Milan: Terre di Mezzo.
- Pfister M. (2008): *Buona notte, Nilo!*. Milan: Nord-Sud.
- Ramos M. (2005): *A letto, piccolo mostro!*. Milan: Babalibri.
- Rosen M., Oxenbury H. (2001): *We're Going on a Bear Hunt*. Milan: Mondadori.
- Soosh (2018): *Stammi vicino, papà*. Milan: De Agostini.
- Taylor S., Hughes E. (2023): *A Brave Bear*. Turin: Giralangolo.
- Tanco M. (2019): *Io e te, tu e io*. San Dorligo della Valle (Ts): EL.
- Trevisan I., Lorenzi E. (2020): *Cuore di papà*. Schio (Vi): Sassi.
- Waber B., Lee S. (2016): *Chiedimi cosa mi piace*. Milan: Terre di mezzo.
- Waddell M., Firth B. (2015): *Non dormi, Piccolo Orso?*. Milan: Nord-Sud.
- Wechterowicz P., Dziubak E. (2018): *Chi vuole un abbraccio?*. Rome: Sinnos.

La lettura ad alta voce come pratica intersoggettiva inclusiva nella prima infanzia

Anna Pileri¹

Abstract

La lettura ad alta voce, in famiglia e nei servizi per la prima infanzia, è un'esperienza relazionale ad alta intensità affettiva che va oltre l'aspetto educativo e linguistico. Si configura come una pratica intersoggettiva, in cui il testo diventa veicolo per una sintonizzazione emotiva tra adulto e bambino. Attraverso la prosodia vocale, il ritmo, la mimica e il contatto visivo, l'adulto crea uno spazio condiviso di co-costruzione narrativa e affettiva. Studi di Stern (1985), Trevarthen e Gratier (2008) evidenziano come questa esperienza si radichi nelle protoconversazioni tipiche della comunicazione precoce, offrendo al bambino² non solo parole, ma modelli per riconoscere, comprendere, memorizzare, esprimere e regolare le emozioni.

Parole chiave: lettura ad alta voce, sintonizzazione affettiva, interazioni, prima infanzia, emozioni.

Abstract

Reading aloud, both within the family and in early childhood education settings, is a relational experience of high emotional intensity that goes beyond its educational and linguistic dimensions. It takes shape as an intersubjective practice in which the text becomes a vehicle for emotional attunement between adult and child. Through vocal prosody, rhythm, facial expressions, and eye contact, the adult creates a shared space of narrative and emotional co-construction. Studies by Stern (1985), Trevarthen, and Gratier (2008) highlight how this experience is rooted in the protoconversations typical of early communication, offering the child not only words but also models for recognizing, understanding, memorizing, expressing, and regulating emotions.

Keywords: reading aloud, affective attunement, interactions, early childhood, emotions.

¹ Professoressa associata in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna.

² La scelta dell'uso del maschile generalizzato al plurale è di natura puramente convenzionale.

1. *Introduzione*

La lettura ad alta voce in famiglia e nei servizi per la prima infanzia rappresenta molto più di una semplice attività educativa: essa si configura come un rito relazionale ad alta densità affettiva, che coinvolge il bambino e l'adulto in un'esperienza di co-costruzione emotiva, narrativa e cognitiva che favorisce benessere (Batini, 2021). Al di là del contenuto semantico delle parole, ciò che viene trasmesso in questi momenti è una forma di intimità comunicativa, dove il testo diventa pretesto e contenitore per uno scambio più profondo. Durante la lettura condivisa, il *caregiver* – genitore o educatore – non si limita a decodificare un testo: modula la voce, varia l'intonazione, il volume, il registro, sincronizza il respiro con quello del bambino, accompagna la narrazione con gesti e sguardi, inserisce pause strategiche che catturano l'attenzione e stimolano l'anticipazione. In questo processo si attivano numerosi segnali multimodali – prosodia, ritmo, mimica, contatto visivo – che rendono la lettura un'esperienza incarnata e profondamente intersoggettiva.

Trevarthen e Gratier hanno evidenziato come la comunicazione precoce tra adulto e bambino sia fondata su forme di dialogo musicali e ritmiche, in cui la voce e il corpo si fanno strumenti di regolazione affettiva. La lettura ad alta voce, da questo punto di vista, rappresenta un'estensione sofisticata e culturalmente mediata di quelle protoconversazioni primarie che costituiscono le basi dell'intersoggettività. Attraverso la lettura condivisa, il bambino apprende non solo parole, ma modi di sentire, modulare e comunicare le emozioni. L'adulto diventa specchio e guida, capace di rispecchiare e amplificare gli stati interni del bambino, fornendo un primo modello di come si possa abitare l'esperienza emotiva e narrativa insieme a un altro. Questo processo – che Stern ha definito *affective attunement* (sintonizzazione affettiva) – è cruciale per la costruzione del senso di sé e dell'altro, e trova nella lettura un terreno particolarmente fertile. In contesti familiari, specialmente nei primi anni di vita, la lettura ad alta voce contribuisce così non solo all'acquisizione linguistica, ma anche alla formazione di una base sicura relazionale, sostenendo lo sviluppo dell'empatia, dell'autoriflessione e della capacità di mettersi nei panni dell'altro. Si tratta, quindi, di un atto educativo complesso, che opera simultaneamente su piani semantici, prosodici e affettivi, e che merita di essere compreso non solo come tecnica di alfabetizzazione, ma come pratica intersoggettiva co-emancipativa. Nella relazione tra adulto e bambino, si costruisce uno spazio di reciprocità affettiva e simbolica, in cui la parola diventa il punto di partenza per un

dialogo multisensoriale, tanto corporeo quanto narrativo, trasformando la lettura in una forma di comunicazione.

L'interesse crescente delle scienze dell'educazione, della psicologia dello sviluppo e delle neuroscienze sociali verso questa pratica deriva dalla sua capacità di attivare meccanismi fondamentali per lo sviluppo del senso di sé, dell'altro e della relazione. Il valore intersoggettivo della lettura ad alta voce risiede proprio nella possibilità di vivere congiuntamente un'esperienza narrativa che genera appartenenza, regolazione emotiva e co-costruzione di significati.

2. Il ruolo del caregiver nella co-costruzione narrativa: lettura condivisa

Nella lettura ad alta voce, il ruolo del genitore o dell'educatore va ben oltre quello del semplice lettore: l'adulto è regista e interprete, ma anche partner affettivo e regolatore emozionale. La voce, modulata in base al contenuto e al vissuto del bambino, diventa lo strumento principale di questa interazione. Secondo Stern (1985), nella sintonizzazione affettiva, l'adulto rispecchia selettivamente lo stato interno del bambino, traducendolo in una forma espressiva condivisa, come l'intonazione di una frase, un'esclamazione giocosa o un sorriso che accompagna la suspense narrativa. Questo rispecchiamento non è imitativo, bensì interpretativo e creativo: consente all'adulto di "entrare in risonanza" con l'emozione del bambino, offrendo un modello di riconoscimento e regolazione affettiva.

In questa dinamica, il testo narrato diventa uno spazio transizionale (Winnicott, 1971, trad. it. 1974), una zona intermedia tra realtà interna e realtà esterna, dove il bambino può esplorare in sicurezza emozioni, paure, desideri e significati. La storia non è soltanto ascoltata: è vissuta, negoziata, abitata. Il bambino, lungi dall'essere un ricevente passivo, partecipa attivamente: anticipa eventi, fa domande, si emoziona, commenta, crea connessioni con la propria esperienza. L'interazione narrativa si nutre di questa reciprocità profonda, che consente l'emergere di una co-costruzione del significato. Il *caregiver*, in questo contesto, assume una funzione narrativa (Bruner, 1990), accompagnando il bambino nella costruzione di senso in cui gli eventi narrativi si intrecciano con quelli della sua esperienza quotidiana. Bruner sostiene che la mente umana è intrinsecamente orientata a costruire il significato attraverso narrazioni: esse organizzano l'esperienza, danno coerenza al tempo e alla soggettività, permettono di comprendere l'intenzionalità e le emozioni degli altri. La lettura condivisa diventa quindi un'occasione educativa in

cui si sviluppano abilità fondamentali come la comprensione narrativa, e la capacità di mentalizzazione (Fonagy, Target, 2002). Molteplici ricerche confermano l'importanza della qualità dell'interazione durante la lettura. Uno studio di Bus, van IJzendoorn e Pellegrini (1995) ha mostrato che i bambini coinvolti in letture interattive con adulti sensibili e responsivi presentano migliori risultati in termini di sviluppo linguistico, comprensione del testo e abilità narrative. La lettura dialogica, proposta da Whitehurst e Lonigan (1998), enfatizza proprio questa dimensione partecipativa e relazionale: l'adulto non legge soltanto, ma coinvolge il bambino con domande, incoraggiamenti, riformulazioni, rafforzando il legame e favorendo l'emergere di competenze metacognitive. Non si tratta dunque di un ruolo neutro, ma profondamente relazionale e trasformativo. Attraverso la lettura, l'adulto trasmette modelli culturali, valori, ruoli emotivi e modalità di interazione. Il bambino apprende non solo parole e concetti, ma anche come si può stare con l'altro in un tempo condiviso, come si può ascoltare e farsi ascoltare, come si costruisce insieme una storia, un senso, un mondo. Come evidenziato da Trevarthen (2001), la comunicazione tra adulto e bambino è fin dai primi mesi profondamente ritmica, affettiva e intersoggettiva: la lettura ad alta voce prosegue e raffina questa forma di dialogo originario, inserendola in una cornice narrativa e simbolica.

Nella lettura condivisa, inoltre, il *caregiver* fornisce un sostegno fondamentale allo sviluppo dell'empatia. Mar, Oatley e Peterson (2009) affermano che l'esposizione alla narrativa – soprattutto in contesti condivisi – stimola l'attivazione delle aree cerebrali legate all'empatia e alla comprensione dell'altro. L'adulto, attraverso la narrazione di storie che includono punti di vista diversi, emozioni complesse e conflitti, aiuta il bambino a mettersi nei panni dei personaggi, a comprendere stati mentali differenti, a sviluppare una forma embrionale di pensiero etico. Possiamo anche definirlo un rituale relazionale, capace di strutturare il tempo, costruire memoria affettiva, creare routine significative. Secondo alcuni studi longitudinali (Mol *et al.*, 2008), i bambini esposti con continuità a pratiche di lettura condivisa in ambito familiare mostrano una maggiore propensione alla lettura autonoma, migliori abilità di autoregolazione e un'attitudine più positiva nei confronti della comunicazione e dell'apprendimento. Ciò suggerisce che il ruolo dell'adulto non è solo iniziale, ma generativo: crea le condizioni per uno sviluppo che si autoalimenta.

In questo incontro tra voce, testo e presenza, si costruisce una delle esperienze più ricche e formative dell'intera infanzia. l'adulto è regista e interprete, ma anche partner affettivo e regolatore emozionale. La voce,

modulata in base al contenuto e al vissuto del bambino, diventa lo strumento principale di questa interazione. Stern (1985) sostiene che nella “sintonizzazione affettiva” l’adulto rispecchia selettivamente lo stato interno del bambino, traducendolo in una forma espressiva condivisa, come l’intonazione di una frase, un’esclamazione giocosa, un sorriso che accompagna la suspense narrativa. Il testo narrato diventa così uno “spazio transizionale” (Winnicott, 1971, trad it. 1974), dove l’adulto si pone come mediatore tra realtà e immaginazione, tra significati culturali e vissuti personali. L’infanzia non si limita ad ascoltare: il bambino partecipa attivamente, anticipa eventi, fa domande, si emoziona, costruisce senso. L’interazione narrativa si nutre di questa reciprocità: il bambino porta il proprio mondo interiore nella storia, e l’adulto le accoglie, le rilancia, le organizza.

3. Meccanismi affettivi e regolazione emotiva

Uno degli aspetti più rilevanti della lettura ad alta voce è la sua funzione di regolazione affettiva. Come anticipato, quando l’adulto legge a voce alta non sta semplicemente trasmettendo contenuti narrativi: egli costruisce un contesto emotivo in cui il bambino può sentire, esplorare e integrare emozioni anche intense, all’interno di una cornice sicura e protetta. Il linguaggio paraverbale – intonazione, ritmo, volume, pause – insieme alla mimica facciale, al contatto visivo e la prossimità corporea, contribuisce a costruire una “coreografia emotiva” condivisa che aiuta il bambino a dare un nome e una forma a ciò che prova. Questa dimensione si avvicina al concetto di co-regolazione, centrale nelle teorie dell’attaccamento (Bowlby, 1969) e nella neurobiologia interpersonale (Siegel, 2012). Il bambino, in questa esperienza intersoggettiva, apprende non solo il significato delle parole, ma anche come le emozioni possono essere espresse, vissute e trasformate grazie alla presenza dell’altro, e allo scambio con questo.

La voce del genitore o dell’educatore, che si modula per enfatizzare una scena triste, spaventosa, gioiosa o buffa, diventa uno strumento narrativo affettivo. In questo modo, il bambino può sperimentare l’emozione in un contesto relazionale che garantisce sicurezza, accompagnamento e rispecchiamento. Infatti, questo processo non è mai unidirezionale, ma è il frutto di un dialogo in cui i partner coinvolti nello scambio rispondono, verbalmente o non verbalmente, si adattano e si sintonizzano.

La co-regolazione è il processo attraverso il quale un adulto aiuta il bambino a gestire i propri stati interni fino a quando questi non diventa

in grado di farlo autonomamente (Beebe, 2016). In questo senso, la lettura ad alta voce rappresenta uno spazio relazionale di esercizio emotivo, in cui il bambino impara a tollerare la tensione narrativa, ad aspettare, a comprendere i passaggi emotivi, a fare esperienza di emozioni complesse senza sentirsi sopraffatto.

La neurobiologia interpersonale, elaborata da Siegel (2012), sostiene che le interazioni affettive significative tra adulto e bambino modellano direttamente lo sviluppo delle reti neurali deputate alla regolazione delle emozioni, alla consapevolezza di sé e alla capacità empatica. La lettura condivisa – soprattutto quando vissuta con regolarità, in un clima affettivo positivo e autentico – stimola tali connessioni, favorendo lo sviluppo del sistema nervoso autonomo e della capacità di autoregolazione.

Come sottolinea Trevarthen (1999), l'esperienza narrativa, grazie alla sua struttura temporale (inizio, sviluppo, climax, conclusione), permette al bambino di organizzare l'esperienza emotiva entro una trama temporale ed affettiva coerente, dinamica ma al contempo prevedibile, nella quale può intervenire. Ogni storia raccontata diventa un piccolo laboratorio in cui si apprendono le dinamiche emotive della vita: paura e coraggio, perdita e ritrovamento, rabbia e riconciliazione. L'adulto accompagna il bambino in questo percorso simbolico, fornendo modelli di lettura emotiva e strumenti per l'elaborazione di esperienze interne che, da solo, il bambino non saprebbe ancora decifrare o verbalizzare.

La qualità affettiva della lettura non risiede così solo nel contenuto delle storie, ma soprattutto nel modo in cui vengono raccontate, nella presenza emotiva dell'adulto e nella capacità di entrare in relazione autentica con il vissuto del bambino. È questa qualità relazionale a trasformare un semplice atto di lettura in un'esperienza di crescita affettiva reciproca, che nutre il legame, costruisce fiducia e contribuisce allo sviluppo della mente relazionale del bambino.

4. La lettura come spazio intersoggettivo

Numerosi studi confermano che la pratica della lettura ad alta voce attiva reti neurali legate non solo al linguaggio, ma anche all'elaborazione delle emozioni, all'empatia e alla teoria della mente (Hutton *et al.*, 2015; Mar, Oatley, Peterson, 2009; Kendeou *et al.*, 2005; Lieberman, 2007). Le ricerche di Trevarthen e Gratier (2008) mostrano che la comunicazione precoce tra adulto e bambino è fondata su forme dialogiche musicali e ritmiche. La lettura, da questo punto di vista, rappresenta una forma

culturalmente evoluta di quelle “protoconversazioni” che avvengono nei primi mesi di vita: un dialogo a due voci dove il contenuto è secondario rispetto alla qualità della relazione.

Altri studi (Bus, van IJzendoorn, Pellegrini, 1995; Whitehurst, Lonigan, 1998) evidenziano come la lettura dialogica, che coinvolge attivamente il bambino, favorisca lo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo. Tuttavia, il valore più profondo della lettura condivisa risiede nel suo essere una pratica di intersoggettività incarnata: un momento in cui due menti e due corpi si incontrano in uno spazio simbolico che favorisce la costruzione condivisa di senso.

Nel panorama delle pratiche educative e relazionali della prima infanzia, si tratta di una delle modalità più potenti per la costruzione dell’intersoggettività. Un’attività che, pur avendo un impatto rilevante sullo sviluppo linguistico e cognitivo, rivela la sua natura più profonda nel promuovere un incontro tra menti e corpi all’interno di uno spazio simbolico condiviso (Trevvarthen, Gratier, 2008).

Come rilevano Mar, Oatley e Peterson (2009), il coinvolgimento narrativo prodotto dalla lettura permette al lettore e all’ascoltatore di “simulare” stati mentali altrui, favorendo lo sviluppo di una comprensione empatica degli altri. Questa simulazione mentale, che si attiva anche nei bambini molto piccoli, ha un valore formativo essenziale per la costruzione della teoria della mente, ovvero la capacità di attribuire pensieri, desideri e intenzioni agli altri (Kendeou *et al.*, 2005; Lieberman, 2007).

La ricerca di Hutton *et al.* (2015), condotta attraverso risonanza magnetica funzionale (fMRI) su bambini in età prescolare, ha mostrato che la lettura condivisa stimola le aree cerebrali coinvolte nell’integrazione multimodale delle informazioni (visive, linguistiche ed emotive). Tali risultati rafforzano l’idea che la lettura ad alta voce non sia un’attività passiva, ma un’esperienza interattiva profondamente incarnata e multisensoriale.

Dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, la lettura ad alta voce si configura come una forma evoluta di comunicazione intersoggettiva. Le ricerche di Trevvarthen e Gratier (2008) mostrano che la comunicazione tra adulto e bambino, fin dai primissimi mesi di vita, si struttura attorno a “protoconversazioni” caratterizzate da scambi ritmici, musicali e affettivamente sintonizzati. La lettura condivisa, in questo senso, può essere letta come una prosecuzione di queste forme originarie di scambio, in cui il contenuto verbale assume un ruolo subordinato rispetto alla qualità dell’interazione: tono della voce, ritmo, espressione del volto, postura e contatto visivo sono tutti elementi che contribuiscono alla costruzione del significato condiviso (Imberty, 2015; Pileri, 2018).

In questo quadro, leggere non è semplicemente un atto di trasmissione di contenuti, ma una vera e propria esperienza intercorporea, in cui il bambino è coinvolto in un processo di co-costruzione del significato. Come sottolineano Stern (2004) e Gallese (2003), l'intersoggettività non è solo un fatto cognitivo, ma è innanzitutto un'esperienza incarnata che prende forma attraverso la reciprocità corporea, emotiva e intenzionale.

Questa prospettiva è ulteriormente rafforzata dalle ricerche sulla lettura dialogica, una metodologia educativa che mira a coinvolgere attivamente il bambino nella narrazione attraverso domande, commenti e inviti alla partecipazione. Gli studi di Bus, van IJzendoorn e Pellegrini (1995) e quelli di Whitehurst e Lonigan (1998) mostrano che la lettura dialogica favorisce significativamente lo sviluppo lessicale, la comprensione del testo e le abilità narrative dei bambini. Tuttavia, ciò che rende questa pratica particolarmente rilevante è la sua capacità di rafforzare il legame adulto-bambino, generando uno spazio relazionale caratterizzato da attenzione condivisa, sintonizzazione affettiva e reciprocità.

Secondo Bruner (1983), l'atto narrativo è sempre un processo di negoziazione intersoggettiva: le storie non vengono solo raccontate, ma costruite insieme, attraverso l'interpretazione e la rielaborazione personale. La lettura, in questo senso, diventa un "luogo terzo" (Ricoeur, 1983, trad. it. 1986) in cui adulto e bambino si incontrano per condividere emozioni, significati e punti di vista. Un aspetto centrale di questo processo è la temporalità condivisa. Come osserva Stern (2004), le esperienze relazionali più significative si svolgono in un tempo "presente-vissuto", in cui entrambi i partecipanti sono pienamente coinvolti, e la narrazione offre proprio questo tipo di contesto: un tempo narrativo, denso di intenzionalità e apertura, che consente al bambino di sentirsi visto, ascoltato e riconosciuto.

Il valore della lettura come spazio intersoggettivo si rivela cruciale anche nei contesti educativi e scolastici, in particolare quando si lavora con bambini provenienti da contesti socioculturali svantaggiati o con bisogni educativi speciali. L'inclusività non può essere perseguita unicamente attraverso dispositivi organizzativi o interventi strutturali (Dainese, 2016), ma richiede esperienze relazionali autentiche, nelle quali ogni bambino possa sentirsi partecipe, valorizzato e riconosciuto nella propria unicità. In questa prospettiva, la lettura condivisa si configura come uno strumento pedagogico privilegiato, poiché consente di valorizzare le differenze (Goussot, 2013; Pileri, 2024) e di costruire legami di significato tra bambini e adulti e tra bambini, fondati sull'ascolto reciproco e sulla partecipazione emotiva.

Laddove la comunicazione verbale risulti difficile o limitata, la narrazione può rappresentare un canale alternativo, accessibile e ricco di possibilità espressive, cognitive e relazionali (Nussbaum, 2011; Cottini, 2018). Essa può inoltre trasformarsi in un'esperienza multisensoriale e mediata, in cui voce, ritmo, gesto, immagini tattili o rappresentazioni visive assumono un ruolo centrale, favorendo il coinvolgimento di tutti i bambini.

La lettura, supportata da libri tattili, albi illustrati, materiali visivi adattati o ausili tecnologici, contribuisce ad ampliare i canali comunicativi e a garantire a ciascun partner dell'esperienza condivisa - comprese le persone con deficit sensoriali - un accesso significativo e personalizzato all'esperienza narrativa (Caldin, Polato, 2024).

Anche la dimensione corporea della lettura gioca un ruolo fondamentale nella creazione di uno spazio relazionale accogliente. Come osservano Merleau-Ponty (1945, trad. it. 2003) e, più recentemente, Sheets-Johnstone (2011), il corpo è il primo luogo della conoscenza e della relazione: la prossimità fisica, il contatto, il ritmo della voce e della respirazione costituiscono le basi preriflessive dell'esperienza intersoggettiva.

Infine, risulta essenziale non trascurare il potenziale trasformativo di questa pratica. Gli studi di Nikolajeva (2014) evidenziano come la lettura condivisa possa favorire anche nei genitori e negli educatori una maggiore consapevolezza emotiva, empatia e disponibilità all'ascolto. In questo modo, viene creata un'occasione di crescita reciproca, in cui si apprende non solo cosa leggere, ma come stare con l'altro.

Conclusioni

Alla luce di quanto evidenziato, possiamo affermare che la lettura ad alta voce costituisce uno spazio relazionale denso, dove si intrecciano parole, corpi, emozioni e intenzioni. È un luogo simbolico in cui si esercita e si rinnova, ogni volta, la possibilità di incontrare l'altro in modo autentico. In un'epoca dominata dalla velocità e dalla frammentazione comunicativa, riscoprire il valore della lettura come esercizio alla lentezza, presenza e reciprocità rappresenta una sfida educativa fondamentale. Sostenuta da riflessioni teoriche e da evidenze empiriche, una pratica educativa e relazionale di straordinaria ricchezza. Lungi dall'essere una semplice attività didattica o ricreativa, essa assume la forma di un'esperienza intersoggettiva complessa, in cui si intrecciano molteplici pattern comunicativo-relazionali. Attraverso la sintonizzazione affettiva, la co-costruzione narrativa e la regolazione emotiva, l'adulto accompagna il bambino nello sviluppo

delle sue competenze comunicative, empatiche e riflessive, contribuendo alla costruzione del sé e alla qualità del legame educativo. La lettura ad alta voce rappresenta anche una rilevante forma di inclusione e partecipazione, capace di creare spazi in cui ogni bambino, a prescindere dalla sua condizione, possa sentirsi accolto, riconosciuto e coinvolto. In un tempo in cui le relazioni educative rischiano di essere impoverite o standardizzate, riscoprire il valore della lettura come gesto di cura, narrazione e presenza, significa riaffermare una visione dell'infanzia come tempo fondata dell'umano e della relazione come nucleo vitale dell'agire pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (a cura di) (2021): *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Beebe B. (2016): *The mother-infant interaction picture book: Origins of attachment*. New York: Norton.
- Bowlby J. (1969): *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bruner J. (1983): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus A. G., van IJzendoorn M. H., Pellegrini, A. D. (1995): Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, n. 65 (1), pp. 1-21. (<https://doi.org/10.3102/00346543065001001>).
- Caldin R., Polato E. (2024): Mediatori per la disabilità visiva: il ruolo dei libri tattili. In *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 214-226.
- Cottini L. (2018): *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dainese R. (2016): *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Fonagy P., Target M. (2002): Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, n. 22 (3), pp. 307-335.
- Gallese V. (2003): The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, n. 36 (4), pp. 171-180.
- Goussot A. (2013): Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 1 (1), pp. 11-21.

- Hutton J. S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A. L., *et al.* (2015): Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, n. 136 (3), pp. 466-478 (<https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>).
- Imberty M. (2015): Preface. In Pileri A., *Musicalité communicative à la crèche : étude interculturelle*. Saarbrücken: Presses Académiques Francophones, pp. 9-17.
- Kendeou P., Bohn-Gettler C. M., White M. J., *et al.* (2005): Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, n. 97 (3), pp. 491-504.
- Lieberman M. D. (2007): Social cognitive neuroscience: A review of core processes. *Annual Review of Psychology*, n. 58, pp. 259-289 (<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085654>).
- Mar R. A., Oatley K., Peterson J. B. (2009): Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, n. 34 (4), pp. 407-428.
- Merleau-Ponty M. (1945): *Fenomenologia della percezione*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2003.
- Mol S. E., Bus A. G., de Jong M. T., *et al.* (2008): Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, n. 19 (1), pp. 7-26.
- Nikolajeva M. (2014): *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Nussbaum M. C. (2011): *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pileri A. (2018): *Disabilità e Migrazione: interazioni e processi d'inclusione nei nidi di Parigi*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Pileri A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività: Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricœur P. (1983): *Tempo e racconto I*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1986.
- Sheets-Johnstone M. (2011): *The primacy of movement*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Siegel D. J. (2012): *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guilford Press.
- Stern D. N. (1985): *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern D. N. (2004): *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Trevarthen C. (1999): Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Special Issue, pp. 155-215.

- Trevarthen, C. (2001): Intrinsic Motives for Companionship in Understanding: Their Origin, Development, and Significance for Infant Mental Health. *Infant Mental Health Journal*, n. 22 (1-2), pp. 95-131 ([https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<95::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<95::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-6)).
- Trevarthen C., Gratier M. (2008): Musical narrative and motives for culture in mother-infant vocal interaction. *Journal of Consciousness Studies*, n. 15 (10-11), pp. 122-158.
- Whitehurst G. J., Lonigan C. J. (1998): Child development and emergent literacy. *Child Development*, n. 69 (3), pp. 848-872.
- Winnicott D. W. (1971): *Gioco e realtà*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1974.

Leggere (e scrivere) fra dovere e piacere. Un viaggio tra i pensieri di Sartre, Rodari, Eco, Calvino, Pennac

Donatella Fantozzi¹

Abstract

Interrogarci sul ruolo della lettura nel processo evolutivo umano è un fatto costante eppure mai completamente risolto. Posizioni talvolta estreme rendono il dibattito vivace e attuale e, nonostante il tema possa ad un approccio superficiale apparire scontato, in realtà trasuda di importanza culturale e addirittura etica. L'articolo tenta, attraverso gli stralci da alcuni studiosi famosi a livello mondiale, di scatenare riflessioni che possano aprire alla strada del dubbio laddove si crede, erroneamente, che la lettura sia un fatto strumentale e non motivazionale.

Parole chiave: lettura, motivazione, strumentalità, classici, educazione.

Abstract

The role of reading in the human evolutionary trajectory remains a subject of ongoing inquiry-persistent, yet far from definitively resolved. Diverging and sometimes radical viewpoints continue to animate the debate, underscoring its contemporary relevance. While reading may superficially appear to be a self-evident or utilitarian activity, a deeper examination reveals its profound cultural and ethical dimensions. This article seeks, through selected insights from internationally recognized scholars, to foster critical reflection on whether reading should be understood primarily as an instrumental practice or, rather, as a motivational and transformative act. In doing so, it also reaffirms the enduring pedagogical value of the classics within educational discourse.

Keywords: reading, motivation, instrumentality, classics, education.

¹ Professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università di Pisa.

1. *A proposito di lettura*

Non resta che inventarci ognuno una biblioteca ideale dei nostri classici; e direi che essa dovrebbe comprendere per metà libri che abbiamo letto e che hanno contato per noi, e per metà libri che ci proponiamo di leggere e presupponiamo possano contare. Lasciando una sezione di posti vuoti per le sorprese, le scoperte occasionali.
(Calvino, 1981, pp. 58-68).

La convinzione che la lettura sia un processo indispensabile per l'accesso alla conoscenza è unanimemente condivisa qualsiasi posizione ci appartenga: come educatori, come formatori, come genitori, infine come comuni cittadini, non possiamo esimerci dal ritenere che l'acquisizione della decodifica, della comprensione e finanche dell'interpretazione dei segni grafici definiti grafemi sia una necessità umana; potremmo definirla un'opinione intorno alla quale nessuno può mostrare disaccordo.

In realtà il processo di scrittura e lettura non corrisponde, come ci segnalano gli studi di settore, ad un'esigenza genotipica trascritta nel nostro DNA, quanto piuttosto ad un'accomodamento neurologico di natura fenotipica, accomodamento peraltro avvenuto nel corso del tempo (Trisciuzzi, 1993; Dehaene, 2009). Come testimoniano i resti delle grandi civiltà che ci hanno preceduto, e che hanno affrontato e realizzato l'antropizzazione del pianeta ottenendo enormi risultati, prima ancora della scrittura e della lettura nel loro significato ortodosso, la comunicazione è avvenuta attraverso la proto-scrittura, ovvero tramite forme di trasferimento e condivisione delle notizie, delle informazioni, degli eventi, molto distanti dal sistema al quale ci riferiamo. I glifi o scrittura per immagini, la pittografia, l'ideografia, i logogrammi, i graffiti, i murali, ci dimostrano tuttora, come del resto nel corso della storia, quanto la comunicazione umana si basi necessariamente anche sull'interpretazione e non solo sull'immagazzinare letteralmente il contenuto delle parole lette.

Non è altrettanto universalmente riflettuto e consolidato il concetto che la lettura sia anche un processo di consapevolezza interiore, spesso addirittura intimistico, e frequentemente lo stesso messaggio viene interpretato in maniera differente.

Se tutto ciò fosse una consapevolezza diffusa dovremmo avere, almeno nel mondo degli esperti, la certezza che ciò che è fondamentale è avere la voglia, il bisogno di leggere, a prescindere dalle scelte dell'argomento; in altri termini, non dovremmo continuare a trovare schiere di insegnanti che decidono per le loro scolaresche, fin dalla più tenera età e per tutto il corso della carriera scolastica, quali siano i testi che devono leggere. Dovremmo invece incontrare bambini e bambine, ragazzi e ragazze, che selezionano sulla base dei loro criteri – primo fra tutti le loro preferenze – ciò che leggono.

Sulla base di ciò, senza alcuna pretesa di esaustività, prenderemo in prestito i pensieri in materia di alcuni fra gli studiosi universalmente riconosciuti, per provare a ridisegnare brevemente, grazie a loro, l'importanza della lettura, cercando di non trascurare il fatto che la ricchezza culturale di un atto tanto importante non sta in quanto conta (quindi cosa si legge), ma quanto vale (quindi come e perché si legge).

1.1. *Jean Paul Sartre e la lettura come scrittura incarnata*

Jean Paul Sartre, in una più ampia e profonda riflessione dedicata al senso dello studio dei classici, ci pone di fronte alle posture che assumono, secondo la sua analisi, la persona che scrive e quella che legge ciò che è stato scritto. La sua posizione, già intrigante nel titolo col quale definisce il paragrafo dal quale è stralciata la citazione riportata: *Perché si scrive?*, apre importanti suggestioni sia emotive che scientifiche, non di meno letterarie, sui legami che si generano fra chi decide di mettere su carta le proprie idee e la funzione che l'autore assegna al proprio prodotto. Leggere assume il ruolo di scrittura incarnata, è la lettura che dà corpo, che materializza ciò che fra le righe di un romanzo, di una poesia, di un trattato scientifico, viene narrato, affermato, ipotizzato.

È il lettore, quindi, che genera animazione, interpretando e anche personalizzando la narrazione; ciò imprime – in maniera anche diacronica se vogliamo – quanto la lettura, individuale o collettiva, silenziosa o ad alta voce, rappresenti un gesto valido per il lettore ma anche per lo scrittore, il quale si trova in una posizione di sospensione relativa, determinata dalle aspettative del lettore e da come il linguaggio dell'autore prenderà corpo nell'immaginazione del fruitore.

Leggendo si prevede, si attende. Si prevede la fine della frase, la frase seguente, la pagina successiva; si attende che confermino o informino le nostre

previsioni; la lettura si compone di una moltitudine di ipotesi, di sogni seguiti da risvegli, di speranze e delusioni; i lettori sono sempre in anticipo sulla frase che leggono, in un futuro solamente probabile, che crolla in parte e si consolida in parte, via via che progrediscono, che indietreggia da una pagina all'altra e forma l'orizzonte mobile dell'oggetto. Senza attesa, senza avvenire, senza ignoranza, non esiste obiettività. Ora, l'operazione dello scrivere comporta una quasi-lettura implicita che rende la vera lettura impossibile. Quando le parole gli si formano sotto la penna, l'autore le vede, certo, ma non le vede come il lettore, perché le conosce prima di scriverle; il suo sguardo non ha la funzione di svegliare, sfiorandole, parole addormentate che attendono d'essere lette, ma di controllare il tracciato dei segni; la sua è una missione puramente regolatrice, insomma, e la vista in questo caso non rivela niente, tranne piccoli errori manuali. [...] Lo scrittore non prevede né fa congetture: progetta. Capita spesso che si sospenda, che aspetti, come si dice, l'ispirazione. Ma non ci si aspetta come si aspettano gli altri; se egli esita, sa che l'avvenire non è fatto, che è lui stesso che lo farà, e se ignora ancora che cosa accadrà al suo eroe, ciò vuol semplicemente dire che non ci ha pensato, che non ha ancora deciso; allora il futuro è una pagina bianca, mentre invece il futuro del lettore sono quelle duecento pagine bianche cariche di parole che lo separano dalla fine (Sartre, 1947, trad. it. 1976, p. 137).

1.2. Gianni Rodari e la sua *Fantastica*

Era l'ottobre del 1964 quando Gianni Rodari pubblicò sul Giornale dei Genitori (GdG. 64. n.10/00) un articolo dal titolo *9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*. Lo stesso è poi confluito nel volume *Scuola di fantasia* (Rodari, 1992); è inoltre reperibile in *Come far leggere i bambini* (Denti, 1982) e in *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, (Boero, 1992, p. 226):

9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura

1. Presentare il libro come una alternativa alla Tv.
2. Presentare il libro come una alternativa al fumetto.
3. Dire ai bambini di oggi che i bambini di una volta leggevano di più.
4. Ritenere che i bambini abbiamo troppe distrazioni.
5. Dare la colpa ai bambini se non amano la lettura.
6. Trasformare il libro in uno strumento di tortura.
7. Rifiutarsi di leggere al bambino.
8. Non offrire una scelta sufficiente.
9. Ordinare di leggere.

La prima considerazione, che quasi sorge spontaneamente, riguarda il fatto che tali affermazioni, se omettessimo l'anno di pubblicazione, sembrerebbero scritte oggi. Nel 1964, a circa vent'anni dalla fine del Secondo conflitto mondiale, nel pieno di una grande campagna di sensibilizzazione per la lotta all'analfabetismo e di un forte e positivo clima sia politico che culturale teso a far acquisire almeno la licenza elementare a tutti i cittadini, a realizzare una scuola pubblica per tutti, Gianni Rodari percepisce che esistono realmente alcuni dèmoni che possono mettere in pericolo la possibilità di generare l'amore per la lettura.

Indirettamente ci esorta a far vivere il libro e il leggere come un'azione libera, di scelta, che non deve entrare in contrapposizione con altre occasioni di conoscenza e crescita culturale o quantomeno di informazione.

Indirettamente ci incoraggia a vedere nella televisione un organo di informazione che non va tralasciato (siamo negli anni Sessanta, in moltissime case il tubo catodico stava entrando per la prima volta, per molte persone significava recarsi nei bar o nei luoghi di ritrovo per poter godere collettivamente di tale quasi magica realtà).

Indirettamente sottolinea quanto il fumetto sia altrettanto importante, ed oggi possiamo, anche in questo, riconoscerci nelle sue parole; il fumetto è finalmente definito, a giusta ragione, la nona arte; ha caratteristiche che attraggono verso la lettura e la agevolano, caratteristiche che non ritroviamo in nessun'altra forma di scrittura: l'uso del carattere stampato, il linguaggio onomatopeico, l'associazione della didascalia alle immagini, la nuvoletta che ci lascia comprendere senza ombra di dubbio chi sta parlando e la sequenza del dialogo, l'uso sia del discorso diretto che indiretto.

Indirettamente condanna chi usa la lettura come una punizione o come un obbligo; altrettanto indirettamente ci dimostra, ora come allora, che uno dei modi più ingannevoli e pericolosi, per tentare subdolanamente di assolverci come adulti, è addossare le responsabilità ai bambini, i quali altro non sono se non il riflesso nello specchio dei nostri atteggiamenti (sbagliati).

1.3. *Umberto Eco e l'ipocrisia istituzionalizzata dei libri di testo*

Umberto Eco, insieme a Marisa Bonazzi, cura, nel 1975, l'edizione di un volume cui danno il titolo iconico e quasi ermetico di *I pampini bugiardi*; è necessario avere conoscenze agronomiche o almeno agresti per

riuscire a ricostruire la metafora. Se però ci sporgiamo appena e apriamo il libro, il sottotitolo dichiarato nel frontespizio è eclatante e chiarificatore: *Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: I testi delle scuole elementari*. Chissà se il famosissimo film di Elio Petri² ha influenzato la scelta del sottotitolo, fatto sta che l'analisi che gli autori ci presentano è cruda, intensa e, purtroppo, vera. Ciò che poi rende il libro ancora più interessante è determinato dal fatto che a distanza di cinquant'anni potremmo dichiarare le stesse critiche.

Alle soglie della vita culturale, iniziando l'esperienza difficile ed esaltante della lettura, i nostri figli si trovano a dover affrontare i libri di testo delle scuole elementari. Educati noi stessi su libri pressoché analoghi, con la memoria affollata di ricordi necessariamente cari e tenerissimi, legati alle illustrazioni e alle frasi di quelle pagine, ci è difficile fare un processo al libro di lettura. [...] Fare un processo al libro di lettura implica uno sforzo di straniamento: richiede che si legga e rilegga una pagina in cui si diffondono idee che siamo abituati a considerare "normali" e "buone" [...] leggere i nuovi significa avere la capacità e il coraggio di dire: "il re è nudo". Un atto di chiarezza che, diversamente che nella fiaba di Andersen, il bambino non può fare. Dobbiamo dunque farlo noi. [...] Questi libri sono manuali per piccoli consumatori acritici, per membri della maggioranza silenziosa, per qualunque in miniatura, deamicisiani in ritardo che fanno elemosina a un povero singolo e affamano masse di lavoratori col sorriso sulle labbra e l'obolo alla mano. [...] Il problema non è di fare dei libri di testo "migliori": il problema è di fornire a bambini e insegnanti biblioteche scolastiche talmente ricche e una disponibilità alla realtà (quella dei giornali, della vita di tutti i giorni) che l'acquisizione di nozioni veramente utili avvenga attraverso una libera esplorazione del mondo, la lettura dei giornali, dei libri di avventure, degli stessi fumetti (e perché no, letti e criticati insieme, e non letti di nascosto per disperazione, visto che i libri ufficiali sono quello che sono), dei manifesti pubblicitari, dei rendiconti di vita quotidiana forniti dagli stessi allievi... (Eco, 1975, pp. 7-12).

² *Indagine su un cittadino al di sopra di ogni sospetto* è un film del 1970 diretto da Elio Petri e interpretato da Gian Maria Volonté e Florinda Bolkan. È considerato uno dei migliori film del regista e uno dei migliori in Italia, tanto che è stato inserito nella lista dei 100 film italiani da salvare. È stato insignito del Grand Prix Speciale della Giuria al 23° Festival di Cannes, del Premio Oscar al miglior film straniero 1971, di una candidatura per la migliore sceneggiatura originale agli Oscar dell'anno dopo.

1.4. *Italo Calvino: diffidare dalle imitazioni*

La lettura d'un classico deve darci qualche sorpresa, in rapporto all'immagine che ne avevamo. Per questo non si raccomanderà mai abbastanza la lettura diretta dei testi originali scansando il più possibile bibliografia critica, commenti, interpretazioni. La scuola e l'università dovrebbero servire a far capire che nessun libro che parla d'un libro dice di più del libro in questione; invece fanno di tutto per far credere il contrario. C'è un capovolgimento di valori molto diffuso per cui l'introduzione, l'apparato critico, la bibliografia vengono usati come una cortina fumogena per nascondere quel che il testo ha da dire e che può dire solo se lo si lascia parlare senza intermediari che pretendano di saperne più di lui. [...] La scuola è tenuta a darti degli strumenti per esercitare una scelta; ma le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo ogni scuola. È solo nelle letture disinteressate che può accadere d'imbatterti nel libro che diventa il «tuo» libro. [...] (Calvino, 1981, pp. 58-68).

Con Calvino troviamo ribadita, con particolare forza letteraria, quanto sia importante la lettura dei classici, ma soprattutto quanto sia fondamentale lasciare che il lettore entri in 'possesso' dell'opera originale, che conosca lo scrittore e la scrittura senza precedenti o concomitanti interventi da parte di critici ed esperti in genere in modo che egli, in maniera originale, vergine, possa entrare nel pensiero dell'autore con il suo stesso pensiero, scevro da contaminazioni e preparazioni anticipatorie; che possa, in altri termini, valutare personalmente le vibrazioni, le suggestioni, le riflessioni che la lettura fornisce e scatena a prescindere dal parere, più o meno esperto, di chicchessia, senza quella sorta di predizione 'premonitrice' che inevitabilmente orienta e talvolta condiziona il parere di chi legge, in particolare se in giovane età.

Calvino quindi incoraggia la scuola (e perfino l'Università) ad indirizzare gli studenti e le studentesse, fin dalla più tenera età, verso la conoscenza dei classici, per poi coltivare e tutelare la libertà di scegliere; solo in questo modo possiamo aspirare ad apportare il nostro contributo per generare e mantenere l'amore per la lettura.

1.5. *Daniel Pennac: il verbo leggere non sopporta l'imperativo*

Quando uscì *Come un romanzo* a firma di Daniel Pennac (1992, trad. it. 1993), in moltissimi lasciammo che il suo modo di introdursi nei nostri pensieri e nei nostri dubbi – spesso inconsci e impliciti – riguardanti come

appassionare le giovanissime generazioni alla lettura, trovasse il varco per entrare. Ci siamo abbandonati alla sua prosa poetica per farci trasportare nell'immaginario del lettore, quindi nell'immaginario di ciascuno di noi, per riconoscerci, inevitabilmente, nei personaggi narrati. Conosciuto, a giusta ragione, anche per i suoi famosissimi *Diritti imprescrittibili del lettore* (pubblicati in Quarta del volume oggetto di questa analisi) scegliamo di citarlo attraverso la sua mirabile descrizione dell'esame universitario:

«Signorina, la prego, lasci perdere i registri della coscienza...» Il presidente e gli assistenti si sono tolti le parrucche. Hanno capelli fini da bambini, occhi spalancati, un'impazienza da affamati: «Signorina... Ci racconti Madame Bovary!» «No! No! Ci racconti piuttosto il suo romanzo preferito!» «Sì, La ballata del caffè triste! Signorina, lei che ama tanto Carson Mc Culleers, ci racconti La ballata del caffè triste!» «E poi, ci faccia venir voglia di rileggere La principessa di Clèves. Eh?» «Ci faccia venir voglia di leggere, signorina!» «Tanta voglia!» «Ci racconti Adolphe!» «Ci legga Dedalus, il capitolo degli occhiali!» «Kafka! Una cosa qualsiasi del diario...» «Svevo! La coscienza di Zeno!» «Ci legga il Manoscritto trovato a Saragozza!» «I libri che preferisce!» «Harper Lee!» «Il buio oltre la siepe!» «Non guardi l'orologio, abbiamo tempo!» «La prego...» «Ci racconti!» «Signorina...» «Ci legga!» «I tre moschettieri...» «Marcovaldo...» «Jules e Jim...» «Pippi Calzelunghe!» «Peter Pan!» (Pennac, 1992, trad. it. 1993, pp. 80-81).

La riflessione, in questo caso, è concentrata sul cercare di immaginare che cosa accadrebbe se cercassimo di intervenire sulla costruzione delle competenze degli studenti partendo dalle attitudini e dalle preferenze personali, anziché pretendere che ciascuno di loro percorra lo stesso identico processo di formazione. Salvaguardando, ovviamente, la significatività del conoscere scrittori e scrittrici che appartengono all'universo autorevole dei classici, quindi di coloro che hanno costruito e nutrito la storia universale della narrativa, della poesia, della scrittura scientifica, non riusciamo ad accogliere l'idea che leggere apre tracciati già presenti nel nostro vissuto, oppure se ne discosta totalmente fino ad apparire estraneo o, al contrario intimamente nostro. È questa la fase dirimente che fa amare o detestare un'opera, a prescindere da chi l'ha scritta, a prescindere dalla qualità del contenuto e del modo in cui è esposto.

Conclusioni

Un sentimento molto forte spinge costantemente chiunque sia impegnato nella formazione e nella difesa della cultura, ma anche nell'in-

coraggiare l'emancipazione degli esseri umani verso l'affrancamento da forme di dipendenza che condizionano e limitano la piena realizzazione del sé, a conoscere i pensieri propri e altrui non solo nella loro forma grammaticale e sintattica, neanche soltanto nella loro esposizione e significazione semantica.

Il pensiero umano contiene, sempre, una parte, spesso anche più preponderante, che deve essere interpretata. Leggere allora diventa uno strumento che allena il pensiero umano ad argomentare, a cercare fra gli anfratti, a scovare antiche posizioni o nuove possibilità. In questa epoca in cui cerchiamo di comprendere come preservare gli aspetti positivi dei social media, dell'Intelligenza Artificiale, dell'usa e getta anche purtroppo in campo culturale, e al contempo di tutelarci dal canto di queste stesse sirene, la Scuola ha il dovere deontologico e istituzionale di rigenerare il valore della lettura offrendo tutti i possibili modi, tutte le molteplici opzioni che possano attrarre le persone, fin dalla più tenera età, verso il piacere – oserei dire quasi feticistico – di maneggiare, manipolare, utilizzare, metabolizzare, rielaborare, qualsiasi forma di lettura.

L'analisi presentata, sotto forma quasi di bibliografia ragionata, pur consapevole di non esaudire ed esaurire la complessa e articolata argomentazione intorno al tema trattato, vuole proporsi volutamente come *incompleta apertura* di una discussione su quanto sia necessario attivarsi affinché il rapporto con il leggere e la lettura sia incoraggiato, auspicandoci la possibilità di trasformarlo da rapporto tecnico, talvolta tecnicistico, a rapporto che assume anche i connotati della relazione, diventando quindi un legame indispensabile, un legame sentimentale.

Avviare al piacere per la lettura (e di conseguenza per la scrittura) significa incuriosire – nel senso pedagogico del termine – al punto da non poter fare a meno di soddisfare tale curiosità; significa dimostrare con l'esempio che ogni volta che leggiamo contemporaneamente scriviamo nuove cose su di noi, poiché, e forse soprattutto, leggiamo fra le righe, andando a modificare col nostro vissuto, con le nostre sensazioni, con le nostre personali interpretazioni, il testo originale, generando un nuovo testo che ci rappresenta.

Per tutto ciò e per molto altro la lettura è un'attività fondamentale che la scuola deve presentare, incoraggiare e implementare accogliendo e proponendo tutte le forme e le metodologie classiche e innovative, e forse proprio su quelle innovative deve puntare la rotta, in modo da proporsi come istituzione competente in grado di garantire il mantenimento, per tutta la vita, del piacere di leggere, del piacere e della libertà di scegliere che cosa leggere, del piacere e della capacità di distinguere.

Riferimenti bibliografici

- Boero P. (1992): *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Torino: Einaudi.
- Calvino I. (1981): Italiani, vi esorto ai classici. *L'Espresso*, 28 giugno 1981.
- De Mauro T. (2002): *Prima lezione sul linguaggio*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Dehaene S. (2009): *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Denti R. (1982): *Come far leggere i bambini*. Roma: Editori Riuniti.
- Dewey J. (1961): *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eco U. (1975). *I pampini bugiardi. Indagine sui libri di testo delle scuole elementari*. Firenze: Guaraldi Editore.
- Fantozzi D. (2016): *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Fantozzi D. (a cura di) (2025): *Lettura e pedagogia. Intrecci fra immagini, immaginari, mediazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985): *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze: Giunti-Barbera.
- Luria A. R. (1973): *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1977.
- Maragliano R. (1992): *Didattica del libro. L'insegnante come tipografo*. Roma: Anicia.
- Pennac D. (1992): *Come un Romanzo*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1993.
- Il Giornale dei Genitori* (GdG. 64. n.10/00).
- Rodari G. (1973): *Grammatica della fantasia. L'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari G.(1992): *Scuola di fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Sartre J. P.: (1947). *Che cos'è la letteratura?*. Trad. it. Milano: Il Saggiatore, 1976.
- Trisciuzzi L. (1993): *Manuale di didattica per l'handicap*. Bari: Laterza & Figli.
- Vygotskij L. S. (1934): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1954.
- Zappaterra T. (2012): *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.

Genitorialità e lettura condivisa: una ricerca esplorativa

Maria Filomia¹

Abstract

Il contributo indaga le percezioni genitoriali sulla lettura condivisa in famiglia, evidenziandone l'impatto positivo sulla relazione genitore-bambino, la connessione emotiva e lo sviluppo infantile. Basata su un progetto svolto in sei nidi pubblici di Foligno (Pg), la ricerca utilizza l'analisi qualitativa di diari riflessivi. I risultati mostrano come la lettura ad alta voce sia un atto educativo relazionale che promuove autonomia, valori, pensiero critico ed emozioni nei bambini, rafforzando il legame affettivo. I risultati presentati, pur nella consapevolezza dei limiti legati alla ridotta numerosità e alla non randomizzazione del campione, suggerisce di approfondire dimensioni socio-economiche che possono ostacolare la continuità delle pratiche di lettura condivisa e di rafforzare le azioni di sostegno alla genitorialità in tale ambito.

Parole chiave: lettura condivisa, relazione genitore-bambino, sviluppo infantile, *literacy* familiare, educazione emotiva.

Abstract

This contribution examines parents' perceptions of shared reading within the family, highlighting its positive impact on the parent-child relationship, emotional connection, and child development. Based on a project carried out in six public nurseries in Foligno (Pg), the study uses qualitative analysis of reflective diaries. The results show that reading aloud is a relational educational act that promotes autonomy, values, critical thinking, and emotions in children, while strengthening the emotional bond. Although we are aware of the limitations related to the small – non-randomized– sample size, the findings suggest the need to further explore socio-economic factors that may hinder the continuity of shared reading practices and to reinforce parenting-support initiatives in this area.

Keywords: shared reading, parent-child relationship, child development, family literacy, emotional education.

¹ Professoressa Associata di Storia della pedagogia e dell'educazione presso l'Università degli Studi "Link Campus University" di Roma.

Introduzione

Il presente contributo analizza le percezioni genitoriali riguardo alle pratiche di lettura condivisa in ambito domestico, soffermandosi in particolare sul loro impatto su: relazione genitore-bambino², connessione emotiva e sviluppo infantile. La ricerca è stata condotta nel corso dell'anno educativo 2022/2023 presso sei nidi d'infanzia a gestione pubblica del Comune di Foligno (Pg) e ha coinvolto nuclei familiari partecipanti a un progetto articolato in tre componenti principali, quali: un servizio di prestito librario, un incontro formativo dedicato alla lettura ad alta voce e la compilazione di diari riflessivi. La scrittura dei diari è stata proposta come strumento educativo e trasformativo, capace di rivelare e sostenere lo sviluppo di competenze genitoriali.

L'analisi qualitativa dei diari ha permesso di individuare le seguenti sette categorie tematiche: genitorialità, emozioni di gioia e soddisfazione, sentimenti di connessione e tenerezza, relazione genitore-figlio, ritmo e scelte del bambino, sensazione fisica, apprendimento. I risultati emersi evidenziano come i genitori percepiscano la lettura condivisa quale attività polisemica e generativa, capace di promuovere lo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo del bambino, rafforzando al contempo il legame affettivo tra adulto e bambino. La lettura viene descritta come un momento denso di significato, caratterizzato da affetto reciproco e partecipazione condivisa, nel quale gli adulti possono sostenere l'autonomia dei figli, trasmettere valori e riflettere sul proprio ruolo educativo.

La lettura ad alta voce viene proposta come *atto educativo relazionale*, in cui la qualità dell'interazione – fatta di parole, ma anche di silenzi, movimenti, contatti e sguardi – è centrale per lo sviluppo del pensiero critico, delle emozioni e dell'identità dei bambini (Häggström, 2020). È una pratica che richiede sensibilità, ascolto e consapevolezza da parte dell'adulto, e che può diventare un potente strumento per sostenere la crescita affettiva e sociale dei più piccoli. La pratica si configura, dunque, come un canale privilegiato per alimentare la sicurezza emotiva e per favorire l'emergere del pensiero critico e delle competenze sociali nei bambini.

² Nel testo, convenzionalmente, per ragioni di maggior scorrevolezza, pur nella consapevolezza della delicatezza e complessità di questo tipo di scelte e salvo laddove diversamente specificato, è usato il termine "bambino/i" in riferimento sia al genere maschile che femminile, N.d.R.

Pur nei limiti di una ricerca esplorativa basata su un campione contenuto, lo studio offre spunti rilevanti in merito al valore affettivo e educativo della lettura condivisa in famiglia. Si auspica che futuri approfondimenti possano indagare in maniera più sistematica le barriere alla continuità di tali pratiche, in particolare in situazioni di svantaggio socio-economico al fine di delineare strategie efficaci per la promozione della *literacy* familiare e dell'equità educativa.

1. Lettura condivisa e genitorialità: un ponte tra sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale

L'importanza della lettura sin dalla prima infanzia è ampiamente riconosciuta sia dagli operatori dei servizi educativi 0-6, sia dai *caregivers* attivi in contesti informali e non-formali. La letteratura scientifica, nazionale e internazionale, attraverso un approccio interdisciplinare, ha fornito evidenze robuste e convergenti circa i molteplici benefici associati alla pratica regolare della lettura, fin dai primi anni di vita. La lettura ad alta voce, o lettura condivisa con un adulto, risulta essere una pratica altamente significativa per lo sviluppo delle competenze linguistiche (Batini, Izzo, Barbisoni, 2024), se effettuata con regolarità e in maniera sistematica (Batini *et al.*, 2020b). Essa si configura, inoltre, come un predittore del successo scolastico, sostenendo lo sviluppo del linguaggio, dell'attenzione, della perseveranza e delle abilità emergenti di alfabetizzazione (Batini, 2022b; Batini *et al.*, 2020a; Cunningham, Stanovich, 1997; Lawson, 2012).

A tali benefici si affianca il contributo rilevante che la lettura svolge nella promozione delle competenze emotive e relazionali del bambino (Batini *et al.*, 2021; Buccolo, 2017). Numerosi ambiti di ricerca, da prospettive disciplinari differenti, si sono concentrati sull'analisi delle pratiche di lettura in ambito scolastico e nei contesti educativi formali. Tuttavia, una dimensione ancora relativamente poco esplorata riguarda il contesto domestico (Ledger, Merga, 2022; Merga, Ledger, 2018; Scotti, 2017). La lettura ad alta voce tra le mura familiari può essere definita come un'attività di alfabetizzazione informale, nella quale il bambino è coinvolto in un'interazione sociale con la figura genitoriale, avendo come fulcro un libro, o un'altra fonte testuale (Merga, Ledger, 2018).

Cambi sottolinea il ruolo cruciale dei genitori nell'avvicinare, sin dalla primissima infanzia, i figli alla lettura, intesa come esperienza dinamica e generativa, capace di sviluppare sensibilità, immaginazione e

riflessività. La lettura, infatti, costituisce un *ponte* tra individuo e realtà, e, come egli afferma, «è un'arte che va appresa (e coltivata) presto» (2012, p. 23). Diventa dunque essenziale che i genitori si interrogino consapevolmente su come trasmettere l'amore per i libri, assumendo il ruolo di veri e propri "educatori alla lettura". In quest'ottica, «si crea una condizione spirituale che fa della lettura un nutrimento dell'io e a molti livelli: dell'immaginario, della narrazione, dell'esteticità, della informazione, della riflessività perfino» (Ivi, p. 29), anche attraverso pratiche quotidiane semplici, ma altamente intenzionali. In particolare, durante la prima infanzia, il contatto fisico con il libro e l'ascolto della voce familiare dell'adulto che legge assumono, in questa cornice, una funzione primaria. L'adulto interpreta e media i significati del testo, rendendo possibile, attraverso la lettura condivisa, l'accesso del bambino al linguaggio estetico e simbolico, alimentando il suo immaginario e offrendo un'esperienza di piacere e, al contempo, sicurezza. L'adulto che legge «inoltra [*il bambino*] nel regno della parola più alta (che sta oltre la parola come comunicazione-di-vita e strumentale) e lì lo dispone a un'esperienza estetica: un'esperienza che è fine a sé stessa, che vive della gratificazione che procura, che si fissa come "atto compiuto"» (Ivi, p. 24).

La lettura condivisa non si configura esclusivamente come attività educativa, ma si rivela un potente strumento relazionale ed emotivo. Il coinvolgimento attivo dei genitori, la valorizzazione degli interessi dei bambini e la creazione di un ambiente densamente affettivo e rassicurante contribuiscono a generare, nei più piccoli, un atteggiamento positivo nei confronti della lettura stessa, e dell'apprendimento (Barnyak, 2011). Anche nei contesti caratterizzati da vulnerabilità e rischio di povertà educativa, i genitori con un basso livello di alfabetizzazione possono trarre vantaggio da interventi orientati alla lettura condivisa, con effetti positivi sullo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo dei bambini (Mendelsohn *et al.*, 2020). Tuttavia, affinché tali benefici possano consolidarsi nel tempo, è fondamentale garantire un accompagnamento continuo alla genitorialità e un'offerta educativa di elevata qualità (Novianti, Nurlaelawati, Widyastuti, 2021).

Häggström (2020) evidenzia come la lettura ad alta voce tra genitori e figli possieda un significativo valore educativo, comunicativo e identitario. Non si tratta, infatti, di un mero atto di trasmissione di contenuti, bensì di una *performance* complessa, che coinvolge il corpo e la voce del lettore, riguarda le immagini e le parole del libro, nonché le reazioni e l'interazione attiva del bambino. L'adulto assume, in tale dinamica, un ruolo centrale: non solo come narratore, ma come *mediatore, ascoltatore*

e *guida*, nel dialogo che si costruisce attorno alla narrazione. Quando il genitore legge non solo con le parole, ma anche con il corpo, enfatizzando emozioni e azioni dei personaggi, il bambino risponde in modo multidimensionale, partecipando attraverso gesti imitativi, posture corporee ed espressioni personali.

La lettura in ambito domestico si configura, pertanto, come un'occasione preziosa di scambio intersoggettivo e simbolico: «un ponte tra adulto e bambino, creando uno spazio di incontro e scambio» (Scotti, 2017, p. 53). Essa può anche generare benefici indiretti, contribuendo alla riduzione dello stress genitoriale (Merga, Ledger, 2018). Come sottolinea Baumrind (1966), l'ambiente familiare rappresenta un fattore determinante nello sviluppo della persona, offrendo stimoli fondamentali per la costruzione della personalità, delle competenze sociali e della vita emotiva. Nella lettura condivisa, l'emozione si trasmette attraverso i segnali prosodici della voce: il volume, la velocità, il ritmo e l'intonazione costituiscono un tessuto comunicativo che veicola il significato sin dai primissimi giorni di vita. Vi è dunque una correlazione tra le emozioni esperite e la capacità di comprensione (Cunningham, Stanovich, 1997).

La genitorialità, in tale prospettiva, è vissuta come «impegno e responsabilità verso il bambino, visto come un individuo di cui prendersi cura, sia fisicamente che intellettualmente» (Natoli *et al.*, 2016, p. 53). Quando il genitore e il bambino sono coinvolti in un'interazione affettivamente significativa, come quella offerta dalla lettura condivisa, quest'ultimo può cogliere l'intenzionalità affettiva del genitore attraverso variabili non verbali e inconsce – tono, ritmo, tempi e linguaggio corporeo – che veicolano l'«attaccamento emotivo» all'atto della lettura e riflettono il livello di intersoggettività raggiunto con il fautore della narrazione (Lawson, 2012).

2. Indagare le pratiche di lettura familiare: contesto, obiettivi e metodologia della ricerca

Questa ricerca si radica nella vita quotidiana dei bambini e origina dentro quello «intersezione privilegiata» dove si realizza, si costruisce, avviene, l'alleanza educativa: i servizi educativi. Nei sei nidi comunali gestiti dal Comune di Foligno la lettura ad alta voce è un'attività quotidiana, cui gli educatori e le educatrici dedicano tempo e su cui si sono a lungo formati. Le loro pratiche promuovono costantemente questa esperienza anche con le famiglie, sia attraverso sessioni di lettura, sia attra-

verso momenti di formazione e scambio sul tema della lettura. Un'altra buona pratica distintiva di questi servizi è il prestito settimanale di libri. I nidi dispongono di un'ampia selezione di libri, che ogni anno viene arricchita con nuovi titoli scelti in collaborazione con la coordinatrice pedagogica e di rete, attraverso fondi destinati dall'ente a tal scopo.

Questo studio esplorativo si propone di indagare atteggiamenti e convinzioni dei genitori riguardo alla lettura ad alta voce, e come questa pratica possa supportarli nell'esercizio della loro genitorialità. La ricerca esamina l'impatto della lettura regolare ad alta voce, con la finalità di comprendere e documentare le modalità proprie che la caratterizzano nell'ambiente domestico. Nello specifico, l'analisi mira a esplorare le prospettive dei genitori.

Il campione è stato selezionato su base volontaria, tra i genitori dei bambini che frequentano i sei nidi comunali del Comune di Foligno. Il progetto di ricerca è stato condotto durante l'anno educativo 2022/2023. L'inclusione o esclusione dal campione è stata definita attraverso i seguenti criteri: disponibilità a compilare un breve questionario strutturato; partecipazione a una sessione formativa sulla lettura ad alta voce in famiglia; impegno a leggere al proprio figlio almeno una volta durante, durante il fine settimana, utilizzando il servizio di prestito libri offerto dal nido; redazione di un diario di lettura; partecipazione a due *focus group*, uno all'inizio e uno alla fine dello studio, condotti rispettivamente a gennaio 2023 e giugno 2023. Inizialmente, hanno aderito 12 genitori, tra cui 11 madri e un padre, provenienti da cinque dei sei nidi comunali. Di questi, sei madri hanno consegnato i diari, che costituiscono la base empirica dell'indagine in oggetto.

Il presente contributo si propone, quindi, di presentare un'analisi descrittiva, basata sulle percezioni soggettive dei genitori partecipanti, raccolte attraverso il diario. A ogni genitore è stato chiesto di annotare liberamente i titoli dei libri scelti per la lettura, la durata delle sessioni, i commenti, le emozioni e le osservazioni. La scelta di usare uno strumento semi-strutturato come il diario risponde alla necessità di fornire alle famiglie un dispositivo di riflessione in grado di documentare la processualità – e l'eventuale sviluppo – della consapevolezza delle proprie competenze genitoriali.

La scrittura proposta, dunque, non tanto come "tecnica", quanto come *pratica formativa ed emancipativa* (Chiusaroli, 2024) in grado di offrire un tempo e una prassi capace di rendere i genitori più consapevoli, più resilienti, permettendo loro di costruire e, allo stesso tempo, riconoscere in sé stessi la capacità di rispondere, con cura e intelligenza emotiva, ai bi-

sogni profondi dei propri figli. Questo approccio si fonda sull'idea che la narrazione, in particolare quella scritta, rappresenti uno strumento di costruzione del sé e di rielaborazione delle esperienze quotidiane, in linea con quanto affermato da Bruner (1990, Trad. it. 2009; 2002, Trad. it. 2002), secondo cui la mente umana attribuisce significato all'esperienza primariamente attraverso forme e modalità narrative. In tal senso, il diario di lettura si configura come un *medium* riflessivo che consente a madri e padri non solo di osservare i propri figli durante la lettura, ma anche di riflettere sul proprio ruolo educativo, sviluppando competenze emotive e comunicative essenziali nella relazione genitoriale.

Questo tipo di strumento si configura, inoltre, come un'occasione preziosa, in grado di permettere di rileggere, alla luce delle suggestioni provenienti dalle letture, la propria relazione educativa con i figli. L'uso dei diari, inoltre, è sostenuto da studi simili sulla lettura ad alta voce che coinvolgono insegnanti (Robasto *et al.*, 2022). Gli scritti dei genitori, anonimizzati, sono stati letti e confrontati per identificare aree tematiche di interesse e modelli ricorrenti. L'analisi qualitativa degli stessi è stata, infine, condotta seguendo un approccio di codifica ispirato alla *Grounded Theory* (Glaser, 1998).

3. Risultati e discussione

I diari, il cui *corpus* complessivo è composto da 44.073 caratteri, sono stati analizzati qualitativamente attraverso una codifica aperta realizzata manualmente, con l'obiettivo di individuare temi ricorrenti dai quali derivare categorie di analisi. In una prima fase, le risposte sono state lette più volte per familiarizzare con il contenuto e individuare le unità di significato rilevanti. Successivamente, tali unità sono state etichettate con codici descrittivi, generati induttivamente dal testo. I codici affini sono stati poi raggruppati in categorie, definite progressivamente sulla base delle ricorrenze e della coerenza interna.

L'analisi dei diari dei genitori ha portato all'identificazione di sette categorie tematiche: genitorialità, emozioni di gioia e soddisfazione, sentimenti di connessione e tenerezza, relazione genitore-figlio, ritmo e scelte del bambino, sensazione fisica, apprendimento. Ogni categoria rivela aspetti unici delle esperienze e delle riflessioni dei genitori sulla lettura condivisa con i propri figli. Sebbene alcune categorie avrebbero potuto essere aggregate, mantenere ogni tema separato ha permesso una comprensione più sfumata e dettagliata di come i genitori percepiscano

il proprio ruolo nello sviluppo dei figli attraverso la lente della lettura condivisa. Tali categorie mettono in luce non solo la dimensione educativa della lettura, ma anche la sua profondità emotiva e il valore nella costruzione della relazione genitore-figlio.

Il primo tema – la genitorialità – racchiude riflessioni sul ruolo dei genitori come educatori e guide *«attraverso la lettura, mi sento una guida presente, pronta a supportare ma non a decidere per loro»*³. I genitori descrivono la lettura condivisa non solo come un'attività di "svago", ma come un'opportunità per sostenere l'autonomia dei figli e incoraggiarne la capacità di pensiero indipendente: *«questo libriccino mi è stato di grande aiuto... Mi ha permesso di infondere coraggio ai miei figli, lasciandoli sperimentare autonomamente»*.

Leggere diventa un modo per trasmettere valori e accompagnare i bambini nella crescita: *«attraverso la lettura, mi sento una guida presente, pronta a supportare ma non a decidere per loro»*, svelando le potenzialità della lettura come un atto di cura che sostiene sia l'autonomia sia la connessione, poiché *«leggere insieme ci permette di esplorare il mondo e di rafforzare il nostro rapporto, mentre cresce»*. Le emozioni di felicità e il senso di soddisfazione sperimentati da padri e madri costituiscono un altro tema chiave: *«la sua gioia mentre leggevo mi ha riempito di soddisfazione»*. Molti genitori riflettono sulle profonde ricompense emotive che derivano dalla lettura con i figli, notando in particolare la gioia che sorge dall'osservare le loro risposte: quello, affermano, *«è un momento di pura felicità per entrambi, specialmente quando ride per qualcosa nel libro»*.

La lettura insieme, quindi, non è "solo" narrazione, ma diventa un'esperienza gratificante per il genitore, che approfondisce il legame con il bambino, creando momenti da ricordare: *«la lettura condivisa è per noi un momento di allegria e serenità»*. Collegati alla gioia sono i sentimenti di connessione e di tenerezza sperimentati: *«durante la lettura, spesso ci abbracciamo, ed è come se il libro diventasse un ponte tra noi»*.

I genitori descrivono altresì la lettura come un'attività che favorisce vicinanza fisica ed emotiva, permettendo loro di trasmettere senso di sicurezza e affetto: *«un abbraccio che trasmette dolcezza e amore»*. Ciò evidenzia come queste sessioni rappresentino un "rituale di vicinanza", dove un'attività semplice come condividere una storia assume una forte valenza

³ Salvo laddove diversamente specificato, d'ora in avanti, le citazioni in corsivo fra virgolette a sergente riportate in questo paragrafo si riferiscono alle risposte date dai genitori e qui citate verbatim, N.d.R.

affettiva e di *comfort* reciproco: *«leggere insieme è un'esperienza dolce, una pausa dalla giornata in cui possiamo godere della nostra vicinanza»*.

Un altro tema – la relazione genitore-figlio – si basa sulla connessione creata dalla lettura, ma enfatizza lo spazio emotivo che essa fornisce per agire un'*interazione focalizzata*. Molti genitori vedono questo tempo come un'opportunità per ascoltare i loro figli, capirli meglio – *«questi momenti di lettura ci fanno sentire più vicini, e riesco a donargli l'attenzione che merita»* – e coltivare una relazione basata sulla fiducia e sul rispetto reciproci.

Il ritmo e le scelte del bambino sono emersi come uno dei temi più frequentemente menzionati nei diari. I genitori esprimono costantemente l'importanza di rispettare le preferenze e il ritmo del figlio durante la lettura – *«ho capito che rispettare i suoi tempi è fondamentale, anche se richiede pazienza»* –, permettendogli di scegliere i libri e seguire i propri interessi: *«lascio che sia lui a scegliere cosa leggere, perché ho notato che quando fa le sue scelte è più coinvolto»*. Questo rispetto per le scelte dei bambini promuove, inoltre, il senso di autonomia e aiuta a sviluppare la fiducia in sé stessi: *«vedo che, quando gli permetto di scegliere, è più coinvolto e si sente apprezzato»*.

Un altro tema ricorrente è l'esperienza di sensazioni corporee e percettive piacevoli associate alla lettura condivisa. Molti genitori descrivono la presenza “fisica” corroborante che la lettura condivisa offre: *«ci teniamo per mano durante la lettura, e questo ci dà comfort»*, così come il calore e la tranquillità dello stare vicini. Queste sensazioni aggiungono un livello di intimità all'attività di lettura, rendendola un'esperienza profondamente calmante e confortante verso i figli – *«ci abbracciamo durante la lettura e sento di trasmettergli protezione»* –, ma anche verso sé stessi: *«sentire il suo respiro vicino mentre leggiamo mi fa sentire protetta e tranquilla»*.

Infine, il tema dell'apprendimento comprende le riflessioni dei genitori sui benefici di sviluppo della lettura. I genitori osservano come leggere insieme possa migliorare le competenze cognitive e linguistiche, favorire il pensiero critico e introdurre valori condivisi: *«vedo come, grazie alla lettura, sviluppa nuove idee e “impara a ragionare”»*. L'analisi dei diari compilati dai genitori partecipanti al progetto di lettura con i loro figli ha permesso di identificare temi ricorrenti e frequenze significative nei contenuti. Le sette categorie tematiche individuate offrono una visione multidimensionale delle esperienze vissute in tale contesto. Complessivamente, suddette categorie forniscono una visione olistica delle prospettive dei genitori sulla lettura condivisa. Essa è sperimentata sia come possibilità educativa, sia come strumento di rafforzamento della “trama emotiva” della famiglia, creando un *rituale*, che nutre i bambini e rafforza e rende evidente il ruolo dei genitori come mentori, protettori, sostenitori.

La ricerca ha messo in luce che la pratica della lettura condivisa ha permesso di considerare i figli non come semplici destinatari, ma come soggetti attivi e intenzionali, che modellano l'interazione attraverso una serie di strategie cognitive e sociali. L'*agency* dei bambini si manifesta in forme cooperative e intenzionali evidenziando una partecipazione dinamica e propositiva che arricchisce l'esperienza di lettura per tutti, offrendo un'occasione di conoscenza reciproca che i genitori stessi hanno riconosciuto come nuova, inedita e inaspettata. Tra i temi emersi, la genitorialità si distingue come spazio di riflessione sul ruolo educativo e di supporto all'autonomia dei bambini, con frequenti riferimenti alla guida affettuosa e all'importanza di incoraggiare esperienze indipendenti. L'analisi delle narrazioni che emergono dai diari di lettura ha rivelato che l'esperienza della lettura condivisa rappresenta per madri e padri un momento cruciale di riflessione sulla genitorialità.

In questa cornice, un ulteriore tema significativo evidenziato è la relazione genitore-figlio, che sottolinea il valore della presenza empatica e del coinvolgimento attivo dei padri e delle madri. I diari descrivono momenti di ascolto e comprensione, in cui i genitori sottolineano l'importanza di dedicare a questo tipo di attività il proprio tempo, rispondere affettuosamente ai bisogni dei figli e rafforzando così, con e fra loro, il legame emotivo. La scrittura ha rivelato che l'esperienza stessa dello scrivere ha permesso loro di riconoscere e potenziare le proprie risorse genitoriali, contribuendo allo sviluppo di un senso di *agency*, come la capacità di agire attivamente nella relazione con i figli.

Infine, per quanto riguarda l'apprendimento, i genitori riflettono sugli effetti cognitivi e linguistici della lettura, osservando come essa contribuisca allo sviluppo del pensiero critico e alla costruzione di valori condivisi. L'analisi qualitativa dimostra come l'esperienza di lettura con i figli sia percepita dalle madri e dai padri non solo come un momento di crescita personale per il bambino, ma anche come un'occasione di introspezione e consolidamento del loro stesso ruolo educativo.

Conclusioni

L'analisi dei diari ha messo in luce come l'esperienza della lettura ad alta voce sia stata preziosa nel consentire ai genitori di creare uno spazio e un tempo per l'autoriflessione come genitori e per osservare i propri figli attraverso angolazioni inedite. Mediante questo processo riflessivo, i genitori sono stati in grado di acquisire una comprensione più profonda, sia di

sé stessi, sia dei propri figli, da una nuova prospettiva “ingenerata” dalle pagine del libro. I benefici osservati sono stati molteplici, comprendendo sia gli aspetti emotivi della relazione genitore-figlio che le dimensioni cognitive di arricchimento reciproco. Le categorie tematiche emerse evidenziano come la lettura condivisa non sia solo un’attività educativa, ma anche un mezzo attraverso il quale i genitori possono trasmettere affetto, sicurezza e valori fondamentali, “nutrendo” sia il proprio ruolo genitoriale, sia il rapporto con i figli. La scrittura, intesa come *pratica di cura* – sia educativa, sia del “Sé genitoriale” –, ha mostrato le sue rilevanti potenzialità nella costruzione di una genitorialità *responsiva* (Chiusaroli, 2024) quale espressione di autodeterminazione e responsabilità.

Questo studio ha, come detto, mirato a evidenziare le prospettive dei genitori sull’esperienza della lettura ad alta voce in ambito domestico; tuttavia, data la natura essenzialmente esplorativa dell’indagine e il piccolo campione coinvolto, non randomizzato, i risultati non sono generalizzabili. Piuttosto, essi rappresentano un contributo preliminare che può offrire spunti significativi per approfondire la riflessione teorica e metodologica sulla lettura in ambito domestico, con particolare riferimento alle percezioni, agli atteggiamenti e alle pratiche dei genitori nei confronti della narrazione condivisa.

Tali risultati, sebbene circoscritti appunto a un campione limitato, aprono a interessanti traiettorie di ricerca futura, volte a esplorare il ruolo della lettura come pratica generativa di relazioni educative e di costruzione identitaria all’interno del nucleo familiare. Inoltre, le evidenze emerse suggeriscono la necessità di ripensare e rafforzare le pratiche di sostegno alla genitorialità nei servizi educativi, promuovendo interventi che valorizzino la lettura ad alta voce come strumento di cura, di dialogo intergenerazionale e di promozione del benessere relazionale.

Infine, in tale prospettiva, la lettura condivisa si configura dunque come attività culturale e educativa, ma anche, e soprattutto, come un vero e proprio, prezioso, *dispositivo pedagogico*, in grado di attivare processi riflessivi, affettivi e trasformativi, nel rapporto fra adulti e bambini.

Riferimenti bibliografici

- Barnyak N.cC. (2011): A Qualitative Study in a Rural Community: Investigating the Attitudes, Beliefs, and Interactions of Young Children and their Parents Regarding Storybook Read Alouds, *Early Childhood Education Journal*, n. 39 (2), pp. 149-159.

- Batini F. (2022a): *Il futuro della lettura ad alta voce: Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2022b): *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini F., D'Autilia B., Pera E., *et al.* (2020a): Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review, *Journal of Education and Training Studies*, n. 8 (12), pp. 49-68.
- Batini F., Izzo D., Barbisoni G. (2024): Lettura ad alta voce condivisa e abilità di produzione verbale: una ricerca longitudinale. In F. Batini (a cura): *Lettura ad alta voce condivisa. Reading and Shared Reading Aloud* (Atti del secondo convegno scientifico internazionale). Lecce: Pensa Multimedia, pp. 72-92.
- Batini F., Luperini V., Cei E., *et al.* (2021): The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review, *Journal of Education and Training Studies*, n. 9 (1), pp. 12-48.
- Batini F., Tobia S., Puccetti E.C., *et al.* (2020b): La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori, *LLL-Lifelong Lifewide Learning*, n. 16 (37), pp. 26-41.
- Baumrind D. (1966): Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, n. 37 (4), pp. 887-907.
- Baumrind D. (2005): Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy, *New Directions for Child and Adolescent Development*, n. 108, pp. 61-69.
- Bronfenbrenner U. (1986): Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives, *Developmental Psychology*, n. 22 (6), pp. 723-742.
- Bruner J.S. (2009 [1990]): *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S. (2002): *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Trad. it. Bari-Roma: Laterza.
- Buccolo M. (2017): La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia, *LLL-Lifelong Lifewide Learning*, n. 13 (29), pp. 91-100.
- Cambi F. (2012): Genitori e figli attorno al libro, *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 10 (2), pp. 23-27.
- Chiusaroli D. (2024): Dalla fragilità sociale alla resilienza: il metodo autobiografico per una genitorialità responsiva, *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 25 (2), pp. 41-52.
- Cunningham A.E., Stanovich K.E. (1997): Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later, *Developmental Psychology*, n. 33 (6), pp. 934-945.
- Gavora P. (2016): Preschool Children in Book-Reading Situations with Parents: The Perspective of Personal Agency Theory, *Studia Paedagogica*, n. 21 (4), pp. 100-116.
- Glaser B.G. (1998): *Doing Grounded Theory – Issues and Discussions*. Mill Valley (CA): Sociology Press.

- Häggröm M. (2020): The Art of Read-Aloud, Body Language and Identity Construction: A Multimodal Interactional Analysis of Interaction Between Parent, Child and Picture Book. *International Journal of Language Studies*, n. 14 (1), pp. 117-140.
- Lawson K. (2012): The Real Power of Parental Reading Aloud: Exploring the Affective and Attentional Dimensions, *Australian Journal of Education*, n. 56 (3), pp. 257-272.
- Ledger S., Merga M.K. (2018): Reading Aloud: Children's Attitudes toward Being Read to at Home and at School, *Australian Journal of Teacher Education*, n. 43 (3), pp. 124-139.
- Mendelsohn A.L., Cates C.B., Weisleder A., *et al.* (2020): RCT of a Reading Aloud Intervention in Brazil: Do Impacts Differ Depending on Parent Literacy?, *Early Childhood Research Quarterly*, n. 53, pp. 601-610.
- Merga M., Ledger S. (2018): Parents' Views on Reading Aloud to their Children: Beyond the Early Years, *The Australian Journal of Language and Literacy*, n. 41 (3), pp. 177-189.
- Natoli S., Batini F., Toti G. (2016): Uguali e diversi: un'indagine comparativa tra generazioni sulle attese e le percezioni relative alla genitorialità, *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 11 (1), pp. 49-70.
- Novianti N., Nurlaelawati I., Widyastuti T. (2021): Early Reading Movement through Read Aloud Training for Parents: A Community Development Project, *Engagement: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, n. 5 (2), pp. 566-585.
- Robasto D., Castellani A., Barbisoni G. (2022): Perceived Benefits of Reading Aloud in Preschool: Analysis of a Monitoring Tool for the 0-6 Age Group, *Effetti di lettura/Effects of Reading*, n. 1 (1), pp. 55-75.
- Scotti M. (2017): Leggere ai figli e crescere come padri: uno studio qualitativo sugli effetti della lettura per i padri che leggono ad alta voce, *LLL-Lifelong Lifewide Learning*, n. 13 (29), pp. 42-58.
- Taylor C.L., Zubrick S.R., Christensen D. (2016): Barriers to Parent-Child Book Reading in Early Childhood, *International Journal of Early Childhood*, n. 48 (3), pp. 295-309.

Leggere per custodire: la lettura a sostegno della diversità linguistico-culturale a scuola

*Zoran Lapov*¹

Abstract

La pratica della lettura ad alta voce e in gruppo che si avvale della varietà di lingue presenti in classe costituisce, come di seguito illustrato, un'attività plurifunzionale e multilivello. La lettura, infatti, è il luogo ideale per coltivare e perfezionare le abilità linguistiche sia in termini di apprendimento linguistico in generale, sia di mantenimento della lingua materna in particolare. Muovendo da queste premesse, il presente contributo mette a fuoco i molteplici ruoli che la lettura svolge nella valorizzazione della diversità linguistico-culturale e della lingua materna a scuola in relazione ai processi di accoglienza e inclusione linguistica, scolastica e socioculturale delle alunne e degli alunni d'origine immigrata, con particolare riferimento all'esperienza fiorentina.

Parole chiave: lettura ad alta voce, lingua materna, diversità linguistico-culturale, plurilinguismo, scuola.

Abstract

The practice of reading aloud and in groups using the variety of languages present in the classroom constitutes, as illustrated below, a multifunctional and multilevel activity. Reading, moreover, is the ideal place to cultivate and refine language skills, both in terms of language learning in general, and of preserving mother tongues in particular. Building on these premises, this contribution focuses on the multiple roles that reading plays in enhancing cultural-linguistic diversity and the mother tongue at school, in relation to the processes of reception and linguistic, scholastic and socio-cultural inclusion of pupils of immigrant origin, with particular reference to the Florentine experience.

Keywords: reading aloud, mother tongue, cultural-linguistic diversity, multilingualism, school.

¹ Ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

1. *Lingua, lettura, accoglienza*

È in virtù delle possibilità e insieme potenzialità espressive e comunicative, accordate loro dal privilegio linguistico, garantito a sua volta dall'apparato fonatorio e dalle specifiche caratteristiche del cervello umano (*fatto biologico*; Chomsky, 1968; 1986; Fabbro, 1996; 2004; Wolf, 2009), che gli esseri umani sussistono come “animali sociali” in quanto definiti dalla capacità di comunicare significati interagendo mediante segni, simboli e suoni articolati e codificati (*fatto sociale*; Saussure, 1916, trad. it. 1967; Chomsky, 1986; De Mauro, 1971). Infatti, quella umana si distingue da altre specie viventi grazie alla facoltà di parola, dispositivo che consente agli umani di trasporre e riproporre – per effetto di atti linguistici (c. 1945, in: Wittgenstein, 1980, p. 46) – i propri pensieri, convinzioni, valori, di accumularli, organizzare, sedimentare in esperienze socializzate e saperi (*cultura*) funzionali all'interpretazione del mondo e alla sopravvivenza nel mondo (Tentori, 2000, p. 13).

Sin dalla comparsa delle primissime forme protografiche e delle modalità d'uso primordiali della protoscrittura (Bacon *et al.*, 2023), prima di strutturarsi cioè in alfabeti e in altri sistemi di scrittura, i due esercizi complementari di comunicazione, trasformatisi successivamente in pratiche di lettura e scrittura, hanno sostenuto il carattere sociale dell'umano nelle sue più svariate dimensioni (Ong, 1986), ovvero: la capacità di immagazzinare esperienze ha significato poter fissare sempre maggiori quantità di dati e ampliare i confini di questo patrimonio conoscitivo-formativo-trasformativo che sta alla base di tutti gli sviluppi susseguiti lungo la storia delle società e delle culture umane.

Anziché un semplice mezzo di trasferimento di dati e informazioni, la lingua si offre come un dispositivo comunicativo, conoscitivo e interpretativo, decodificatore di simboli e messaggi, il cui uso competente e confacente alla circostanza contribuisce alla buona riuscita (Lapov, 2023, p. 210)

di un qualsiasi evento di socialità e convivenza, compresi quelli agiti mediante la lettura. Quindi, sì, la comunicazione, ma anche la capacità di riflessione, interazione, condivisione dei saperi, intrecciata con la dimensione identitaria, di riconoscimento, di appartenenza.

A tal riguardo, occorre tenere ben presente che la protagonista assoluta dei processi sociali, culturali, storici, tecnologici, economici, politici ... dell'umano, ossia la lingua, si configura come un essere vivente,

un'entità in continua evoluzione, soggetta a mutamenti, trasformazioni e adattamenti che avvengono in concomitanza con i processi e fenomeni cui fornisce nomi e definizioni: una qualsiasi lingua, per quanto documentata e apparentemente solida nelle sue strutture, è soggetta a sperimentare aggiustamenti sul piano fonetico, semantico, lessicale, sintattico, persino morfologico e grammaticale. In sostanza, la lingua degli umani, figlia dei suoi tempi storicamente e culturalmente segnata, va considerata come tale – una materia viva e vivente.

Questa sua vivacità dovuta e commista al suo carattere sociale sono insieme responsabili del ruolo socio-relazionale che alla lingua viene conferito, quello di un dispositivo di mediazione e negoziazione di sonorità, significati, valori tra individui e gruppi umani differenti per – appunto – lingua, cultura, storia, economia, opinioni, e molto altro ancora. In termini meramente pedagogici, la lingua si presta a essere una validissima risorsa interculturale che andrebbe contemplata e sfruttata in considerazione di questa sua dimensione (Vaccarelli, 2001; Lapov, 2018).

Tutti questi aspetti rendono centrale la necessità di curare questo principio di socialità, comunicazione, relazione sin dalla più tenera età: e la lettura, quale uno dei principali risvolti della facoltà di parola, si offre come mezzo che consente di condividere e tramandare elementi linguistici in maniera sistematica e strutturata.

Sulla scia di queste premesse, il presente contributo si concentra sulle pratiche capaci di sostenere una determinata varietà linguistica, la quale, a seguito dello spostamento dei suoi parlanti, viene a costituire un elemento identitario “di nicchia” nel contesto di arrivo. La riflessione rimanda al tema della diversità linguistico-culturale e al ruolo che le famiglie, le comunità, le istituzioni, con particolar riferimento alla scuola, possono svolgere nei processi di valorizzazione delle lingue e di promozione del plurilinguismo come patrimonio socioculturale e come bagaglio conoscitivo e formativo della persona (Titone, 2000; Maalouf, 2008; Lapov, 2018; Save The Children, 2022).

Sotto questo aspetto, si deduce come la lingua possa delineare spazi di accoglienza nella vita delle persone e delle famiglie interessate da un progetto migratorio (Ongini, 2003): abbinata a questo fattore, l'accoglienza dovrebbe viaggiare su due binari paralleli – uno che stimola l'apprendimento della lingua della società d'arrivo, della comunicazione quotidiana, del lavoro, dello studio, l'italiano nel presente caso (L2), e l'altro che porta a incoraggiare la cura e il mantenimento della lingua

materna² (L1) nei soggetti immigrati, sia come espressione del legame socio-relazionale, oltreché comunicativo, sia come ingrediente identitario che contribuisce all'arricchimento del proprio patrimonio socio-culturale e socio-linguistico.

Vediamo, nelle pagine a seguire, come la lettura condivisa ad alta voce si inserisce in questo contesto e quale ruolo svolge nei suddetti processi.

2. Lettura come mezzo di apprendimento linguistico e di mantenimento della lingua materna

Introdurre bambini e bambine sin da piccoli alla lettura ad alta voce (Catarsi, 2011; 2012; Silva, 2011; Silva, Prisco, 2025; Robasto, Castellani, Barbisoni, 2022; Save The Children, 2022), dapprima come uditori per convertirsi poi in fruitori vieppiù attivi, significa anzitutto far loro acquisire dimestichezza con questa pratica abituandoli al piacere della lettura e ai suoi benefici educativi (Wolf, 2009; Mascia, 2023; Vogrinčič Čepič, Mascia, Aerila, 2024).

Proposta come attività regolare, sistematica e consapevole, questa pratica incoraggia l'interesse e l'amore per la lettura formando, in tal modo, i futuri lettori e lettrici (Cardarello, 1995). E gli effetti che produce sono riconoscibili su diversi piani d'azione: la lettura aiuta a sviluppare le abilità linguistiche dalle più semplici sino ad assimilare gradualmente strutture sempre più complesse e articolate (Wolf, 2009); stimola le funzioni riflessive e mnemoniche, immaginative e cognitive; incide sulle capacità di attenzione e concentrazione e quindi sulla comprensione del narrato (Gold, Gibson, 2001; Cardarello, 2022); concorre a incrementare le abilità di scrittura (traguardo futuro per i più piccoli) e ad ampliare l'orizzonte linguistico in ogni aspetto.

Riassumendo, la pratica della lettura è un esercizio di primo piano che apre le strade a un'attiva coltivazione della lingua e del linguaggio, nonché di tutte le funzioni e abilità connesse: questo principio vale sia sul piano più generale dell'apprendimento linguistico, sia su quello più specifico che riguarda i processi di preservazione e consolidamento della lingua materna.

² Nella consapevolezza delle differenze semantiche che possono verificarsi nella definizione dei concetti di "lingua materna", "lingua madre", "lingua nativa", "lingua d'origine", "prima lingua (L1)", si opta per un uso indistinto (in quanto più funzionale alla presente trattazione) della locuzione "lingua materna".

Partecipando alla lettura ad alta voce condivisa vengono ad affinarsi una serie di abilità che possono essere suddivise in due campi principali: 1) si rafforzano, in primo luogo, varie abilità “tecniche”, relative alla gestione del testo e di concrete situazioni linguistiche; 2) al contempo, la pratica della lettura fornisce, in modo diretto o indiretto, importanti stimoli allo sviluppo di varie abilità sociali, di natura cioè sociolinguistica e socioculturale.

1) *Abilità linguistiche:*

- *abilità di lettura e scrittura:* praticare regolarmente la lettura ad alta voce contribuisce a consolidare la competenza in questa e in altre abilità correlate, prima tra tutte la scrittura; man mano che ci si addentra nei meandri dell’esercizio che porta a un impiego sempre più frequente e disinvolto dei caratteri grafici, la relazione simbiotica tra le due abilità si palesa vieppiù inscindibile (Krashen, 2004, pp. 132-139; Duursma, Augustyn, Zuckerman, 2008);
- *arricchimento del lessico:* l’esposizione a parole ed espressioni diverse consente ai fruitori della lettura di ampliare il proprio repertorio lessicale (*vocabolario*) e di raggiungere un’espressione più variegata e insieme più precisa (Wolf, 2009);
- *acquisizione e comprensione della grammatica e della sintassi:* attraverso la lettura, il senso grammaticale e sintattico (strutture, regole, schemi, ecc.) si acquisisce e struttura in modo spontaneo e intuitivo;
- *sviluppo della consapevolezza linguistica:* la lettura, infine, aiuta a sviluppare il senso del linguaggio, riconoscendone l’uso, la pronuncia e lo stile corretti;

In sintesi, partecipando attivamente alla lettura, i “piccoli” fruitori accrescono i caratteri, le sfumature e la ricchezza del proprio bagaglio linguistico.

2) *Abilità sociali* (sociolinguistiche e socioculturali) – essendo le abilità sociali stimulate dalla lettura molteplici e multiformi, nelle righe a seguire sono concisamente illustrate solo quelle più salienti:

- *lettura e conoscenza:* acquisire la consapevolezza che i testi scritti sono fonte di conoscenza e che tornare a “leggerli”, prima con l’aiuto di figure adulte e/o tramite immagini, poi da soli/e, costituisce la funzione primaria della lettura, quella che la rende un tesoro di dati, informazioni e conoscenze reperibili in ogni momento;
- *lettura e ascolto attivo:* abbandonarsi all’ascolto del narrato significa inoltrarsi nei contenuti e partecipare alle avventure dei

personaggi per creare connessioni e interazioni con il testo (messaggi, significati, emozioni, fantasie, sentimenti, ecc.) che ne consentano una maggiore comprensione stimolando riflessioni e interpretazioni in modo da estrarre e articolare nuove informazioni e trasformarle in conoscenze (Cardarello, 2004);

- *lettura e ascolto rispettoso*: un altro risvolto della capacità di ascolto consiste nel renderlo rispettoso per favorire lo sviluppo della reciprocità empatica, della relazionalità, delle interazioni significative e quindi del rispetto tra persone e gruppi di persone come abilità socio-relazionale (Zeece, 2004) – prendendo parte alle attività di lettura, i “piccoli” fruitori apprendono atteggiamenti rispettosi sia praticando la lettura consapevole e condivisa, sia dai contenuti delle storie che li mettono in rilievo;
- *lettura e cultura*: strettamente legata alla cultura, la lingua costituisce il fondamento dell’identità culturale di una persona – consegue che, leggendo opere nella propria lingua, si partecipa alla sua coltivazione e si impara al contempo a conoscere segmenti della rispettiva storia, letteratura e patrimonio culturale;
- *lettura e identità*: toccando tutti gli elementi trattati, la lettura ad alta voce e in gruppo si inserisce tra le pratiche che concorrono a rinsaldare i legami con la/le comunità di appartenenza co-costruendo e rafforzando in parallelo la propria identità linguistica, culturale e sociale.

È impossibile non osservare la quantità e la qualità di benefici che alla persona e al suo vissuto procura la lettura, che si afferma in questa sua missione un’accompagnatrice fedele e determinante per la formazione umana (Nobile, 2004).

Luoghi di lettura. Tra i molteplici luoghi di lettura (Trelease, 2001, pp. 143-168), i seguenti quattro risultano più confacenti agli obiettivi della trattazione:

- *lettura in famiglia*: leggere insieme e parlare di ciò che si è letto rafforza, oltre alle abilità linguistiche e sociali descritte sopra, la relazionalità interpersonale a partire dai legami tra i membri della famiglia (Silva, Prisco, 2025) – difatti, il personale educativo, sin dai servizi per l’infanzia, suggerisce ai genitori di praticare la lettura con i figli/e a casa;
- *letture in biblioteca*: sono oramai un segmento diffuso e consueto delle biblioteche gli angoli di lettura, dove si organizzano, anche in raccordo con le scuole o con esperti esterni, laboratori di lettura (Krashen, 2004, pp. 57-76; Biemmi, Di Bari, 2024) in

- italiano o in altre lingue che riuniscono i giovani amanti della lettura per ascoltare storie e discuterne in seguito;
- *utilizzo di tecnologie e risorse digitali*: entrate intensamente nella vita delle persone, le piattaforme online e le biblioteche digitali (Cavalli, 2024) proliferano offrendo una vasta gamma di libri, albi illustrati, fumetti e altre risorse in varie lingue che si prestano come materiale di lettura o come supporto a tale attività;
 - *lettura a scuola*: l'ultimo dei luoghi di lettura, non in ordine di importanza, ma per introdurre il prossimo paragrafo, è la scuola che – con il proprio strumentario e con appositi interventi – contribuisce attivamente alla promozione di tale attività.

3. *Diversità e lettura ad alta voce nella scuola: l'esperienza fiorentina*

La lettura ad alta voce che coinvolge gruppi di bambini e bambine si configura oramai come una pratica educativa consolidata nelle scuole, nelle biblioteche, sino alle università (Biemmi, Di Bari, 2024) e altri luoghi preposti all'educazione e alla socialità: a seconda del contesto, può trattarsi di percorsi programmati in determinati periodi dell'anno scolastico, legati talvolta a progetti, talaltra ad appuntamenti ricorrenti senza legami con una progettualità formalizzata; in altri casi, si tratta di esperienze isolate e circoscritte nel tempo, associate a specifiche occasioni e ricorrenze. Riallacciandoci all'ambiente scolastico, i momenti di lettura possono essere allestiti in classe, in biblioteca, in giardino, o in altri spazi della scuola.

Contemplate le implicazioni educative, sociali e relazionali (Valentino Merletti, 1996; Mascia, 2023) rilevate sopra, il proposito di dedicare momenti e spazi alle lingue delle alunne e degli alunni d'origine immigrata (Ongini, 2003) sottintende una serie di pratiche socio-pedagogiche e socio-linguistiche funzionali ai processi del loro ambientamento, partecipazione, inserimento e quindi inclusione (Lapov, 2020; Fusco, 2021).

Facendo parte di questa mappatura, la realtà fiorentina offre testimonianze di lettura distribuite in diversi ordini e gradi del sistema scolastico-educativo territoriale: dai servizi per l'infanzia, passando per la primaria, sino ad abbracciare la scuola secondaria di primo grado, periodo di transizione in cui si afferma un graduale passaggio verso una crescente individualizzazione delle attività didattiche (lettura o di altro tipo). I laboratori di lettura costituiscono una delle azioni previste

dall'offerta formativa e dall'intervento socio-pedagogico della Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze, i cui servizi si rivolgono al primo ciclo d'istruzione pubblica, coprendo in tal modo tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado della città.

In considerazione del "mandato" operativo dei Centri di alfabetizzazione, la pratica della lettura ad alta voce viene implementata nell'ambito di tre azioni che mirano a supportare i processi di accoglienza e inclusione scolastica delle alunne e degli alunni d'origine immigrata, con particolare attenzione ai neoarrivati, attraverso i percorsi di inserimento socio-linguistico e socio-culturale (Lapov, 2020), ovvero:

1) l'*apprendimento dell'italiano* come lingua seconda (L2) all'interno di appositi laboratori di italiano svolti in piccoli gruppi plurilingui di (possibilmente) massimo 8 alunni/e: i gruppi vengono creati in base al livello di competenza linguistica in italiano L2, abbinata al corrispondente ciclo d'istruzione e all'età degli alunni/e coinvolti/e;

2) il *mantenimento della lingua materna (lingua d'origine, L1)* all'interno di appositi laboratori linguistici svolti in piccoli gruppi di (possibilmente) massimo 8 alunni/e parlanti la rispettiva lingua;

3) più una terza tipologia di intervento che, allargata all'intera classe, comprese le presenze sia autoctone che immigrate, si concretizza in percorsi finalizzati alla *valorizzazione della diversità linguistico-culturale e del plurilinguismo in prospettiva interculturale*.

Vediamo ora gli aspetti operativi che definiscono queste linee di intervento con particolar riferimento alle azioni 2 e 3 incardinate sull'uso delle lingue dell'immigrazione nelle attività di lettura:

- *a chi si rivolge la lettura?* – la pratica della lettura in lingue dell'immigrazione può vedere come protagonisti/e gli alunni e le alunne d'origine immigrata, oppure gruppi linguisticamente misti sino a coinvolgere l'intera classe: nel primo caso, l'obiettivo dell'intervento, rivolto a gruppi parlanti la rispettiva lingua, è il mantenimento della L1; nel secondo, si tratta di attività sulla diversità linguistica (e più ampiamente linguistico-culturale) che dalla lettura nella data lingua passa al lavoro su alcune parole estrapolate dal testo che servono per fare il ripasso e per procedere ad altre attività abbinate alla lettura;
- *chi legge, ovvero con chi si legge?* – le figure professionali che per prime vengono coinvolte nelle attività di lettura in lingua straniera sono solitamente i mediatori e le mediatrici linguistico-culturali che collaborano con il servizio dei Centri di alfabetizzazione. Fortemente incoraggiato dal personale dei servizi educativi,

delle scuole e dei Centri di alfabetizzazione, anche nell'ottica di una maggiore partecipazione alla vita scolastica dei figli/e, è il coinvolgimento (occasionale) dei genitori, e la pratica della lettura si rivela un'ottima opportunità in tal senso. Infine, in base alla loro reperibilità e disponibilità, la lettura può essere affidata a esperti/e esterni/e, ad es. esperti linguistici o di letteratura per l'infanzia. Le figure professionali citate possono essere coinvolte separatamente, oppure insieme (di solito in coppia), laddove il loro intervento viene svolto in compresenza con un/a o più insegnanti curricolari. Dalle figure adulte la "lettura" passa ai protagonisti e alle protagoniste del percorso: a seconda dell'età, gli alunni e le alunne possono essere coinvolti/e, a turni, nella lettura dei singoli brani del testo, oppure ripercorrere il narrato con o senza l'ausilio di immagini o di altro supporto;

- *cosa si legge?* – racconti, fiabe, favole, sotto forma di testi o albi illustrati, interi se brevi, altrimenti singoli brani scelti da chi prepara e gestisce la sessione di lettura in raccordo con l'insegnante curricolare di riferimento. Il testo proposto in una lingua diversa dall'italiano può essere selezionato dalla rispettiva tradizione letteraria, oppure dall'assortimento delle opere che rispecchiano tradizioni narrative condivise e tradotte in diverse lingue. Si opta per la lettura del testo interamente in lingua, oppure in italiano con delle parole in altra lingua;
- *quali lingue?* – l'intento di proporre letture in lingue diverse dall'italiano con propositi socio-pedagogici e socio-culturali può ormai contare su un vasto assortimento linguistico, dovuto alle presenze immigrate in classe; sul territorio fiorentino, le lingue più rappresentate sono: l'albanese, l'arabo, il cinese, l'inglese, l'ucraino, lo spagnolo, il bengalese, il romané, il romeno, tra le altre, ragion per cui le attività di lettura, aperte a ogni rappresentanza linguistica, vedono queste più ricorrentemente individuate come protagoniste dei laboratori di lettura;
- *attività post-lettura:* a prescindere dai singoli propositi e finalità glottodidattiche, i momenti di lettura devono essere investiti da una partecipazione attiva alla lettura, postura che si consolida mediante le conversazioni su quanto letto e le attività che mettono in collegamento il narrato e la riflessione che ne deriva; tra queste: riordino delle sequenze per immagini (predisposte da chi legge), ripasso dei segmenti più significativi secondo i/le partecipanti, esercizi di riassunto, disegno dei personaggi o dei

singoli episodi, individuazione delle parole chiave del narrato per lavori di approfondimento (con vari obiettivi), ecc.

4. Conclusioni: la lettura che sostiene, valorizza, promuove

Sono sempre più frequenti i commenti sul fatto che le persone oggi-giorno leggano sempre meno. Si sommano a questa visione di un mondo “senza lettura” le percezioni sull'utilizzo delle nuove tecnologie e sull'impatto che tali dispositivi tecnologici e insieme culturali abbiano sulle opportunità di lettura, per di più se eseguita ad alta voce. Praticamente “un'ulteriore mutazione antropologica” derivante da “un'emergenza della lettura” (Blezza Picherle, 2013).

In realtà, la lettura, proposta sotto forme e in modalità differenti rispetto al recente passato, viene affiancata da inedite dotazioni operative che la portano a superare il “semplice” cartaceo (Mascia T., Aerila J.-A., 2024). Possibile, inoltre, notare come gli stimoli in costante crescendo incrociati con le infinite possibilità di interconnessione costringano l'occhio del lettore/trice a essere maggiormente selettivo, a sorvolare prontamente sui contenuti di minor interesse, a leggere quindi più in fretta...

Pur affrontando tali sfide, la pratica della lettura non si è estinta, donde persiste come mezzo di comunicazione, informazione e formazione. Al fin di leggere, si ricorre ai supporti digitali (computer, lavagne interattive, schermi telefonici, tablet, ecc.) e il testo, oltre a resistere in formato cartaceo, si propone online, come libro elettronico/digitale, audio- o in altre configurazioni (Cavalli, 2024). Conseguo che il potenziale della lettura nei processi formativi è effettivamente aumentato, fatto che tra l'altro evidenzia la necessità di fornire ai fruitori professionali di tali risorse una formazione adeguata (Blezza Picherle, 2013; Mascia, 2023).

I percorsi di formazione prima e l'applicazione pratica delle competenze acquisite poi costituiscono esperienze formative che introducono i/le professionisti/e dell'educazione all'importanza della lettura ad alta voce: pratica che diventa ancor più vitale in tutte quelle azioni e iniziative che vengono intraprese allo scopo di tutelare e custodire le lingue, a cominciare da quella materna (nativa, prima), e di apprenderne altre.

Allenarsi a interagire con sonorità diverse, a partire da quelle conviventi nel proprio microcosmo scolastico, costituisce un buon esercizio di reciprocità e relazionalità, che oltretutto giova all'apprendimento delle lingue in generale, laddove la conoscenza di altre lingue (seconda, terza ecc.) favorisce la competenza nella prima (Fabbro, 1996; 2004). Il pluri-

linguismo si presenta come un'opportunità di crescita, linguistica e non solo: infatti, non pochi sono gli studi che confermano i vantaggi dell'esperienza plurilingue (bilingue, trilingue, ecc.) per lo sviluppo cognitivo e per la crescita complessiva – sociale, culturale, creativa, comunicativa, affettiva, emotiva ecc. – di chiunque abbia l'occasione di fruirne (De Mauro, 1971; Titone, 1972, 2000; Cummins, 2001; Maalouf, 2008; Contento, 2010; Lapov, 2018; Cognigni, 2020).

Questo saggio ha messo in luce come il paradigma dell'apprendimento linguistico possa trarre vantaggio dalla lettura ad alta voce in classe interessata da presenze linguistiche provenienti da contesti diversi e sorrette da eterogenei bagagli culturali. Allargando la prospettiva, queste considerazioni ci portano alla diversità linguistica e al plurilinguismo nella scuola e nella società (De Mauro, 1971), fenomeni che, in termini di valorizzare e promozione, devono molto alla lettura ad alta voce: in tal senso, le esperienze locali, come quella fiorentina, hanno tanto da insegnare rispetto all'uso della lettura condivisa sia sul piano dell'acquisizione di specifiche abilità e competenze linguistiche, sociali e culturali, sia su quello della coltivazione del pluralismo linguistico e della co-costruzione di una cittadinanza viepiù plurilingue e interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Bacon B., Khatiri A., Palmer J., *et al.* (2023): An Upper Palaeolithic Proto-writing System and Phenological Calendar. *Cambridge Archaeological Journal*, n. 33 (3), pp. 371-389.
- Baker C. (2007): *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. Third Edition.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Biemmi I., Di Bari C. (2024): Leggere le differenze, per educare. I libri per l'infanzia in una biblioteca universitaria, per formare bambine/i e insegnanti. In AA.VV.: *Biblioteche e nuove forme della lettura. Dal ruolo strategico della literacy alle trasformazioni in atto nell'ecosistema digitale.* Milano: Editrice Bibliografica, pp. 352-358.
- Bleza Picherle S. (2013): *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola.* Milano: FrancoAngeli.
- Cardarello R. (1995): *Libri e bambini. La prima formazione del lettore.* Firenze: La Nuova Italia.
- Cardarello R. (2004): *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini.* Bergamo: Junior.
- Cardarello R. (2022): 'Imparare dagli errori'. Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione. *Effetti di Lettura*, n. 1 (1), pp. 5-16.

- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Catarsi E. (2012): Leggere al nido, a scuola e in famiglia contro il condizionamento sociale. Un progetto nella realtà di Grosseto. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 5-21.
- Cavalli N. (2024): Carta o digitale: alcuni dati ed esperienze. In AA.VV.: *Biblioteche e nuove forme della lettura. Dal ruolo strategico della literacy alle trasformazioni in atto nell'ecosistema digitale*. Milano: Editrice Bibliografica, pp. 77-80.
- Chomsky N. (1968): *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky N. (1986): *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Cognigni E. (2020): *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Contento S. (a cura di) (2010): *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.
- Cummins J. (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sproforum*, n. 19, pp. 15-20.
- De Mauro T. (1971): *Pedagogia della creatività linguistica*. Napoli: Guida.
- Duursma E., Augustyn M., Zuckerman B. (2008): Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, n. 93 (7), pp. 554-557.
- Fabbro F. (1996): *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro F. (2004): *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Fusco F. (2021): *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*. Pisa: ETS.
- Gold J., Gibson A. (2001): Reading aloud to build comprehension. *Reading Rockets*, n. 32 (7), pp. 14-21.
- Krashen S. D. (2004): *The Power of Reading: Insights from the Research*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Lapov Z. (2018): *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lapov Z. (2020): In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *Ricercazione*, n. 12 (2), pp. 143-168.
- Lapov Z. (2023): La mediazione interculturale a scuola: professione femminile o questione di genere? *Studi sulla Formazione*, n. 26 (1), pp. 207-223.
- Maalouf A. (2008): *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione Europea, Bruxelles.
- Mascia T. (2023): Pedagogia del leggere per piacere: il ruolo della motivazione e l'identità del lettore. *Pedagogia più Didattica*, n. 9 (1), pp. 133-143.
- Mascia T., Aerila J.-A. (2024): Oltre il libro cartaceo: le nuove frontiere della letteratura digitale per l'infanzia. In A. Mazzini, A. Nobile (a cura di): *Quale*

- letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*. Venezia: Marcianum Press, pp. 269-286.
- Nobile A. (2004): *Lettura e formazione umana*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Ong W. J. (1986): *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Ongini V. (a cura di) (2003): *Diversi libri diversi. Scaffali multiculturali e promozione della lettura*. Campi Bisenzio: Idest.
- Robasto D., Castellani A., Barbisoni G. (2022): Perceived benefits of reading aloud in preschool: Analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group. *Effetti di Lettura/Effects of Reading*, n. 1 (1), pp. 55-75.
- Saussure F. de (1916): *Corso di linguistica generale*. Introduzione, traduzione e commento di T. De Mauro. Trad. it. Bari: Laterza, 1967.
- Save The Children (2022): *Nessuno escluso! Libri illustrati che educano all'inclusione* (<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/nessuno-escluso-libri-illustrati-che-educano-all-inclusione>).
- Silva C. (2011): Leggere prima di leggere – nella prospettiva interculturale. In E. Catarsi (a cura di): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 87-100.
- Silva C. M., Prisco G. (2025): La lettura in famiglia fin dalla prima infanzia: l'impegno della Regione Toscana attraverso il progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza". *Effetti di Lettura*, n. 4 (1), pp. 117-128.
- Tentori T. (2000): *Antropologia culturale. Percorsi della conoscenza della cultura*. Roma: Studium.
- Titone R. (1972): *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Roma: Armando.
- Titone R. (2000): *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Trelease J. (2001): *The Read-Aloud Handbook* New York: Penguin.
- Vaccarelli A. (2001): *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*. Pisa: ETS.
- Valentino Merletti R. (1996): *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Vogrinčič Čepič A., Mascia T., Aerila J.-A. (2024): Reading for Pleasure: A Review of Current Research. *New Zealand Journal of Educational Studies* (<https://doi.org/10.1007/s40841-024-00313-x>).
- Wittgenstein L. (1980): *Culture and Value*, cura di G.H. von Wright, in collaborazione con H. Nyman. Chicago: University of Chicago Press.
- Wolf M. (2009): *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zeece P. D. (2004): Promoting Empathy and Developing Caring Readers. *Early Childhood Education Journal*, n. 31 (3), pp. 193-199.

A viva voce: genealogie della narrazione educativa

Grazia Romanazzi¹, Angela Arsena²³

Abstract

Il contributo intende dimostrare l'importanza della lettura ad alta voce nello sviluppo dell'infanzia. Le componenti considerate spaziano da quella cognitiva a quella linguistica, emotiva, sociale, simbolico-culturale e, in specie, quella relazionale. Tanto i capisaldi della letteratura pedagogica quanto le recenti evidenze neuroscientifiche sostengono la necessità di avviare precocemente i processi di costruzione di un Sé ontologicamente relazionale, attraverso opportune scelte metodologiche di orientamento narrativo. Un punto focale dell'attuale riflessione è rappresentato dalla voce narrante, che può essere quella di un genitore, di un educatore dei servizi per l'infanzia o di un altro adulto significativo. In ogni caso, la voce di chi legge e racconta diviene medium di relazione e prossimità emotiva, contenimento e rassicurazione, veicolo di psico-simbolizzazione funzionale allo sviluppo evolutivo e alla crescita identitaria dei bambini e delle bambine.

Parole chiave: lettura ad alta voce, lettura condivisa, narrazione, sviluppo infantile, voce e prossimità relazionale.

Abstract

The paper aims to demonstrate the importance of reading aloud in early childhood development. It explores a range of aspects – cognitive, linguistic, emotional, social, symbolic-cultural, and, most notably, relational. Foundational pedagogical literature, together with recent neuroscientific findings, underscores the need to support the early formation of an ontologically relational Self through narrative-oriented methodological choices. A central focus of this reflection is the narrative voice, whether it belongs to a parent, an early childhood educator, or another significant adult. In all cases, the reader's voice becomes a medium of relational and emotional closeness, offering containment and reassurance. It serves as a vehicle for psycho-symbolic meaning-making that supports developmental growth and identity formation in young children.

Keywords: reading aloud, shared reading, storytelling, child development, voice and relational closeness.

¹ Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dello Sport dell'Università Pegaso.

² Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dello Sport dell'Università Pegaso.

³ Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso delle due autrici. Nondimeno, Grazia Romanazzi è autrice dei paragrafi 1 e 2; Angela Arsena è autrice dei paragrafi 3 e 4.

1. *Lettura ad alta voce e sviluppo infantile*

Nel corso degli ultimi vent'anni, la pedagogia e le neuroscienze hanno posto crescente attenzione al ruolo strategico della lettura ad alta voce nello sviluppo infantile. Conseguentemente, le odierne tecniche riflessive e narrative declinano il processo educativo lungo il versante della conoscenza di sé, al fine di strutturare una personalità dotata di un senso di identità forte e capace di mettersi costantemente in discussione, riflettendo su se stesso, dubitando delle proprie certezze e aprendosi al confronto con le differenze (Biagioli, 2005, pp. 134-138).

Jerome Bruner (1992) puntualizzava:

Se la concezione del Sé come entità razionale e strategica può in qualche modo avere pretese di universalità appellandosi all'universalità della ragione, l'universalità non è più così evidente quando viene chiamato in causa il narratore. Le storie possibili sono molte e diverse (p. 111).

Ne deriva che: «i Sé [...] possono essere rivelati solo in una transazione fra un narratore e un ascoltatore» (ivi, p. 120).

Ognuno costruisce ed esprime il proprio sé attraverso il linguaggio: strumento potentissimo che consente di conferire senso alla realtà e di cogliere il significato attribuitole dagli altri attori sociali (Bruner, 1992).

Affrancata da una finalità meramente ricreativa, la lettura condivisa si configura come una pratica efficace e funzionale allo sviluppo linguistico, emotivo, cognitivo e relazionale, a partire dalla prima infanzia.

Nei primi anni di vita – particolarmente da 0 a 6 anni –, il cervello umano attraversa una fase di plasticità sinaptica straordinaria. Le esperienze precoci, soprattutto quelle linguistiche, contribuiscono alla costruzione delle reti neurali che supportano il linguaggio, la memoria, l'attenzione e il pensiero astratto (Shonkoff, Phillips, 2000).

Con lungimirante intuito, Maria Montessori (1952) intravedeva l'«istinto vitale» dei bambini al lavoro quale espressione della «vita psichica stessa»: «in grave pericolo è la vita psichica di chi non lavora» (p. 146).

A partire dall'infanzia, l'intera personalità dell'uomo «si costruisce lavorando, effettuando lavori manuali in cui la mano è lo strumento della personalità, l'organo dell'intelligenza e della volontà individuale, che edifica la propria esistenza di fronte all'ambiente» (ivi, p. 262).

La lettura ad alta voce, che ha il pregio di arricchire la comunicazione verbale con la semantica di quella non verbale e para-verbale e, peculiarmente, con la gestualità che accompagna la narrazione, offre stimoli lin-

guistici ricchi, articolati e significativamente diversi dalla comunicazione quotidiana: essa favorisce lo sviluppo lessicale e semantico, la consapevolezza fonologica e la comprensione sintattica complessa.

Alessandra Boscolo, Martina Crescenzi e Benedetto Scoppola (2021) riportano le evidenze scientifiche dei recenti studi delle neuroscienze e della psicologia cognitiva a fondamento degli apprendimenti sulla base del movimento e degli «aspetti percettivo-osservativi, cari a Montessori e profondamente legati alle capacità di visualizzazione» (p. 19). Gli studiosi sostengono l'utilità di integrare la pratica didattica con «esperienze che stimolino sia il pensiero visivo sia quello analitico verbale, per facilitare lo sviluppo nello studente di strategie mentali armoniche ed efficaci» (ibidem).

Una delle funzioni fondamentali della metodologia narrativa, sottesa alla lettura ad alta voce, è lo sviluppo di una competenza sociale che consente di cogliere e costruire significati condivisi. «Raccontare storie è tradizionalmente un'attività sociale, il che rende la narrativa particolarmente adatta alla creazione di contesti sociali. Questo è importante dal punto di vista dell'apprendimento» (Dettori, Morselli, 2007, p. 26), in quanto connota la narrazione quale fondamento ontologico di un'accezione olistica della formazione-sviluppo (Pulvirenti, 2005).

In accordo con Laura Formenti (2012), la narrazione nei contesti educativi non serve a raccontare storie, ma a trasformare soggetti e relazioni attraverso la rielaborazione del vissuto. La narrazione diventa così pratica generativa di sapere pedagogico.

Diversi studi di neuroimaging (Hutton *et al.*, 2015) mostrano che i bambini esposti precocemente alla lettura condivisa attivano in modo più efficiente le aree corticali coinvolte nell'elaborazione del linguaggio e nella visualizzazione mentale, elementi chiave per la futura comprensione del testo scritto.

Lo sviluppo del linguaggio e il relativo approccio narrativo vanno, dunque, esortati tempestivamente, fin dai primi mille giorni di vita. Il linguaggio rappresenta il primo strumento di socializzazione biunivoca: attraverso di esso, il piccolo "viene socializzato", entrando a far parte della comunità in cui i segni e i significati linguistici appresi hanno un senso condiviso e compreso da tutti i suoi membri; d'altro canto, per mezzo del linguaggio, il discente può partecipare ai suddetti processi di significazione, esprimendo il proprio pensiero e la propria volontà (La Rosa, 2019).

Nell'opportunità di una maggiore e più profonda conoscenza intra e inter-personale, il racconto disvela la natura pedagogica delle parole (Demetrio, 1999, p. 9) e il loro potere curativo.

La parola, in questi casi, funziona da baluardo contro un'emozione dirompente che rischia di travolgerci. [...] la parola ha il potere di creare una distanza di sicurezza tra sé e l'emozione vissuta, giova a padroneggiarla. [...] il filo narrativo creato dalle parole può aiutarci a ricucire lo strappo che si è verificato nella nostra vicenda esistenziale.

Per dirla con Duccio Demetrio, dunque, che ricalca le orme di Jonathan Gottschall, «narrare è più di comunicare» (Demetrio, 2015, pp. 55-56), in quanto consente di mettere ordine nel vissuto interiore del soggetto narrante, avvalendosi di parole significative. Nello specifico infantile, d'altro canto, l'ascolto delle storie attiva dinamiche di rielaborazione e simbolizzazione dei vissuti per il tramite del processo di immedesimazione con i protagonisti narrati. Le vicende raccontate offrono similitudini e metafore della realtà di vita quotidiana e personale; tuttavia, abbattano le resistenze che potrebbero plausibilmente essere erette, se determinate questioni fossero affrontate più direttamente. Le storie lette, narrate e ascoltate favoriscono, pertanto, l'emersione di contenuti "scomodi" e altrimenti difficilmente accessibili (Bettelheim, 1976).

Nella complessità delle relazioni educative familiari odierne, peculiarmente in quelle connotate da conflittualità, vulnerabilità, povertà culturale ecc., degli equilibri estremamente delicati definiscono l'identità quale «soggettività alimentata dalla volontà di interagire con l'altro» (Biagioli, 2005, p. 133). Non fanno eccezione l'identità dell'adulto che legge, né l'identità del bambino o della bambina che ascolta.

2. Leggere e narrare per educare

Leggere ad alta voce e narrare storie sono due strumenti diversi nelle modalità di attuazione, eppure convergenti nelle finalità: la lettura, pur nelle possibili variazioni di tono e registro, è vincolata ad un testo scritto, il cui vantaggio è una maggiore proprietà e ricchezza linguistica; tuttavia, se non sapientemente "dialogata", essa rischia di incorrere in un deficit di interazione tra il lettore e l'ascoltatore. La narrazione, invece, deriva e rimanda alla tradizione orale, pertanto a un'interpretazione personale della storia «in uno spazio performativo fluido e interattivo» (La Rosa, 2019, p. 96). Durante la narrazione, l'adulto mantiene costantemente il contatto visivo con gli auditori, il che facilita il coinvolgimento e l'immedesimazione degli stessi nelle vicende narrate. «In molti casi, il racconto sconta la sua maggiore accessibilità con un'evidente povertà

linguistica, e la lettura la sua ricchezza linguistica con qualche incomprendimento e caduta di attenzione» (Catarsi, 2001, p. 33).

Enzo Catarsi (2011) sottolineava l'importanza di rendere il momento della lettura ad alta voce un'esperienza piacevole e coinvolgente, a partire dal contesto familiare e proseguendo nei servizi educativi per l'infanzia, in particolare l'asilo nido. Tale approccio si inserisce in una prospettiva di continuità educativa alla lettura, che considera il processo educativo nella sua totalità, abbracciando le dimensioni cognitive, affettive e creative dello sviluppo.

Secondo Catarsi, leggere ad alta voce offre ai bambini un'opportunità preziosa per lo sviluppo integrale: non solo potenzia le capacità cognitive, ma favorisce anche la crescita emotiva e stimola la creatività. Attraverso l'ascolto attivo, i bambini imparano a concentrarsi e a mantenere alta l'attenzione più a lungo; esercitano la capacità di rispettare i turni di parola nel dialogo; sviluppano competenze simboliche e creative; acquisiscono nuovi vocaboli e imparano a formulare le giuste domande per chiarire o approfondire i contenuti.

La componente emotiva, in particolare, viene attivata in modo profondo durante la lettura condivisa. L'uso del libro consente di creare situazioni emotivamente «calde», in cui l'adulto stabilisce un contatto empatico con il singolo o con un piccolo gruppo di bambini. Da queste interazioni, i piccoli ascoltatori traggono rassicurazione, senso di protezione e benessere affettivo (ivi, p. 31).

La lettura ad alta voce stimola, inoltre, la capacità di astrazione e di immaginazione di contesti creativi. Le illustrazioni nei libri per l'infanzia rivestono un ruolo fondamentale nell'avvicinare i bambini alla lettura autonoma. Tuttavia, affinché assolvano efficacemente questa funzione, le immagini devono essere graficamente semplici e definite, così da favorire la comprensione. È altrettanto importante che siano realistiche, in modo da richiamare le conoscenze pregresse, contenute nell'«enciclopedia personale» dei bambini, e che vi sia coerenza tra immagine e testo scritto (ivi, pp. 43-45).

Un segno tangibile dello sviluppo cognitivo nei bambini è rappresentato dalla capacità di comprendere la trama di una storia, riconoscendo e ricostruendo la sequenza spazio-temporale degli eventi narrati anche attraverso la sola lettura delle immagini.

Infine, leggere, raccontare e raccontarsi sono attività che richiedono un tempo lento – un tempo di ascolto, di silenzi significativi, di rilettura e rielaborazione, ma anche di sogni a occhi aperti. È in questo ritmo disteso

che la lettura ad alta voce trova il suo valore più profondo: un'esperienza educativa che accompagna la crescita e coltiva il piacere del pensiero.

La lettura ad alta voce si configura come una pratica pedagogica di elevato valore trasformativo. In età evolutiva, essa contribuisce allo sviluppo integrale del bambino o della bambina, potenziando il linguaggio, l'empatia, l'intelligenza emotiva e le competenze scolastiche. Investire nella lettura condivisa significa costruire basi solide per l'apprendimento, la socializzazione e la cittadinanza.

3. La parola incarnata: funzione affettiva e conoscitiva della voce

Nell'intelaiatura complessa dell'esperienza narrativa, un elemento emerge come soglia epistemica e fulcro affettivo: la voce familiare. Non intesa come mero suono, ma come presenza relazionale incarnata, gesto inaugurale che libera la parola dalla pagina per trasformarla in evento condiviso, essa si configura come ponte tra la dimensione immaginativa del racconto e la concretezza del legame. Ancor prima della lettura, della decifrazione alfabetica e della comprensione del significato, è la voce che modella il paesaggio simbolico dell'infanzia, ne disegna i confini esperienziali e inaugura lo spazio della narrazione possibile. La voce che accompagna la crescita – materna, paterna o altra – non si limita a introdurre il linguaggio: apre l'accesso al mondo. La riflessione pedagogica e psicologica più accorta ha da tempo riconosciuto la centralità di questo gesto vocale nella consapevolezza già acquisita (Bruner, 1990) della mente umana come struttura narrativa che si costruisce attraverso trame, sequenze e anticipazioni in grado di ordinare la realtà mediante codici non solo logici, ma profondamente immaginativi. Tuttavia, tale predisposizione non si manifesta senza mediazione incarnata. La soggettività in formazione non si appropria autonomamente della logica narrativa, ma vi accede accompagnata da una voce che agisce come sorgente di senso e contenitore affettivo. È ciò che Daniel Stern (1985) definisce sintonizzazione affettiva e che Winnicott (1971) aveva già riconosciuto come spazio transizionale, zona intermedia dove l'immaginario si radica nella sicurezza di una presenza non minacciosa.

L'atto della lettura ad alta voce all'interno della relazione educativa non è dunque mai neutro, né riducibile a funzione propedeutica all'alfabetizzazione. È, a pieno titolo, pratica generativa: attraverso di essa si trasmettono non solo saperi, ma interi universi simbolici. La voce che

accompagna il testo genera fiducia prima ancora della comprensione e legittima l'immersione nella narrazione: è ciò che consente di attraversare la vertigine del racconto. Chi cresce – come già intuiva Aristotele – non apprende solo per ragione, ma perché si affida. Ed è proprio questa fiducia originaria, che Ricoeur (1985) individua quale fondamento dell'identità narrativa, a svilupparsi nella relazione sensibile con chi dona voce alla storia. In tale prospettiva, la voce adulta non è un elemento secondario, ma un dispositivo primario di mediazione simbolico-culturale, radicato nella tradizione orale e straordinariamente attuale. Se la lettura ad alta voce – come attestano le ricerche più recenti (Batini, 2021; Wolf, 2018) – è predittiva di benessere emotivo, sviluppo cognitivo e successo scolastico, allora essa si fonda su un principio epistemologico incarnato nella voce quotidiana di chi accompagna. È in questo gesto – rituale e familiare – che si struttura una relazione educativa antecedente all'istituzione scolastica, fondata non sull'istruzione, ma sulla cura condivisa del senso. Nella visione pedagogica del Novecento, da Maria Montessori a John Dewey, l'apprendimento si configura come esperienza vissuta in relazione. Montessori (1952) valorizza l'ambiente preparato e la qualità dell'ascolto; Dewey (1938) concepisce l'educazione come partecipazione a pratiche culturali. In questa prospettiva, la voce adulta è parte integrante dell'ambiente simbolico originario, in cui la persona in crescita apprende a decifrare il mondo. La narrazione condivisa, mediata dalla voce, è uno dei primi spazi in cui l'infanzia si esercita a immaginare, ipotizzare, riconoscere strutture e collocare se stessa all'interno di un orizzonte di senso in evoluzione. La voce educativa svolge quindi una duplice funzione: epistemica, perché introduce in un ordine simbolico stabile e comprensibile; poietica, perché attiva l'immaginazione e rende abitabile l'intreccio narrativo. In un'epoca caratterizzata da iperstimolazioni sensoriali e da una crescente disconnessione affettiva, riposizionare al centro della relazione genitori/figli l'importanza della voce significa riaffermare il valore della presenza, della lentezza e del legame come condizioni generative per il pensiero critico e la consapevolezza narrativa. Come sottolinea Martha Nussbaum (2010), l'immaginazione narrativa – coltivata nella condivisione della lettura – è risorsa fondamentale per la crescita dell'empatia, dell'intelligenza emotiva e della capacità di comprendere il mondo attraverso lo sguardo dell'altro.

All'interno di questa cornice, l'atto della lettura condivisa si configura come paradigma pedagogico resistente, come gesto che plasma

l'identità, e come pratica di cura che fonda nella soggettività emergente la fiducia nel linguaggio e nella possibilità di conoscere. Di conseguenza, ogni riflessione sulla lettura ad alta voce è chiamata a interrogarsi sul ruolo fondativo della voce adulta, intesa non soltanto come veicolo affettivo, ma come primo mediatore cognitivo, estetico e ontologico. In essa si condensano le origini del raccontare, la promessa di significato e la certezza della presenza. Nel solco della narrazione orale, la funzione educativa assume una valenza rituale: reinterpreta l'antico gesto del *muthos*, tramandato attraverso le generazioni, per dare forma a uno spazio-tempo condiviso in cui, sin dall'infanzia, si può esperire – senza pericoli reali – la tensione tra ignoto e familiare, tra prova e salvezza. L'immaginario letterario – costellato di figure ambigue e archetipiche – non è più vissuto in solitudine, ma attraversato nella rassicurazione di un legame. L'amore che sostiene il racconto non cancella il conflitto, ma ne rende sopportabile la risonanza emotiva. Come ricorda Bruno Bettelheim (1975), la fiaba non elude il trauma, ma lo espone all'elaborazione e tale condizione catartica è possibile solo all'interno di una cornice affettiva protetta, dove chi accompagna svolge la funzione di garante simbolico della reversibilità del dolore. Percorrere il bosco della narrazione – metafora archetipica dell'inquietudine e della scoperta, come mostrano anche le interpretazioni junghiane – accompagnati da una voce amica significa sapere che ogni sfida, ogni enigma, ogni oscurità sarà condivisa. Questo è il patto implicito della lettura condivisa: la certezza che ogni passaggio sarà affrontato insieme, che nessuna caduta sarà definitiva, che l'immaginazione non è fuga ma ritorno trasformato alla realtà. La voce di chi educa è quindi un medium relazionale che introduce nel mondo delle storie senza abbandonare chi ascolta alla solitudine dell'interpretazione. È ciò che permette alla narrazione di essere vissuta, non solo compresa; incarnata, non solo udita. Lo spazio narrativo si fa così luogo di co-costruzione, dove chi ascolta non è mero destinatario, ma co-costruttore di senso. In prospettiva fenomenologica, potremmo dire che è la voce a rendere il racconto un'esperienza del mondo. La narratività che scaturisce da questo gesto è fondativa: non solo racconta, ma genera. Anticipa l'autonomia della lettura, la capacità di cercare senso, la costruzione di un immaginario personale. Come ci ricorda ancora Ricoeur (1985), ogni identità è un'identità narrativa, e la voce che per prima ci narra è anche quella che, per prima, ci fonda.

4. *Lettura ad alta voce e prossimità simbolica: una coreografia del senso*

Le indagini più recenti nell'ambito delle scienze cognitive mostrano che la comprensione della narrazione non è solo un fenomeno linguistico, ma un'esperienza che coinvolge corpo e affettività. Gallese e Lakoff (2005) indicano che i processi cerebrali coinvolti nella narrazione attivano reti neurali legate al movimento, all'azione, all'empatia. In tale cornice, la voce adulta non comunica semplicemente un contenuto: lo incarna, lo accompagna con inflessioni, pause, accenti, permettendo all'ascoltatore di percepire emotivamente la storia ancor prima di comprenderla concettualmente. Anche nell'ambito dell'educazione linguistica precoce, le ricerche più attuali convergono sull'importanza della vocalità affettiva. Gli studi di Soderstrom (2019) evidenziano come l'*infant-directed speech* – il registro spontaneo e melodico con cui ci si rivolge ai più piccoli – favorisca attenzione, memoria e acquisizione linguistica. Ma non è solo la parola a emergere: è la relazione. La voce crea un ambiente di interazione, reciprocità e sintonizzazione. Leggere ad alta voce, allora, è un modo per essere con, per condividere un tempo sospeso in cui la narrazione prende vita nella relazione. La pedagogia della partecipazione guidata, proposta da Barbara Rogoff (2003), ci fornisce ulteriori chiavi interpretative. La persona in crescita, immersa in pratiche culturalmente dense, apprende osservando, partecipando, condividendo. La lettura condivisa in famiglia è uno di questi spazi formativi: un contesto domestico in cui, attraverso la voce, si impara a riconoscere emozioni, a decifrare il linguaggio emozionale, a sviluppare quell'intelligenza narrativa che è anche una forma di cittadinanza relazionale.

La storia non è solo ascolto: si apprende una postura nei confronti del mondo. Il racconto letto da una figura adulta diviene una sorta di simulazione protetta dell'esistenza.

I personaggi, i conflitti, le avventure non generano timore perché attraversati insieme, sostenuti da chi accompagna. Non si spiega la storia: la si vive insieme, e nella modulazione della voce si offre una guida emotiva che orienta e protegge. La voce si fa grammatica del sentire, accesso all'immaginario, bussola nei territori del possibile. In un contesto educativo segnato da frammentazione e sovrabbondanza digitale, recuperare la voce come strumento formativo non è un esercizio nostalgico, ma un'urgenza teorica. Nella lentezza della voce, nella sua presenza, la narrazione ritrova lo statuto di esperienza vissuta. È grazie a essa che chi cresce scopre, forse per la prima volta, che ascoltare una

storia è anche un modo per abitare insieme il mondo. Il gesto quotidiano della lettura ad alta voce rinnova, in forme domestiche, una ritualità antica quanto il linguaggio. Non si tratta solo di leggere o raccontare: si istituisce uno spazio simbolico condiviso, in cui si delinea un quadrilatero epistemico-ermeneutico costituito da quattro poli indissociabili: la voce guida, la figura adulta come mediatore affettivo e cognitivo, la soggettività emergente e l'intreccio fiabesco con la sua struttura archetipica. In questo spazio ritualizzato avviene una sedimentazione lenta di affetti, un accumulo di parole e gesti che costruisce, nel tempo, una solidità emotiva rara altrove. La voce, ripetuta ogni sera con la medesima cadenza, diviene struttura: offre contorni stabili all'instabilità infantile, un ancoraggio che fa della reiterazione una forma di protezione. L'attesa della narrazione diventa attesa della relazione, e viceversa: è qui che si radicano le prime forme di fiducia epistemica e complicità simbolica. Nel momento in cui legge, chi accompagna assume, talvolta inconsapevolmente, la postura dell'aedo, trasmettendo memoria collettiva attraverso la voce. Come nella tradizione epica, la parola diventa evento, performatività, rito sonoro che rigenera un legame non solo testuale ma relazionale. In questa ritualità narrativa fatta di dettagli quotidiani – luci soffuse, pigiami, letti rimboccati – si costruisce una cultura della prossimità dialogica che riduce la distanza generazionale non con spiegazioni, ma con la condivisione implicita di un patrimonio simbolico. La fiaba, in questo orizzonte, non è solo genere letterario: è dispositivo di conoscenza. Racconta i grandi nuclei dell'esistenza – bene e male, prova e salvezza, desiderio e rinuncia – con strutture accessibili e potenti. Quando mediata dalla voce, diventa riflesso sonoro dell'esperienza: chi ascolta non è solo spettatore, ma partecipe incarnato, che apprende a nominare le emozioni attraverso i personaggi, gli spazi simbolici, le ciclicità narrative. Questa geometria relazionale a quattro poli è forma concreta capace di abitare il tempo e la parola. Ogni esperienza di lettura ad alta voce rinnova una coreografia del senso che genera coesione simbolica e affettiva. È una pedagogia silenziosa che educa per immersione, reiterazione e vicinanza, e che fonda – nella voce e nella fiaba – un'alleanza narrativa intergenerazionale.

Riferimenti bibliografici

Batini F. (2021): *Leggere ad alta voce: Una rivoluzione culturale e scientifica*. Milano: Giunti.

- Bettelheim B. (1976): *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books.
- Biagioli R. (2005). *Didattica della memoria e narrazione di sé*. In: A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, pp. 132-138. Milano: FrancoAngeli.
- Boscolo A., Crescenzi M., Scoppola B. (2021): Sulla genesi e lo sviluppo del pensiero matematico di Maria Montessori. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 8 (2), pp. 9-23.
- Bruner J. (1990): *Acts of Meaning*. Harvard: Harvard University Press.
- Catarsi E. (a cura di) (2001): *Lettura e narrazione nell'asilo nido*. Azzano San Paolo: Junior.
- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Parma: Junior.
- Demetrio D. (a cura di) (1999): *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Unicopli: Milano.
- Dettori G., Morselli F. (2007): Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa. *Italian Journal of Educational Technology*, 15 (3), pp. 25-31.
- Dewey J. (1938): *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Formenti L. (2012): *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Gallese V., Lakoff G. (2005): The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), pp. 455-479.
- Hutton J. S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A. L., et al. (2015): Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136(3), pp. 466-478.
- La Rosa V. (2019): La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche. *Formazione. Lavoro. Persona*, 29, pp. 95-102.
- Montessori M. (1952): *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Nussbaum M. C. (2010): *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pulvirenti F. (2005): La narrazione: dimensione ontologica della formazione. *M@GM@ Reveu Internationale en Sciences Humaines et Sociales*, 3 (3).
- Ricoeur P. (1985): *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*. Éditions du Seuil. Paris: aux Éditions du Seuil.
- Rogoff B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Shonkoff J. P., Phillips D. A. (2000): *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington (DC): National Academy Press.

- Soderstrom M. (2019): (Baby) Talk to me: The social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, n. 28 (6), pp. 510-515.
- Stern D. N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Winnicott D. W. (1971): *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.
- Wolf M. (2018): *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarpLutz H. (2016a): "Good Motherhood" – A dilemma for Migrant Women from Eastern Europe. In A. Amelina, K. Horvath, B. Meeus (a cura di): *An Anthology of Migration and Social Transformation European Perspectives*. New York: Springer.

Leggere ad alta voce, per “sentirsi oltre le sbarre”

Claudia Chellini¹, Caterina Mazza², Alessia Rosa^{3,4}

Abstract

Il presente contributo analizza il valore pedagogico della narrazione e della lettura ad alta voce nell'ambito del Progetto PRIN “CAMBIARE”, incentrato sull'esecuzione penale di madri detenute con figli. Mediante un approccio qualitativo, di ricerca-formazione, sono stati implementati laboratori con albi illustrati presso strutture alternative al carcere e scuole dell'infanzia. La ricerca esplora le modalità attraverso cui la narrazione può costituirsi come mediatore educativo per l'elaborazione del vissuto, la costruzione identitaria e l'inclusione sociale. Le esperienze proposte nel contributo danno conto di come la lettura ad alta voce possa supportare processi di rielaborazione riflessivo delle discontinuità esperienziali nei contesti analizzati.

Parole chiave: albi illustrati, lettura ad alta voce, narrazione, strutture alternative al carcere, esecuzione penale di donne con figli minori.

Abstract

This contribution examines the pedagogical value of narrative and shared reading aloud within the PRIN “CAMBIARE” Project, which focuses on the criminal justice processes involving incarcerated mothers with their children. Adopting a qualitative and research-training approach, workshops based on picture books were implemented in alternative detention facilities and early childhood education settings. The study explores the ways in which narrative can operate as an educational mediator for the elaboration of lived experience, identity construction, and social inclusion. The experiences presented in the article show how shared reading aloud can support reflective processes of re-elaboration of experiential discontinuities within the analysed contexts.

¹ Prima ricercatrice presso l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

² Collaboratrice Tecnica dell'Ente di Ricerca (CTER) presso l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

³ Prima ricercatrice presso l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

⁴ Il contributo è il frutto di un lavoro di ricerca condiviso. Tuttavia, nello specifico, il par. 1 è da attribuire a Claudia Chellini; il par. 2 a Caterina Mazza; i parr. 3 – con i relativi sottoparr., 3.1. e 3.2. – e le *Conclusioni* ad Alessia Rosa. *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici, N.d.R.*

Keywords: picture books, shared reading aloud, narrative, alternative detention facilities, criminal justice of mothers with young children.

1. *Perché “le storie”*

Si racconta che una volta c'era una mamma e una figlia. Questa mamma aveva tanti pulcini e quando andava a messa, li lasciava alla figlia. Un giorno le disse: – Sarina, Sarina, ti lascio i pulcini: vedi che c'è da scopare la casa e rifare il letto, intanto che torno. Sarina rifece il letto, scopò la casa, poi prese in mano un pulcino e si mise a cercare pidocchi e lendinelle; sotto una piumetta c'era un bigliettino, e quel bigliettino finì in mano alla bambina. Ora, c'era un mercante; questo mercante era uno che vendeva stoffe; e siccome vendeva stoffe era un riccone di quelli sfondanti, ed era pronto a dare la sua bottega a chi gli raccontava una storia senza dire “*Si racconta*”. In tanti si presentavano, ma tutti dicevano: – *Si racconta*. E lui vinceva sempre la scommessa. Allora si presenta la bambina col bigliettino e gli dice: – Signore e mercante, sono venuta a raccontarvi la storia senza dire “*Si racconta*”. Manco il tempo di dirlo, il mercante prende e fa: – Ma vattene, mocciosa! Che cosa ne sai tu di storie da raccontare senza dire “*Si racconta*”! Ed ecco che lei dice: – C'era una volta questo bigliettino, e questo bigliettino parlava e diceva: “Sloggia mercante, ché è mia la bottega”. E la bambina restò padrona della bottega, mentre il mercante dovette sloggiare. *Idda arristaru filici e cuntenti*. *Eccà niàtri senza nenti* (Pitrè, in Id. [1875], 2016, pp. 2-5).

Quando nel 1875 il grande demologo Giuseppe Pitrè pubblicò la sua raccolta *Fiabe novelle e racconti popolari siciliani* in quattro volumi, decise di aprirla con questa brevissima favola, che parla proprio dell'atto del narrare. Atto che, come qui ben si evidenzia, è degli adulti, come dei bambini; dei maschi come delle femmine; dei ricchi come dei poveri; dei forti, come dei deboli.

Raccontare è, infatti, “cosa di tutti”. Lo era ai tempi di Pitrè e nell'antichità, come lo è nel nostro tempo; lo è in Italia, in Europa, come in tutto il mondo. Raccontare è una caratteristica profondamente umana: osserva Gotschall, «siamo inzuppati di storie fino alle ossa» (trad. it. 2018, p. 36). *Perché?*, si chiede lo studioso, e noi con lui. Perché narrare e narrar-si storie è fondamentale, per gli esseri umani? Le possibili risposte a questa domanda sono molteplici e non mutualmente esclusive, e una loro trattazione eccede senza dubbio i limiti di questo articolo⁵. Ai fini

⁵ Cfr., fra gli altri, Bruner (trad. it. 2002), e Gotschall (trad. it. 2018).

del nostro discorso, ne scegliamo tre, mettendo in dialogo le posizioni di chi ritiene che narrare storie assolve alla funzione di collante sociale, di modellazione dell'esperienza, di elaborazione dei propri stati affettivi.

Una delle funzioni che si riconoscono alla narrazione è dunque quella di unire le persone intorno a oggetti culturali comuni, siano essi valori, conoscenze, simboli ecc. Secondo Dissanyake (2000; 2000, trad. it. 2015), le storie (così come tutte le arti) costituiscono un terreno comune di comprensione e di risposta emotiva tra gli individui, creando un senso di appartenenza che rafforza la fiducia e l'impegno, i valori e le aspettative comportamentali del gruppo. L'arte, e la narrazione che la sostiene, fornisce cioè un linguaggio comune: fatto di parole, intenzioni, significati, emozioni, promuovendo la comprensione reciproca necessarie per la sopravvivenza e la prosperità dei gruppi sociali.

Secondo la ricostruzione di Harari (2011, trad. it. 2024), lo strumento che ha consentito agli *Homo sapiens* di prevalere sulle altre specie umane primitive è stata la capacità di immaginare situazioni mai viste e di socializzarle con gli altri.

Il punto è che la finzione ci ha consentito non solo di immaginare le cose, ma di farlo collettivamente. Possiamo intessere miti condivisi come quelli della storia biblica della creazione, quelli sul Tempo del Sogno elaborati dagli aborigeni australiani e quelli nazionalisti degli stati moderni. Questi miti conferiscono ai Sapiens la capacità senza precedenti di cooperare in maniera flessibile e in comunità formate da moltissimi individui (*Ivi*, p. 12).

Quindi, raccontare storie risponde al bisogno di appartenenza e consente di costruire comunità coese. E implica anche la possibilità di «costruire e condividere rappresentazioni del mondo e chiavi di lettura dell'esistenza individuale e collettiva, per darsi strumenti per non perdersi in essa» (Dallari, 2023, p. 10). In questo senso, Bruner (trad. it. 1993, trad. it. 2002) ritiene che le storie siano potenti strumenti cognitivi e culturali che permettono di esplorare non solo ciò che è accaduto, la realtà, ma anche ciò che potrebbe o sarebbe potuto accadere, i «mondi possibili», come recita il titolo originale de *La mente a più dimensioni* (*Ivi, passim*); le storie consentono di «riesaminare l'ovvio» (Bruner, trad. it. 2002, p. 12) costruendo, organizzando e dando significato; cioè, modellando la nostra esperienza: a livello collettivo e a livello individuale.

Fra i 18 e i 24 mesi i bambini cominciano a sperimentare il gioco simbolico (Piaget, 1945, trad. it. 1972) che, traendo linfa dalla capacità di simbolizzare che si sta formando, a sua volta ne supporta lo sviluppo.

Questo spazio del “come se”, che comprende anche il pensiero metaforico e narrativo, fa parte di quelli che Winnicott (1958, trad. it. 1975) chiama «fenomeni transizionali» (*Ivi, passim*), in cui si mette in atto una negoziazione fra le spinte interne e la realtà, provando a interpretarla, a manipolarla, a *giocarci*, per formarsi un’immagine del mondo. Questo fenomeno non si esaurisce con l’infanzia: nel corso di tutta la vita la nostra immagine del mondo viene modificata e aggiornata, mettendo la realtà interna in relazione con quella esterna. Nella condizione adulta i fenomeni transizionali si esprimono in poesia, musica, pittura, religione, teatro, letteratura, arte. Raccontarsi storie ha dunque per gli adulti la funzione emancipatoria che il gioco simbolico ha per i bambini (Dallari, 2023).

Al centro del gioco simbolico, per molti studi teorici e ricerche empiriche (Bruner, trad. it. 2002; Bretherton, in Id. [Ed.], 1984; Freud A., 1976-77, trad. it. 2003; Freud S., 1920, trad. it. 1977; Klein, 1932, trad. it. 2014; Mazzeschi *et al.*, 2016; Russ, 2004), si trovano situazioni problematiche, eventi inattesi e rottura della norma, litigi e separazioni, prevaricazioni, traumi. A partire da Aristotele⁶, moltissimi studiosi hanno osservato come tutte le narrazioni ruotino normalmente intorno a uno o più problemi da risolvere (citiamo a titolo di esempio: Barthes, [1966], in Aa. Vv. [a cura], trad. it. 2000; Greimas, 1966, trad. it. 2000; Propp, 1928, trad. it. 2000; Todorov, 1970, trad. it. 2022). In questa sede, vogliamo considerare la conseguenza principale di questo concetto. Al di sotto dell’enorme varietà delle storie raccontate in tutto il mondo, infatti, sembra esserci una struttura comune: «la finzione, espressa con qualsiasi mezzo narrativo, è un’antica e potente tecnologia di realtà virtuale che simula i grandi dilemmi della vita umana» (Gottschall, trad. it. 2018, p. 84).

Le neuroscienze mostrano che, quando ascoltiamo o leggiamo una storia, nel nostro cervello si attivano aree come se ciò che stiamo ascoltando o leggendo stesse realmente accadendo a noi. Questo fenomeno è alla base del nostro coinvolgimento con i personaggi, le loro scelte, le loro vicende (Paracchini, 2017).

Diverse ricerche nazionali e internazionali sulla lettura, in particolare sulla lettura ad alta voce, hanno mostrato che i lettori forti di *fiction* hanno competenze sociali migliori degli altri (Batini, 2018, 2022; Batini, Bartolucci, Toti, 2013; Castano, Martingano, Perconti, 2020; Kidd, Ca-

⁶ Si fa qui riferimento all’edizione italiana del 2008 del testo in oggetto, per il quale si rimanda ai Riferimenti bibliografici, N.d.R.

stano, 2013; Mar, Oatley, Peterson, 2009; Mar *et al.*, 2006). Le storie, dunque, sono indispensabili per la comunità, piccola o grande fino a comprendere il mondo, e per i singoli, per i quali la narrazione è uno strumento per prendere coscienza di sé, delle proprie questioni, dei propri modi di rapportarsi alla realtà (Dallari, 2023).

2. Esplorare e condividere attraverso la narrazione: l'esperienza di "CAMBIARE"

La narrazione ha, come abbiamo visto, differenti e fondamentali funzioni, che permettono di attribuire un significato alle esperienze, rendere le azioni compiute e le emozioni provate condivisibili con gli altri, esplorare i problemi e rapportarsi al mondo. La narrazione e la lettura sostengono quindi il percorso di conoscenza del sé e di rivelazione di sé agli altri e svolgono un ruolo di mediazione nella costruzione di una relazione (Arendt, [1958], trad. it. 2012; Bastianoni, 2022; Gottschall, trad. it. 2018; Hillman, 1983, trad. it. 2021).

Tali funzioni possono rendere la narrazione anche uno strumento di *cura*, per affrontare le esperienze vissute, incluse quelle più dolorose e di frattura. «Ogni pena può essere sopportata se la si racconta, o se ne fa una storia» ricorda Karen Blixen (in Arendt, [1958], trad. it. 2012, *passim*), sottolineando il potere della narrazione di dare un senso al dolore, rendendolo sopportabile e comunicabile. Raccontare una pena significa darle una forma, inserirla in un contesto, collegarla ad altri eventi ed esperienze, trasformandola da vissuto negativo e incomunicabile in qualcosa che può essere compreso e integrato nella propria storia personale. In questo senso, la narrazione diventa un atto di cura di sé e di riconciliazione con il mondo (Arendt, cit.).

Raccontare non è solo un modo per elaborare il dolore, ma anche un percorso per preservare la memoria, creare un senso di continuità nelle esperienze, trasformare il proprio vissuto in una storia che può essere condivisa con gli altri. Inoltre, il racconto e la lettura di storie possono diventare risorse fondamentali per sopportare contesti particolarmente afflittivi oppure situazioni di sradicamento. Leggere una storia ci trasporta *altrove*, consentendoci di esplorare alternative e mantenere attiva la mente e la consapevolezza del nostro valore. Attiva, inoltre, una modalità di pensiero ulteriore rispetto alla logica, diventando un vero e proprio «metodo di riflessione sperimentale [...] o di speculazione causale» (Fletcher, trad. it. 2024, p. 17). Raccontando una storia in cui di-

versi personaggi si comportano in modo differente, è possibile cambiare prospettiva, dare priorità a ciò che è eccezionale e unico, alimentare il conflitto narrativo che genera azione e fa sperimentare alternative.

Partendo da queste riflessioni, la narrazione e la lettura condivisa di albi illustrati sono state utilizzate come strumenti analitici e mediatori educativi da parte dell'unità di ricerca pedagogica (INDIRE) del Progetto "CAMBIARE" (*Change Again. Mothers and Babies In A Right Environment. The external implementation of sentencing for women with children*)⁷ che, concentrandosi sull'esecuzione penale di donne autrici di reato con figli della fascia d'età 0-6, cerca di definire linee di intervento, giuridiche, sociali, educative e abitative, per sostenere alternative al carcere rispettose dei bisogni dei minori e adeguate alla coppia madre-bambino.

L'unità pedagogica ha formulato una proposta educativa, discussa con le insegnanti di alcune scuole dell'infanzia, finalizzata a promuovere percorsi di accoglienza e inclusione dei bambini che hanno vissuto esperienze di discontinuità delle *routines*. In Italia, infatti, le donne condannate a una pena detentiva possono tenere con sé i figli di età inferiore ai 6 anni all'interno di strutture penitenziarie⁸. Questo, se salvaguarda la relazione con la madre, pone però questioni basilari riguardo al fatto che minori in un'età fondante per lo sviluppo cognitivo e della personalità vivono in un contesto detentivo e di sorveglianza (Sardella *et al.*, 2015), con la possibilità di improvvisi trasferimenti e quindi di brusche rotture delle loro *routines*.

Nel 2011 la legge, proprio per tutelare il supremo interesse del minore, ha introdotto la possibilità per le madri, che non presentano pericolosità e prive di un domicilio idoneo, di essere trasferite con i figli, fino ai

⁷ Il Progetto PRIN-Bando 2022, Prot. 20225SNKHE, è coordinato dal Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino e coinvolge INDIRE, il Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute dell'Università di Cassino e la Fondazione Michelucci di Firenze.

⁸ Cfr. L. 354/1975 art. 11 co. 9 che fissava a 3 anni il limite di età dei figli per poter stare con la madre in apposite "sezioni nido" separate dalle altre sezioni del carcere. Questo limite oggi è fissato a 6 anni. La L. 62/2011 ha introdotto la possibilità per le detenute madri di accedere con i figli agli ICAM (Istituti a Custodia Attenuata per detenute Madri), istituti di privazione della libertà organizzati in modo da assomigliare il meno possibile a un carcere. Inoltre, i figli possono uscire dalle strutture per recarsi a scuola o fare attività con volontari. In Italia sono presenti 5 ICAM: a Torino, Milano, Venezia Giudecca, Lauro e Cagliari-Senorbi (Antigone, 2023).

10 anni, in Case-famiglia protette (Cfp)⁹, strutture private, non penitenziarie, da cui la madre può uscire per accompagnare i figli a scuola o in altre occasioni, quando autorizzate dal Giudice di sorveglianza. Queste diverse tipologie di contesti sono state analizzate dall'INDIRE per individuare i bisogni dei bambini e le specificità della relazione madre-figlio all'interno di strutture detentive o di semi-libertà. Da qui si è partiti per promuovere percorsi di inclusione nelle scuole, che costituiscono importanti punti di riferimento socioaffettivi ed elementi di continuità esperienziale.

Le analisi di contesto, nonché la sperimentazione della proposta educativa inclusiva, sono state costruite, come già accennato, utilizzando la narrazione e la lettura condivisa di albi illustrati. A integrazione dello studio propedeutico di tipo etnografico, effettuato attraverso visite alle strutture e interviste a esperti del fenomeno, sono state promosse due differenti azioni di ricerca. La prima ha coinvolto 13 detenute madri in attività laboratoriali in cui la narrazione, pensata come metodo di ricerca, è stata funzionale alla condivisione di esperienze e prospettive su come la genitorialità venga vissuta in contesti di comunità. Tale modalità di analisi, alternativa alle interviste dirette, si è rivelata particolarmente appropriata per esplorare in modo discreto aspetti anche molto intimi e delicati. La seconda azione di ricerca, ancora *in fieri*, ha coinvolto 44 bambini (3-6 anni) in laboratori a scuola ed è stata definita pensando alla narrazione e alla lettura come mediatori educativi funzionali a co-progettare percorsi inclusivi.

3. I laboratori: letture ad alta voce, per “grandi e piccoli”

Il Progetto “CAMBIARE” ha rappresentato un viaggio in parte inconsueto per pedagogisti che si occupano di scuola e in modo specifico di 0-6, perché ha significato uscire dal proprio campo di azione abituale per esplorare contesti complessi, meritevoli di chiavi interpretative diversificate e di possibili, ma non infinite, linee d'azione. Si è configurato

⁹ La L. 62/2011 ha istituito le Cfp senza tuttavia prevedere fondi pubblici, comportando la difficoltà di aprire strutture di questo tipo. Oggi in Italia ne sono attive solo due: a Roma e a Milano. Il DM 15/09/2021 ha istituito un fondo per sostenere l'accoglienza residenziale dei nuclei mamma-bambino anche in case alloggio per gli anni 2021-2022-2023 (https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.page?contentId=SDC383790 [data di ultima consultazione: 13.07.25]).

quell'incontro-scontro con una realtà altra che spesso gli albi raccontano e attraverso i quali abbiamo ipotizzato di poter conoscere e supportare.

3.1. *I laboratori con le madri*

Su tale sfondo si configurano i laboratori indirizzati alle madri in esecuzione penale alternativa realizzati in tre strutture, due Cfp (Milano e Roma) e una casa alloggio nella provincia alessandrina (13 partecipanti in totale). Si tratta di strutture non penitenziarie, che offrono spazi abitativi simili a contesti domestici favorendo il benessere della diade madre-bambino, e la possibilità di organizzare attività con personale esterno e flessibilità operativa.

Il laboratorio ha rappresentato un espediente per raccogliere informazioni dalle madri, secondo la modalità propria del *focus group* con stimoli, ed è stato articolato in un unico incontro della durata di tre ore gestito sempre dalle stesse ricercatrici. L'obiettivo primario consisteva nel far emergere progressivamente aspetti personali della relazione madre-bambino, della gestione quotidiana, e di come la genitorialità viene vissuta nei contesti comunitari. Il laboratorio ha, inoltre, facilitato il confronto tra pari su temi complessi.

Sebbene i contesti analizzati organizzino spesso attività laboratoriali si è osservato un iniziale disorientamento delle partecipanti rispetto all'albo illustrato, percepito esclusivamente come prodotto per bambini. Ipotizziamo che le donne coinvolte non abbiano mai partecipato a una lettura ad alta voce; forse nessuno aveva mai letto loro un albo: e così l'iniziale brusio ha lasciato presto il posto a un silenzio attento.

La prima fase del laboratorio, avviata con la lettura di *Che cos'è un bambino?* (Alemagna, 2015), ha consentito la condivisione dell'immagine che ciascuna donna ha di sé e dei propri figli, sia quelli conviventi sia quelli che vivono al di fuori delle strutture, favorendo una riflessione mediata sull'idea di genitorialità e sui bisogni dei minori, ma anche e soprattutto sulla loro percezione e necessità di madri. Le riflessioni e le preoccupazioni emerse in parte hanno dato conto della situazione carceraria, in parte sono le preoccupazioni di qualunque madre: il clima conviviale creato con le ricercatrici, a loro volta madri, ha forse predisposto a un confronto alla pari.

Nella seconda fase, dopo la lettura di *Saremo alberi* (Evangelista, 2010), le partecipanti hanno elaborato un albero, quale simbolo del loro futuro rapporto madre bambino, a partire dalla frase-stimolo: "*come immagini*

te stessa e tuo figlio tra 10 anni?”. Per la rielaborazione grafica sono state proposte diverse tecniche e svariati materiali, stampini, fogli colorati, penarelli glitterati e fustelle, che hanno entusiasmato le partecipanti.

L'analisi ha adottato un approccio qualitativo che ha integrato i codici iconici e verbali. È stato possibile individuare una grande varietà di prospettive sui temi oggetti di confronto, dando conto di un oggi che accomuna e di un domani in cui i desideri si diversificano, facendosi più intimi. Talvolta la rappresentazione del futuro, soprattutto riguardo al rapporto con il partner, è apparsa idealizzata, funzionale a gestire l'incertezza e la precarietà del proprio vissuto.

Complessivamente, possiamo affermare che l'ascolto di una storia letta ad alta voce e la sua successiva elaborazione collettiva abbiano supportato i gruppi coinvolti nei processi di confronto e riflessione.

3.2. *Il laboratorio con i bambini*

Parallelamente alle attività con le madri è stato realizzato un laboratorio di lettura ad alta voce indirizzato ai bambini in fascia d'età 3-6, nell'ambito di un percorso di ricerca-formazione rivolto alle docenti sul tema dell'utilizzo educativo dell'albo illustrato quale strumento di mediazione nei contesti di rottura delle *routines* (quale è quello della detenzione). La ricerca formazione ha trovato sviluppo in due scuole dell'infanzia che accolgono i minori che vivono l'esperienza carceraria con le madri.

In questa sede, presentiamo il percorso realizzato con la scuola dell'infanzia di Via Sansovino a Torino, che non ha una tradizione educativa di lettura degli albi, eccetto il Progetto “Le nonne lettrici” in cui, durante il periodo natalizio, alcune volontarie leggono ai bambini libri da loro identificati. L'intento di questa proposta laboratoriale ha dunque inteso innanzitutto comprendere la fattibilità dell'intervento, ipotizzando un percorso più lungo e strutturato l'anno successivo.

Lo studio si è articolato in una prima fase di co-progettazione tra ricercatrici e insegnanti, seguita dall'implementazione di laboratori di lettura e rielaborazione grafica. Durante l'incontro di formazione preliminare le ricercatrici hanno presentato una selezione di albi illustrati, focalizzati sulla tematica dei bisogni infantili e sulla percezione del concetto di casa e famiglia, condividendo un *repository* strutturato di titoli. Contestualmente, sono state illustrate diverse modalità di animazione alla lettura e di attività laboratoriali correlate.

Il corpo docente ha effettuato la selezione dei testi optando per *Che cos'è un bambino?* (Alemagna, 2015) per i bambini di 3 anni, e *Rifugi* (Houdent, trad. it. 2015) per i bambini di 4 e 5 anni. Parallelamente, ha elaborato un percorso di attività laboratoriale integrando e ampliando le proposte presentate.

Tuttavia, l'osservazione delle difficoltà manifestate dai bambini nella comprensione dei testi selezionati e nella partecipazione alle attività di focalizzazione post-lettura ha reso necessario un adattamento metodologico. Nella seconda giornata di intervento (che ha coinvolto gruppi diversi) è stato quindi introdotto l'albo *I tre piccoli gufi* (Waddell, Benson, trad. it. 2015) per tutti i gruppi di età, al fine di ottimizzare l'*engagement* e la comprensione dei contenuti.

Riguardo al *setting*, l'attività si è svolta in due ambienti differenziati: uno spazio intimo per la lettura, allestito con tappeti di psicomotricità, e un'aula più ampia per le attività laboratoriali, con tavoli, sedie e materiali per la rappresentazione grafica. Il protocollo d'intervento ha seguito una sequenza strutturata:

1. accoglienza e disposizione in semicerchio per ottimizzare la visione dell'albo;
2. presentazione reciproca dei bambini e delle ricercatrici;
3. attività previsionale in cui ogni albo è stato introdotto, utilizzando i nomi degli autori, ad esempio: "Oggi leggiamo l'albo di Emmanuel che si chiama *Rifugi*", per poi esplorare le aspettative dei bambini, in modi e con domande analoghe a questi: "Voi sapete che cos'è un rifugio? Cosa ha disegnato qui?";
4. lettura ad alta voce condotta senza interruzioni, con attenzione al ritmo, al volume e all'intonazione, dando ai bambini il tempo utile a visionare ogni pagina. Le ricercatrici hanno assunto il ruolo di facilitatori, mentre le docenti quello di osservatrici partecipanti, garantendo continuità con il contesto educativo abituale;
5. discussione guidata attraverso domande aperte per esplorare la comprensione del testo;
6. attività di rielaborazione grafica: ai bambini è stato proposto di fare un disegno a partire da alcune domande stimolo. Anche in questo caso le insegnanti si sono poste in osservazione, mentre le ricercatrici si avvicinavano ai bambini, chiedendo di raccontare cosa stessero disegnando¹⁰ e documentando le verbalizzazioni.

¹⁰ La ricerca è, al momento in cui è stato redatto e chiuso il presente contributo, in

Successivamente, con le docenti di classe, *Rifugi* è stato rielaborato attraverso la decorazione di federe in cui ogni bambino ha rappresentato il suo rifugio preferito, e *Che cos'è un bambino* attraverso un cartellone composto da differenti pezzi di puzzle, perché ognuno può essere molte "cose differenti".

A conclusione del laboratorio è stata proposta una rilettura dell'albo; è interessante notare che i bambini hanno chiesto di ascoltare nuovamente la storia, eccetto che per *I tre piccoli gufi*. Forse l'iniziale difficoltà di comprensione ha posto i bambini in una situazione di ricerca e analisi in cui l'ascolto risulta funzionale.

L'analisi degli elaborati grafici è stata, infine, condotta, integrando i dati raccolti dalle immagini con i racconti dei bambini. Nello specifico sono stati considerati i seguenti aspetti: elementi rappresentati in relazione all'albo letto; elementi rappresentati non presenti nell'albo; organizzazione dello spazio; dimensione degli elementi disegnati; ricchezza dei dettagli; chiarezza e completezza della rappresentazione. Sono stati inoltre analizzati gli elaborati realizzati successivamente dai bambini con le insegnanti, in relazione agli stessi albi.

L'attività ha evidenziato l'importanza della co-progettazione e della flessibilità nel calibrare la proposta in base alle reazioni e alle competenze dei bambini. L'esperienza condotta, evidentemente, favorisce la comprensione delle dinamiche che sottendono la lettura ad alta voce nella scuola dell'infanzia, offrendo indicazioni metodologiche per future ricerche.

Conclusioni

In queste pagine, abbiamo inteso dare conto, in sintesi, di un progetto ad oggi in corso d'opera, il cui primo dato è la "potenza formativa" degli albi illustrati e della lettura ad alta voce, non solo come strumenti di mediazione, ma come veri e propri *ponti culturali* che, attraverso l'intreccio di linguaggi molteplici, divengono capaci di attraversare le barriere fisiche e sociali più complesse.

I laboratori realizzati con le madri detenute e i bambini delle scuole dell'infanzia hanno evidenziato come l'ascolto di una storia letta ad alta voce attivi meccanismi profondi di riconoscimento e identificazione,

permettendo a chi ascolta di sentirsi parte di qualcosa di più grande e a chi narra di entrare in punta di piedi in contesti esperienziali ed esistenziali altri. Gli stessi hanno, tuttavia, presentato alcuni limiti e difficoltà riguardo alla necessità di selezionare testi con un linguaggio e una complessità adeguati: per le madri è stato importante individuare contenuti accessibili vista l'eterogeneità del *target* e l'esiguità del tempo a disposizione, mentre per i bambini è emerso il bisogno di focalizzare meglio le competenze linguistiche e cognitive della loro età evolutiva, per evitare sia la frustrazione di storie troppo difficili, sia la noia di quelle troppo semplici.

Complessivamente è, in ogni caso, emerso che, nei contesti considerati, la lettura ad alta voce assume un valore ancora più significativo: consente di “sentirsi oltre le sbarre”, intese soprattutto come costrizioni di tipo psicologico; di mantenere viva la capacità di sognare; di proiettarsi verso un futuro possibile e sostenere attraverso i propri “eroi” i cambi repentini di *routine*.

Le storie diventano così non solo strumento di cura e di elaborazione del vissuto, ma anche strumenti preziosi di supporto nel quotidiano. La lettura ad alta voce degli albi è, allora, “cosa da bambini”? No: è qualcosa per chiunque voglia *crescere*, indipendentemente dall'età.

Riferimenti bibliografici

- Alemagna B. (2015): *Che cos'è un bambino?*. Milano: TopiPittori.
- Antigone (2023): *Primo rapporto sulle donne detenute in Italia*. ICAM. (<https://www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/category/icam>; data di ultima consultazione: 13.07.25).
- Arendt H. (1958): *Vita activa. La condizione umana*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2012.
- Aristotele (335-323 a.C. c.ca.): *Poetica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2008.
- Barthes R. (1966): *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*. In Aa.Vv. (a cura): *L'analisi del racconto*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2000, pp. 7-46.
- Batini F. (2018): *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti Scuola.
- Batini F. (2022): *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M., Toti G. (2013): Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, n. 211 (LIII), pp. 121-134.
- Bastianoni P. (2022): *La narrazione come strumento formativo nella relazione educativa*. Roma: Carocci.

- Bretherton I. (1984): *Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy*. In I. Bretherton (Ed.): *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*. New York: Academic Press, pp. 3-41.
- Bruner J. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Bari-Roma: Laterza, 1993.
- Bruner J. (2002): *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Trad. it. Bari-Roma, Laterza, 2002.
- Campbell J. (2016): *L'eroe dai mille volti*. Trad. it. Torino: Edizioni Lindau.
- Castano E., Martingano A.J., Perconti P. (2020): *The Effect of Exposure to Fiction on Attributional Complexity, Egocentric Bias and Accuracy in Social Perception*. *PLOS One*, n. 15 (5), e0233378.
- Dallari M. (2023): *Mi racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Dissanayake E. (2000): *L'infanzia dell'estetica. L'origine evoluta delle pratiche artistiche*. Trad. it. Milano: Mimesis, 2015.
- Dissanayake E. (2000): *Art and Intimacy. How the Arts Begun*. Washington DC: University of Washington Press.
- Fletcher A. (2023): *STORYTHINKING. La nuova scienza del pensiero narrativo*. Trad. it. Torino: Codice edizioni, 2024.
- Evangelista M. (2010): *Saremo alberi*. Valsamoggia-Bologna: Artebambini.
- Freud, A. (1976-1977): *Normalità e patologia del bambino*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2003.
- Freud, S. (1920): *Al di là del principio di piacere*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1977.
- Gottschall J. (2012): *L'istinto di narrare*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2018.
- Greimas A.J. (1966): *Semantica strutturale: ricerca di metodo*. Trad. it. Parma: Meltemi, 2000.
- Harari Y.N. (2011): *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2024.
- Hillman J. (1983): *Le storie che curano*. Trad. it. Milano: RaffaelloCortina, 2021.
- Houdart E. (2014): *Rifugi*. Trad. it. Modena: Logos, 2015.
- Kidd D.C., Castano E. (2013): Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, n. 342 (6156), pp. 377-380.
- Klein M. (1932): *La psicoanalisi dei bambini*. Trad. it. Firenze: Giunti, 2014.
- Mar R., et al. (2006): Nookworms Versus Nerds. Exposure to Fiction Versus Non-Fiction, Divergent Associations with Social Ability, and the Simulations of Fictional Social Worlds. *Journal of Research in Personality*, n. 40 (5), pp. 694-712.
- Mar R., Oatley K., Peterson J. (2009): Exploring the Link Between Reading Fiction and Empathy. Ruling Out Individual Differences and Examining Outcomes. Communications. *The European Journal of Communication*, n. 34, pp. 407-428.
- Mazzeschi C., et al. (2016): *E tu giochi? La valutazione del gioco simbolico in età evolutiva: l'Affect in Play Scale*. Milano: FrancoAngeli.

- Paracchini R. (2017): Appunti per una epistemologia della lettura: gli itinerari nascosti. *Medea*, n. 3 (1), pp. 1-23.
- Piaget, J. (1945): *La formazione del simbolo nel bambino*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1972.
- Pitrè, G. (2016): *Lu cuntu di "Si racconta"*. In Id.: *Fiabe e leggende popolari siciliane* [1875]. Milano: Donzelli, pp. 1-10.
- Propp V.J. (1928): *Morfologia della fiaba*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2000.
- Russ S.W. (2004): *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Sardella R., et al. (2015): L'infanzia preclusa. Madri e figli in carcere nel III millennio. *Quale psicologia*, n. 3 (3), pp. 81-91.
- Todorov T. (1970): *La letteratura fantastica*. Trad. it. Milano: Garzanti, 2022.
- Waddell M., Benson P. (2013): *I tre piccoli guffi*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2015.
- Winnicott D.W. (1958): *Dalla pediatria alla psicoanalisi. Scritti scelti*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1975.

Reading to Children, Reading with Children: Parents' Interactional Practices Fostering Children's Participation in Shared Book-Reading at Home

Vittoria Colla¹, Renata Galatolo^{2,3}

Abstract

Research has long demonstrated the positive effects of parent-child shared book-reading on children's development. However, despite their pedagogical relevance, parent-child shared reading activities remain underexplored as real-life, interactive achievements. Applying Conversation Analysis to a *corpus* of 13 video-recorded parent-child shared-reading sessions collected in three Italian households, this exploratory study analyzes how shared book-reading is carried out in everyday family life. Through a selection of case studies, it illustrates three practices whereby parents prompt their pre-school children's participation in shared book-reading. The article offers insights to enhance parents' awareness about narrative interactions with their children and aims to improve shared reading practices.

Keywords: shared book-reading, parent-child interactions, pre-school children, children participation, Conversation Analysis.

Abstract

Numerosi studi dimostrano gli effetti positivi della lettura condivisa sullo sviluppo dei bambini. Eppure, nonostante tale rilevanza pedagogica, le attività quotidiane di lettura tra genitori e figli sono ancora poco studiate. Applicando l'Analisi della Conversazione a un *corpus* di 13 sessioni di lettura video-registrate in tre famiglie italiane, questo studio esplorativo analizza come la lettura condivisa si svolge concretamente nel quotidiano familiare. Attraverso alcuni casi-studio, si illustrano tre pratiche con cui i genitori promuovono la partecipazione alla lettura dei figli in età prescolare. L'articolo offre spunti per promuovere la consapevolezza genitoriale circa le pratiche interattive di lettura condivisa.

Parole chiave: lettura condivisa, interazioni genitori-figli, bambini in età prescolare, partecipazione dei bambini, analisi della conversazione.

¹ Fixed-term Researcher in Tenure Track in General and Social Pedagogy at the Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" – University of Bologna.

² Associate Professor in General Psychology at the Department of the Arts – University of Bologna.

³ *The article represents the outcome of the Authors' collaborative work. Moreover, hereafter, unless otherwise indicated, all footnotes are by the Authors, Editor's Note.*

Introduction

Previous studies have demonstrated the crucial role that shared book-reading activities play in children's development, learning, and socialization (Catarsi, 2012; Galea *et al.*, 2025). Most research highlights that shared reading has positive effects on the acquisition of linguistic abilities, particularly on the development of vocabulary (Noble *et al.*, 2019; Payne *et al.*, 1994) and grammatical competences (Cameron-Faulkner, Noble, 2013; Noble *et al.*, 2018), with clear implications for children's school results (Brice Heath, 1982; Shahaeian *et al.*, 2018). Other studies have shown that shared reading helps children develop narrative competences as well as express their own feelings and sensations (Beaupoil-Hourdel, 2017; Lever, Sénéchal, 2011). At the same time, shared reading can be effective for promoting intercultural competences and educating children to valuing individual differences (Silva, Prisco, Lencioni, 2023).

Based on this bulk of research, a variety of programs have been implemented both at the national and international level, aimed at promoting shared reading activities within the family, starting from children's early age. For example, literacy programs like "Reach out and Read" and "Born to Read" aim to promote reading aloud to young children and foster a love of books from an early age. Inspired by these pioneering initiatives, several shared-reading programs have been developed in Italy too (for a review, see Silva, Lencioni, 2023), aiming to raise awareness among educators, caregivers, and especially parents about the importance of reading to infants and young children from as early as their birth, encouraging daily shared reading as a key part of child development and family bonding (Falaschi, 2012; Valentino Merletti, Tognolini, 2015).

These studies and programs have contributed to spreading what has now become a pedagogical assumption: reading to children is extremely positive for their cognitive and emotional development (Batini, 2022; Catarsi, 2011; 2012). For many families (though not all), reading stories to and with children has thus become a daily routine, an ordinary moment of care and intimacy, a precious opportunity to spend "quality time" (i.e., moments that are pedagogically oriented and emotionally enriching, see Kremer-Sadlik, Paugh, 2007) as a family.

Surprisingly, however, despite the importance attributed to shared reading, the concrete and interactive ways in which this activity is carried out spontaneously in the home remain little investigated.

Few studies have explored how shared reading is carried out in ordinary family life, through situated parent-child interactions (but see Beaupoil-Hourdel, 2017, 2020; Beaupoil-Hourdel *et al.*, 2019; Brice-Heath, 1982). Nevertheless, investigating family shared reading practices is fundamental for understanding how this activity is experienced by parents and children, how it is realized through language in combination with the non-verbal dimensions of social interaction, and what kind of consequences it can have on children's learning and development. As such, unveiling the ordinary practices of shared reading implemented in families' real life is essential to raise parents' awareness about the relevance of this activity and suggest practical ways to accomplish daily literacy activities.

Drawing on video-recorded parent-child interactions and relying on Conversation Analysis (C.A.) (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), the present exploratory study contributes to this underexplored line of inquiry by analyzing in detail how shared book-reading is carried out in ordinary family life. Specifically, the article examines the practices through which parents promote their pre-school children's participation in shared reading by eliciting their verbal contributions. Indeed, while the child is – by definition – physically present during the shared-reading activity, typically sitting next to the parent, their verbal contribution is not always present; children in our data mainly remain silent, looking at the pictures and listening to their parents reading. It is also worth noting that prompting the child's verbal contribution can be particularly challenging when the child is not able to read yet – as in our data. So, how is the child's verbal contribution elicited? How do parents prompt contributions from the child, making them 'co-narrators' of the story?

After describing the data and methodology of the study (*Section 2*), we present three different practices deployed by the parents in our data to promote children's participation to the shared reading activity in the form of verbal contribution (*Section 3*). Each of these practices is illustrated in detail and in relation to the interactional context in which it naturally occurs.

In the *Conclusion*, we discuss the results and reflect on their implications for children's education as well as for promoting parents' reflexivity about their ordinary shared reading activities within the home.

1. *Data and methodology*

The data presented in this study are drawn from a *corpus* of 13 video-recorded sessions of parent-child shared reading, totaling 65,44 minutes⁴. The three families involved in the project lived in Northern Italy and were composed of two parents and at least two preschool children aged 2-5 years⁵. None of the children involved was able to read. Participants were recruited through the authors' work connections; to reduce the potential impact of the presence of the researcher and the video-recording tools on the interaction, the video-tape recording was self-administered by the parents in compliance with the researcher's guidelines. Participants' consent was obtained according to the laws regulating the handling of personal and sensitive data. For the sake of anonymity, all names have been fictionalized, participants' images have been pixelated, and other personal information has been removed.

Due to the limited size of both the *corpus* and the sample, as well as due to the sampling methods employed (i.e., non-probabilistic, convenience-based), the study does not claim to be exhaustive or statistically representative. Rather, as an exploratory study, it relies on a small selection of case studies to promote parents' reflective practices and awareness about their ordinary family interactions, particularly during shared reading activities.

The data have been analyzed adopting Conversation Analysis (C.A.) (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). This approach allows us to identify and analyze the micro and multimodal components of ordinary conversations. Analyzing the situated unfolding of parent-child interactions is key for educational research as through daily interactions children are socialized to the cultural and social meanings of their experiences and they elaborate their educational experiences (Bertolini, 1988; Bove, 2016; Caronia, 2011; Caselli, 2021; Colla, 2024).

Once collected, the data were first observed multiple times by adopting a 'neutral gaze', i.e., without pre-established analytical objectives ("data driven analysis"). After repeated observations, the authors identified three recurrent interactive practices whereby the parents solicited

⁴ On the use of video-recordings in educational research, see among others (Derry *et al.*, 2010).

⁵ No other demographic or socioeconomic information was collected as the study aims to analyze instances of ordinary shared reading practices in the home without ascribing them to variations in demographics or other values.

their child's participation in the reading activity: 1) designedly incomplete utterances, 2) close-ended or "*wh*-" questions, 3) pointing to the pictures. In all the three practices, the verbal and/or gestural activities refer to the pages of the book that participants are reading or looking at. The interactional sequences featuring these practices have been collected and transcribed according to the transcription conventions elaborated by Jefferson (2004) for verbal and vocal productions⁶. To provide detailed descriptions of participants' bodily conduct including gaze directions, gestures, and bodily orientations to the books, multimodal components have been transcribed according to the conventions proposed by Mondada (2018; for transcription conventions see the *Appendix*).

The transcripts are presented in two lines: the original Italian transcript is followed by an idiomatic translation in American English. An arrow (→) is used to indicate the line being the focus of the analysis; italics is used to indicate the words that the parent is reading from the book page. Pictures of the book pages being read are also provided.

2. Parents' interactional practices fostering children's participation in shared reading

This section presents three excerpts, each one illustrating an interactional practice deployed by parents to solicit the child's participation to the shared reading activity in the form of a verbal contribution, i.e., 1) designedly incomplete utterances, 2) "*wh*-" questions, 3) pointing to the pictures.

The first example shows how a mother relies on a designedly incomplete utterance, i.e., a sentence intentionally constructed as syntactically and prosodically incomplete (Koshik, 2002), as a resource to prompt a contribution from her daughter Anna (2 years old). Anna and her mom are sitting on the sofa, reading a picture book about farm animals. The picture book is placed in front of both; while mom reads, Anna stares at the page looking at the pictures. *Figure 1* shows the page read by her mom in line 1.

⁶ This transcription method was chosen as it allows to make available to the reader the verbal and paraverbal details of social interaction as they naturally occur in real-life exchanges. Indeed, aspects like voice volume and silences have been shown to have a crucial impact on the sequential unfolding of social interactions (see among others, Hepburn, Bolden, 2013; Oloff, Hepburn, 2024).

Example 1 – “Goats love to eat...?”



1	→ Mom	le capre (0.6) amano mangia*: re? goats love to eat? *slightly turns to Anna--> Fig. #fig. 2
2	Mom	(0.4) * -->*
3	Anna	°f°ieo. [com:e le <mu:[cc: he> hay like cows
4	Mom	[il the [il fieno come le mu:cche the the hay like cows

Fig. 1 – The page read by mom in line 1: “Goats love to eat hay”



Fig. 2 – Mom slightly turns to Anna

We join the interaction when the mom has already read a couple of pages of this book. Since the child is not able to read yet, the activity is led by the mom, who is reading aloud. Anna is involved in the shared reading activity through her own and her mom's bodily postures (Anna is sitting close to mom, while mom hugs her with her right arm) as well as through the book position, which allows the child to look at the pages being read (see fig. 2). In the initial turn, the mom is reading some words from a new page ("goats (0.6) love to eat?", line 1). Yet, she does not read the entire sentence written on the book page, which would be "goats love to eat hay" (*le capre amano mangiare il fieno*", see fig. 1); rather, she omits the final word (i.e., "hay", "*il fieno*").

As such, this incomplete reading turn can be considered as an occurrence of a designedly incomplete utterance (Koshik, 2002); it is evidently incomplete both syntactically (i.e., the direct object of the verb "eat" is missing) and prosodically (i.e., it features a sharply rising prosodic contour). Such syntactic incompleteness and the rising prosodic contour, which are typical of designedly incomplete utterances, make relevant an answer by the child in the form of utterance completion. It is also worth noting that the mother turns toward Anna at the end of her turn (line 1, see fig. 2), thus unequivocally constructing her as the next speaker, i.e., the one who should complete her utterance.

Consistently, although after a brief pause (line 2), Anna takes the turn; she completes her mother's utterance with "hay" ("*fieno*", line 3), which is also the word written in the book. The child then expands her contribution by adding a comparison with cows ("like cows", line 3), probably based on her personal knowledge. By intervening in partial overlap with Anna, the mom repeats her turn, ratifying it as correct (line 4).

In sum, through an interactive practice like the designedly incomplete utterance – which is typical of formal educational settings like schools (Koshik, 2002; Margutti, 2010) –, this mother prompts the child's participation in the shared reading activity. This is a scaffolding practice which allows the child to go beyond the mere observation of the pages, providing a verbal contribution despite her inability to access the written text.

The next example shows another interactive practice deployed in the same mother-daughter reading activity. In this case, the mom prompts Anna's participation through a “*wh-*” question. *Figure 3* shows the page being read. At the moment, Anna has a pacifier in her mouth.

Example 2 – “*Who hid in the grass?*”



- | | | | | |
|---|---|------|--|---------------------------|
| 1 | → | Mom | chi si è nasco sto fra l'er* ba? | |
| | | Anna | who hid in the grass? | *opens the pop-up page--> |
| | | Fig. | | #fig. 4 |
| 2 | | | (2.2) * | |
| | | Anna | -->* | |
| | | Fig. | #fig. 5 | |
| 3 | → | Mom | oh (0.4) chi c'è? | |
| | | | oh who's there? | |
| 4 | | | (1.4) | |
| 5 | | Anna | tre <poccelli:ni> | |
| | | | three little pigs | |
| 6 | | Mom | t*ogliamo il ciuccio* | [se no |
| | | | let's take the pacifier | otherwise |
| | | Mom | *takes the pacifier from Anna's mouth* | |

Fig. 3 – The page read by mom in line 1: “*Who hid in the grass?*”



Fig. 4 – Anna opens the pop-up page



Fig. 5 – The opened pop-up page read by mom, in line 9: “*Three little guinea pigs*”



Fig. 6 – Mom takes the pacifier from Anna's mouth

In the turn at line 1, mom is reading the question on the pop-up page (“who hid in the grass?”). Her rising intonation conveys her turn as a question, which, combined with the following pause (line 2), makes relevant a turn transition to Anna. Furthermore, the mother’s question makes relevant a specific action by Anna, i.e., opening the pop-up. Indeed, to answer the question in line 1, the child needs to open the pop-up to see ‘*who hid in the grass*’. Consistently, Anna opens the pop-up (line 2, see fig. 4 and 5); however, she remains silent, providing no answer to the mother’s initial question. At this point, the mother produces an amazed “oh” (line 3). This “change of state token” (Heritage, 1984) conveys not so much the mother’s surprise but rather makes relevant a surprised reaction from the child, prompting her to notice and name the animals hidden in the grass.

After a pause, the mother continues her turn by producing a “*wh-*” question (“who’s there?”, line 3), which further and more explicitly prompts the child’s contribution in the form of naming the animals on the page. It is interesting to notice that the mother’s turn in line 3 formulates and simplifies the question she previously read (at line 1) in various ways. First, in this “*wh-*” question, the mother substitutes the verb “to hide” with the more common and easily understandable verb “to be”. Second, she shifts from the past to the present tense (from “hid” in line 1 to “is” in line 3). Third, she eliminates the additional elements of the sentence (i.e., “in the grass”), thus making it shorter and easier to understand.

As a matter of fact, the question “who hid in the grass?” (line 1) presupposed the existence of a narrative plot involving a subject (i.e., the one who hides), an action (i.e., hiding), and a place (i.e., in the grass),

thus requiring a more elaborate cognitive work on the part of the child to understand and answer the question. On the contrary, by asking “who is there?” (line 3), the mother is prompting the child to make relatively simple and straightforward referential work, essentially consisting in noticing and naming what she sees on the page.

After some hesitation (line 4), Anna answers the mother’s “*wh*-” question by naming the animals on the page (“three little pigs”, line 5). At this point, the mother takes the pacifier out of Anna’s mouth (line 6); this multimodal turn (line 6) constitutes another initiation of repair (Schegloff *et al.*, 1977), prompting the child to repeat her turn, which she does (line 7-8). The child’s turn is finally ratified as correct by the mother: by reading the book text (see fig. 5), she repeats Anna’s turn while adding more specific information about the kind of pigs (“three guinea pigs”, line 9). After a brief silence (line 10), the mom takes the turn again and closes the sequence with a positive evaluation of the child’s contribution (“exactly”, line 11). As this example has shown, the use of a “*wh*-” question appears to successfully elicit the child’s verbal contribution to the shared reading activity.

The next excerpt illustrates a further practice deployed by the parents in our data, i.e., pointing to the pictures on the book page. In this case, a dad is reading a picture book to her daughter Virginia (4 years old). Figure 7 shows the page being read. Dad and daughter are sitting side by side on the bed; the dad is holding the book open, making it accessible to Virginia, while she is holding another book closed (see fig. 8)

Example 3 – Pointing



1 Dad *sai*, vorrei che crescessero=
you know? I'd like them to grow
turns to Virginia

2 =così da poter fare una lunga treccia
so I can make a long braid

3 (1.0)

4 Dad con una lunga treccia, potrei calarmi dagli=
with a long braid I could climb down from the

5 = alberi senza nessuna fatica.
trees effortlessly

6 (0.5)

7 → Dad **guar*da**
look
Fig. *points to a picture on the page-->
#fig. 8

8 (2.5)

9 Virginia (la) scimmia
(the) monkey

→ Dad -->*points to another picture on the
page-->

10 (0.8)

11 Virginia il cocco*rillo
the crocodile
Dad -->*

Fig. 7 – The page read by dad in lines 1-5: “*You know, I’d like them to grow so I can make a long braid. With a long braid I could climb down from the trees effortlessly*”



Fig. 8 – Dad points to a picture on the page

In lines 1-5, dad is reading the book text (see fig. 7), while Virginia sits next to him listening and looking at the book page. Through a falling intonation, the father conveys the end of his reading turn (line 5). After a brief pause (line 6), he takes the turn again, prompting Virginia to look at the page through a whispered directive (“look”, line 7). Concurrently, he points to a picture on the book page (line 7). Through this «environmentally coupled gesture» (Goodwin, 2007, p. 55), he makes relevant a specific picture both verbally and gesturally.

The following silence (line 8), combined with the father's previous multimodal turn, makes it relevant for Virginia to take the turn, which she does by naming the picture pointed to by dad (line 9). In correspondence with the end of Virginia's turn, dad moves his hand, pointing to another picture (line 9). Through this additional pointing gesture, he implicitly acknowledges the child's contribution at line 9 as correct, while prompting her to take the turn again to name the newly indicated picture. In this case too, the dad's pointing is effective in prompting the child's contribution; Virginia names the picture indicated by dad ("the crocodile", line 11).

This practice differs from the previous two as the child's contribution is solicited to obtain a verbal contribution (the naming of two animals) which is not part of the written texts.

Conclusion

Investigating naturally occurring parent-child interactions during shared book-reading at home, the article has illustrated three interactional practices recurrently deployed by the parents: 1) designedly incomplete utterances, 2) "wh-" questions, and 3) pointing to the pictures, showing their effectiveness in prompting children's participation in the form of verbal contribution. The use of such practices demonstrates parents' orientation toward involving children as active participants and 'co-narrators' in the shared reading activity, which is relevant for their socialization to the activity of reading itself. The shared nature of this activity is also created through participants' embodied conduct; parents and children sit close to one another, with parents frequently hugging their children (as in ex. 1, and 2).

Through such bodily configurations, the shared book-reading activity is transformed into a precious occasion of intimacy and caring. Beyond their affective value, these exchanges have a paramount educational relevance for children. Through these interactions, children become familiar with books as material and cultural objects, they gain experience with reading as a «historically contingent, ideologically grounded, and culturally organized» activity (Sterponi, 2008, p. 555), and they have the chance to encounter interactive formats that are typical of formal educational contexts (e.g., designedly incomplete utterances) before entering the school environment.

By identifying and describing in detail the functioning of some of the practices used in shared book-reading activities within the family, the present study provides insights to promote parental awareness and reflexivity about the educational richness and implications of the practices that parents already adopt. The detailed description of parent-child behaviour may suggest concrete ways of conducting shared reading activities at home, singling out candidate practices, such as designedly incomplete utterances, “*wh-*” questions, and pointing to pictures, which can become part of a repertory of practices used to encourage children’s participation in shared reading activities. Children will encounter some of these practices later, in school, therefore children’s socialization to these practices takes on a broader educational value.

Study limitations and relevance

The limited number of families involved and, relatedly, the small *corpus* used constitute the main limitations of this exploratory study. The small dimension of the *corpus* necessarily entails a limitation in the types of practices being identified as well as a limited representativeness of the study. Undoubtedly, a larger sample and *corpus* could allow us to identify a wider variety of shared reading activities and parents’ practices⁷.

Despite these limitations, this exploratory study contributes to valuing the educational relevance of everyday family interactions, among

⁷ A further limitation that could be attributed to this study consists in the long-debated issue that characterizes any observational study, which Labov (1972) famously called “The observer’s paradox”, i.e., participants could be influenced by the presence of an observer, in this case the video-camera. To counter this issue, extensive research has shown that the observer’s paradox is based on the common, yet incorrect, assumption that human beings interact in a ‘natural’, pristine way in their everyday life. This ‘original’ behavior, supposedly uninfluenced by social, historical, cultural, and material conditions, would be affected by the presence of an observer. Clearly, this commonly held, neat distinction between ‘natural’ and ‘research-affected’ realms of social interaction risks to be naïf. Scholars like Goffman (1959), and Sacks (1984), among others, have long argued and illustrated that social actors are constantly considering the presence of others in the management of their own conduct. In other words, human conduct is always and inevitably based on cultural worldviews and expectations (Duranti, 1997). As such, it is intrinsically and inevitably ‘social’ (i.e., addressed to other people) as well as cultural (i.e., informed by culture), so that the presence of an observer (either physically present on the scene or in the form of a recording tool) does not radically alter human behavior and the ways in which social interaction unfolds.

which parent-child shared reading at home. The detailed analysis of this activity shows the continuity, in terms of practices, between ordinary/informal and institutional/formal educational contexts, demonstrating that ordinary practices, like those illustrated in this article, when used consciously and deliberately, can become powerful educational tools. Drawing readers' attention to the interactive fabric of mundane family life, the present study can not only suggest candidate practices to be used in family reading activities but also promote parental reflexivity about the educational value of mundane family conversations.

Appendix – Transcription conventions

word	Words that the parent is reading from the book page
WORD	Louder talk
[word]	Overlapping talk
(1.5)	Pause measured in seconds and tenths of a second
=	Absence of any discernable silence between two turns
<word>	Slow talk
wo:rd	Prolongation of the sound
word	Talk uttered with emphasis
.	Falling intonation
,	Slightly rising intonation
?	Strongly rising intonation (typical of questions)
↑	Rising tone
* *	Descriptions of embodied actions are delimited between two identical symbols that are synchronized with correspondent stretches of talk or time indications
@ @	
\$ \$	
*-->	The action described continues across subsequent lines
-->*	until the same symbol is reached
-->>	The action continues after the end of the excerpt
#Fig.	Figure representing the moment described in the transcript

Acknowledgements

Authors are particularly grateful to Chiara Ronchi for her invaluable contribution in data collection and inspired insights in interpreting the data.

References

- Batini F. (2022): *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Beaupoil-Hourdel P. (2017): Expressing Abstract Notions in Adult-Child Story-Reading Interactions. *Cynos. Voyage vers la parole. L'Enfant, les Sens, l'Acquisition du Langage*, n. 33, pp. 55-70.
- Beaupoil-Hourdel P. (2020): Telling Stories Multimodally: What Observations of Parent-Child Shared Book-Reading Activities Can Bring to L2 Kindergarten Teachers' Training. In B. Dupuy, M. Grosbois (eds.): *Language Learning and Professionalization in Higher Education: Pathways to Preparing Learners and Teachers in/for the 21st Century*. y. Research-publishing.net, pp. 167-198 (<https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.44.9782490057757>).
- Beaupoil-Hourdel P., Leroy-Collom (<https://cnam.hal.science/hal-03476957/file/978-2-490057-75-7.pdf>, data di ultima consultz), pp. 167-198.
- Beaupoil-Hourdel P., Leroy-Collombel M., Morgenstern A. (2019): «Et tout un moment que c'était la nuit, Petit Soleil dorma à côté de Petit Lapin». Rituel de lecture partagé à la maison. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n. 15, s.pp (<https://doi.org/10.4000/strenae.3914>).
- Bertolini P. (1988): *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bove C. (2016): Le parole nella relazione con i bambini: osservare il "linguaggio in azione" al nido. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (Eds.): *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 25-58.
- Brice Heath S. (1982): What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, n. 11 (1), pp. 49-76.
- Cameron-Faulkner T., Noble C. (2013): A Comparison of Book Text and Child Directed Speech. *First Language*, n. 33 (3), pp. 268-279.
- Caronia L. (2011): *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Caselli P. (2021): *La parola nella relazione educativa. Comunicazione e conversazione caregiver-bambini nei servizi zero-sei*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Catarsi E. (2012): Leggere al nido, a scuola e in famiglia contro il condizionamento sociale. Un progetto nella realtà di Grosseto. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 5-21.
- Catarsi E. (Ed.). (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Junior.
- Colla V. (2024): *La cultura nelle parole di tutti i giorni: per una pedagogia della vita quotidiana*. Como-Pavia: Ibis.
- Derry S.J., Pea R.D., Barron B., et al. (2010): Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, n. 19 (1), pp. 3-53.
- Duranti A. (1997): *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Falaschi E. (2012): Leggere per studiare. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 41-53.
- Galea C., Jones A., Ko K., et al. (2025): Home-Based Shared Book Reading and Developmental Outcomes in Young Children: A Systematic Review with Meta-Analyses. *Frontiers in Language Sciences*, n. 4 (<https://doi.org/10.3389/flang.2025.1540562>).
- Goffman E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Goodwin C. (2007): Participation, Stance and Affect in the Organization of Activities. *Discourse & Society*, n. 18 (1), pp. 53-73.
- Hepburn A., Bolden G. B. (2013): The Conversation Analytic Approach to Transcription. In J. Sidnell, T. Stivers (eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 57-76.
- Heritage J. (1984): A Change-Of-State Token and Aspects of Its Sequential Placement. In J. M. Atkinson, J. Heritage (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 299-345.
- Jefferson G. (2004): Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In G.H. Lerner (ed.): *Conversation Analysis. Studies from the First Generation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamin, pp. 13-31.
- Koshik I. (2002): Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on Language and Social Interaction*, n. 35 (3), pp. 277-309.
- Kremer-Sadlik T., Paugh A. L. (2007): Everyday Moments. Finding 'Quality Time' in American Working Families. *Time & Society*, n. 16 (2-3), pp. 287-308.
- Labov W. (1972): The Study of Language in Its Social Context. In J.B. Pride, J. Holmes (Eds.): *Sociolinguistics*. London-New York: Penguin Books, pp. 180-202.
- Lever R., Sénéchal M. (2011): Discussing Stories: On How a Dialogic Reading Intervention Improves Kindergartners' Oral Narrative Construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 108 (1), pp. 1-24.
- Margutti P. (2010): On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, n. 43 (4), pp. 315-345.
- Mondada L. (2018): Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, n. 51 (1), pp. 85-106.
- Noble C., Cameron-Faulkner T., Lieven E. (2018): *Keeping it Simple: The Grammatical Properties of Shared Book Reading*. *Journal of Child Language*, n. 45 (3), pp. 753-766.
- Noble C., Sala G., Peter M., et al. (2019): The Impact of Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, n. 28 (<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>).
- Oloff F., Hepburn A. (2024): Multimodal Transcription as Process and Analysis:

- Capturing the Audible and Visible. In J. D. Robinson, R. Clift, K. H. Kendrick, C. W. Raymond (eds.): *The Cambridge Handbook of Methods in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 115-142.
- Payne A. C., Whitehurst G. J., Angell A. L. (1994): The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-Income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 9 (3-4), pp. 427-440.
- Sacks H. (1984): On doing "being ordinary". In J.M. Atkinson, J. Heritage (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 413-429.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, n. 50 (4), pp. 696-735.
- Schegloff E. A., Jefferson G., Sacks, H. (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, n. 53 (2), pp. 361-382.
- Shahaeian A., Wang C, Tucker-Drob E., *et al.* (2018): Early Shared Reading, Socioeconomic Status, and Children's Cognitive and School Competencies: Six Years of Longitudinal Evidence. *Scientific Studies of Reading*, n. 22 (6), pp. 485-502.
- Silva C., Prisco G., Lencioni E. (2023): La lettura ad alta voce nei servizi educativi per la prima infanzia in una prospettiva interculturale. *Effetti di Lettura*, n. 2 (1), pp. 44-54.
- Silva C., Lencioni E. (2023): L'importanza della lettura nell'epoca della *digital transformation*: una proposta per la formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico. *Nuova Secondaria*, n. 9 (40), pp. 266-278.
- Sterponi L. (2008): Introduction. *Text & Talk*, n. 28 (5), pp. 555-559.
- Valentino Merletti R., Tognolini B. (2015): *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.

A con-tatto con sé stessi: un'esperienza autobiografica per futuri professionisti dell'educazione a partire dal libro tattile illustrato

Sara Marchesani¹, Enrica Polato^{2,3}

Abstract

Il contributo esplora come la lettura possa favorire processi di conoscenza di sé e pratiche autobiografiche, proponendo il libro tattile illustrato (TIB) come mediatore capace di stimolare narrazioni di sé. Originariamente concepiti con finalità tiflodidattiche per bambini con disabilità visive, i TIB hanno progressivamente ampliato linguaggio e contenuti, suggerendo la possibilità di applicazioni anche per adolescenti e adulti. Si presenta un'esperienza rivolta a studenti universitari, futuri professionisti dell'educazione: la lettura condivisa dei TIB, combinata ad attività di rielaborazione creativa, ha promosso riflessività e consapevolezza professionale, costituendo uno spazio generativo che ha facilitato l'emersione di narrazioni "multisensoriali".

Parole chiave: libri tattili illustrati, autobiografia, professionisti dell'educazione, università, riflessività.

Abstract

The contribution explores how reading can foster processes of self-knowledge and autobiographical practices, proposing the tactile illustrated book (TIB) as a mediator capable of stimulating self-narratives. Originally designed for *typhlo-didactic* purposes for children with visual impairments, TIB have progressively expanded in language and content, suggesting the possibility of applications for adolescents and adults as well. This is an experience aimed at university students, future education professionals: shared reading of TIBs, combined with creative reworking activities, promoted reflection and professional awareness, creating a generative space that facilitated the emergence of "multisensory" narratives.

Keywords: Tactile illustrated books, autobiography, education professionals, university, reflexivity.

¹ Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione G. Maria Bertin dell'Università di Bologna.

² Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione G. Maria Bertin dell'Università di Bologna.

³ Il contributo è il frutto di una riflessione comune tra le due autrici; tuttavia, si attribuisce a Enrica Polato il secondo paragrafo e a Sara Marchesani il primo, terzo e quarto.

1. *Lo spazio di incontro tra lettura e autobiografia*

In che modo le pagine di una storia si intrecciano con quelle della nostra vita? Si tratta di un rapporto bi-direzionale: la lettura può consegnarci delle preziose chiavi di interpretazione delle nostre esperienze; allo stesso modo, i nostri vissuti sono indispensabili per comprendere a fondo le narrazioni che incontriamo nei racconti (Batini, Bandini, Benelli, 2020).

È attraverso le lenti derivanti da ciò che abbiamo esperito che riusciamo a cogliere le sfumature emotive e i significati latenti di una storia. Le storie, dalla carta, si animano: ci interrogano, si intrecciano col presente, sanno trasportarci nel passato e proiettarci nel futuro, trasformandosi in uno spazio privilegiato per raccontarsi, rileggersi e riflettere su di sé. Le parole, le immagini contenute nei racconti di qualità – per quanto immaginarie o distanti dalla nostra quotidianità – possono risuonare in chi ascolta o chi legge, contribuendo a migliorare non solo le nostre competenze empatiche, ma anche la conoscenza di noi stessi (Silva, Prisco, Lencioni, 2023).

Le narrazioni, quindi, ci aiutano a dare significato, a tessere le fila tra gli eventi della nostra vita e a tracciare i contorni della nostra identità personale e sociale (Bruner, 1990, trad. it. 1992; 2002; Demetrio, 2012).

Batini e colleghi (2020) hanno proposto tre modalità di utilizzo della lettura come leva per attivare pratiche autobiografiche, che – pur mostrando interessanti potenzialità – restano ancora da indagare a fondo dal punto di vista applicativo. Si tratta di tre approcci distinti, ognuno dei quali apre piste di lavoro differenti:

- *mimesi*: la narrazione diviene stimolo per evocare esperienze affini. Si è, quindi, invitati a raccontarsi seguendo la struttura, il tono o il contenuto del testo, attivando un rispecchiamento tra ciò che viene letto e i vissuti personali;
- *antitesi*: la lettura, in questo caso, sollecita una presa di distanza, un'opposizione o una reazione critica. Le persone che partecipano all'attività sono invitate a esprimere il proprio punto di vista in contrasto con ciò che accade nella narrazione proposta;
- *puzzle*: a partire da molteplici stimoli narrativi, ogni persona può selezionare elementi differenti e ricomporli in un mosaico che dia forma alla propria narrazione.

La lettura, in particolare quella ad alta voce, può essere considerata un'attività a "bassa soglia": un'esperienza accessibile che non presuppone la presenza di specifiche competenze tecniche. Grazie alla sua capacità di promuovere un'equa partecipazione, si presta a essere utilizzata in contesti eterogenei. Può, inoltre, essere proposta da genitori, insegnanti, educatori o formatori, e coinvolgere destinatari di ogni età, dai bambini agli anziani. Inoltre, può essere fruita a livelli differenti, adattandosi ai bisogni e alle caratteristiche di chi è coinvolto (Salvato, 2024; Szpunar, 2024). In questo contributo, l'attenzione si concentra sugli adulti e, nello specifico, sui futuri professionisti dell'educazione. Tale scelta muove dalla convinzione per cui la pratica autobiografica rappresenti una metodologia di particolare rilevanza nell'ambito dell'educazione degli adulti, soprattutto nei percorsi di formazione iniziale e continua. I professionisti dell'educazione, infatti, per svolgere il proprio ruolo con intenzionalità, necessitano di una profonda chiarezza di sé (Caldin, 2017). In quest'ottica, la possibilità di raccontarsi può rappresentare un'opportunità inestimabile, poiché equivale a "formarsi due volte": da un lato, consente di rileggere in modo critico la propria esperienza; dall'altro, di attivare nuovi processi di conoscenza (Cambi, 2005).

Ripercorrere le trame della propria storia, inoltre, può consentire di abitare con maggiore consapevolezza il terreno della relazione di cura con l'altro. Tuttavia, l'attuale formazione accademica sembra aderire a un paradigma neoliberista dell'educazione, privilegiando una formazione orientata alla sola acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro (Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017; Aleandri, Russo, 2017). In questo contesto, dare spazio al binomio lettura e narrazione può rappresentare un'opportunità per costruire un'*officina democratica* (Zizioli, 2023) e promuovere una riflessione profonda sulla propria identità personale e professionale.

2. Lettura e adulti: i libri tattili illustrati come mediatori narrativi metaforici

Per promuovere il racconto di sé e la riflessività degli studenti, frequentanti un corso di laurea magistrale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, è stata condotta una prima esperienza esplorativa volta a individuare mediatori narrativi efficaci a tale scopo. La scelta è ricaduta su alcuni TIB (Tactile Illustrated Books), libri progettati per persone non vedenti e ipovedenti nei quali il testo, in caratteri ingranditi e in *Braille*, è affiancato da immagini in rilievo esplo-

rabili attraverso la percezione aptica (Bridda, 2023). La lettura condivisa dei TIB è stata seguita da una serie di domande-stimolo finalizzate a promuovere narrazioni autobiografiche e rielaborazioni multisensoriali, mediante le quali gli studenti hanno esplorato e rappresentato alcune dimensioni della propria identità professionale. La fase di restituzione si è svolta dapprima in coppia, mediante l'esplorazione tattile degli artefatti e, successivamente, in plenaria, promuovendo una riflessione collettiva. L'esperienza si è conclusa con la somministrazione di un questionario esplorativo finalizzato a indagare le valenze formative dell'esperienza.

Riunno e Cianfanelli (2022) ritengono i TIB strumenti di mediazione e relazione validissimi per ogni genere di attività, poiché consentono di creare un ambiente di confronto inclusivo, sinestesico, in cui ciascuno può essere accolto secondo le proprie specificità e mettere in campo la propria unicità. Per promuovere la narrazione autobiografica è però necessario privilegiare quei TIB che, conservando un'alta metaforicità, amplino il campo della percezione e del confronto. Desideriamo quindi approfondire le motivazioni della scelta dei TIB per la nostra esperienza laboratoriale, argomentandone in modo analitico il titolo e traducendolo in domande.

2.1. *Lettura e adulti: i TIB sono libri anche per adulti?*

Relativamente giovane e insospettabilmente dinamico, quello dei libri accessibili è un mondo in crescita e in fermento, che inizia finalmente a uscire da una nicchia di interesse specialistica e a vedere valorizzate le sue potenzialità nei confronti di un pubblico ampio (Corniglia, 2024).

Riferendoci specificatamente ai TIB, possiamo affermare che questo ampliamento comincia timidamente a riguardare anche l'età del pubblico. Nonostante i TIB siano nati con finalità tiflodidattiche per i bambini, gradatamente stanno iniziando a comparire dei titoli interessanti, per linguaggio e tematiche, anche per un pubblico adolescente e adulto. Per quanto riguarda il pubblico adolescente, basti pensare ad alcuni titoli della collana "Point d'or" della casa editrice Les Doigts Qui Rêvent o alla collana "Outils pour la vie intime, affective et sexuelle" della casa editrice Mes mains en or il cui motto è *À chaque âge son livre tactile!* Nelle varie edizioni del Concorso Nazionale per l'Editoria tattile *Tocca a Te* sono stati premiati libri che, pur essendo rivolti ad un pubblico 0-12 come da bando, in realtà erano pensati anche per giovani e adulti, o semplicemente erano rivolti a un pubblico senza età. Pensiamo a

Confini di Antonella Veracchi e Michela Tonelli, a *Il viaggio* o *Diversi* di Marcella Basso, a *L'architettura cosa fa* di Roberta Bridda. Pensiamo all'infinitamente generativo *Alberi* di Mauro Evangelista, a partire dal quale è possibile fare laboratori con bambini di scuola dell'infanzia come *team building* con manager di multinazionali. E se l'idea dell'albo illustrato "per tutte le età" è stata sdoganata nel mondo del libro illustrato in generale, ora c'è bisogno di fare altrettanto per i TIB, anche se vi è ancora molta strada da percorrere.

2.2. Libri tattili illustrati e mediatori: perché scegliere un TIB come mediatore?

Desideriamo qui approfondire la valenza dei TIB come mediatori facendo riferimento al pensiero di Andrea Canevaro (2008), per il quale i mediatori sono oggetti-persone-contesti aventi una funzione di sostegno e di sviluppo ulteriore dei soggetti coinvolti. Quest'ultimo aspetto, relativo allo sviluppo ulteriore, ci è parso particolarmente prezioso per il nostro laboratorio rivolto a futuri professionisti dell'educazione. All'interno della classificazione dei mediatori in famiglie, i TIB si collocano in quella finalizzata all'esplorazione ipotetica e cognitiva. I mediatori in questo caso offrono al soggetto la possibilità di apprendere e di organizzare le proprie forze, impegnandosi in nuove attività e trovando contatti con i propri desideri, punti d'appoggio per la propria volontà, aiuto per la propria realizzazione.

I TIB posseggono alcune delle caratteristiche irrinunciabili dei mediatori:

- essendo oggetti esterni al soggetto e visibili da altri, con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso, possono costituire un punto di convergenza degli sguardi diversi degli studenti, offrendosi come luogo in cui far convivere diversità e unità;
- possono rappresentare ciascun studente senza comprometterlo, consentendogli di esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi lo feriscano. Usando il registro metaforico per narrare di sé, lo studente può ripercorrere il proprio percorso formativo, focalizzando le motivazioni delle scelte passate, soffermandosi sulla loro evoluzione, condividendo le fatiche e gli insuccessi e proiettandosi nella futura professione;
- essendo oggetti malleabili, possono riflettere l'impronta dello studente, mai definitiva, ma sempre perfettibile. Questo perché la lettura tattile

implica un coinvolgimento più attivo: richiede un'esplorazione complessa, che va oltre il semplice colpo d'occhio. È un'esperienza "più lenta, ma anche più profonda. Non solo si toccano i materiali, ma si viene a propria volta toccati da essi, in un dialogo materico continuo, ogni volta inedito e sorprendente" (Basso, 2023, p. 187).

In sintesi, i TIB sono dei mediatori in quanto oggetti plurali, multimodali e multimediali, che si offrono sotto la duplice veste di punto sicuro e di invito a rischiare (Canevaro, 2008). Nello specifico, i tre TIB scelti per il nostro laboratorio si configurano come dei "teatri d'azione", ambienti che permettono una messa in scena e un coinvolgimento attivo dell'esperienza (Basso, 2023).

2.3. Tatto e metafore: la percezione perde corpo?

In questo breve paragrafo desideriamo evidenziare l'importanza della riscoperta del tatto e della sua valenza metaforica nell'attuale periodo storico, in cui questo senso sta rapidamente perdendo molte delle valenze per il quale geneticamente si è strutturato e affinato. Desideriamo farlo riferendoci al pensiero di filosofi nonché di pedagogisti, psicologi e artisti accomunati dall'aver focalizzato la propria pratica professionale e la propria ricerca sulle immagini tattili e sui TIB.

L'epoca digitale in cui viviamo sembra aver messo definitivamente in crisi quell'alleanza tra cervello e mano che, come ci spiegano le neuroscienze, fin dalla notte dei tempi ha permesso lo sviluppo dell'intelligenza umana tramite l'esercizio della creatività. Delegando il lavoro manuale prima alle macchine e poi all'intelligenza artificiale, non abbiamo solo perso un saper fare. La questione è molto più ampia, culturale, perfino ontologica, perché mette in gioco quello che ci rende profondamente umani, l'essere capaci di creare bellezza con il nostro corpo. Per provare a invertire il processo di delegittimazione tattile in cui siamo immersi occorre riabilitare il nostro corpo, educarlo a un cambiamento di "postura" in senso inevitabilmente anche conoscitivo e culturale (D'Ambrosio, 2023).

Occorre ricordare che il tatto è un senso diffuso, che ci avvolge completamente mettendo l'intero nostro corpo in dialogo tanto con l'esterno quanto con l'interno. Perché, se è vero che toccare ci permette di discriminare un oggetto o di reagire velocemente a uno stimolo, è altrettanto vero che il contatto nutre la nostra pelle e la nostra persona. Infatti,

le esperienze di tocco in cui “andiamo verso gli altri” sono altrettanto importanti delle esperienze in cui, attraverso il contatto, gli altri si avvicinano a noi e noi permettiamo “all’esterno” di toccarci (Basso, 2024).

D'altronde, la specificità dell'intelligenza naturale rispetto a quella artificiale consiste nell'essere situata in un corpo, nell'essere una mente incarnata. La pelle non è solo la sede della sensibilità, è anche involucro vivente di un organismo volente: “pensiero” è ciò che si trova in un corpo (Ferraris, 2025). In definitiva, «quello che di più profondo esiste nell'uomo, è la pelle» (Valéry, 1932, trad. it. 2008).

Per addentrarci nel tema del valore metaforico del tatto e delle immagini tattili, Loretta Secchi (2018) ci invita a rifarci al concetto di metafora proposto dal filosofo Max Black. Secondo questo autore, la metafora coinvolge attivamente l'ascoltatore, che è invitato a dare una risposta creativa, ridefinendo la conoscenza dell'oggetto. Una metafora ben riuscita crea nuove analogie e arricchisce l'enunciato di significati ulteriori, accrescendo la conoscenza.

Ancora, Black ritiene che pensiero ed espressione metaforici possano realizzare intuizioni non esprimibili in “alcun altro modo” e, anzi, siano in grado di generare intuizioni su “come sono le cose in realtà”. Ad esempio, quando si cercano di tradurre stati d'animo e atmosfere che richiedono una corrispondenza tra cognizione ed emozione, una descrizione solo letterale può non produrre alcuna estensione di significato. Con la metafora, ciò che si conquista è l'inusuale, ma esatta corrispondenza tra pensiero abituale e intuizione profonda. Qualcosa che il linguaggio ordinario, consolidato e pragmatico, non sempre concede e che, invece, un linguaggio evocativo e poetico, pur sintetico, quasi sempre determina.

Si impone pertanto una riconsiderazione della relazione equilibrata tra esperienze verbali ed esperienze dirette della realtà, con particolare attenzione alla potenza dell'educazione sensoriale quale riappropriazione del sentire. Abbiamo scelto di utilizzare i TIB nel nostro percorso laboratoriale per la fiducia nella potenza dell'educazione sensoriale: fiducia in un oggetto che invita alla scoperta, all'apprendimento, alla comprensione e all'interazione (Valente, Bara, Gentaz, 2018), e che sa restituire forme altre di bellezza, altre punteggiature (Sannipoli, 2024), offrendo un'occasione di lettura al tempo stesso intima e collettiva, creatrice di esperienze condivise, un'opportunità per interrogarsi sul mondo partendo da prospettive diverse, abbattendo barriere e stereotipi (Bridda, 2024).

3. I libri tattili illustrati selezionati per l'esperienza

Di seguito, vengono presentati i libri scelti, le domande stimolo proposte e le attività che ne sono scaturite all'interno di ciascun gruppo di studenti.

a) *Dalla finestra*: frutto di una progettualità collettiva, il libro intreccia accessibilità, poesia e sperimentazione, trasformandosi in un vero mediatore relazionale. Premiato con il *Bologna Ragazzi Award – New Horizons* nel 2025, invita a vivere le “finestre” come soglie aperte, luoghi di attraversamento e di reciproco ascolto.



Fig.1 – *Dalla Finestra* (Cattabianchi, Anastasi), Associazione Start

L'attività proposta è pensata per sollecitare una riflessione sul proprio futuro professionale, utilizzando la finestra come metafora. Tra le modalità di utilizzo della lettura, si è fatto riferimento alla *mimesi* (Batini, Bandini, Benelli, 2020). Ciascuno è stato invitato a dare forma alla propria finestra, utilizzando i materiali percepiti come più affini per esprimere ciò che intravedeva di sé nel futuro. In conclusione, a ciascuno è stato chiesto di raccontare il significato simbolico attribuito alla forma e ai materiali scelti.

b) *Storie sulle dita*: un libro che invita a immaginare e raccontare, unendo accessibilità e libera espressione. Racchiuso in una scatola di legno, questo libro-gioco contiene un piccolo libro in velcro e tessere tattili raffiguranti oggetti, animali e simboli evocativi realizzati con materiali dalle texture diverse. Le combinazioni di queste tessere aprono a racconti sempre nuovi, a viaggi inattesi.



Fig. 2 – *Storie sulle dita* (Rivoir, Bertagna), Federazione nazionale delle istituzioni prociechi⁴

L'attività è consistita nella selezione di tre immagini tattili, ciascuna scelta per rappresentare momenti differenti del proprio percorso educativo-formativo: il passato, il presente e il futuro. Ai partecipanti, inoltre, è stata offerta la possibilità di realizzare un'immagine personalizzata, utilizzando i materiali a disposizione. In conclusione, è stato loro richiesto di riflettere, attraverso la scrittura, sia sulle motivazioni che avevano orientato le proprie scelte sia sulle emozioni suscitate dalla composizione. L'attività proposta rispecchia, in parte, l'approccio definito come *puzzle* (Batini, Bandini, Benelli 2020).

c) *Les petits chemins*: alcuni lisci e lineari, altri disseminati di buche e ostacoli, altri ancora a zig-zag, che implicano cambi di direzione, o ondulati, che si alternano tra alti e bassi. Le pagine, dal tono delicatamente filosofico, sono composte da sentieri tattili, realizzati con materiali differenti. Ogni percorso, unico nella sua forma e nel suo andamento, rappresenta le esperienze individuali che ciascuno può affrontare nel corso della sua esistenza.

⁴ Si veda: <https://libritattili.prociechi.it/> (data di ultima consultazione: 10.07.2025)

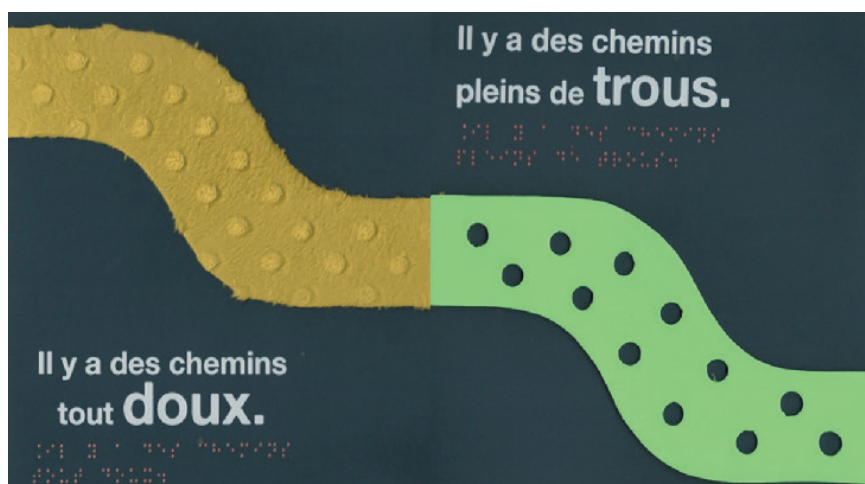


Fig. 3 – Les Petits Chemins (Colin), fotografia di Enrica Polato

L'attività ha invitato a ricostruire tattilmente il proprio percorso educativo-formativo, riflettendo sui suoi momenti significativi e rappresentandoli mediante i diversi materiali. I partecipanti che lo desideravano hanno potuto anche realizzare una sezione di sentiero dedicata alle proprie aspettative riguardo al loro futuro. È stato, poi, richiesto di riflettere sulla storia del proprio sentiero: l'andamento, le ragioni alla base della selezione dei materiali e le emozioni suscitate dalla composizione. L'attività proposta ha adottato l'approccio definito come *mimesi* (Battini, Bandini, Benelli, 2020), favorendo un rispecchiamento tra narrazione ed esperienze vissute.

4. Riflessioni conclusive: la voce degli studenti

Al termine dell'attività è stato somministrato un questionario puramente esplorativo, composto da domande aperte e chiuse, volto a raccogliere impressioni sull'esperienza e sul potenziale dei TIB come mediatori per la narrazione di sé, nonché sulle eventuali difficoltà percepite. Tutti i partecipanti ($n = 21$) hanno riconosciuto nel TIB uno stimolo narrativo efficace per esprimersi e raccontarsi. Come affermato da una studentessa: «ha funzionato da mediatore, è stato un mezzo per raccontarmi attraverso una metafora, quindi un modo più gentile e meno invasivo». Inoltre, il TIB è stato vissuto come un'occasione di riflessione personale: «ti dà modo di pensare a te e a come rappresentarti, è un'attività riflessiva».

Molte risposte hanno sottolineato come l'integrazione di stimoli visivi e tattili abbia favorito la connessione con sé stessi, attivando processi espressivi non convenzionali. Un partecipante ha scritto: «la percezione tattile mi ha aiutato a sentire in modo amplificato le mie sensazioni ed emozioni interne», mentre un'altra persona ha osservato: «dà la possibilità di esplorare un altro tipo di linguaggio e arrivare dove le parole non arrivano». Infatti, in diversi casi, l'uso del TIB ha permesso di dare forma a contenuti difficilmente esprimibili attraverso il solo linguaggio verbale: «sono riuscita a rappresentare ciò che a parole sarebbe risultato probabilmente troppo banale, o comunque ridondante per noi educatori come il concetto di distacco emotivo».

Per più partecipanti è stata un'occasione per superare la reticenza nell'esporsi in pubblico: «faccio fatica a parlare di me e a capirmi, ma realizzare una tavola tattile mi ha aiutata anche a farlo davanti a una classe, cosa che non avrei mai pensato di fare». Le difficoltà riportate hanno riguardato soprattutto lo spaesamento iniziale legato alla traduzione di pensieri complessi in rappresentazioni, con la necessità di «rimettere in moto creatività e manualità» dopo tanto tempo. A livello emotivo, invece, è stata segnalata qualche difficoltà nel «dover esporsi e giustificare» le proprie scelte. Anche il tempo limitato ha rappresentato una criticità, rendendo più impegnativo condensare ciò che si desiderava esprimere.

Le parole che i partecipanti hanno scelto per sintetizzare l'esperienza includono: “creatività”, come possibilità di esprimersi con nuovi linguaggi e stimolo alla fantasia; “condivisione”, in riferimento alla dimensione relazionale; e “riflessione”, connessa all'introspezione. Altri termini ricorrenti, come “emozione”, “memorie”, “novità”, e “sfida”, evidenziano la ricchezza affettiva, simbolica e potenzialmente trasformativa dell'esperienza.

In questo contesto è, quindi, possibile affermare che il TIB abbia agito come un mediatore in grado di innescare un'interazione profonda tra corpo e narrazione di sé. Ci piace ipotizzare che in questa ricerca di mediatori ciascuno sia divenuto un po' più competente, accanto all'altro, imparando dall'altro, insegnando all'altro; e che a partire dalla collaborazione di e tra competenze, ognuno abbia trovato un posto, una nicchia, un senso, che sembra legato all'azione semplice e contingente di leggere un libro (Caldin, 2023), ma che manifesta una sua complessa generatività.

Riferimenti bibliografici

- Aleandri G., Russo V. (2017): L'autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, n. 16, pp. 295-316.
- Basso M. (2023): La mia Esperienza di illustratrice “multisensoriale”. In F. N. Ciechi (a cura di): *Toccare le parole. L'editoria tattile illustrata. Educare Pubblicare Promuovere Progettare*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi, pp.185-191.
- Basso M. (2024): La pelle coglie le differenze. *Liber*, n. 144 pp. 38-39.
- Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020): Autobiografia e educazione: Corpo a corpo con memoria, lettura e scrittura autobiografica. *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, n. 1, pp. 47-58.
- Bridda R. (2023): *ABC - I primi passi per la realizzazione di un libro tattile illustrato*. Ariccia: Start Edizioni.
- Bridda R. (2024): Libri tattili step by step. *Liber*, n. 144, pp. 39-42.
- Bruner J. (1990): *La ricerca del significato*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner J. (2002): *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Caldin R. (2017): Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia oggi*, n. 2, pp. 187-197.
- Caldin R. (2023): *De visu. Disabilità visiva e agire educativo*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2005): L'autobiografia: uno strumento di formazione. *M@gm@*, n. 3(3).
- Canevaro A. (2008): *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la “logica del domino”*. Trento: Erickson.
- Chatterjee H., Hannan L. (2015): *Engaging the senses: Object-Based Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Corniglia E. (2024): Guardare al futuro. *Liber*, n. 144, pp.18-23.
- D'Ambrosio B. (2023): Perché progettare un'educazione alla bellezza tattile. In R. Bridda (a cura di): *ABC. I primi passi per la realizzazione di un libro tattile illustrato*. Ariccia: Start Edizioni, p. 20.
- Demetrio D. (2012): *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Ferraris M. (2025): *La pelle. Che cosa significa pensare nell'epoca dell'intelligenza artificiale*. Bologna: Il Mulino.
- Formenti L. (2014): Per una pedagogia dello sguardo e degli sguardi. In L. Formenti (a cura di): *Sguardi di famiglia*. Milano: Guerini Scientifica, pp. 9-26.
- Formenti L., Luraschi S., Rigamonti A. (2017): L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopaideia*, n. 21(48).
- Riunno G., Cianfanelli G. (2022): Libri tattili e biblioteche in azione: Con-tatto. In R. Bridda (a cura di): *ABC. I primi passi per la realizzazione di un libro*

- tattile illustrato*. Ariccia: Start Edizioni, p. 16.
- Salvato R. (2024): La Lettura ad Alta Voce Condivisa: un dispositivo trasformativo per la costruzione di identità personali e collettive. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, n. 3(2), 30-35.
- Sannipoli, M. (2024): I libri tattili illustrati come mediatori universali: questioni di accessibilità. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, n. 3(1), 5-13.
- Secchi L. (2018): Toccare con gli occhi e vedere con le mani. Funzioni cognitive e conoscitive dell'educazione estetica. *Ocula*, n. 19(3), pp. 15-31.
- Silva C., Prisco G., Lencioni E. (2023): La lettura ad alta voce nei servizi educativi per la prima infanzia in una prospettiva interculturale. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, n. 2(1), pp. 44-54.
- Szpunar G. (2024): Perché promuovere la lettura ad alta voce condivisa? In Battini F. (a cura di) *Lettura e lettura ad alta voce condivisa. Reading and shared reading aloud*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 65-71.
- Valente D. (2015): Haptic Books For Blind Children: A Design For All. The Value Of Design Research. *11th European Academy of Design Conference*. Paris: Descartes University.
- Valente D., Bara F., Gentaz E. (2018): *Un guide pour concevoir des livres multisensoriels accessibles à tous avec la méthode du design participatif. Exemple d'un livre conçu avec les enfants en situation* (<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29924.83847>).
- Valéry P. (1932): *L'idea fissa*. Milano: Adelphi, 2008.
- Zizioli E. (2024): Tempo di meraviglia, spazio alla lettura: immaginari e percorsi identitari. *Critical Hermeneutics: Biannual Journal of Philosophy*, n. 7(2), pp. 141-164.

Esperimenti di continuità educativa in Belgio: alla ricerca di una co-educazione tra professionisti, famiglie, territorio

Nima Sharmah¹

Abstract

Continuità orizzontale e verticale nei servizi all'infanzia sono essenziali al fine di garantire il benessere di bambini e famiglie. Lavorare su transizioni soft è tuttavia più complesso in contesti in cui il sistema di servizi non è integrato. Il progetto Doorgaande Lijn, promosso nella Comunità Fiamminga del Belgio, ha investito in questo campo, sperimentando un approccio olistico alla continuità 0-6 anni. Dodici progetti pilota hanno lavorato in maniera multi-focale secondo i principi della ricerca azione, investendo su visione condivisa, prassi pedagogiche, personale, relazione con le famiglie, governance. La valutazione, condotta tramite il Most Significant Change Method, ha raccolto le più significative "storie di cambiamento" percepite da educatori e genitori, che hanno alimentato raccomandazioni politiche volte a sostenere il lavoro integrato. Il presente articolo riporta processo e risultati del progetto.

Parole chiave: servizi all'infanzia, transizioni, continuità, inclusione, approccio olistico.

Abstract

Horizontal and vertical continuity in ECEC centres is essential to ensure the well-being of children and families. However, working on soft transitions is more complex in contexts where the ECEC system is split. The project Doorgaande Lijn, promoted in the Flemish Community of Belgium, addressed this challenge by investing in a 0-6 years old holistic approach. Twelve pilots adopted a multi-focal perspective based on key elements of action research, focusing on shared vision, pedagogical practices, staff collaboration, relationships with families, governance. The evaluation, conducted through the Most Significant Change Method, gathered the most meaningful "stories of change" as perceived by educators and parents, yielding significant policy recommendations to support integrated work. This article presents the process and results of the project.

Keywords: ECEC, transitions, continuity, inclusion, holistic approach.

¹ Senior Researcher presso il VBJK (Center for Innovation in the Early Years), Belgio (www.vbjk.be).

1. *Transizioni come focus*

Le transizioni della vita necessitano di rituali, di passaggi accompagnati dal calore del noto per poter affrontare il nuovo. Pensiamo a un nuovo lavoro, al trasferimento in una nuova città, al diventare genitori... Tutti cambiamenti che possono essere accomunati dalla curiosità di andare verso ciò che non conosciamo, il timore per quel che ci attende, il bisogno di guardare indietro per ritrovarsi. I passaggi tra l'ambiente domestico e i contesti educativi della prima e seconda infanzia fanno parte di queste transizioni, e necessitano della stessa cura (Balduzzi, 2021; Van Laere *et al.*, 2019). Esperienze positive di transizione possono costituire un fattore critico per il benessere dei bambini e anche per il loro successo scolastico futuro, laddove esperienze negative possono generare difficoltà, specialmente per i bambini provenienti da contesti socio-economici svantaggiati (Dumcius *et al.*, 2014; Peters, 2010). In questo senso, lavorare sulla continuità 0-6 anni (e oltre) diventa un aspetto fondamentale del nostro pensare e agire educativo, all'interno di una cornice olistica capace di unire apprendimento, cura e gioco (*educare approach*), in partenariato con le famiglie, come sottolineato anche dalle Linee Pedagogiche Zerosei: «Servizi educativi e scuole dell'infanzia segnano l'ingresso del bambino in una comunità educante ma anche una nuova partnership con i genitori, fondata sulla fiducia e sul rispetto reciproco» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 16).

La realizzazione di questo tipo di continuità è più complessa in paesi con un sistema di servizi per l'infanzia non integrato, in cui servizi alla prima e alla seconda infanzia fanno capo a ministeri differenti.

Interessante notare che, secondo l'ultimo studio Eurydice (European Commission, EACEA, Eurydice, 2025), negli ultimi anni, i paesi europei sembrano muoversi verso l'integrazione del sistema, attraverso processi di riforma volti a promuovere la continuità tra servizi per prima e seconda infanzia, a livello pedagogico, politico e istituzionale. Il percorso non è tuttavia lineare e presenta notevoli complessità. In questo panorama, l'Italia viene ad oggi descritta come un paese con un sistema educativo 0-6 "abbastanza integrato" (*somewhat integrated*), mentre il Belgio "abbastanza diviso" (*somewhat split*) (figura 1).

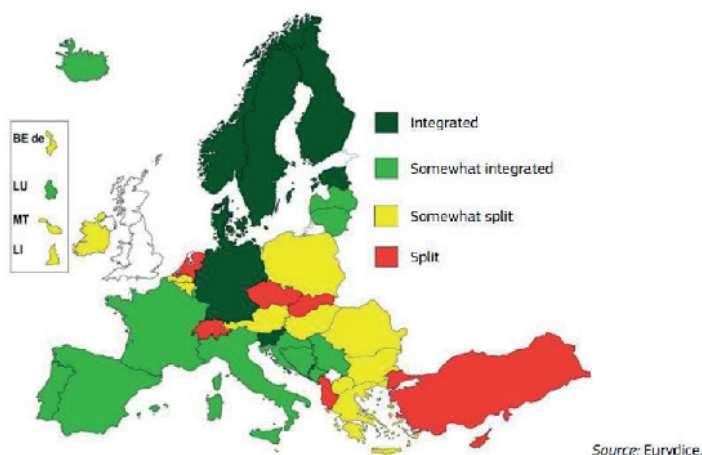


Figura 1. Fonte: European Commission / EACEA / Eurydice (2025)

In questo quadro, cruciale risulta la visione pedagogica all'interno della quale la continuità 0-6 prende forma. Due sono le prospettive che si fanno avanti: la prima si concentra sul concetto di *school readiness*, secondo cui i professionisti dei servizi all'infanzia subiscono una pressione top-down per preparare adeguatamente i bambini alla fase successiva: il nido prepara alla scuola dell'infanzia, quest'ultima alla scuola primaria e così via. Il rischio di questo approccio consiste nel concentrarsi quasi esclusivamente sul percorso "accademico" del bambino, trascurando bisogni educativi e affettivi (Bennett, 2013). Ricerche internazionali evidenziano come questo tipo di pratiche contribuiscano paradossalmente a emarginare proprio i bambini con famiglie in condizioni di fragilità (Lehrer, Bigras, Laurin, 2017; Balduzzi, 2021).

La seconda prospettiva emergente riconosce che la preparazione non riguarda solo il bambino, ma anche e soprattutto i contesti educativi stessi (Dumcius *et al.*, 2014). Il focus si sposta dunque da *school readiness* a *child readiness*, intendendo qui la necessità di preparare i servizi all'accoglienza di bambini e famiglie (Tarrant, Kagan, 2010), tramite un approccio olistico co-costruito.

Il presente articolo prende spunto da questo tipo di riflessioni, approfondendo il percorso svolto nella Comunità Fiamminga del Belgio negli ultimi anni per investire su continuità verticale e orizzontale secondo un approccio olistico, con particolare riferimento a un progetto governativo triennale recentemente concluso, dal titolo *Doorgaande Lijn*.

2. (Dis)continuità nel sistema dei servizi all'infanzia in Belgio

Il Belgio è uno Stato federale costituito da tre Regioni e tre Comunità linguistiche (fiamminga, francese, germanofona). Il settore dell'istruzione-educazione viene gestito dalle Comunità e si presenta come diviso: il settore 0-3 anni e quello dell'extra-scuola sono sotto la responsabilità del Ministero del Welfare, mentre il settore 2,5-6 anni viene regolamentato dal Ministero dell'Istruzione (Sharmahd, 2009). Da notare che il settore extra-scolastico in Belgio gestisce buona parte della giornata educativa dei bambini nella scuola dell'infanzia, occupandosi spesso (oltre che del pre- e post- scuola), anche di quei momenti routinari (sonno, pasto, igiene) tanto cruciali in una visione olistica dell'educazione, quanto sottovalutati nell'approccio di *school readiness* che tende a separare *education & care* (Van Laere, Vandenbroek, 2016). Il settore dei servizi all'infanzia in Belgio si presenta dunque storicamente come frammentato sia a livello verticale (da nido a scuola dell'infanzia e oltre) che a livello orizzontale (tra scuola dell'infanzia e extra-scuola *in primis*).

Negli ultimi anni, tuttavia, sono stati fatti diversi sforzi di investimento in direzione della continuità e delle transizioni *soft*, anche sulla scia dei risultati di alcuni progetti nazionali e internazionali che hanno favorito un dibattito politico in tal senso, portando alla costituzione di un gruppo interdipartimentale di discussione e implementazione di politiche per la continuità. È all'interno di questo tipo di cornice che nel 2021 il Ministero del Welfare, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, ha deciso di finanziare un progetto pilota triennale (poi prolungato fino a giugno del 2025) chiamato *Doorgaande Lijn* ("Linea di Continuità"), finalizzato a sostenere politiche e prassi educative di continuità verticale e orizzontale.

3. *Doorgaande Lijn*: struttura e metodo

3.1. *Struttura e sviluppo del progetto*

Doorgaande Lijn è nella sua essenza un progetto di ricerca azione (Mc Naughton, Hughes, 2009) che fa sua l'idea di una linea di crescita continua da 0 a 6 anni, supportata da una pratica in cui prendersi cura, giocare e apprendere sono integrati (educare). Nello specifico, si è investito in 12 progetti pilota che hanno ricevuto sostegno in termini finanziari e di accompagnamento, per sperimentare contaminazioni co-

struttive tra i tre settori istituzionali che accompagnano i bambini e le loro famiglie tra 0 e 6 anni: nido, scuola dell'infanzia ed extra-scuola. I 12 pilots sono stati selezionati in base alla rispondenza delle loro intenzioni progettuali al tema della continuità, tenendo anche presente la distribuzione geografica (l'intento era quello di coprire il territorio della Fiandre) e della diversificazione dei servizi (per esempio scuole di grandi e piccole dimensioni, in zona di città e rurale). Ogni progetto pilota è stato coordinato da un trio di rappresentanti dei tre settori (gruppo di coordinamento), con il compito di implementare visione e prassi condivise (De Mets, Sharmahd, 2025). I servizi coinvolti sono stati gli attivi promotori della propria trasformazione, all'interno di una cornice di riferimento comune, ma declinata sugli specifici bisogni di ogni realtà coinvolta.

Il percorso ha previsto azioni su più livelli:

- 1) Ogni progetto pilota ha pianificato e sviluppato il proprio percorso progettuale.
- 2) Ogni progetto è stato seguito individualmente da un gruppo di esperti facenti capo a due centri di ricerca (VBJK & CEGO).
- 3) I 12 progetti pilota sono stati sostenuti dalla costituzione di un gruppo di formazione e sostegno (Learning Network) al quale hanno partecipato regolarmente i gruppi di coordinamento di ogni progetto pilota coinvolto.
- 4) Il progetto ha istituito un Comitato Direttivo, composto da figure chiave sul piano politico e formativo nelle Fiandre. Il Comitato ha avuto il compito di seguire le evoluzioni del progetto, per poi raccogliergli i risultati, e stilare un report finale con specifiche raccomandazioni politiche (<https://www.opgroeien.be/aanbod/projecten-samenwerken/doorgaande-lijn#toc-eindrapport-doorgaande-lijn>).

I 12 gruppi di lavoro coinvolti hanno lavorato tenendo presente una cornice che fa riferimento ad alcuni aspetti considerati cruciali nello sviluppo di percorsi di integrazione o continuità, sulla base di una rielaborazione degli elementi chiave della qualità descritti nel European Quality Framework for ECEC (Council of the European Union, 2019). In base a questo riadattamento, gli aspetti su cui tutti i progetti pilota sono stati invitati a lavorare sono stati:

1. Prassi quotidiana olistica che integra gioco, apprendimento e cura.
2. Continuità con famiglie e territorio.
3. Personale.
4. Organizzazione, risorse, *governance*.

Questi quattro ambiti prendono forma all'interno di un quinto fondamentale aspetto che li racchiude tutti, rappresentato dalla necessità di una "visione condivisa" tra i diversi settori educativi in gioco.



Fig. 2 – Cornice di riferimento sviluppata durante il progetto

3.2. Valutazione tramite *Most Significant Change Method*

L'impatto delle azioni del progetto su bambini, famiglie e personale è stato attraverso un riadattamento del *Most Significant Change Method* (Willetts, Crawford, 2007), conosciuto come metodo partecipativo per valutare interventi complessi. Il processo prevede la raccolta di "storie di cambiamento significativo" raccontate dai partecipanti: questi ultimi, seguendo una traccia di intervista, sono stimolati a esplicitare i cambiamenti più significativi che hanno vissuto nella loro pratica in relazione al tema del progetto. Successivamente, viene effettuata una selezione delle storie reputate di maggiore impatto da parte di un gruppo di *stakeholders* designati. La selezione avviene attraverso discussioni approfondite, che generano a loro volta un momento di riflessione. Le storie selezionate servono poi a scopo di disseminazione e sensibilizzazione.

Nel caso di Doorgaande Lijn, il *Most Significant Change Method* è stato riadattato e ha compreso le seguenti azioni:

- Guidati dal gruppo di sostegno, i coordinatori dei 12 progetti pilota hanno sviluppato le loro “storie di cambiamento significativo”, raccogliendo il punto di vista di educatori, insegnanti e famiglie, tramite l'utilizzo di interviste, *focus group* e questionari. Nello specifico 36 coordinatori di servizi hanno partecipato alla rilevazione, coinvolgendo a loro volta circa 500 genitori e 50 educatori/insegnanti.
- Le storie sono state discusse nel gruppo di formazione (Learning Network).
- I rappresentanti dei gruppi di coordinamento hanno riadattato le loro storie sulla base dei feedback ricevuti dai colleghi.
- Le versioni riadattate delle storie sono state presentate al Comitato Direttivo del progetto durante una giornata di studio. Il Comitato Direttivo ha così potuto lavorare a partire dalle storie per formulare le raccomandazioni politiche.
- Le storie sono state raccolte e inserite come parte integrante del report finale, con annesse raccomandazioni politiche.

Le seguenti pagine raccontano alcune “storie” di Doorgaande Lijn, tramite le voci di professionisti e genitori. Sebbene l'analisi tocchi tutti gli elementi del quadro di riferimento (figura 2), in questa sede, per motivi di spazio e di coerenza con il focus della rivista, ci soffermeremo in particolare sugli aspetti relativi allo sviluppo di una visione condivisa, alla concretizzazione di pratiche educative integrate e alla continuità con famiglie e territorio.

4. *Verso una visione condivisa*

Uno degli aspetti cruciali che emerge dalle storie raccolte è l'importanza di lavorare per la costruzione di una visione olistica condivisa (Catarsi, 2011). Come leggiamo anche nelle nostre Linee Pedagogiche Zerosei: «La prospettiva zerosei prefigura la costruzione di un continuum inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p.16).

Nido, scuola dell'infanzia ed extra-scuola in Belgio hanno tradizioni differenti che poggiano su un'idea frammentata di educazione, di bambino/a, di famiglie: il nido e l'extra-scuola pagano i retaggi della loro iniziale identità assistenziale, mentre la scuola dell'infanzia tende a quel "*schoolification approach*" che citavamo in apertura di articolo (Van Laere, Vandenbroeck, 2016).

Sviluppare una visione comune necessita di piccoli fondamentali passi, a cominciare da quella conoscenza reciproca che genera consapevolezza e rispetto dell'altro.

La prima cosa è stata conoscersi – spiega un coordinatore di Anversa – Sembra una cosa da poco, ma non lo è. Pur lavorando tutti con gli stessi bambini e le stesse famiglie, esistono grandi e piccole differenze tra i partners. Prima di questo progetto conoscevano a malapena i nomi dei colleghi. [...] Adesso c'è maggiore conoscenza, il che significa anche maggiore comprensione e rispetto (Intervista svolta durante il progetto al coordinatore del progetto ad Anversa).

Per approfondire la conoscenza reciproca e scambiare metodi di lavoro, alcuni progetti pilota hanno fatto esperienze di *job shadowing* (VBJK, VCOK, Expoo, 2018): gli educatori/insegnanti dei tre settori hanno affiancato per alcuni giorni i colleghi degli altri servizi (alcuni educatori del nido hanno affiancato quelli della scuola dell'infanzia e dell'extra-scuola e viceversa), seguendoli nel loro lavoro quotidiano, per poi condividere un momento di riflessione sulle prassi osservate. Il confronto ha portato a conoscere meglio il lavoro reciproco, ma anche a esplicitare in maniera più coerente le proprie intenzioni e prassi, come punto di partenza per la costruzione di un percorso condiviso.

Vedere come il nido organizza il momento del pranzo – spiega un'insegnante di Gent – ci ha fatto riflettere sull'importanza di un momento che per noi fino ad allora veniva organizzato in maniera sbrigativa. Grazie a queste osservazioni, abbiamo deciso di introdurre alcuni cambiamenti. Per esempio, adesso mangiamo con gruppi più piccoli di bambini, e mentre prima il pasto veniva gestito solo dall'extra-scuola, adesso abbiamo apportato delle modifiche negli orari di lavoro, per fare in modo che un'insegnante possa essere presente (Intervista svolta durante il progetto a un'insegnante di Gent).

Si tratta qui di piccole-grandi trasformazioni che svelano soprattutto un cambiamento di prospettiva, in direzione di un approccio olistico capace di valorizzare cura, apprendimento e gioco. Il cambiamento di prospettiva necessita della guida di una leadership forte e democratica a un tempo (Sharmahd *et al.*, 2017), come sottolinea questa educatrice di Hasselt:

Eravamo tre isole separate. Costruire ponti tra le isole è stato possibile grazie alla presenza di un coordinatore esterno alle organizzazioni. Il più grande cambiamento è stato proprio guardare con mente aperta all'isola altrui e tornare con occhio critico ma costruttivo alla propria (Intervista svolta durante il progetto a un'educatrice di Hasselt).

L'organizzazione di giornate formative comuni per scuola dell'infanzia, nido ed extra-scuola è stato un altro aspetto fondamentale.

Quest'anno – spiega in proposito la direttrice di una scuola dell'infanzia di Gent – abbiamo organizzato giornate formative per tutto il personale: nido, scuola ed extra-scuola. Alla giornata ha partecipato anche il personale della cucina e delle pulizie: anche loro hanno un ruolo importante nello sviluppo di un approccio olistico educare (Intervista svolta durante il progetto alla direttrice di una scuola di Gent).

Non solo le formazioni, ma anche i gruppi di accompagnamento multiprofessionali hanno avuto un ruolo centrale. A questo proposito, un'insegnante spiega:

Abbiamo partecipato a un percorso di coaching con un facilitatore esterno, insieme ai colleghi dell'extra-scuola e del nido. Il focus è stato il rapporto con le famiglie. Su questo punto noi della scuola abbiamo potuto imparare dal nido, dove le relazioni con i genitori sono in qualche modo più aperte (Intervista svolta durante il progetto a un'insegnante di Gent).

Questo tipo di esperienza ha trasversalmente anche aiutato a lavorare sulla storica percezione di svalutazione sociale che caratterizza il vissuto dell'identità professionale delle educatrici di nido, le quali tramite queste esperienze hanno potuto sperimentare e sentire il valore della propria professionalità, spesso portata come esempio soprattutto per il profondo (e alto) senso relazionale e di cura che vi è sotteso.

5. Verso una prassi quotidiana integrata

A partire da una visione pedagogica condivisa, in cui gioco, apprendimento e cura si integrano, possiamo dare forma a prassi educative coerenti. Di seguito presentiamo alcune sperimentazioni educative effettuate dai servizi coinvolti in un'ottica olistica "educare".

5.1. *Sperimentare con gruppi misti*

Il progetto pilota di Oostvleteren ha sperimentato la creazione di un gruppo misto di bambini dai 18 mesi ai 4 anni di età.

Adiacente alla scuola c'è un nido domiciliare. – spiega il direttore della scuola – Abbiamo deciso che ogni mattina i bambini del nido e un gruppo di bambini del primo anno della scuola dell'infanzia giocano insieme sotto la supervisione sia dell'educatrice che dell'insegnante. I compiti delle due professioniste sono condivisi, senza cesure rispetto ai momenti considerati “di cura” e quelli tradizionalmente (e impropriamente) ritenuti più “educativi”. Allo stesso tempo, tutti i venerdì, abbiamo aperto questo gruppo a bambini non iscritti al servizio (bambini che sono a casa o frequentano altri servizi): ogni venerdì, un piccolo gruppo di massimo 3 bambini non iscritti può unirsi (gratuitamente) a questo gruppo sperimentale insieme ai propri genitori, per familiarizzare con l'ambiente in vista di un'iscrizione futura, oppure semplicemente per partecipare alle attività (Intervista svolta durante il progetto al direttore della scuola di Oostvleteren).

In questo tipo di pratica, l'*outreaching* verso le famiglie si concretizza in un vissuto di familiarità che lascia spazio alla crescita di un desiderio o di un bisogno che può poi esplicitarsi nell'iscrizione del bambino al servizio, grazie proprio alla positività dell'esperienza vissuta. Spesso nelle nostre realtà accade il contrario: a partire da un bisogno delle famiglie, viene cercato un servizio, nel quale poi genitori e bambini andranno ad ambientarsi e costruire fiducia reciproca con il personale. In questo caso si dà spazio (anche) alla possibilità dell'esperienza inversa: bambini, famiglie ed educatori hanno tempo per sperimentare e costruire fiducia prima dell'eventuale iscrizione. Un tempo lungo e dai contorni flessibili, la cui durata è decisa in primo luogo dalle famiglie stesse.

Un'insegnante di questo servizio racconta: «Abbiamo notato che i bambini che hanno fatto parte di questa sperimentazione si ambientano molto facilmente nella scuola dell'infanzia. Tutto è già familiare, conoscono le insegnanti e le routine in classe». Allo stesso modo, un genitore conferma: «Per noi tutto questo rappresenta una grande tranquillità. Non c'è più il grande salto dalla culla alla scuola».

5.2. *Spazi e materiali*

Un altro aspetto cruciale nella concretizzazione di un approccio educativo 0-6 olistico sta nell'organizzazione di spazi e materiali. Lo spazio come terzo educatore (Malaguzzi, 1987) dà voce (o meno) a un approccio in cui gioco, cura e apprendimento sono vissuti come interconnessi. I servizi coinvolti in Doorgaande Lijn hanno analizzato i propri spazi e l'offerta di materiali, per trovare modalità coerenti di organizzazione di tutti gli ambienti (di nido, scuola, extra-scuola). Si è quindi cercato di dare voce ai bisogni di esplorazione e di riposo dei bambini in ogni servizio, di prevedere spazi per le famiglie, di lavorare sul “less can be more”, e quindi su spazi meno “pieni”, ma dotati di una maggiore presenza di materiale scelto e non strutturato.

Allo stesso tempo, si è investito nell'uso comune di spazi e materiali:

Prima – dice in proposito la coordinatrice di Hasselt – c'erano specifici spazi e materiali dedicati alla scuola e all'extra-scuola, e non si mischiavano. Adesso è diverso, e a seconda del bisogno, ci possono essere più condivisioni. L'extra-scuola organizza anche un centro estivo qui, e da quest'anno abbiamo deciso che possono utilizzare anche i locali della scuola per l'occasione, mentre prima usavano solo gli spazi dell'extra-scuola (Intervista svolta durante il progetto alla coordinatrice di Hasselt).

La condivisione degli spazi ha avuto un ruolo cruciale anche nello sviluppo di uno dei progetti di Gent. Questo specifico progetto ha voluto andare oltre la collaborazione tra i tre servizi, e costituire un vero e proprio “Centro del Bambino” (*Kind Centrum*), paragonabile ai Poli per l'infanzia 0-6 in Italia. Questo ha significato una serie di trasformazioni, a cominciare dalla ricerca di un nuovo nome per il *Kind Centrum* (e non più tre nomi diversi per i tre servizi). A livello di spazi, il Centro ha optato per un'entrata unica (e non più tre entrate diverse), nonchè per la creazione di un ambiente di accoglienza unico per bambini e famiglie, dove potersi fermare durante il momento dell'entrata, prendere un caffè, parlare con gli altri genitori o con il personale. Pur mantenendo le dovute differenziazioni e pur rispondendo ai bisogni specifici di ogni gruppo, l'uso comune di alcuni spazi ha portato a una maggiore fluidità nelle relazioni sia tra personale di servizi diversi che con le famiglie e tra le famiglie.

6. *Continuità con le famiglie e con il territorio*

La continuità verticale e orizzontale non è possibile senza un progetto di co-educazione con le famiglie, intese come “primi educatori” dei bambini (Rayna, Rubio, 2010). Co-educare è un concetto complesso, non di rado interpretato nella prassi con sfumature differenti ma sostanziali. Sebbene molti professionisti, ricercatori e decisori politici concordino sul fatto che il coinvolgimento dei genitori sia un aspetto cruciale della qualità dei servizi all’infanzia, gli approcci sottesi al relazionarsi con le famiglie possono differire notevolmente (Van Laere, Sharmahd, Lambert, 2022). Esistono approcci democratici, nei quali bambini, famiglie, personale e comunità locali co-costruiscono pratiche educative e sociali; e vi sono approcci di tipo strumentale, nei quali i genitori vengono visti come soggetti che devono necessariamente impegnarsi nell’apprendimento prescolare dei figli, al fine di garantire migliori risultati scolastici, ma senza un reale dialogo o partenariato (ibidem). Quest’ultima prospettiva corre il rischio di considerare i genitori, in particolare quelli che vivono in condizioni di marginalità, come poco competenti e/o non sufficientemente interessati all’educazione dei propri figli (Brougère, 2010; Van Laere *et al.*, 2019).

Doorgaande Lijn ha voluto sfidare quest’ultimo approccio, per cercare di costruire percorsi di reale partenariato. Si tratta in molti casi di un inizio, che vorrebbe gettare le basi per una trasformazione più profonda a livello sistemico. Le famiglie sono state coinvolte nella valutazione dell’intero progetto attraverso interviste, questionari e focus groups.

I progetti hanno lavorato alla relazione con le famiglie in diversi modi, partendo per esempio dalla valorizzazione dei “piccoli” momenti quotidiani, durante i quali si gettano le basi della fiducia reciproca. Nello specifico, alcuni progetti hanno lavorato sul concetto di “accoglienza aperta”, ovvero la creazione di un momento di entrata più accogliente. Tradizionalmente, in molte scuole dell’infanzia in Belgio, i genitori non entrano nelle classi dei bambini, e l’accoglienza si svolge nell’atrio della scuola. Doorgaande Lijn ha cercato di trasformare questa prassi. Con la cosiddetta “accoglienza aperta” i genitori sono benvenuti in classe, come spiega questa insegnante che dice:

Adesso la mattina i genitori vengono in classe e restano un po’ con il loro bambino. All’inizio avevo paura che non se ne andassero più... Ma in realtà non succede. [...] Avevo paura che i bambini perdessero la loro autonomia, ma in realtà si sentono più tranquilli in questo modo, e alla fine anche il mio lavoro è facilitato (Intervista svolta durante il progetto a un’insegnante di Gent).

E un papà aggiunge: «Trovo bello poter lasciare i miei bambini in classe perché così posso anche entrare in contatto con altri genitori», a sottolineare il ruolo dei servizi all'infanzia anche come spazi di relazione per le famiglie stesse, capaci di sostenere la creazione di reti, fondamentali soprattutto per le famiglie con background vulnerabile e/o provenienti da altri paesi.

Anche le pratiche di ambientamento sono state rivisitate.

Abbiamo reso l'ambientamento alla scuola dell'infanzia più flessibile – spiega una delle insegnanti di Gent – Prima i genitori potevano restare un paio d'ore con il bambino il primo giorno. Adesso invece abbiamo reso tutto più flessibile e calibrato sui bisogni di ogni bambino e famiglia. Abbiamo riflettuto su questo anche con il nido, dove i tempi per ambientarsi sono più rilassati. E abbiamo coinvolto l'extra-scuola, che prima non partecipava attivamente agli ambientamenti. Prima i bambini dovevano ambientarsi a scuola, e nessuno li accompagnava nel loro (nuovo) ambientamento agli spazi e ai professionisti dell'extra-scuola. Adesso invece diamo più tempo, e l'ambientamento si svolge sia con l'insegnante che con il personale dell'extra-scuola (Intervista svolta durante il progetto a un'insegnante di Gent).

In questa prospettiva, anche i colloqui pre-ambientamento della scuola dell'infanzia, che prima venivano svolti solo dall'insegnante, adesso vedono in molti siti la compresenza di educatore dell'extra-scuola, insegnante della scuola ed educatrice del nido (quando il bambino ha frequentato questo servizio).

Il partenariato con le famiglie si lega a doppio filo a quello con il territorio, a garanzia di un'ampia continuità orizzontale, oltre che verticale. Ad Anversa si è creata una collaborazione specifica con il *Huis van Het Kind* (Casa del Bambino), polo multiprofessionale a servizio di infanzia e famiglia, con l'obiettivo di raggiungere anche le famiglie che non frequentano i servizi. Questa collaborazione è stata ufficializzata con la creazione di un percorso attraverso il quale si offre ai genitori non frequentanti, una passeggiata accompagnata in tre diverse scuole del quartiere. In questo modo le famiglie vengono orientate e sostenute concretamente nel passaggio alla scuola dell'infanzia.

7. *Personale, organizzazione, risorse & governance*

Per creare continuità, la collaborazione tra il personale dei diversi settori è essenziale. Questa collaborazione necessita di condizioni lavo-

rative ben precise, non facili da realizzare in Belgio, visto che i tre settori coinvolti hanno quadri giuridici differenti. Il progetto *Doorgaande Lijn* ha previsto la possibilità di riadattare le normative vigenti ai progetti pilota coinvolti, in modo da permettere sperimentazioni contrattuali e di turni di lavoro altrimenti non possibili.

In questo quadro, alcuni progetti pilota hanno sperimentato la collaborazione tra personale della scuola e dell'extra-scuola.

Per noi – spiega il coordinatore di *Wijtschate* – è stato un successo poter far lavorare gli educatori dell'extra-scuola in classe con le insegnanti per alcune ore. Gli educatori dell'extra-scuola in Belgio rappresentano un ponte tra nido e scuola per i bambini e le loro famiglie. Bisogna però trovare soluzioni contrattuali che possano rendere strutturale questo tipo di collaborazione (Intervista svolta durante il progetto al coordinatore del progetto a *Wijtschate*).

I diversi statuti e le regolamentazioni differenti rappresentano un ostacolo alla collaborazione tra il personale. Nel corso del progetto, alcuni quadri legislativi (contratti, numero di bambini per adulto, metri quadri per bambino, e altri aspetti che sono regolamentati in maniera differente tra i tre settori in gioco) sono stati riadattati per i servizi partecipanti, proprio per permettere la sperimentazione. Tuttavia, sarà necessaria una radicale trasformazione sul piano politico, per garantire una continuità strutturale.

Conclusioni in progress

Realizzare percorsi di continuità in un sistema di servizi all'infanzia frammentato come quello belga presenta diverse sfide. Significa investire su tutti gli aspetti del cosiddetto “sistema competente” (Urban *et al.*, 2011), ovvero sugli individui, sui gruppi di lavoro, sulla collaborazione inter-istituzionale e sulla *governance*. Il progetto *Doorgaande Lijn* ha cercato di lavorare in maniera multifocale e su più livelli contemporaneamente, pur muovendosi in un sistema tradizionalmente ostile all'integrazione. Gli attori in gioco esplicitano i benefici ma anche le difficoltà nella realizzazione di questo tipo di percorsi. Si tratta di un processo multifaccettato, che rappresenta un passo verso l'obiettivo successivo, ovvero la trasformazione verso un sistema integrato di servizi all'infanzia 0-6 anni, sotto un unico Ministero, con una coerenza a livello di formazione, condizioni di lavoro, prassi pedagogiche, per l'intero settore 0-6 (e oltre).

Un solo pezzo del puzzle non è sufficiente per sviluppare una progetto educativo di qualità. Come vediamo anche nel contesto italiano, questo processo di cambiamento richiede tempo, ma è possibile passo dopo passo. «Mettere in luce e celebrare i piccoli risultati positivi – sottolinea in proposito uno dei coordinatori di Bruges – è una leva importante. Aiuta a non cedere alla frustrazione, a continuare a migliorarsi e a sognare».

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (2021): *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bennett J. (2013): A response from the co-author of “a strong and equal partnership”. In P. Moss (a cura di): *Early Childhood and Compulsory Education. Conceptualising the relationship*. London: Routledge, pp. 52-71.
- Brougère G. (2010): La coéducation en conclusion. In S. Rayna, M. N. Rubio, H. Scheu (a cura di), *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Erès, pp. 127-138.
- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Council of the European Union (2019): *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))), consultazione: 13.12.25.
- De Mets J., Sharmahd, N. (2025): School, kinder- en buitenschoolse opvang: het (on)zichtbare gordijn verwijderd. *Kindertijd*, n. 19, pp. 8-13.
- Dumcius R., Peeters J., Hayes N., et al. (2014): *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL)*. Report for the European Commission: Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2025): *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European
- Lehrer J. S., Bigras N., Laurin I. (2017): Preparing to start school: Parent and Early Childhood Educator Narratives. In S. Dockett, W. Griebel, B. Perry (a cura di), *Families and Transition to School. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol. 11. Sham: Springer, pp. 195-210.
- Malaguzzi, L. (1987). *I cento linguaggi dei bambini. The hundred languages of children. Narrative of the possible proposals and intuitions of children from the infant and toddler centers and preschools of the City of Reggio Emilia*. Modena: Coptip, pp. 16-21.
- Mc Naughton G., Hughes P. (2009): *Doing action research in early childhood studies*. Berkshire: Open University Press.

- Ministero dell'Istruzione (2021): *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, articolo 10, comma 4, decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.
- Peters S. (2010): *Literature review: Transition from Early Childhood Education to School*. Hamilton. New Zealand: University of Waikato.
- Rayna S., Rubio M. N. (2010): Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M. N. Rubio, H. Scheu (a cura di): *Parents-professionnels: la coéducation en question*. Toulouse: Erès.
- Tarrant K., Kagan S. (2010): Integrating pedagogy, practice, and policy: a transition agenda. In S. Kagan, K. Tarrant (a cura di). *Transitions for Young Children: creating connections across early childhood systems*. Baltimore, MD: Brookes.
- Sharmahd N. (2009): Parent participation(s): a glance at the belgian reality in relation to the italian one. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 47-63.
- Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., et al. (2017): *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union (<https://doi.org/10.2766/74332.1>).
- Urban M., Vandenbroeck M., Peeters J., et al. (2011): *Competence requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe final report*. Brussels: European Commission.
- Van Laere K., Vandenbroeck M. (2016): The (in) convenience of care in pre-school education: examining staff views on educare. *Early Years*, n. 38 (1), 4-18.
- Van Laere K., Sharmahd N., Lambert L. (2022): Parents as first educators at Elmer childcare centres. A human-centred story of respect, inclusion, and shared responsibilities. In J. Lehrer, F. Hadley, K. Van Laere, et al. (a cura di). *Relationships with Families in Early Childhood Education and Care. Beyond Instrumentalization in International Contexts of Diversity and Social Inequality*. London: Routledge, pp. 163-171.
- Van Laere K., Boudry C., Balduzzi L., et al. (2019): *Sustaining Warm and Inclusive Transitions across the Early Years. Final report with implications for policies and practices*. Ljubljana: ERI.
- VBJK, VCOK, Expoo (2018): *Jobshadowingtraject 'Sociale steun en cohesie'*. Brussels: Expoo.
- Willetts J., Crawford P. (2007): The most significant lessons about the most significant change technique. *Development in Practice*, n. 17 (3), pp. 367-379.

La famiglia nella metamorfosi del mondo, tra educazione, disinformazione ed egemonia culturale

Mario Caligiuri¹

Abstract

L'articolo analizza il ruolo della famiglia nel contesto della profonda metamorfosi che sta attraversando il mondo contemporaneo. La famiglia, tradizionalmente fulcro educativo e sociale, sta subendo trasformazioni significative in un'epoca caratterizzata da disinformazione e nuove forme di egemonia culturale. La ricerca esplora le interconnessioni tra l'educazione familiare, i fenomeni di disinformazione e le dinamiche egemoniche che influenzano la società, proponendo riflessioni sulla necessità di un nuovo approccio pedagogico che consideri le attuali sfide globali.

Parole chiave: famiglia, metamorfosi, educazione, disinformazione, egemonia culturale.

Abstract

This article analyzes the role of the family in the context of the profound metamorphosis that is affecting the contemporary world. The family, traditionally an educational and social cornerstone, is undergoing significant transformations in an era characterized by disinformation and new forms of cultural hegemony. The research explores the interconnections between family education, disinformation phenomena and hegemonic dynamics, which influence society, offering reflections on the need for a new pedagogical approach that considers current global challenges.

Keywords: family, metamorphosis, education, disinformation, cultural hegemony.

¹ Professore ordinario di Pedagogia della Comunicazione e Direttore del Master in *Intelligence* all'Università della Calabria. Dal 2018 è il Presidente della Società Italiana di *Intelligence*, che si prefigge di fare diventare la disciplina materia di studio nelle Università del nostro Paese. Insegna nelle Alte Scuole della Repubblica ed è autore di numerosi libri e pubblicazioni, nonché della voce «Intelligence» nella *X Appendice della Enciclopedia Italiana*, edita dall'Istituto Treccani, per il quale ha scritto anche *Le parole dell'Intelligence*, nell'ambito dell'iniziativa *Le parole valgono*, promossa in occasione del centenario dello stesso.

Premessa

La famiglia svolge un ruolo sociale, educativo, e “spirituale”, preminente. Oggi però il mondo sta cambiando, poiché viviamo in una metamorfosi dai contorni indistinti e imprevedibili (Beck, trad. it. 2017). Quello che è sicuro è che non siamo di fronte alla caduta dell’Impero romano, alla scoperta dell’America, o alla presa della Bastiglia, ma a una trasformazione inedita e sconvolgente in cui il bruco sta diventando farfalla e l’uomo di Neanderthal si sta trasformando in *Sapiens*. Secondo l’interpretazione di Kevin Kelly (2017), stiamo andando, verso “l’inevitabile” ibridazione tra uomo e macchina. È una fase molto delicata e dalle decisioni che si assumeranno adesso dipenderà il futuro del pianeta (Harari, 2017).

Pertanto, può essere utile riflettere sul ruolo della famiglia e quindi dell’educazione, che rappresenta l’anello di congiunzione tra due aspetti che stanno profondamente segnando la nostra società: la disinformazione e l’egemonia culturale. Nel corso dei secoli, nelle varie civiltà del mondo, ci sono state trasformazioni significative che hanno determinato il progresso dei continenti. In Occidente, due grandi cesure hanno segnato una netta differenza storica: l’invenzione della stampa e l’introduzione del motore a scoppio. Secondo Alvin Toffler (trad. it. 1971), negli ultimi 60 mila anni si sono avvicendate sul pianeta 800 generazioni di persone, una ogni 60 anni e, di queste, 650 sono vissute nelle caverne. Solo nelle ultime nove generazioni è stata inventata la stampa, con la diffusione del sapere su larga scala; nelle ultime sette riusciamo a calcolare con esattezza il tempo; nelle ultime quattro abbiamo brevettato il motore a scoppio con la diffusione di beni in misura maggiore e a costi più bassi, migliorando la qualità della vita (*Ibidem*).

In particolare, la stampa ha contribuito all’avvento della riforma protestante, con la Bibbia tradotta in tedesco da Martin Lutero, e alla Rivoluzione francese, con la redazione dell’*Encyclopédie*, emblema di quella che è stata definita *l’Età dei lumi*, in cui, attraverso la ragione, sono stati posti in evidenza i diritti individuali.

Il motore a scoppio ha determinato la rivoluzione industriale con la conseguente *questione sociale*, caratterizzata dall’urbanizzazione, dalla trasformazione dei contadini in operai, ma accentuando le disuguaglianze sociali ha aperto la strada riconoscimento dei diritti, che hanno gradatamente consentito una limitata ma inedita mobilità sociale, accrescendo altresì il ruolo della donna. Non a caso, proprio in questo periodo si afferma la necessità sociale dell’educazione, in modo da avere delle per-

sone che potessero contribuire con una minima alfabetizzazione al funzionamento delle fabbriche. Parallelamente si espande l'“ideologia della democrazia”, che richiede la partecipazione di cittadini che in una certa misura siano in grado di informarsi e di essere informati.

In tale quadro, la famiglia, proprio in seguito a queste due fondamentali cesure, accentua la sua trasformazione, diventando, nella lettura di Pier Paolo Pasolini (1974), un ambiente all'interno del quale si forma il meglio e il peggio delle persone. Di fronte a temi così complessi, come ricorda Baruch Spinoza (trad. it. 1999), nell'Europa del Seicento sconvolta dalle guerre di religione, non bisogna «né ridere né piangere, ma capire» (*Ivi, passim*) invitando a valutare a fondo le cause invece di soffermarci sterilmente sugli effetti.

Il contributo si colloca dunque all'intersezione tra pedagogia della famiglia, sociologia dell'educazione e studi sulla comunicazione, adottando una prospettiva interdisciplinare che connette l'analisi delle trasformazioni familiari con i fenomeni di disinformazione e le dinamiche di egemonia culturale. Il *framework* teorico si fonda sull'idea che la famiglia, quale primaria agenzia educativa, rappresenti il luogo dove si manifestano e si riproducono le disuguaglianze cognitive e culturali. Queste disuguaglianze vengono amplificate dalla disinformazione contemporanea e orientate dalle nuove forme di egemonia culturale, in un processo circolare che condiziona le possibilità di emancipazione delle nuove generazioni.

1. *Educazione*

Le trasformazioni della famiglia contemporanea si inscrivono in un processo di lungo periodo, che ha visto il passaggio dalla famiglia patriarcale a forme familiari sempre più diversificate e fluide. La letteratura sociologica e pedagogica ha evidenziato come la famiglia postmoderna sia caratterizzata, in via generale, da: riduzione della natalità; aumento delle famiglie monoparentali e ricomposte; pluralizzazione dei modelli di convivenza; ridefinizione dei ruoli genitoriali, crescente precarietà economica di ampie fasce familiari (Saraceno, Naldini, 2020). Tali mutamenti strutturali incidono profondamente sulla funzione educativa della famiglia, modificando le modalità di trasmissione culturale e i percorsi di socializzazione primaria. In questo contesto, la capacità della famiglia di svolgere il proprio ruolo educativo risulta sempre più condizionata da fattori esterni quali il livello di istruzione dei genitori, le condizioni

economiche, il contesto territoriale e, sempre più, l'accesso e l'uso delle tecnologie digitali.

L'educazione è un diritto sociale garantito dallo Stato, volto a ridurre le inevitabili disuguaglianze di partenza. Nella nostra Costituzione è esplicitamente dichiarato che «i capaci e meritevoli hanno diritto di raggiungere i gradi più alti negli studi» (Articolo 34). Occorre dunque riflettere sull'attuale significato di istruzione. Tanto per cominciare, ogni luogo è, possiamo dire, educativo, perché ogni esperienza personale è un'occasione per apprendere, per migliorare, per dare un senso alla propria vita, per accendere la curiosità che è la radice della conoscenza. A sua volta, il termine “famiglia” è in gran parte sinonimo di educazione, nel senso che rappresenta quell'ambito che aiuta a comprendere gli elementi essenziali per vivere nella comunità, insieme agli altri.

Come è noto, noi apprendiamo sostanzialmente attraverso due modi: la genetica e l'ambiente. Le condizioni familiari condizionano in maniera inevitabile il successo negli studi e nella vita, che vengono in gran parte condizionati dal livello culturale dei genitori, soprattutto della mamma (Save the Children, 2024), dal livello economico, dalla collocazione geografica, dal numero dei libri posseduti in casa, dall'abitazione dove si vive, dalle parole ascoltate nei primissimi anni di età (Hart, Risley, 2003).

Questi aspetti sono determinanti soprattutto nei primi mille giorni, che sono quelli in cui si formano le capacità cognitive. Il celebre *Rapporto Coleman* del 1966, spiega che intervenire solo sui programmi scolastici, sugli ambienti di apprendimento, sulle tecnologie serve a poco se non si interviene contemporaneamente nelle condizioni sociali, ambientali, economiche degli studenti (Coleman, 1966). L'unico fattore che può determinare qualche differenza è rappresentato dalla qualità degli insegnanti.

La famiglia è il contesto educativo “ancestrale”, perché la scuola viene dopo e ha appunto il compito di ridurre le disuguaglianze, mentre in questo momento in Italia sta accadendo esattamente il contrario. Infatti, l'abbassamento degli studi allarga le distanze sociali e mette in difficoltà i figli delle famiglie di medio e basso reddito, che, se vengono privati di una scuola di qualità, hanno molte minori occasioni per migliorare le condizioni sociali di partenza (Mastrocola, Ricolfi, 2021). Pertanto si evidenzia che nel sistema sociale i diritti sociali vanno garantiti alle fasce più deboli della popolazione che hanno minori strumenti, opportunità, strumenti e relazioni. Inoltre, la globalizzazione aumenta le disuguaglianze sociali e territoriali, circostanza particolarmente grave nel nostro Paese dove le differenze educative tra Nord e Sud sono molto marcate e non trovano riscontri negli altri paesi avanzati.

L'educazione si sta trasformando e anche la famiglia si sta modificando profondamente. In Italia 2,2 milioni di famiglie si trovano in povertà assoluta (8.4%), pari a 5.7 milioni di persone. Così come il 13.8 % dei minori italiani è in condizioni di povertà assoluta, con condizioni critiche per le famiglie numerose e per quelle straniere dove la percentuale arriva al 30.4 % (Istat, 2024b). La povertà educativa è un dato fortemente sottovalutato poiché, per molti giovani, rappresenta un vero e proprio destino già scritto e che le istituzioni pubbliche, scuola e università in primo luogo, non riescono a invertire.

Questa situazione pare essere comune a gran parte dell'Occidente, dove non sembra funzionare più l'equazione maggiore istruzione uguale a maggiore sviluppo economico e sociale. Alcuni studi dimostrano come il contesto familiare e ambientale possa prevalere sulle opportunità formative offerte dalle istituzioni. A Napoli, ad esempio, i figli di genitori minorenni che hanno continuità con la camorra e familiari arrestati, e che vivono in quartieri degradati, hanno una possibilità di delinquere superiore rispetto ai coetanei della stessa città, nonostante l'accesso alle medesime strutture scolastiche (Iavarone, Trocchia, 2020). In Calabria dopo mezzo secolo, l'istituzione dell'università ha prodotto effetti molto importanti, ma non è riuscita a invertire il sottosviluppo (Caligiuri, 2023b). Problematiche, queste, su cui si era interrogato già nel 1977 il ricercatore britannico Desmond Ryan, cinque anni dopo l'avvio dei corsi universitari, affermando che «se la società calabrese rifiuterà, sarà inglobata o trasformata dall'Università è ancora una questione aperta; qualunque sia, il risultato sarà estremamente significativo per lo sviluppo della regione» (Ryan, 1977, p. 85)². Addirittura, in California, dove insiste la *Silicon Valley* che è la "locomotiva" dello sviluppo tecnologico del mondo e dove si sta inventando il futuro (Barbrook, Cameron, trad. it. 2023), le condizioni educative della popolazione sono disastrose. L'imprenditore Dave Welch afferma che a causa del cattivo insegnamento, quello che si sta facendo alle giovani generazioni è spaventoso, perché per molti di loro ci si dovrà chiedere già adesso di quale penitenziario abbiano bisogno da grandi (Kessler, 2021).

Due indicatori, in particolare, dimostrano che le istituzioni educative sono in grandissimo affanno: l'aumento del disagio e la diffusione della droga. Qualche anno fa, gli psicanalisti e intellettuali Miguel Benasayag e Gérard Schmit hanno scritto *L'epoca delle passioni tristi* (trad. it. 2008),

² Traduzione italiana a cura dell'Autore, N.d.R.

in cui spiegano che il disagio psicologico e psichiatrico è in grande aumento nelle giovani generazioni, che considerano il futuro non come una promessa, ma come una *minaccia*.

Da recenti studi emerge che un settimo dei giovani nel mondo soffre di malattie mentali, delle quali soffre pure il 20% dei ragazzi dell'Unione Europea (Currie, 2024). È un fenomeno crescente, come sembrano confermare i raccapriccianti casi di cronaca che accadono nel nostro Paese, che sono sintomo comunque di un malessere profondo (Index Medical, 2023).

Il fenomeno della droga è ampiamente sottovalutato. Sebbene il numero dei morti superi quello di fenomeni che hanno una legittima rappresentazione mediatica, come i femminicidi, i caduti sul lavoro e gli incidenti stradali, leggendo i quotidiani e ascoltando i telegiornali sembra che in Italia di droga non muoia nessuno. Eppure, la droga rappresenta un dramma personale e familiare di grande rilevanza e incide molto sui costi del sistema sanitario e su quelli del sistema carcerario, dove oltre la metà dei detenuti lo sono per ragioni legate alla droga. E poi, e soprattutto, le mafie traggono proprio da questo commercio gli utili maggiori con i quali inquinano l'economia legale. D'altronde, ci chiediamo come si possa pretendere attenzione verso questi fenomeni, quando l'Unione Europea include diverse attività illegali nel Prodotto Interno Lordo delle varie nazioni (Alleva, 2014).

La situazione non può che peggiorare con la diffusione delle droghe sintetiche come il *fentanyl* e il *kush*. Dalla Relazione al Parlamento del 2022 del Dipartimento per le politiche antidroga della Presidenza del Consiglio dei Ministri apprendiamo che ci sono state 19.198 operazioni antidroga ma soprattutto il 12% dei cittadini italiani dai 18 ai 64 anni fa uso di droga, percentuale che arriva a 27.9% per i giovani tra i 15 e i 19 anni, che costituisce una fascia di età scolare (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2023). Sono dati allarmanti ai quali non presta la necessaria attenzione né il sistema scolastico, né quello culturale, né quello mediatico.

Com'è noto, la povertà economica genera povertà educativa, elemento che può già fare presagire quello che potrebbe accadere nel futuro nelle varie regioni italiane, a cominciare da quelle meridionali, dove maggiori sono i giovani che non lavorano e non studiano, gli abbandoni scolastici, il basso livello delle competenze degli studenti, i tempi di occupazione dei diplomati e dei laureati, oltre alla loro emigrazione nel resto d'Italia e d'Europa. Un dato interessante è prodotto dall'incrociare povertà educativa e l'uso della tecnologia. Innanzitutto, va rilevato che i

figli dei magnati di Internet usano la Rete con grande parsimonia (Galletti, 2024), mentre l'esposizione quotidiana allo schermo soprattutto per i bambini di famiglie di basso livello culturale è molto elevata e inizia fin dalla più tenera età. Uno studio di *Save the Children* mette in evidenza che il 22.1% dei bambini tra i due e i cinque mesi viene esposto ogni giorno davanti agli schermi, percentuale che sale al 58.1% per i bambini tra gli 11 e i 15 mesi (Save the Children, 2019, pp. 8-9). Nel Sud questi dati sono ancora maggiori (De Marchi, 2024). Pertanto, come ricorda Laura Pigozzi, di fronte al disagio crescente delle giovani generazioni creato dalle tecnologie occorre riflettere non su quello che c'è nella Rete ma su quello che accade prima dello schermo, chiamando in causa le dinamiche familiari (Pigozzi, 2019). Non a caso, il Cardinale Mimmo Battaglia, che opera nei territori di emergenza della diocesi di Napoli, ricorda che sono gli adulti che hanno bisogno di aiuto (Caligiuri, 2024).

Occorre, allora, riflettere a fondo sulla trasformazione della famiglia. Sullo sfondo ci sono le dinamiche demografiche che indicano che nel nostro Paese ci saranno sempre meno nati e, per contro, sempre più persone di origine immigrata. Questo fenomeno è legato all'aumento generale del benessere ed è in tale quadro che va inserito il fenomeno dell'immigrazione, che nei prossimi anni è destinato ad aumentare, poiché è il frutto delle spaventose disuguaglianze economiche tra paesi ricchi e paesi poveri (Collier, trad. it. 2015).

Se analizziamo il verificarsi di tutto ciò nell'area del Mediterraneo, vediamo che nel continente europeo diminuiscono gli abitanti, ci sono poche materie prime e molta ricchezza, mentre "dall'altro lato del mare", ovvero nel continente africano, aumentano gli abitanti, ci sono molte materie prime e, parimenti, una grande povertà. Il conflitto, pertanto, potrebbe diventare inevitabile.

Secondo recenti dati statistici, calano i matrimoni al Sud d'Italia, crescono a livello nazionale le unioni civili che sono le uniche forme familiari che aumentano, tanto che sei matrimoni su dieci vengono celebrati con rito civile. Sebbene i dati non siano comparabili, nel 2023 ci sono stati 184.000 matrimoni totali e 82.000 separazioni definitive. Aumentano le unioni civili tra persone dello stesso sesso, delle quali il 56.1% sono uomini. Tra il 2011 e il 2021, si riducono di 1.2 milioni le coppie con figli, (-14%), mentre i padri soli sono aumentati dell'85% e le madri sole del 35.5% (Istat, 2024a). La trasformazione della famiglia incide, infine, direttamente nel rendimento universitario, dove i figli dei divorziati hanno prestazioni inferiori rispetto agli altri (Pesando, Stranges, 2024).

2. Disinformazione

La disinformazione rappresenta l'emergenza educativa e democratica primaria del nostro tempo. Siamo in presenza di una vera e propria *società della disinformazione*, che si materializza in un modo molto preciso: ovvero, con la "dismisura" dell'informazione da un lato e con il basso livello di istruzione sostanziale dall'altro, creando un corto circuito cognitivo che allontana le persone dalla sempre difficile comprensione della realtà (Caligiuri, 2019).

Nel primo caso, la quantità eccessiva di informazione confligge con la nostra capacità cerebrale di gestirla, mentre nel secondo caso va constatato che le basi educative sono estremamente deboli. Facendo riferimento al nostro Paese, circa i due terzi dei nostri connazionali non comprendono una frase complessa in italiano (De Mauro, 2010) e da un rapporto dell'OCSE del 2024 si evince che il 35% degli adulti italiani è *analfabeta funzionale*; ovvero: essi sono capaci di leggere e scrivere, ma hanno grandi (quando non insuperabili) difficoltà nel capire, far proprie e usare correttamente le informazioni lette (OECD, 2023). Al riguardo, nel 2016 la percentuale rilevata dall'OCSE era del 16.9%.

Ciò detto, si dovrebbe seriamente riflettere sulla natura della democrazia, che per non farsi *ideologia* – potremmo dire, provocatoriamente – in modo analogo a Fascismo, Nazismo e Comunismo, ha bisogno di cittadini consapevoli e di *élites* responsabili: entrambe condizioni e fattori, questi, che hanno a che vedere con l'educazione, che quindi è premessa autentica e fondamentale della, e per la, democrazia (Dewey, [1916], 2020). L'istruzione, infatti, consente di avvicinarsi alla sempre difficile comprensione della realtà. Platone ricordava che viviamo nelle caverne poiché percepiamo solo le ombre di quanto ci circonda, mentre per Carl Gustav Jung (in Jung *et al.*, [1967], trad. it. 1980) saremo, realmente "viventi nella contemporaneità", a mala pena un migliaio, mentre tutti gli altri si trovano a vivere in epoche disperate e assurde.

Viviamo, infatti, in una società in cui la realtà sta da una parte e la percezione della realtà dall'altra. Per comprendere la realtà bisogna partire dalle parole, che danno concretezza alle cose, ai fenomeni, ai sentimenti. Scrive Walter Siti che siamo in questo mondo per *capire* le cose (2024), ma nella Bibbia leggiamo che siamo in questo mondo per dare un *nome* alle cose (Genesi 2, 19-20). La conoscenza delle parole rappresenta la prima delle disuguaglianze. Don Lorenzo Milani, nella celebre esperienza didattica con i suoi ragazzi della Scuola di Barbiana, poneva al centro proprio il possesso del linguaggio come strumento di

emancipazione e uguaglianza sostanziale, evidenziando come le disparità linguistiche riflettano e perpetuino le disuguaglianze sociali (Scuola di Barbiana, 1967). La manipolazione del linguaggio incide di più su chi ha bassi i livelli di istruzione sostanziale. Pertanto, dove c'è maggiore povertà educativa c'è maggiore manipolazione informativa e maggiore distanza nella comprensione della realtà.

Il livello di educazione sostanziale, pertanto, consente l'egemonia culturale, intendendo la cultura come una visione del mondo. In tale contesto, la disinformazione è appunto l'anello che congiunge l'educazione all'egemonia culturale. La disinformazione si sta accentuando nella rapidissima trasformazione sociale, poiché continuiamo a utilizzare parole, concetti culturali, categorie mentali, teorie pedagogiche, regolamentazioni giuridiche di un "mondo in via di estinzione". E se imprecisa è la descrizione, già fumosa, ancor più fumosa sarà la percezione. Sostiene Arjun Appadurai (Appadurai, trad. it. 2016) che siamo di fronte a un *cedimento linguistico*, in quanto le parole di cui disponiamo non sono più in grado di descrivere i fenomeni sociali che velocemente si trasformano. L'antropologo indiano fa l'esempio della crisi economica del 2008, che ritiene determinata dalla imprecisione linguistica dei contratti finanziari. E dato che l'economia precede le trasformazioni sociali e mentali, tale difficoltà di linguaggio investe tutti gli altri campi.

Diventa, pertanto, evidente che le maggiori difficoltà nella comprensione del mondo vengono incontrate da coloro i quali hanno minore istruzione.

3. *Egemonia culturale*

Per secoli, la Chiesa ha espresso un'egemonia culturale, intellettuale e spirituale, che ha determinato a sua volta l'egemonia dell'Occidente, *in primis* attraverso l'istituzione delle università e degli ospedali. Secondo Christopher Dawson (trad. it. 2011), i Cristiani ignorano la loro stessa cultura determinando l'inadeguatezza del sistema d'istruzione dell'Occidente per spiegare il mondo.

Due tappe decisive nella storia del mondo sono, in questo senso, rappresentate dall'invenzione della stampa (che ha determinato la diffusione del sapere e ha posto le basi della riforma luterana e della Rivoluzione francese), e del motore a scoppio (che ha determinato la rivoluzione industriale e quindi la questione sociale). Internet costituisce la terza cesura, rendendo indistinta e fluida la vita delle persone, in cui diventa

indistinguibile il tempo del riposo da quello del lavoro, la notte dal giorno, il legale dall'illegale, il vero dal falso, l'uomo dalla donna.

Questa *evaporazione dell'uomo* porta, potremmo dire, all'evaporazione di Dio. Infatti, secondo Diego Fusaro (2023) siamo di fronte all'evaporazione della cristianità. Il numero dei praticanti alla Messa della domenica in Italia è inferiore al 20%, mentre quasi un terzo degli Italiani non ha mai frequentato un luogo di culto, se non per eventi particolari (Istat, 2024a).

Benedetto Croce – che, lo ricordiamo, ateo – sosteneva che «non possiamo non dirci cristiani» ([1942], 2022, p. 18), evidenziando come il cristianesimo rappresentasse «una rivoluzione che operò nel centro dell'anima» (Ivi, p. 29).

Non c'è dubbio che nel nostro Paese il cristianesimo rappresenti una «tradizione» culturale, morale e giuridica, poiché i comandamenti sono anche leggi, tra questi il quinto (*non uccidere*), il settimo (*non rubare*), l'ottavo (*non dire falsa testimonianza*). Sono contemporaneamente reati e peccati. Sarà interessante constatare i risultati del Giubileo del 2025 nonostante sia sempre più difficile distinguere tra turismo e fede. Sergio Quinzio aveva osservato che il cristianesimo era diventato merce di consumo (Quinzio, 2006). I cattolici nel nostro Paese stanno diventando una minoranza numerica e culturale per cui si richiede il dovere della testimonianza, come «minoranze creative» (Pera, Ratzinger, 2004, *passim*), oppure come «agenti segreti di Dio» (Delsol, 2022, *passim*).

Si potrebbe argomentare che la fine della cristianità coincida con la fine dell'Occidente, che per Carl Schmitt (in Baldassarre, 2024) coincideva con la fine del pensiero. Oggi assistiamo a una egemonia culturale che si impone in uno scenario del quale proverò a unire quei fili che, sebbene rilevanti, sembrano dispersi nel dibattito scientifico e culturale, necessitando di una riflessione più strutturata.

Miguel Benasayag (trad. it. 2024) sostiene che *Chat GPT*, cioè l'intelligenza generativa, non pensi, ma lo stesso accade con il cervello che per ricostruire la realtà fa salti logici allo stesso modo dell'intelligenza artificiale. La differenza è che l'uomo pensa con tutto il corpo mentre l'intelligenza artificiale non ha questa condizione, rappresentando ciò un punto di forza per l'umanità (*Ibidem*). Ne discende che, nel dibattito sul confronto tra intelligenza umana e artificiale, è riduttivo concentrare l'attenzione soltanto sul funzionamento del cervello. Il livello di intelligenza a livello globale sta diminuendo. Si parla di *effetto Flynn inverso*, dal nome dello psicologo statunitense James R. Flynn che per primo ha calcolato l'indice di intelligenza a livello globale (Flynn, 1987).

Dopo il Secondo dopoguerra il miglioramento della qualità della vita, dell'istruzione e dell'alimentazione aveva contribuito ad aumentare il livello medio di intelligenza a livello globale; invece adesso l'avvento dei *social* – che hanno comportato il trasferimento di facoltà umane alle macchine – unitamente all'abbassamento del livello di istruzione, sembra avere determinato l'effetto opposto (Sundet, Barlug, Torjussen, 2004).

Non saprei dire quanto questa condizione incida nella qualità del dibattito pubblico e culturale che negli ultimi decenni si è fortemente impoverito a livello globale determinando il fenomeno del *disfacimento della sfera pubblica* (Baldassarre, 2002). Assistiamo a un dibattito pubblico con contenuti banali, argomenti superficiali, *parole manifesto* che vengono agitate in base alle mode o alla cronaca del momento, determinando l'*egemonia dell'istante*.

Bisogna allora chiederci come siamo arrivati fin qui. Si tratta dell'egemonia culturale materiale, una sorta di materialismo storico che vede gli Stati Uniti d'America protagonisti nella promozione della cultura dell'egemonia del consumo. Argomenta opportunamente René Guénon:

La civiltà moderna appare nella storia come una vera e propria anomalia: fra tutte quelle che conosciamo essa è la sola che si sia sviluppata in senso puramente materiale, la sola altresì che non si fondi su un principio di ordine superiore. Tale sviluppo materiale, che prosegue ormai da parecchi secoli e va accelerandosi sempre di più, è stato accompagnato da un regresso intellettuale che esso è del tutto incapace di compensare (trad. it. 2008, p. 15).

L'egemonia culturale americana si manifesta attraverso tre modalità molto precise. La prima è rappresentata dalle logiche del consumismo, che impongono l'utilizzo di beni materiali superflui che vanno bene al di là delle necessità dell'individuo, al quale vengono imposti in maniera indotta attraverso la pubblicità e la propaganda. Non è difficile constatare che in America, come in tutto il sistema occidentale, il potere delle multinazionali finanziarie prevale molto spesso su quello degli Stati (Galli, Caligiuri, 2017). In secondo luogo, essa si manifesta attraverso la prevalenza dei *social*, frutto della rivoluzione di Internet nata negli USA e che poi si è diffusa in tutto il mondo, con la Cina da un lato come contraltare (per sostituirla il ruolo egemonico) dall'altro come alleato (poiché utilizza gli stessi strumenti).

È facile rilevare come l'Unione Europea non abbia prodotto nessuna piattaforma degna di nota a livello globale. Questo aspetto è discriminante, poiché ora i *social* rappresentano, di fatto, l'agenzia educativa più

potente, perché le persone restano per più tempo e con maggiore attenzione davanti agli schermi di telefonini e computer che nel dialogo con familiari, amici e insegnanti. L'utilizzo costante dei *social* determina la profilazione di massa che disvela i nostri sentimenti più intimi e inconsci. Non a caso è stato evidenziato che Google ci conosce meglio di nostra madre.

La terza modalità è rappresentata dal predominio anglo-americano nel *mainstream*, cioè nella creazione di contenuti digitali, cinematografici, televisivi (Martel, 2010).

Di conseguenza, si aggiunge alla supremazia del dollaro e a quella militare, anche quella culturale confermata dalla lingua, dalla musica, dalla letteratura, dal predominio delle università americane, dalla quantità dei premi Nobel. Una delle ultime tendenze americane che stanno approdando in Occidente è la *cancel culture*, in base alla quale interpretiamo il passato con gli occhi del presente. In questo, viene assecondata una tendenza comune in base alla quale quando valutiamo un fenomeno tendiamo a commettere tre errori: temporale, spaziale e personale. Infatti, interpretiamo le vicende del passato con gli occhi del presente, i fatti di attualità inquadrandoli dal nostro ristretto punto di vista territoriale, quello che accade non tenendo conto che pure le nostre vite si trasformano e maturiamo visioni diverse del mondo in base all'età. La *cancel culture* sta esprimendo una tendenza involutiva, che, nelle espressioni più radicali, ignora la storia e limita la libertà di espressione e di pensiero (Caligiuri, 2023c):

riscriviamo i Vangeli perché Gesù nelle nozze di Cana si rivolge alla Madonna chiamandola "donna"? Togliamo i quadri di Caravaggio dai musei perché ha ucciso Ranuccio Tomassoni? Non applichiamo più le teorie di Albert Einstein perché aveva una relazione con la cugina mentre era sposato? Non stampiamo più la "Divina Commedia" perché Dante ha collocato Maometto nell'inferno? E quindi oscuriamo l'affresco di Giovanni da Modena nella Basilica di San Petronio a Bologna? In ogni caso, occorre capire le ragioni per cui i fenomeni si manifestano, distinguendo le cause dagli effetti. E appunto per discernere, probabilmente l'intelligence rappresenta la forma più raffinata di intelligenza umana, poiché consente di andare oltre le apparenze, i luoghi comuni e il "politicamente corretto", ricordando che la "verità è sempre figlia del tempo (Ivi, pp. 20-21).

Un'altra tendenza culturale è quella delle ideologie *woke*, che mira a ridurre il divario di genere e le disuguaglianze. Si tratta di uno aspetto controverso che ha sostenitori e detrattori. I primi sostengono che

occorre “stare svegli” davanti alle ingiustizie sociali, mentre i secondi affermano che siamo in presenza di una “tirannia delle minoranze”.

Le università americane sono il veicolo del *politicamente corretto*, registrando una differenza tra egemonia accademica e realtà. Programmi ideologici, diversità di genere, responsabilità storica condizionano i criteri di ammissione nelle grandi università statunitensi ma soprattutto i criteri di insegnamento con la relativa selezione di studenti e docenti. Quello che accade negli Stati Uniti in Italia sarebbe difficilmente possibile poiché la nostra Costituzione prevede espressamente che «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento» (Articolo 33).

Va pure affrontato il tema del linguaggio d'odio, il cosiddetto *hate speech*, che esprime la tendenza della polarizzazione del dibattito pubblico, invitando non a capire ma a tifare, assecondati dalle pulsioni dei social che inducono alla emotività. In questo evidenziando, inoltre, la componente “paranoica” che caratterizza la politica americana (Hofstadter, 1964). A furia di interagire con le tecnologie, è l'intelligenza umana che si sta conformando a quella artificiale più che il contrario, in quanto stiamo accentuando la tendenza a ragionare per estremi, secondo la logica binaria fondativa dell'informatica (Mormando, 2024).

In questa logica, il linguaggio d'odio si svela per quello che è effettivamente: una raffinata strategia per conquistare e mantenere il potere (Caligiuri, 2023a).

Conclusioni

In base alle questioni esposte, spaziando dall'educazione alla disinformazione e all'egemonia culturale, ci chiediamo: *c'è davvero spazio oggi per una pedagogia della famiglia?*

Per rispondere a questa domanda occorre preliminarmente riconoscere che le categorie pedagogiche tradizionali appaiono inadeguate a interpretare la complessità della metamorfosi in atto. La famiglia contemporanea non può più essere letta attraverso il modello novecentesco: è sempre meno tradizionale, sempre più plurale nelle sue configurazioni, sempre più ibridata con la dimensione digitale. La disamina proposta in questa sede ha evidenziato tre nodi problematici interconnessi. Primo: l'educazione familiare è fortemente condizionata da disuguaglianze strutturali (economiche, territoriali, culturali) che le istituzioni scolastiche non riescono a compensare, come dimostrano i dati sulla povertà educativa e sull'effetto Flynn inverso.

Secondo: la disinformazione, intesa come combinazione di dismisura informativa e bassi livelli di istruzione sostanziale, costituisce l'ambiente cognitivo in cui crescono le nuove generazioni, con effetti particolarmente gravi nelle famiglie più fragili.

Terzo: queste dinamiche si inseriscono in un contesto di egemonia culturale che si manifesta attraverso il consumismo, il predominio dei social media e la standardizzazione dei contenuti culturali.

Il concetto di *egemonia culturale* merita un approfondimento specifico. Riprendendo la lezione gramsciana, l'egemonia non si impone attraverso la coercizione ma attraverso il consenso, plasmando il senso comune e le categorie interpretative della realtà. L'egemonia culturale contemporanea, tuttavia, presenta caratteristiche inedite rispetto al passato. Si configura, infatti, come "egemonia culturale materiale": una forma di dominio che si esercita attraverso il controllo dei mezzi di produzione e diffusione culturale (piattaforme digitali, industrie dell'intrattenimento, algoritmi di profilazione) e che veicola una visione del mondo centrata sul consumo, sull'individualismo e sulla fluidità identitaria. Questa egemonia penetra capillarmente nella vita familiare attraverso gli schermi, diventando la principale agenzia educativa informale e sostituendosi progressivamente al dialogo intergenerazionale. La famiglia, lungi dall'essere un argine, diventa spesso il luogo di riproduzione acritica di questa egemonia, specialmente nei contesti di maggiore fragilità educativa.

Alla luce di tutto ciò, *quali potrebbero essere i compiti per il futuro?* Prima di tutto cercare di comprendere il presente, perché, come spiega Yuval Noah Harari, in un mondo sommerso da informazioni irrilevanti la lucidità è potere (2018). In secondo luogo, cercare di utilizzare il metodo dell'*intelligence* per interpretare il presente, individuando le informazioni rilevanti, contestualizzandole, individuando i segnali deboli, identificando i *bias* cognitivi per cercare di contenerli, unendo i punti perché la realtà è davanti agli occhi di tutti.

Infine, dobbiamo tendere a una *rivoluzione culturale*, quella che Edgar Morin identifica in un «nuovo modo di pensare» (2010, *passim*). Benedetto XVI nella *Lectio magistralis* all'Università di Ratisbona del 12 settembre 2006 aveva proposto di allargare l'Illuminismo, evidenziando una ragione *ristretta*, identificata nella scienza e una ragione *estesa*, identificata nella fede (2006). Più recentemente, Roberto Righetto (2024) ha proposto una nuova alleanza tra umanesimo laico e cristiano. Di fronte alle sfide dell'intelligenza artificiale, dell'identità gender, della *cancel culture*, dell'ideologia *woke*, del politicamente corretto si potrebbe ipotizzare un *nuovo Illuminismo* che includa la dimensione religiosa.

La metamorfosi della famiglia si iscrive in questa più ampia trasformazione antropologica: l'uomo cambia natura e valori, la famiglia muta la struttura tradizionale con ruoli non più stabili, la procreazione cede il passo alla ricerca di una comfort zone di condivisione economica e sociale. Si afferma l'aspetto materiale rispetto a quello morale e spirituale. Antonio Damasio (trad. it. 1995) ha spiegato "l'errore di Cartesio", che separando corpo e mente ha condizionato per secoli il pensiero occidentale. Invece, corpo e mente sono strettamente collegati e, per chi ha fede, vi è anche l'anima: la componente spirituale accompagna da sempre la storia dell'umanità.

L'uomo cambia natura e valori; la famiglia muta la struttura tradizionale con ruoli non più stabili come quello di madre e padre, e di uomo e donna; la famiglia, sostanzialmente, si crea non più con lo scopo di fare figli, ma per trovare in essa una *comfort zone*, in cui condividere aspetti economici, sociali e tempo libero. In questo modo, si afferma in maniera evidente l'aspetto materiale, rispetto a quello morale e spirituale.

Riflettere su questi temi significa andare contro la corrente del nostro tempo. Tuttavia, di fronte all'incertezza radicale della metamorfosi in atto, nessuna strada interpretativa può essere trascurata, pena privarsi di possibilità di comprensione e di orientamento pedagogico in una fase decisiva per il futuro dell'umanità.

Riferimenti bibliografici

- Alexander L. (2018): *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale «contro» intelligenza umana*. Trad. it. Torino: EDT.
- Alleva G. (2014): *L'economia illegale nei conti nazionali. Commissione parlamentare d'inchiesta sui fenomeni della mafia*, 8 ottobre 2014.
- Appadurai A. (2016): *Scommettere sulle parole*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Baldassarre A. (2002): *Globalizzazione contro democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Baldassarre A. (2024): *Weimar. Un costituzionalismo in mezzo al guado*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Barbrook R., Cameron A. (2023): *L'ideologia californiana*. Trad. it. Roma: GOG.
- Battaglia M., *La fragilità ci rende migliori* (<https://www.chiesadinapoli.it/wd-interventi-vesc/la-fragilita-ci-rende-migliori/>; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Beck U. (2017): *La metamorfosi del mondo*. Trad. it. Bari-Roma: Laterza.
- Benasayag M. (2024): *ChatGPT non pensa (il cervello neppure)*. Trad. it. Milano: Jaca Book.
- Benasayag M. Schmit G. (2008): *L'epoca delle passioni tristi*. Trad. it. Milano: Feltrinelli.

- Bibbia (1987): Cinisello Balsamo (Mi): Edizioni San Paolo.
- Caligiuri M. (2019): *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri M. (2022): Le parole perdute. La lingua della pedagogia tra potere, disinformazione e necessità di cambiamento. *Studi sulla Formazione*, n. 1, pp. 171-183.
- Caligiuri M. (2023a): *Intolleranza come potere. Le strategie per il controllo della mente: un'analisi di intelligence*. Cinisello Balsamo (Mi): Santelli.
- Caligiuri M. (2023b): *La responsabilità disattesa. L'Università della Calabria e la pedagogia: politiche educative e sottosviluppo nell'Occidente*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri M. (2023c): *Cancel Culture*. Breve anatomia del fenomeno. *Gnosis*, n. 3, pp. 10-21.
- Caligiuri M. (2024): Quei valori di Napoli da conoscere e risarcire. *Il Mattino*, 12.11.2024.
- Coleman J.S. (Ed.) (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: United States Department of Health, Education and Welfare.
- Collier P. (2015): *Exodus. I tabù dell'immigrazione*. Bari-Roma: Laterza.
- Croce B. (2022): *Perché non possiamo non dirci "cristiani"* [1942]. Cesena: Historica Edizioni.
- Currie J. (2024): Un bambino su sette soffre di disturbi mentali, *Eco*, n. 6, pp. 15-24.
- Damasio A.R. (1995): *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello*. Trad. it. Milano: Adelphi.
- Dawson C. (2011): *La crisi dell'istruzione occidentale*. Trad. it. Crotone: D'Etoris.
- De Marchi V. (a cura di) (2024): *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2024, Un due tre...stella. I primi anni di vita*. Roma: Save the Children.
- De Mauro T. (2010): *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- De Rosnay J. (1997): *L'uomo, gaia e il cibionte. Viaggio nel terzo millennio*. Bari: Dedalo.
- Delsol C. (2022): *La fine della cristianità e il ritorno del paganesimo*. Siena: Cantagalli.
- Dewey J. (2000): *Democrazia e educazione* [1916]. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Flynn J.F. (1987): Massive IQ Gains in 14 Nations: What IQ Tests Really Measure. *Psychological Bulletin*, n. 101, pp. 89-95.
- Flynn J.R. (2009): Requiem for Nutrition as the Cause of IQ Gains: Raven's Gains in Britain 1938-2008. *Economics & Human Biology*, n. 7 (1), pp. 125-139.
- Fusaro D. (2023): *La fine del cristianesimo: la morte di Dio al tempo del mercato globale e di Papa Francesco*. Cinisello Balsamo (Mi): Piemme.
- Galletti C. (2024): *Da Bill Gates a Zuckerberg, perché i big del digitale vietano il cellulare ai figli*, (<https://www.corriere.it/tecnologia/cards/gli-stratagemmi>

- dei-leader-del-web-per-far-passare-ai-figli-meno-tempo-al-cellulare/ex-ceo-di-youtube.shtml; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Galli G., Caligiuri M. (2017): *Come si comanda il mondo. Teorie, volti, intrecci*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Guénon R. (2008): *Simboli della scienza sacra* [1962]. Trad. it. Milano: Adelphi.
- Harari Y.N. (2017): *Homo Deus. Breve storia del futuro*. Trad. it. Milano: Bompiani.
- Harari Y.N. (2018): *21 lezioni per il XXI secolo*. Trad. it. Milano: Bompiani.
- Hart B., Risley T.R. (2003): *The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3*. American Educator: Spring.
- Hofstadter R. (1964): *The Paranoid Style in American Politics*. *Harper's Magazine*, n. 1, pp. 69-85.
- Iavarone M.L., Trocchia N. (2020): *Il coraggio delle cicatrici. Storia di mio figlio Arturo e della nostra lotta*. Torino: Utet.
- Index Medical (2023): *Tra tutti il raccapricciante caso di Giulia Cecchettin. Ex fidanzato di Giulia e infermità mentale: il parere dello psichiatra forense* (<https://indexmedical.it/articoli/ex-fidanzato-di-giulia-e-infermita-mentale-il-parere-dello-psichiatra-forense/>; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Istat (2024a): *Matrimoni, unioni civili, separazioni e divorzi* | Anno 2023 (https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/11/REPORT_MATRIMONI-UNIONI-SEPARAZIONI_dati-2023_22novembre2024.pdf; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Istat (2024b): *Le statistiche dell'Istat sulla povertà* | Anno 2023, 17.10.2024, (https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/REPORT_POVERTA_2023.pdf; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Istat (2024c): *I nuclei familiari nei censimenti della popolazione* | Anni 2011-2021 (<https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/11/Statistica-report-Nuclei-familiari-1.pdf>, data di ultima consultazione: 15.3.2025).
- Jung C.G. (1980): *Introduzione all'inconscio*. In C.G. Jung, M.L. Von Franz, J.L. Henderson, J. Jacobi, A. Jaffe' (a cura di): *L'uomo e i suoi simboli* [1967]. Trad. it. Milano: Longanesi,
- Kelly K. (2017): *L'inevitabile. Le tendenze tecnologiche che condizioneranno il nostro futuro*. Trad. it. Milano: il Saggiatore.
- Kessler A. (2021): *A California Attempt to Repair the Crumbling Pillar of U.S. Education* (<https://www.wsj.com/articles/the-crumbling-pillar-of-education-california-dave-welch-vergara-school-choice-charter-11638115242>; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Martel F. (2010): *Mainstream. Come si costruisce un successo planetario e si vince la guerra mondiale dei media*. Milano: Feltrinelli.
- Massa R. (1987): *Educare o istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mastrocola P., Ricolfi L. (2021): *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Milano: La nave di Teseo.
- Morin E. (2020): *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.

- Mormando F. (2024): Non binarizziamoci. *Wired*, n. 108, pp. 15-32.
- Ocse (2016): *Skills Matter Further Results from the Survey of Adult Skills*, (https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Ocse (2024): *In Italia oltre un terzo degli adulti è analfabeta funzionale* (https://www.ilsole24ore.com/radiocor/nRC_10.12.2024_11.00_26310263; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Oecd (2023): *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*. OECD Skills Studies.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea (2013): *Regolamento (UE) n.549/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio del 21 maggio 2013 relativo al Sistema europeo dei conti nazionali e regionali nell'Unione europea* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex%3A32013R0549>; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Pasolini P.P. (1974): *Pier Paolo Pasolini sulla famiglia, i figli e l'emancipazione della donna*. Intervista di Anna Salvatore (<https://www.youtube.com/watch?v=PS-8ZAKY9LI>; data di ultima consultazione: 15.03.25).
- Pasolini P.P. (1976): *Lettere luterane*. Torino: Einaudi.
- Pera M., Ratzinger J. (2004): *Senza radici. Europa, relativismo, cristianesimo, Islam*. Milano: Mondadori.
- Pesando L.M., Stranges M. (2024): Parental Separation Penalties among University Students in Italy. *Genus*, n. 80, pp. 20-32.
- Pigozzi L. (2019): *Adolescenza zero. Hikikomori, cutters, ADHD e la crescita negata*. Milano: Nottetempo.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche Antidroga (2023): *Relazione annuale al Parlamento sul fenomeno delle tossicodipendenze in Italia, Anno 2022*.
- Quinzio S. (2006): *La croce e il nulla*. Milano: Adelphi.
- Righetto R. (2024): Umanesimo laico e cristiano: s'impone una nuova alleanza. *Vita e Pensiero*, n. 4, pp. 87-99.
- Ryan D. (1977): *The University of Calabria in Its Regional Context*. *Paedagogica Europaea*, n. 12 (1).
- Saraceno C., Naldini M. (2020): *Sociologia della famiglia. IV edizione*. Bologna: il Mulino.
- Save the Children (2019): *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children (2024): *Domani (im)possibili. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*. Roma: Save the Children Italia ETS.
- Schmitt C. (2010): *Cattolicesimo romano e forma politica*. Bologna: il Mulino.
- Scuola di Barbiana (1967): *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Siti W. (2024): *C'era una volta il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Spinoza B. (1999): *Trattato teologico-politico*. Trad. it. Milano: Rusconi.
- Sundet J.M., Barlug D., Torjussen T.M. (2004): The end of the Flynn Effect?

A Study of Secular Trends in Mean Intelligence, Test Scores of Norwegian Conscripts During Half A Century. *Intelligence*, n. 32, pp. 259-242.
Toffler A. (1971): *Lo choc del futuro*. Trad. it. Milano: Rizzoli.

Riferimenti sitografici³

<http://www.eguaglianzaeliberta.it>
<https://doi.org>
<https://indexmedical.it>
<https://s3.savethechildren.it>
<https://s3-www.savethechildren.it>
<https://www.chiesadinapoli.it>
<https://www.corriere.it>
<https://www.ilsole24ore.com>
<https://www.istat.it>
<https://www.oecd-ilibrary.org>

³ Data di ultima consultazione dei siti elencati: 15.03.25, N.d.R.

Prevenire la vulnerabilità familiare nell'infanzia sotto il profilo socioculturale. L'esempio del modello P.I.P.P.I.

Farnaz Farahi¹

Abstract

Il tema della vulnerabilità familiare è connesso con il concetto della disuguaglianza sociale. Tali elementi evidenziano la necessità di adottare interventi capaci di rispondere in modo integrato alla complessità dei bisogni familiari, per garantire efficaci azioni pedagogiche. Il presente contributo analizza la vulnerabilità familiare all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, attraverso gli approcci di Vygotskij e Bronfenbrenner. A riguardo, prendendo spunto dal modello P.I.P.P.I., l'intenzione è sottolineare l'importanza degli interventi integrati nei servizi educativi zeroesi, orientati alla promozione, prevenzione e protezione sia delle famiglie in generale, che della genitorialità e dei bambini in particolare.

Parole chiavi: vulnerabilità familiare, approccio socioculturale, approccio ecologico, modello P.I.P.P.I., disuguaglianza sociale.

Abstract

The theme of family vulnerability is closely linked to the concept of social inequality. These elements highlight the need to implement interventions capable of responding in an integrated manner to the complexity of family needs, in order to ensure effective pedagogical actions. This paper examines family vulnerability within early childhood educational services through the theoretical frameworks of Vygotsky and Bronfenbrenner. In this regard, drawing inspiration from the P.I.P.P.I. model, the aim is to emphasize the importance of integrated interventions in early childhood education and care services (0-6 years), oriented toward the promotion, prevention, and protection of families in general, as well as of parenting and children in particular.

Keywords: family vulnerability, sociocultural approach, ecological approach, P.I.P.P.I. model, social inequality.

¹ Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS) dell'Università eCampus.

1. *Introduzione*

Negli ultimi anni la vulnerabilità familiare è stata al centro di numerose disquisizioni pedagogiche, riguardanti l'infanzia e la genitorialità, per via del diretto legame del tema con forme di disuguaglianza sociale (Mignosi, 2012).

Il presente contributo, traendo spunto da P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) (Serbati, Milano, 2013), vuole offrire una rinnovata lettura pedagogica e socio-educativa degli interventi di contrasto alla vulnerabilità familiare e ai conseguenti processi di istituzionalizzazione dei minori. L'obiettivo è ricontestualizzare, in chiave riflessiva, l'approccio offerto da P.I.P.P.I., ma all'interno di una cornice teorico-pratica ispirata alla prospettiva socioculturale di Vygotskij (1978, trad. it. 1980; 1981) e a quella ecologica di Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1996).

2. *Per una definizione di vulnerabilità familiare*

Come riportato nelle Linee di indirizzo nazionali del 2017 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017), attenzionare le situazioni di vulnerabilità di bambini e famiglie costituisce un settore cardine del lavoro di cura e protezione dell'infanzia. L'insieme degli interventi che è possibile svolgere in questo campo consente, da un lato, di promuovere condizioni idonee alla crescita, dall'altro, di prevenire rischi che ostacolano il normale processo di sviluppo del minore. Il modello P.I.P.P.I., in tale contesto, ha tra gli obiettivi il contrasto alla vulnerabilità familiare e il sostegno alla genitorialità in situazioni di svantaggio sociale, attraverso modalità operative multidimensionali che coinvolgono il piano sociale, sanitario, educativo-scolastico, oltre che familiare propriamente detto.

Per comprendere gli interventi svolti da P.I.P.P.I. è opportuno, dapprima, delimitare le caratteristiche sia sociali che definitorie della questione.

Con "situazione di vulnerabilità" si intende:

una condizione che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita e che è caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni (interne ed esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali. La vulnerabilità è

pertanto una situazione socialmente determinata da cui può emergere la negligenza parentale o trascuratezza, la quale indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017, p. 7).

Si noti come la condizione di vulnerabilità costituisca un fattore – sociale, educativo, psicologico – che mina il benessere e lo sviluppo complessivo del bambino. Una condizione che, in altre parole, incentiva le disuguaglianze sociali, anziché prevenirle (Milani, 2022), come dimostrato dalla ricerca (Piketty, 1997; 2018; Jeong, Franchett, Ramos de Oliveira, 2021). Adottando la prospettiva del modello P.I.P.P.I. (Milani, 2022), la vulnerabilità non deve allora essere intesa come una caratteristica dei singoli individui, bensì il risultato dinamico delle interazioni tra persone e contesti di vita. Essa è «condizione sociale multidimensionale e complessa» (Milani, 2022, p. 32), generata da una molteplicità di fattori che si intrecciano nel tempo e nello spazio (Milani, 2022).

A livello sociale, ciò si manifesta attraverso fenomeni quali la povertà, l'emarginazione o la violenza giovanile. A livello familiare, si esprime in dinamiche disfunzionali come la violenza domestica, le separazioni conflittuali o le rotture relazionali (Burgio, 2012; Farahi, 2025). Sul piano individuale, infine, può tradursi in complicità emotive e cognitive, ad esempio difficoltà di apprendimento, problemi comportamentali o scarso adattamento scolastico, nonché in problematiche di salute fisica e mentale, come l'impatto derivante dal carico assistenziale legato a gravi disabilità (Milani, 2022).

L'insieme di tali condizioni vulnerabili – prese in esame, nel complesso, da P.I.P.P.I. – espone i bambini e le corrispettive famiglie al rischio di sviluppare problematiche psicosociali, ostacolando il raggiungimento del pieno potenziale evolutivo e di benessere (Milani, 2022). Intervenire su queste variabili, in maniera integrata, consentirebbe di prevenire forme di vulnerabilità e fattori di rischio evolutivi (Serbati, Milani, 2013).

La vulnerabilità familiare, in ragione della sua leva e origine multidimensionale di cui sopra, presenta tre elementi caratteristici. In primo luogo, si manifesta nella condizione di difficoltà del genitore nel garantire al proprio figlio un percorso di crescita equilibrato e adeguato (Serbati, Milani, 2013; Milani, 2022). In secondo luogo, si configura come un insieme complesso di condizioni che comprendono sofferenze, carenze affettive o materiali, fragilità personali, disturbi del comportamento, ritardi evolutivi o situazioni diffuse di disagio (sia per la famiglia che per il bambino). Infine, la vulnerabilità implica interventi

compensativi istituzionali e professionali, per sostenere tanto i genitori quanto i bambini nel ripristino di equilibri relazionali adeguati (Mignosi, 2012; Milani, 2022).

A promuovere gli interventi di contrasto e prevenzione della vulnerabilità familiare concorre non solo la progettualità pedagogica (come avvenuto in P.I.P.P.I.), ma anche la normativa vigente, che va considerata come principio guida universale di ogni azione educativa. Tale legislazione, però, osserva le famiglie vulnerabili da una prospettiva esterna e generalizzante. Secondo P.I.P.P.I., invece, è doveroso sì rispettare la normativa, ma applicarla con una visione socioculturale, ecologica e ontologica, in grado cioè di privilegiare uno sguardo situato, partecipato e radicato nel contesto (Milani, 2018; 2022).

3. La concezione normativa di vulnerabilità

La definizione di vulnerabilità adottata nel presente contributo e nell'approccio ecologico che si ritrova in P.I.P.P.I. ha una precisa cornice normativa di riferimento.

A livello internazionale, il diritto del bambino a vivere con la propria famiglia e mantenere i legami familiari in situazioni di vulnerabilità è sancito nella Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989, ratificata in Italia con la L. 27 maggio 1991 n. 176.

All'art. 20 della Convenzione si legge:

ogni fanciullo il quale è temporaneamente o definitivamente privato del suo ambiente familiare oppure che non può essere lasciato in tale ambiente nel suo proprio interesse, ha diritto ad una protezione e ad aiuti speciali dello Stato (United Nations, 1989, art. 20).

Un concetto ripreso dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea all'art. 24 e nelle indicazioni della Commissione Europea del 2011, in cui si fa rimando alla necessità di attuare i diritti di bambini e famiglie (di cui all'art. 24 della Carta dei diritti fondamentali) anche (e soprattutto) in situazioni di vulnerabilità familiare (European Commission, 2011). Le linee guida della Strategia di Lisbona 2020, a riguardo, invitavano a implementare interventi per una genitorialità positiva, come ripreso in seguito dalla normativa comunitaria, tra cui la REC 2013/112/UE (Council of the European Union, 2013) e dallo stesso P.I.P.P.I. fin dagli inizi (Serbati, Milani, 2013).

A livello nazionale, è la Legge del 4 maggio 1983, n. 184, con successive integrazioni, a privilegiare la funzione di protezione degli interessi del bambino, ovvero a porre attenzione alle soluzioni più adeguate al suo benessere. Tale impianto normativo è stato negli anni arricchito da interventi legislativi che ne hanno rafforzato l'attenzione ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Tra questi, la Legge n. 173 del 2015, che introduce il principio della continuità affettiva per i bambini e le bambine in affidamento familiare, valorizzando la stabilità delle relazioni emotive costruite durante i percorsi di accoglienza. Bisogna citare anche la Legge n. 76 del 2016, insieme al D.lgs. n. 154 del 2013, che ha segnato un'evoluzione concettuale di rilievo, sostituendo il termine potestà genitoriale con quello di responsabilità genitoriale.

Più recentemente – ed è il contesto in cui colloca P.I.P.P.I. – l'azione di tutela e promozione del benessere dei bambini e delle famiglie trova un orizzonte di riferimento condiviso, a livello sia nazionale sia internazionale, nei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) delineati dall'Agenda ONU 2030 (<https://unric.org/it/agenda-2030/>). Tra gli obiettivi che riguardano P.I.P.P.I. vi sono: al punto 3, assicurare una vita sana e promuovere il benessere psicofisico per tutte le età; al punto 4, garantire un'istruzione equa, inclusiva e di qualità; al punto 5, eliminare disuguaglianze di genere (ONU, 2015).

L'insieme di queste norme e policy costituisce la cornice entro cui si devono creare le condizioni non solo per il contrasto alla vulnerabilità familiare, ma anche per garantire una genitorialità positiva e responsabile (Milani, 2018; 2022). In questa prospettiva, il modello P.I.P.P.I. si inserisce all'interno di un quadro strategico globale che promuove l'integrazione tra politiche sociali, educative e sanitarie, orientate alla valorizzazione delle risorse familiari e comunitarie e, come logica conseguenza, alla prevenzione delle situazioni di vulnerabilità o istituzionalizzazione dei più fragili.

Se da un lato P.I.P.P.I. ha la cornice normativa e concettuale sopra descritta, per quanto concerne la tipologia di intervento pratico da effettuare, esso si ispira e promuove l'approccio socioculturale ed ecologico. A riguardo, per dare di P.I.P.P.I. una rilettura più attuale e contemporanea, indispensabile è considerare l'apporto della teoria socioculturale di Vygotskij (1978, trad. it. 1980; 1981) e l'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1996).

4. *La cornice teorica di riferimento: gli approcci socioculturale ed ecologico*

Adottando una visione ecologica e ontologica, occorre dire che le disuguaglianze e le vulnerabilità interne a ciascun contesto familiare non si trasmettono in via ereditaria, ma per via sociale e ambientale (Piketty, 2018). In P.I.P.P.I. si è rilevato ciò che la ricerca ha da tempo evidenziato: ovvero, che le condizioni sociali a rischio delle famiglie impattino sulla formazione delle capacità dei minori (e, quindi, dei futuri adulti) (Noble *et al.*, 2015). Per tale motivo, è necessario attenzionare questi aspetti in qualsiasi forma di intervento familiare, nonché adottare una prospettiva socioculturale sull'argomento.

P.I.P.P.I. fa riferimento alla teoria di Vygotskij (1962, trad. it. 1966; 1978, trad. it. 1980) che considera la mente umana non isolata dal contesto in cui vive, bensì integrata in esso. Vygotskij (1978, trad. it. 1980), in questo senso, pone l'accento sul concetto di cultura con cui intende un sistema di credenze condivise, valori, conoscenze, abilità, relazioni strutturate, modi di fare, pratiche di socializzazione e sistemi simbolici, dove «il tragitto dall'oggetto al bambino e dal bambino all'oggetto passa attraverso un'altra persona» (ivi, p. 51). «L'altra persona» implica un approccio relazionale allo sviluppo che, quindi, coinvolge il contesto sociale, storico e culturale. Lo stesso che plasma ogni bambino e la sua esperienza attraverso specifici strumenti psicologici, come il linguaggio (Vygotskij, 1962, trad. it. 1966; 1978, trad. it. 1980).

P.I.P.P.I., rifacendosi a Vygotskij, ci suggerisce che focalizzarsi solo sul comportamento e sulla correzione di dinamiche individuali, piuttosto che sulla cultura e sulla società, porterà a un processo di inefficacia di qualsiasi intervento pedagogico. Soltanto quando due o più persone interagiscono, co-costruiscono una conversazione, un evento o un'attività, sono in grado di creare una soluzione collaborativa di problemi (Lawrence-Lightfoot, 2016; Farahi, 2025). Nella prospettiva socioculturale, la pedagogia deve allora attivare interventi che prevedono sia una collaborazione tra pari che tra pari e adulti o adulti-adulti: situazioni che, di per sé, incentivano i conflitti, ma intendendoli come occasioni di crescita e confronto interpersonale (Rogoff, 1998; Farahi, 2025).

Applicando questi concetti alla vulnerabilità familiare e alla prevenzione dell'istituzionalizzazione dei minori, come avviene in P.I.P.P.I., gli operatori (educatori, assistenti sociali, mediatori culturali) funzionano da «scaffolding» (impalcature) (Bruner, Wood, Ross, 1976) per i genitori in difficoltà, sostenendoli nell'acquisizione di competenze che altrimenti non riuscirebbero a sviluppare da soli. Gli interventi nei confronti delle

famiglie, in tal senso, devono privilegiare la relazione educativa, basata su fiducia e co-costruzione, valorizzando le risorse già presenti, anche se latenti. Ciò rimarca il fatto che, per intervenire a livello di vulnerabilità, è necessario agire sui vari sistemi sociali di cui una cultura è formata (famiglia, scuola, istituzioni), e in maniera integrata, poiché inevitabilmente connessi tra loro (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1996).

L'approccio di Bronfenbrenner considera il contesto sociale formato da più livelli, come una serie di sistemi interconnessi e concentrici: microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema. Il microsistema include le attività, i ruoli, le relazioni interpersonali, ovvero tutto ciò con cui l'individuo è coinvolto attivamente. Il mesosistema, invece, è rappresentato dalle connessioni tra i microsistemi. Abbiamo poi l'esosistema, che include contesti in cui l'individuo non è direttamente coinvolto, ma che influenzano la sua vita, come il luogo di lavoro dei genitori, i servizi sociali, i media o le politiche. Infine, il macrosistema: il livello più ampio che comprende cultura, valori, leggi, ideologie e norme sociali. Per la prevenzione della vulnerabilità familiare è necessario intervenire non solo sul singolo o sulla famiglia (microsistema), ma promuovendo sinergie tra scuola, servizi sociali, sanitari e comunità (meso ed esosistema). In tal senso, le politiche pubbliche e i valori culturali (macrosistema) devono sostenere le famiglie come primo ambiente di cura e sviluppo (Milani, 2018; 2022).

Il modello P.I.P.P.I. fa propria questa duplice prospettiva socioculturale-ecologica, traducendola in un approccio integrato di intervento e ricerca, appoggiando una collaborazione interistituzionale. L'intenzione, nel contrasto alla vulnerabilità familiare, è costruire reti di corresponsabilità educativa e sociale, in grado di potenziare, da un lato, le competenze genitoriali e, dall'altro, valorizzare le risorse presenti nei diversi livelli del sistema ecologico. P.I.P.P.I. non solo risponde ai principi delineati da Vygotskij e Bronfenbrenner, ma li traduce in pratiche di welfare generativo (Vecchiato, 2021), orientate alla promozione del benessere infantile e alla prevenzione dei processi di esclusione e istituzionalizzazione (Serbati, Milani, 2013; Milani, 2022).

5. L'intervento nell'ambito dei servizi educativi zerosei

Traendo spunto da quanto riportato concentriamo l'attenzione alle scuole e ai nidi d'infanzia, dunque al sistema integrato zerosei. Cosa vuol dire, in questo contesto, affrontare la vulnerabilità? Come ci suggerisce

l'approccio P.I.P.P.I., affrontare la vulnerabilità in senso socioculturale ed ecologico nell'infanzia, significa

orientarsi al sostegno e all'accompagnamento delle famiglie durante i loro diversi cicli di vita, in una dimensione preventiva attenta all'intercettazione precoce dei bisogni, che innovi le pratiche di accompagnamento e sostegno, secondo prospettive integrate, multiprofessionali, con diretto coinvolgimento delle famiglie nell'assunzione di impegni e responsabilità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016, pp. 79-82).

L'investimento da fare sull'infanzia (e sulle future generazioni) per la vulnerabilità familiare, non è tanto sostenere la genitorialità, aspetto in ogni caso imprescindibile, ma costruire, secondo P.I.P.P.I., ambienti ecologici di qualità per i bambini tramite processi di co-educazione (Milani, 2018). Occorre permettere alle famiglie «di partecipare ad attività socioeducative in grado di migliorare le loro competenze parentali e di favorire una comunicazione familiare positiva» (Milani, 2018, p. 161).

L'intervento nell'area zeroisei per la prevenzione della vulnerabilità familiare e, più in generale, dell'istituzionalizzazione, si articola secondo tre dimensioni interconnesse – la promozione, la prevenzione e la protezione – gli assi portanti del modello P.I.P.P.I. (Milani, 2022; Mignosi, Falcinelli, 2022).

L'area della promozione è rivolta a famiglie in situazioni di normalità che non sperimentano particolari difficoltà, con una dichiarata intenzione educativa sia tra educatore/insegnante e genitori (Lawrence-Lightfoot, 2016) che tra genitori e genitori (Lacharité *et al.*, 2020). Sono interventi che possono realizzarsi tramite gruppi di confronto, campagne informative, programmi di formazione e di *parent training* (Milani, 2022). Accanto alla promozione, l'area della prevenzione si concentra sul rafforzamento del capitale umano e sociale dei bambini e delle famiglie attraverso politiche e pratiche finalizzate a ridurre le disuguaglianze sociali e la povertà educativa, nonché a contrastare i fenomeni di maltrattamento, abuso, trascuratezza e disagio evolutivo (Milani, 2022; Mignosi, Falcinelli, 2022). Infine, abbiamo l'area della protezione che si riferisce agli interventi in situazioni di evidente vulnerabilità, nelle quali si manifestano problematiche educative, relazionali o socioeconomiche già consolidate. In tali casi, l'obiettivo è il recupero e la riqualificazione delle competenze genitoriali, attraverso percorsi di accompagnamento che coinvolgono i servizi sociali, educativi e sanitari. La protezione richiama la responsabilità pubblica e istituzionale di

creare condizioni sistemiche che permettano alle famiglie di riprendere il proprio ruolo educativo in modo autonomo, riducendo il rischio di frammentazione tra i diversi livelli di intervento (Milani, 2022; Verdier, Sellenet, 2016).

Assumere come riferimento queste tre aree – promozione, prevenzione e protezione – consente di affrontare la vulnerabilità familiare in una prospettiva multilivello e relazionale, coerente con l'impostazione socioculturale ed ecologica.

6. Il modello P.I.P.P.I.: approccio alla vulnerabilità familiare nell'infanzia

Il modello P.I.P.P.I. traduce in veste operativa la cornice teorica e normativa sopra riportata. Sotto il profilo pratico, l'approccio ecologico è già insito nella fase ideativa del progetto. Il programma, infatti, nasce nel 2010 da una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, l'Università di Padova, 10 città italiane, i servizi sociali, le scuole, le Aziende sanitarie e tutti gli enti coinvolti nella tutela sociale di famiglie. Con il coinvolgimento di questi enti, P.I.P.P.I. propone un modello di intervento multidimensionale, al fine di ridurre il rischio di allontanamento dei bambini dal nucleo familiare di appartenenza, articolando interventi sul piano sociale, sanitario, educativo-scolastico e familiare (Serbati, 2016). Lo ha fatto con una serie di interventi quali:

- sperimentazione di un approccio preventivo nei confronti delle famiglie in situazioni di negligenza per migliorare l'appropriatezza delle cure;
- la parallela costruzione di comunità di pratiche e di ricerca, nonché di percorsi di formazione efficaci e qualitativi verso le famiglie vulnerabili;
- la creazione di percorsi di protezione e prevenzione integrati, in cui non venissero coinvolti solo il bambino o il genitore, ma entrambi e soprattutto la relazione che li unisce sia all'interno dell'intero sistema familiare, che del contesto sociale di appartenenza (Milani, 2018).

P.I.P.P.I. ha posto al centro dell'osservazione e degli interventi il bambino, tenendo conto non solo delle sue caratteristiche individuali, ma anche del contesto ambientale in cui vive (Serbati *et al.*, 2016). Per P.I.P.P.I. l'implementazione e il successo complessivo di un'azione nei confronti della vulnerabilità familiare, nel contesto zeroisei, non risiedono unicamente nelle caratteristiche delle famiglie, ma nella configurazione delle pratiche che sono modellate sugli assetti organizzativi dei

servizi per i bambini e le stesse famiglie, in un dato contesto (Serbati, Milani, 2013; Serbati *et al.*, 2016).

Il progetto di P.I.P.P.I. si è realizzato con quattro forme di partenariato:

- istituzionale (sanità, scuola, giustizia minorile, sport, animazione culturale), fra pubblico e privato e fra diversi livelli di governo;
- interservizi di una stessa istituzione: ad esempio, servizi educativi dell'area zerosei e servizi sociali di uno stesso comune;
- interprofessionale: coinvolgimento di equipe multiprofessionali (educatori, psicologi, assistenti sociali...);
- famiglie-servizi: la partecipazione della famiglia al progetto di intervento che la riguarda (Serbati *et al.*, 2016; Milani, 2022).

Gli interventi che si sono svolti, peraltro, hanno avuto come direttrici:

- il centramento sulla relazione a tutti i livelli dell'ecosistema (Serbati *et al.*, 2016);
- il favorire l'ascolto e la partecipazione di bambini e famiglie;
- l'utilizzo della valutazione e della progettazione di tipo partecipativo e trasformativo (Serbati, Milani, 2013);
- il lavoro sulle risorse di adulti e bambini, non sui difetti, seguendo la logica della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1978, trad. it. 1980) e dello scaffolding di Bruner, Wood, Ross (1976);
- il privilegiare l'approccio ecologico e intersettoriale, per i motivi già esposti;
- la promozione delle relazioni con i servizi educativi, tra genitori, fra genitori e insegnanti (Lawrence-Lightfoot, 2016).

Il modello P.I.P.P.I. ha evidenziato l'efficacia di un approccio integrato e partecipato, fondato sulla collaborazione tra scuola, servizi sociali, sanitari e giustizia minorile. Tale cooperazione interistituzionale si è rivelata determinante nel ridurre la frammentazione degli interventi e garantire una maggiore coerenza educativa e relazionale a beneficio, soprattutto, del minore (Milani, 2022). Uno degli esiti più rilevanti riguarda il coinvolgimento attivo delle famiglie, le quali, se riconosciute come risorse e non semplicemente come oggetto dell'intervento, mostrano un miglioramento nelle dinamiche relazionali e affettive, specie in condizioni di vulnerabilità (Lawrence-Lightfoot, 2016; Milani, 2022). Il programma ha altresì sottolineato l'importanza di promuovere progetti educativi personalizzati, costruiti attraverso l'osservazione partecipata, l'ascolto del bambino e l'impiego di strumenti di valutazione condivisi. Non solo, ha dimostrato un'elevata replicabilità in contesti socio-cultu-

rali differenti, purché vengano rispettati i principi cardine: integrazione, partecipazione e accompagnamento progressivo (Serbati, Milani, 2013; Serbati *et al.*, 2016; Milani, 2022).

7. Cosa ci insegna P.I.P.P.I. per il futuro?

In un mondo complesso come quello attuale, caratterizzato da interconnessioni di sistemi sociali e culturali (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2016), P.I.P.P.I. ha avuto – e ha – il merito di mettere in risalto che la vulnerabilità familiare (e i fattori di rischio dell'istituzionalizzazione dei bambini) non è da considerarsi quale condizione statica, bensì il risultato dinamico dell'interazione tra fattori individuali, relazionali, sociali e istituzionali. Qualsiasi intervento educativo e pedagogico non può limitarsi all'assistenza o al controllo, ma deve includere la costruzione di contesti relazionali dotati di significato: contesti in cui genitori, bambini e professionisti collaborino per co-produrre percorsi di crescita e cambiamento (Milani, 2018; 2022). Un'educazione che superi la logica interventista sul singolo, ma abbracci quella multilivello della famiglia, scuola, servizi sociali e sanitari, comunità e politiche pubbliche dove ogni attore è parte attiva di un sistema di welfare generativo, capace di rigenerare risorse, competenze e legami sociali (Vecchiato, 2021).

Per creare queste condizioni, il metodo di lavoro elettivo – suggerito da P.I.P.P.I. – è quello della ricerca-intervento. Il futuro del welfare educativo passa da politiche basate su evidenze e processi riflessivi in cui la conoscenza nasce dall'incontro tra teoria, pratica e partecipazione (Milani, 2018). La ricerca non deve però essere intesa come un'attività separata dall'azione, ma è strumento migliorativo della qualità dell'intervento stesso, utile per costruire un sapere condiviso tra operatori, genitori e istituzioni, e per la salvaguardia del benessere superiore del bambino. Non un'attività separata o valutativa, ma strumento trasformativo che, a sua volta, migliori la qualità degli interventi e generi nuovi contesti educativi adatti alla complessità socioculturale in cui le famiglie – inevitabilmente – si trovano oggi a vivere (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2016).

Occorre, in ultimo, riportare alcune criticità operative che potrebbero condizionare la piena realizzazione nei contesti territoriali di simili interventi e che P.I.P.P.I. invita ad attenzionare, oggi più che in passato.

Una prima difficoltà riguarda la complessità del lavoro interistituzionale. La collaborazione tra scuola, servizi sociali e sanitari richiede,

specie in Italia, un linguaggio comune e tempi di coordinamento che, nella pratica, risultano spesso frammentati o disomogenei (Dettori, Manca, Pandolfi, 2013; Milani, 2018; Mignosi, Falcinelli, 2022). Differenze organizzative e culturali tra enti possono, pertanto, ostacolare la costruzione di una reale rete di corresponsabilità. Una seconda criticità concerne le risorse materiali e professionali: la scarsità di personale, la carenza di formazione specifica e la limitata disponibilità di tempo operativo rendono difficile garantire la continuità degli interventi e la qualità del lavoro riflessivo richiesto dalla ricerca-intervento (Verdier, Sellenet, 2016; Vecchiato, 2021). Infine, il bisogno di coinvolgere le famiglie nei processi di co-progettazione: le asimmetrie di potere e le situazioni di disagio spesso riducono l'efficacia della corresponsabilità educativa (Lacharité *et al.*, 2020; Milani, 2022).

Le criticità evidenziate non mettono in discussione la validità di P.I.P.P.I. né dei paradigmi d'intervento da esso promossi, ma sollecitano la necessità di un costante miglioramento delle pratiche e dei processi di attuazione. Esse, al contempo, richiamano l'urgenza di un investimento strutturale e culturale continuativo sul tema della vulnerabilità familiare e della prevenzione dell'istituzionalizzazione. Esigenza che si rivela indispensabile nel panorama socioculturale odierno, segnato da crescenti disuguaglianze, trasformazioni dei modelli familiari e fragilità educative.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1996.
- Bruner J. S., Wood D., Ross G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 17 (2), pp. 89-100.
- Burgio G. (2012), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2016): *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Council of the European Union (2013): Council Recommendation of 20 February 2013: Investing in children – breaking the cycle of disadvantage (2013/112/EU). *Official Journal of the European Union*, C 62, pp. 5-18, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013H0112>, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Dettori F., Manca G., Pandolfi L. (2013): *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore*. Roma: Carocci.
- European Commission (2011): *An EU agenda for the rights of the child*. Publications Office of the European Union, (<https://eur-lex.europa.eu/legal->

- content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0060, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Farahi F. (2025): *Conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali*. EduVersi – Società di Ricerca Educativa e Formativa, n. 3, pp. 477-484.
- Jeong J., Franchett E. E., Ramos de Oliveira C. V. (2021): Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: a global systematic review and meta-analysis. *Plos Medicine*, n. 18 (5), e1003602.
- Lacharité C., Goupil E., Gagnier J.P., et al. (2020): Vulnérabilité et familles: enjeux conceptuels liés au développement d'une activité de formation professionnelle. In M. Boutanquoi, C. Lacharité (a cura di), *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Lawrence-Lightfoot S. (2016): *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma: Edizioni Junior.
- Mignosi E. (2012): La formazione dei genitori: un modello di intervento in contesti socioculturali "a rischio". *Studi sulla Formazione*, n. 15 (2), pp. 35-48.
- Mignosi E., Falcinelli F. (2022): *Lo zerosei di fronte all'emergenza COVID*, Bergamo: Zeroseiup.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2022): *Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2016): *IV Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/Piano-di-azione/Documents/IV-Piano-%20Azione-infanzia.pdf>, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017): *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/Documents/Allegato-2-Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Noble K.G., Houston S.M., Brito N.H., et al. (2015): Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, n. 18 (5), pp. 773-778.
- ONU (2015): *La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, (<https://unric.org/it/agenda-2030/>, data di ultima consultazione: 5.5.25).
- Piketty T. (1997): The Dynamics of the Wealth Distribution and the Interest Rate with Credit Rationing. *The Review of Economic Studies*, n. 64 (2), pp. 173-189.
- Piketty T. (2018): *Disuguaglianze*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Rogoff F. (1998): Cognition as a collaborative process. In W. Damon (a cura di), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Serbati S. (2016): Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in PIP-

- PI – Programma di Intervento per Prevenire l'Istituzionalizzazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 95-116.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Serbati S., Ius M., Milani P. (2016): PIPPI Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization. Capturing the evidence of an innovative programme of family support. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, n. 52, pp. 26-50.
- United Nations (1989): *Convention on the Rights of the Child*, New York, United Nations, (<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Vecchiato T. (2021): Verso nuovi diritti e doveri sociali: la sfida del welfare generativo. *Rivista Diritto e Società*, n. 1, pp. 153-162.
- Verdier P., Sellenet C. (2016): *La nouvelle autorité parentale et les actions de soutien à la parentalité*. Nanterre: Berger-Levrault.
- Vygotskij L. S. (1962): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Firenze: Giunti, 1966).
- Vygotskij L. S. (ed.) (1978): *Il processo cognitivo*. Trad. it. Torino: Boringheri, 1980.
- Vygotskij L. S. (1981): The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk: Sharpe.

Finito di stampare presso:
Logo s.r.l. Borgoricco (PD)

INDICE

NUMERO 2 · LUGLIO – DICEMBRE 2025

- 5 *La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale*, Clara Silva, Maria Rita Mancaniello, Loredana Camizzi, Jessica Magrini

Dossier “La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale”

- 15 *Le famiglie nella letteratura per l'infanzia. Il potenziale trasformativo della vulnerabilità tra specchi e finestre*, Falaschi Elena
- 29 *Changing Fathers. An Investigation into the Representations of Fatherhood in Children's Picture Books*, Biemmi Irene
- 43 *La lettura ad alta voce come pratica intersoggettiva inclusiva nella prima infanzia*, Pileri Anna
- 55 *Leggere (e scrivere) fra dovere e piacere. Un viaggio tra i pensieri di Sartre, Rodari, Eco, Calvino, Pennac*, Fantozzi Donatella
- 65 *Genitorialità e lettura condivisa: una ricerca esplorativa*, Filomia Maria
- 79 *Leggere per custodire: la lettura a sostegno della diversità linguistico-culturale a scuola*, Lapov Zoran
- 93 *A viva voce: genealogie della narrazione educativa*, Romanazzi Grazia, Arsena Angela
- 105 *Leggere ad alta voce, per “sentirsi oltre le sbarre”*, Chellini Claudia, Mazza Caterina, Rosa Alessia
- 119 *Reading to Children, Reading with Children: Parents' Interactional Practices Fostering Children's Participation in Shared Book-Reading at Home*, Colla Vittoria, Galatolo Renata
- 137 *A con-tatto con sé stessi: un'esperienza autobiografica per futuri professionisti dell'educazione a partire dal libro tattile illustrato*, Marchesani Sara, Polato Enrica

Miscellaneous

- 151 *Esperimenti di continuità educativa in Belgio: alla ricerca di una co-educazione tra professionisti, famiglie, territorio*, Sharmahd Nima
- 167 *La famiglia nella metamorfosi del mondo, tra educazione, disinformazione ed egemonia culturale*, Caligiuri Mario
- 187 *Prevenire la vulnerabilità familiare nell'infanzia sotto il profilo socioculturale. L'esempio del modello P.I.P.I.*, Farahi Farnaz