

RIVISTA ITALIANA

2026

di **Educazione
Familiare**

ried



FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 1 – gennaio-giugno 2026

Firenze University Press
2026

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

© 2026 Firenze University Press

Printed in Italy

Indice

- 5 *Una comunità che legge e la ricerca-azione partecipativa sulla lettura ad alta voce e silenziosa*, Clara Silva, Elena Falaschi, Donatella Ciuffolini

Dossier “Ancora sulla lettura ad alta voce e silenziosa. Leggere nei contesti formali, non formali e informali”

- 13 *La lettura per piacere in classe. I libri preferiti dagli/dalle insegnanti nell'ambito del progetto “Leggere: Forte!”*, Raimonda Maria Morani, Leyla Vahedi
- 27 *Autobiographical Writing and Silent Reading (of Oneself): Critical Reflections and Personal Growth in Teacher-Training Courses at University*, Marianna Capo
- 43 *Dynamics of Reading Aloud in First (L1) and Second Languages (L2): A Comparative Analysis of Neurocognitive, Affective, and Production Effects*, Claudia Capaci, Marika Cardinale, Gabriella Ferrara
- 57 *Pratiche di lettura silenziosa in ambienti virtuali. Un'esperienza pilota tra corporeità, immaginazione e agency educativa*, Chiara Carletti
- 69 *Libri che “curano”, scuole che accolgono: il valore della biblioterapia pedagogica per bambini, bambine e adolescenti*, Maria Greco
- 83 *Leggere la mente, per leggere il testo. Il ruolo della Teoria della Mente nei processi di lettura e comprensione testuale*, Giuseppa Cappuccio, Elisabetta Fiorello
- 101 *La lettura ad alta voce come pratica interculturale nella scuola dell'infanzia. Uno studio di caso tra Italia e Perù*, Ezia Locantore

Miscellaneous

- 115 *Dissonanze affettive, posizionamenti critici, autocoscienza femminista. Pratiche di maternità postumana*, Francesca Bracci

- 127 *Famiglie, parental engagement e dispersione scolastica, nella percezione degli e delle insegnanti della Secondaria di primo grado. Una Ricerca-Formazione nel contesto italiano*, Anna Pileri, Laura Palareti
- 141 *Genitorialità e fragilità familiare nei servizi educativi. Una scoping review della letteratura pedagogica italiana (2019-2025)*, Giovanni Castiglione, Elena Failla, Roberta Piazza
- 157 *New Family Configurations: Educational Challenges and “Good Practices”*, Karin Bagnato
- 169 *Rinnovamento del welfare, interventi educativi e sinergie collaborative praticabili a sostegno della genitorialità*, Chiara Bellotti
- 181 *Il paradigma della cura e il sostegno alle famiglie di minori che hanno compiuto reati*, Sabina Leoncini

Una comunità che legge e la ricerca-azione partecipativa sulla lettura ad alta voce e silenziosa

Clara Silva¹, Elena Falaschi², Donatella Ciuffolini³

1. La dimensione dialogica, strategica e generativa della Ricerca Azione Partecipativa

La ricerca pedagogica contemporanea si propone sempre più come uno spazio di attraversamento critico, di confronto interdisciplinare e di costruzione condivisa di significati. In epoca contemporanea, caratterizzata da profonde trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche di una realtà complessa, interconnessa e in continuo cambiamento, l'atto del ricercare non può essere interpretato come un esercizio isolato ma necessita, al contrario, di alleanze forti, di reti culturali e istituzionali capaci di sostenere processi di indagine intenzionalmente orientati al bene comune.

Sulla base di tale impegno, sta crescendo in maniera robusta “Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza”, “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 di Pisa, Università degli Studi di Siena, Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, INDIRE e CEPELL) che, insieme alla Regione To-

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 Civiltà e Forme del Sapere dell'Università di Pisa.

³ Referente dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, Ministero dell'Istruzione e del Merito.

scana, hanno consentito l'implementazione della politica educativa" (Silva, *et al.*, 2025, p. 7).

Questa dimensione dialogica costante tra le parti difende e avvalora le ricerche che sostengono "Leggere: Forte!", proprio perché fondate su un pluralismo garante dell'efficacia delle azioni e dei risultati. Le questioni educative infatti, per loro natura, coinvolgono soggetti, territori, istituzioni e comunità differenti, esigendo un approccio cooperativo fondato sulla corresponsabilità: Università, Scuole, Enti locali e di ricerca, Servizi educativi e realtà del Terzo settore costituiscono interlocutori imprescindibili nella costruzione di percorsi di ricerca realmente trasformativi.

In questo scenario, il partenariato istituzionale di "Leggere: Forte!" e le ricerche che da questo hanno preso vita assumono un valore strategico e generativo, diventando luoghi di co-costruzione del sapere e di condivisione di scelte e di responsabilità educative.

I legami tra i diversi partner favoriscono la costruzione di reti di fiducia, attraverso la circolazione delle competenze e la benefica e produttiva contaminazione tra idee, linguaggi, metodologie. La cura costante di tali legami ha generato ciò che Zygmunt Bauman (2003) definisce cerchio caldo comunitario che, alimentato nel tempo, ha permesso di ampliare l'impatto sociale delle ricerche, rendendole maggiormente capaci di incidere sui contesti educativi, scolastici e culturali in genere, attraverso un intreccio costante tra teoria e prassi, riflessione scientifica ed esperienza concreta, elaborazione accademica e bisogni emergenti delle comunità.

Le Ricerche-Azioni-Partecipative condotte dalle tre Università toscane, finalizzate alla promozione e alla diffusione della lettura per piacere in tutti gli ordini scolastici, fin dal nido d'infanzia, procedono secondo traiettorie tematiche diverse rispetto ai bisogni e alle età dei partecipanti (bambine/i, ragazze/i, insegnanti, famiglie, figure di sistema e ricercatrici/tori) ma con un medesimo e comune approccio epistemico ispirato e mosso dal sentimento dell'inquietudine. La riflessione di Franco Cambi (2011) sull'inquietudine della ricerca restituisce l'immagine di una conoscenza sempre aperta al dubbio, alla revisione critica, all'attraversamento di nuove domande, alla pluralità degli sguardi, alla disponibilità al confronto. Dunque, ricerche pedagogiche che evitano irrigidimenti dogmatici, preferendo l'interpretazione fenomenologica-ermeneutica della complessità e il riconoscimento delle alleanze culturali e istituzionali quali condizioni strategiche necessarie per alimentare il bene comune della lettura, intesa come energia rinnovabile generatrice di conoscenza autentica e trasformativa.

2. Una comunità che legge: governance educativa e responsabilità condivise nell'esperienza dell'USR Toscana

Nel quadro delle politiche educative regionali orientate al contrasto della dispersione scolastica e alla promozione del successo formativo, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana ha assunto, fin dal 2019, un ruolo strategico nell'implementazione del progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", promosso dalla Regione Toscana insieme al partenariato istituzionale costituito dalle Università toscane, INDIRE e CEPELL. In tale prospettiva, l'USR ha contribuito a sostenere una visione della lettura per piacere non come attività accessoria o episodica, ma come pratica educativa ordinaria, continuativa e diffusa, capace di incidere sul benessere scolastico, sulla partecipazione e sulla costruzione di comunità educanti inclusive.

L'attenzione al tema appare oggi particolarmente significativa anche alla luce dei recenti dati sulla dispersione scolastica. Secondo gli indicatori di Benessere Equo e Sostenibile (BES) elaborati da ISTAT e ripresi dal Ministero dell'Istruzione e del Merito nel 2025, la dispersione scolastica continua a presentare significative differenze territoriali. Sebbene l'Italia abbia raggiunto anticipatamente il target europeo del 9% di abbandono precoce, la Toscana si colloca ancora sopra la media nazionale, con un tasso del 9,8% (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025). Il dato richiama la necessità di interventi sistemici, precoci e territorialmente integrati, capaci di agire non solo sugli apprendimenti ma anche sulle dimensioni relazionali, motivazionali e culturali dell'esperienza scolastica.

In questo scenario, la promozione della lettura per piacere si configura come un'azione educativa trasversale che favorisce lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo, rafforzando al contempo le competenze relazionali e il senso di appartenenza alla comunità scolastica. La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti educativi, infatti, "si caratterizza come pratica capace di incidere sui processi di crescita culturale, relazionale e sociale delle giovani generazioni" (Silva, *et al.*, 2025).

La specificità del contributo dell'USR Toscana si colloca nella capacità di accompagnare le istituzioni scolastiche dentro un'azione di sistema rispettosa, al tempo stesso, dell'autonomia e delle peculiarità dei singoli contesti. Attraverso attività di coordinamento, monitoraggio, accompagnamento e sostegno progettuale, l'Ufficio ha favorito la progressiva diffusione di pratiche di lettura per piacere nei diversi ordini di scuola, sostenendo reti territoriali e promuovendo alleanze educative tra scuole, famiglie, biblioteche, enti locali e realtà associative. In tale prospettiva, il

principio di sussidiarietà verticale e orizzontale trova concreta attuazione nella valorizzazione delle risorse e delle responsabilità delle comunità educanti, chiamate a costruire risposte coerenti con i bisogni dei rispettivi territori.

Particolarmente significativo è stato il contributo assicurato dall'USR anche durante il periodo pandemico, quando la continuità educativa ha richiesto alle scuole una profonda capacità di riorganizzazione. In quel contesto, la pratica della lettura ad alta voce ha rappresentato, per molte realtà scolastiche, uno strumento semplice ma potente di continuità relazionale, ascolto e prossimità educativa. La chiarezza metodologica dell'esperienza proposta e la sua adattabilità ai differenti contesti hanno consentito alle scuole di mantenere vivo un presidio educativo centrato sulla relazione e sul benessere degli studenti, anche in una fase caratterizzata da forte frammentazione sociale ed emotiva.

In questa direzione si colloca anche il più recente Avviso "USR Toscana per Leggere: Forte!" (a.s. 2023-2025), finalizzato a sostenere le scuole nella realizzazione di azioni orientate alla promozione sistematica della lettura per piacere e al miglioramento della fruibilità delle biblioteche scolastiche. La struttura stessa del bando restituisce l'idea di una governance educativa capace di promuovere partecipazione, flessibilità progettuale e corresponsabilità istituzionale, valorizzando la capacità delle scuole di attivare percorsi originali e coerenti con i bisogni delle proprie comunità. Dalla costruzione di comunità di lettori alle pratiche di lettura autonoma e condivisa, fino alle reti territoriali e alla peer education, emerge una concezione della lettura come bene comune e come esperienza capace di generare cittadinanza attiva, partecipazione culturale e coesione sociale.

Il ruolo dell'USR Toscana continua così a configurarsi come elemento di raccordo strategico tra politiche educative, ricerca pedagogica e pratiche scolastiche quotidiane, nella convinzione che la promozione della lettura per piacere rappresenti oggi una delle condizioni più significative per sostenere la crescita culturale, relazionale e democratica delle nuove generazioni.

3. Presentazione del fascicolo

Il presente fascicolo ospita il Dossier "Ancora sulla lettura ad alta voce e silenziosa. Leggere nei contesti formali, non formali e informali", che si apre con il contributo di Raimonda Maria Morani e Leyla Vahedi,

in cui sono restituiti i risultati di un'indagine sulle scelte di lettura fondata sull'analisi di 551 diari compilati dalle e dagli insegnanti coinvolti nel progetto "Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza" nel corso dell'anno scolastico 2023-2024 e operanti nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado. A partire dalla predilezione per la *fiction*, a scapito di altri generi, sono avanzate proposte per irrobustire le strategie in atto centrate sulla bibliovarietà e sulla promozione del piacere di leggere. Marianna Capo illustra nel suo articolo gli esiti di un progetto sviluppato con studentesse e studenti universitari di pedagogia, centrato sulla narrazione, scritta e letta, della loro storia di formazione. La lettura silenziosa e poi quella ad alta voce hanno implementato l'autoconsapevolezza e l'identità professionale delle e dei partecipanti, mostrando tratti di coerenza tra percorsi individuali effettuati e rispettive aspettative professionali. Claudia Capaci, Marika Cardinale e Gabriella Ferrara, nel loro contributo si concentrano sul coinvolgimento dei sistemi fonologici, prosodici e di feedback uditivo nella pratica della lettura ad alta voce, proponendo una revisione narrativa della letteratura su questo tipo di lettura nei contesti L1 e L2, integrando dimensioni *neurocognitive*, affettive e mnestiche, al fine di delinearne le implicazioni pedagogiche per un'educazione linguistica inclusiva. Nel suo articolo, Chiara Carletti presenta i risultati di un'esperienza pilota di lettura silenziosa mediata da realtà virtuale, realizzata dall'Università di Siena nell'ambito del progetto "Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", rivolta a studenti e studentesse della scuola secondaria di I e II grado. Il valore educativo della lettura silenziosa immersiva come pratica sia individuale sia relazionale è confermato nel suo potenziale generativo sul terreno della rielaborazione dialogica. Sul valore della lettura come strumento di benessere emotivo e di costruzione identitaria si concentra il contributo di Maria Greco, nel quale viene approfondito il rapporto tra biblioterapia e letteratura per l'età evolutiva, a partire dai risultati della prima sperimentazione sistematica della biblioterapia pedagogica realizzata in una scuola italiana, condotta in due classi di una scuola secondaria di I grado ubicata in provincia di Roma. Elisabetta Fiorello e Giuseppa Cappuccio nel loro articolo esplorano il nesso tra abilità di *mind reading* e processi di comprensione testuale tracciato dalla letteratura neurodidattica, al fine di promuovere un'integrazione tra saperi pedagogici e neuroscientifici capace di valorizzare il ruolo della "Teoria della Mente" (ToM) nei modelli esplicativi delle competenze di lettura nella scuola primaria. Infine, nel suo contributo, Ezia Locantore si sofferma sulle implicazioni

educative interculturali della pratica di lettura ad alta voce di testi di letteratura per l'infanzia attraverso l'analisi di uno studio di caso qualitativo condotto in una scuola italiana all'estero in Perù e in una scuola dell'infanzia in Italia.

Arricchisce il fascicolo una serie di contributi su svariati volti della pedagogia della famiglia e del sostegno alla genitorialità. L'articolo di Francesca Bracci analizza alcuni *insight* radicali introdotti da teoriche del femminismo come Braidotti e bell hooks nella prospettiva del contributo che possono offrire alle pratiche di genitorialità in chiave anti-sessista, antirazzista e decoloniale. Anna Pileri e Laura Palareti nel loro contributo prendono in esame le percezioni delle e degli insegnanti nei confronti delle famiglie – con peculiare riferimento al *parental engagement* – sia alla luce di alcuni studi di riferimento, sia attraverso l'analisi di una parte del corpus di dati raccolti-prodotti nell'ambito di una ricerca-formazione (R-F) nazionale condotta in alcune scuole secondarie di I grado situate in differenti regioni italiane. L'articolo di Giovanni Castiglione, Elena Failla e Roberta Piazza è una *scoping review* della letteratura pedagogica italiana pubblicata su rivista di classe A tra il 2019 e il 2025, centrata sull'indagine del rapporto tra fragilità familiare e genitoriale, da un lato, e servizi educativi, socio educativi e socio assistenziali, dall'altro. A partire da un corpus di 5.281 articoli sono soltanto 128 i contributi sul tema indagato, confermando l'ipotesi di partenza di un'attenzione marginale in proposito nelle riviste pedagogiche di classe A. Karin Bagnato, nel suo articolo, prende in esame il concetto di "Buone Pratiche" (BP), chiarendone l'origine nel contesto economico e il successivo adattamento in ambito educativo, con l'obiettivo di fornire strumenti metodologici e operativi per sostenere i professionisti dell'educazione nel loro compito di promuovere il benessere familiare e sociale, attraverso pratiche fondate su evidenze empiriche, adattabili, e orientate da una visione pedagogica critica. Nel suo contributo, Chiara Bellotti, muovendo dall'aumento della domanda di sostegno alle famiglie e dalla multidimensionalità di tale fenomeno, indaga la dimensione delle alleanze educative, del lavoro di rete e del *knotworking* e la sua capacità di attivazione delle risorse presenti nella comunità attraverso un modo di operare multi-prospettico e condiviso. Da ultimo, l'articolo di Sabina Leoncini si sofferma sulla dimensione pedagogica della cura applicata al sostegno della genitorialità nel caso di minori che hanno compiuto reati giungendo a delineare l'importanza di una presa in carico integrata, che coinvolga attivamente le famiglie.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (2003): *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi F. (2011): *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*. Palermo: Edizioni della Fondazione nazionale Vito Fazio-Allmayer.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025): Dispersione scolastica in Italia. Anno 2025, su dati ISTAT-BES 2025 (<https://www.mim.gov.it/-/rilevazione-istat-sulla-dispersione-scolastica-valditara-per-l-italia-risultati-estremamente-positivi-superato-l-obiettivo-di-agenda-2030-con-5-anni-d>, data di ultima consultazione: 16.07.26)

Silva C., Mancaniello M. R., Camizzi L., Magrini J. (2025): La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 27(2), pp. 5-13.

La lettura per piacere in classe. I libri preferiti dagli/dalle insegnanti nell'ambito del progetto "Leggere: Forte!"

Raimonda Maria Morani¹, Leyla Vahedi^{2,3}

Abstract

L'analisi delle scelte di lettura, a partire da 551 diari compilati dagli e dalle insegnanti aderenti al progetto "Leggere: Forte!"⁴ nell'anno scolastico 2023-2024, evidenzia la predilezione per la *fiction* e in particolare per l'albo illustrato narrativo, a scapito della *non fiction*, ma anche di narrazioni di genere come la fiaba, la poesia, il fumetto. Nel contributo, si prendono pertanto in esame alcuni dei libri più letti e le loro caratteristiche, interrogandosi sulla rispondenza delle scelte al principio di bibliodiversità e al piacere di leggere, e si propone di incrementare alcune strategie già poste in atto.

Parole chiave: lettura per piacere, letteratura per l'infanzia, promozione della lettura, albi illustrati, bibliodiversità.

Abstract

The analysis of reading choices documented in 551 reading diaries completed by teachers participating in the "Leggere: Forte!" project during the 2023-24 school year reveals a marked preference for fiction, particularly narrative picture books, to the detriment of non-fiction as well as other literary genres such as fairy tales, poetry, and comics. The study therefore examines some of the most frequently read books and their defining characteristics, exploring the extent to which these selections reflect the principles of bibliodiversity and support reading for pleasure. Finally, it proposes ways of strengthening and expanding existing strategies aimed at fostering a richer and more diverse reading experience.

Keywords: reading for pleasure, children's literature, reading promotion, picture books, bibliodiversity.

¹ Già Ricercatrice INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.

² Assegnista di ricerca INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.

³ *Il contributo in oggetto è frutto del lavoro congiunto delle Autrici. Laddove non diversamente specificato, anche le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici, N.d.R.*

⁴ *Per maggiori dettagli sul progetto si rimanda all'Introduzione del presente articolo, N.d.R.*

1. Introduzione

Nel presente articolo si indagano le scelte di lettura compiute dagli insegnanti⁵ che hanno aderito a “Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza” – programma promosso dalla Regione Toscana in collaborazione con INDIRE e con l’Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana – nell’anno scolastico 2023-24, attraverso l’analisi dei loro diari, strumento di documentazione e riflessione sulla pratica della lettura⁶.

Esplorare le proposte di lettura non legate a contenuti didattici, dai servizi educativi per la prima infanzia fino alla scuola secondaria superiore, riveste molteplici obiettivi, relativi sia alla politica educativa del progetto sia a uno spaccato di interesse più vasto. In particolare, si sono analizzate le risposte alla domanda «Cosa hai letto in questo periodo? Cosa hanno letto gli alunni (se si propone la lettura autonoma)?».

La lettura condivisa e quella autonoma vengono indagate come declinazioni di una stessa pratica che le abbraccia entrambe: ovvero, la lettura per piacere. Sono state analizzate le risposte emerse da 551 diari, provenienti da insegnanti dei servizi educativi per la prima infanzia (161), scuola dell’infanzia (187), scuola primaria (154), secondaria di primo (40) e secondo grado (9). Nell’analisi delle scelte è dunque stato possibile indagare in maniera più ricca i contesti delle fasce infantili (0-10 anni) rispetto alla scuola secondaria (11-18), *range*, in questo contesto, evidentemente poco rappresentato.

La metodologia⁷ di analisi si è articolata per fasi: prima di tutto sono stati estrapolati i titoli, creando un elenco a cui poi sono stati aggiunti i dati editoriali, l’indicazione di traduzione, il genere e altre note relative al contenuto dei testi. Si sono poi suddivisi i titoli in *fiction* e *non fic-*

⁵ Pur nella piena consapevolezza della complessità, della rilevanza e della delicatezza delle questioni connesse alle differenze di genere e alle pratiche linguistiche inclusive, per mere ragioni di scorrevolezza e leggibilità del testo si è scelto, ove non diversamente specificato, di ricorrere generalmente al maschile, con valore onnicomprensivo e non discriminatorio, N.d.R.

⁶ Sullo strumento di documentazione e riflessione si veda il contributo di INDIRE al volume monografico sul progetto “Leggere: Forte!” – al momento della chiusura dell’articolo in oggetto, in fase di preparazione –, a cura della Regione Toscana.

⁷ Anche se è stata condotta un’analisi esclusivamente testuale, si è comunque fatto tesoro di un approccio misto, si veda Vahedi (2018b). Per tutti i dettagli sui testi citati sia nel corpo del contributo che nelle note a piè di pagina, si rimanda ai Riferimenti bibliografici e sitografici dell’articolo, N.d.R.

tion⁸ e successivamente è stato analizzato il contenuto e il genere delle proposte di lettura. Si è tenuto conto dell'accuratezza editoriale, autoriale, della presenza di contenuti che generano piacere e della narrativa di evasione (storie di paura, fiabe, storie umoristiche o divertenti, ad esempio), svincolata da contenuti tematici "da trasmettere". Si è verificata anche la presenza di grandi classici internazionali per l'infanzia, che rispondono al piacere di leggere perché continuano a essere letti da bambini e bambine di epoche e luoghi diversi e trasversali.

Si è, infine, verificato se nell'ampio numero di titoli diversi fosse effettivamente presente una varietà di generi, formati, tematiche e approcci che stimolasse il piacere di leggere in direzione della *bibliovarietà*⁹.

2. Caratteristiche delle scelte di lettura degli insegnanti

Nei 551 diari sono citati un gran numero di titoli diversi: 1.434, di cui più del 60% viene nominato una sola volta, il che denota varietà, ma anche dispersione nelle scelte di lettura; elemento, questo, che ha richiesto una riflessione.

Su un totale di 1.434 titoli citati, più del 99% appartengono alla categoria della *fiction*, meno dell'1% alla *non fiction*.

Come forma letteraria, nell'ambito della *fiction*, si predilige nettamente l'albo illustrato classico, composto da 32 pagine e con uno svolgimento narrativo lineare. La maggior parte dei titoli (1.377), più del 96%, sono, infatti, narrazioni lineari. Soltanto il 3.9% dei titoli appartiene ad altre forme letterarie, quali ad esempio: divulgazione illustrata, fiaba, fumetto, poesia, libri-gioco. Quest'ultima tipologia di testo

⁸ Con «*fiction*» si intende la letteratura di finzione, la narrativa, mentre con «*non fiction*» la divulgazione, la letteratura informativa che non dovrebbe essere esclusa dalla pratica di "Leggere: Forte!" in quanto, per molti lettori, risulta veicolo del piacere di leggere al pari della narrativa. Distinguono in *fiction* e *non fiction* la Biblioteca "Tiziano Terzani" di Campi Bisenzio, Fi (responsabile della bibliografia di *Almeno questi!*) e il premio *Children's Book Fair* – Bologna.

⁹ Sull'importanza della bibliovarietà e del piacere di leggere, si veda INDIRE (2025), *Una proposta per sostenere la lettura per piacere nel sistema educativo e di istruzione toscano. Il vademecum di Leggere: Forte!*, https://leggereforte.indire.it/pluginfile.php/6894/block_lambdacb/content/Vademecum%20LF.pdf (ultima consultazione: 20.12.25), in fase di pubblicazione, al momento della chiusura del presente contributo, anche sul volume monografico "Leggere: Forte!" a cura della Regione Toscana.

risulta prevalente, anche grazie al favore che, ad esempio, ha incontrato nelle scuole, in modo piuttosto diffuso, un autore come Hervé Tullet negli ultimi anni. Per contro, il genere meno citato è il fumetto, con solo due esempi¹⁰.

Sembra che ci siano delle remore a discostarsi dalle narrazioni lineari, mentre è possibile condividere con i bambini testi dialogici, libri-gioco, senza parole, brulicanti e tanti altri, adattando le pratiche di lettura ai libri, e non viceversa. Su questo aspetto diversi relatori delle formazioni hanno offerto spunti pratici per promuovere una maggiore varietà di proposte editoriali e quindi anche di stili di lettura ad alta voce.

Stupisce la carenza di libri di divulgazione illustrata (meno dell'1%), che invece possono contribuire ad avvicinare alla lettura anche i ragazzi e le ragazze più "insicuri". La divulgazione ha visto in Italia negli ultimi anni una gran fioritura, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo¹¹. Guardando ad esempio alle serie storiche della produzione editoriale pubblicate da *LiBeR*¹², nonostante l'indagine sia ferma al 2018, emerge che l'80% dei libri pubblicati nel 2018 rientra nella *fiction* contro un significativo 20% di *non fiction* in continua crescita rispetto alle rilevazioni degli anni precedenti.

Anche la ridotta presenza della fiaba sorprende, vista l'importanza di offrire del tempo di ascolto legato al fantastico, popolare o letterario, e considerato quanto la formazione e i riferimenti bibliografici¹³ del progetto le abbiano dato largo spazio e profondo livello di approfondi-

¹⁰ Topolino, e il bel lavoro di Mattiangeli e Petruccioli, *Appunti, cose private, storie vere e inventate di Matita HB*, pubblicato da Il Castoro. *D'ora in avanti, inoltre, laddove non diversamente specificato, per mere ragioni di scorrevolezza della lettura, in questo specifico caso, i testi tradotti in italiano, e non originariamente scritti in tale lingua, sono citati indicandone l'anno di pubblicazione/edizione di riferimento italiana*, N.d.R.

¹¹ Si veda come esempio il catalogo di un editore come L'Ippocampo, ricco di proposte di grande impatto visivo e progettuale nel settore della divulgazione illustrata per piccoli e grandi. Tra gli studi sugli albi illustrati divulgativi si vedano, fra gli altri: Grazia Gotti (2020): *La biblioteca dei saperi*. Roma: Lapis e Giorgia Grilli (2025): *L'incanto del mondo. Bellezza e conoscenza negli albi illustrati non fiction per l'infanzia*. Roma: Donzelli.

¹² Si veda la serie per anno dei generi della produzione editoriale: <https://www.liberweb.it/attachments/article/20027/04%20-%20Generi.pdf> (data di ultima consultazione: 20.12.25).

¹³ Le bibliografie del progetto, presenti sul sito della regione Toscana, valorizzano tanto le raccolte poetiche che la fiaba, con indicazioni molto utili per sviluppare percorsi di lettura. N.d.R.

mento, grazie ad esempio alle indicazioni di Claudia Chellini¹⁴. Questa carenza è talmente anomala da spingere a ipotizzare che tanti docenti leggano fiabe ad alta voce senza riferirlo nei diari. È anche vero che molti albi narrativi hanno strutture fiabesche che a quel patrimonio attingono come, ad esempio, *Il mostro peloso* di Bichonnier e Pef (2014).

Un discorso analogo vale per la poesia: riguardo ad essa, sono pochissimi i cenni nei diari, nonostante l'attenzione dedicata nelle formazioni del progetto a questa forma letteraria, ritenuta un'occasione di contatto con le parole e con la lingua decisiva nell'età della formazione¹⁵. Questa presenza modesta potrebbe derivare da modalità di consumo della poesia a scuola, legate soprattutto alle occasioni stagionali e alle ricorrenze. Anche in questo caso, forse, i docenti leggono poesia, magari estrapolandola dalle raccolte, ma non la registrano nei diari. Va poi considerato che anche negli albi narrativi la poesia compare, soprattutto nell'editoria anglosassone (idioma in cui il ritmo delle *nursery rhymes* calza perfettamente¹⁶), e che anche in traduzione vengono mantenute la rima e il ritmo, come nella ricca produzione di Donaldson e Scheffler.

A questo punto, ci si è chiesti, e ci si chiede, come scelgano i libri da leggere i docenti del progetto, nella vasta offerta editoriale per ragazzi: in libreria o in biblioteca? Sono prediletti i *longseller* dal successo internazionale o le novità editoriali? Apprezzano il piacere della lingua in versione originale, o amano maggiormente le traduzioni?

Considerando nuove uscite editoriali, le pubblicazioni dei tre anni precedenti a quello cui si riferisce l'indagine, più del 50% dei titoli scelti sono stati pubblicati dopo il 2019. Il 10% sono usciti nell'anno della rilevazione, probabilmente scelte in libreria o pervenute alla scuola grazie a campagne di promozione della lettura *Io leggo perché* dell'AIE-Associazione Italiana Editori.

La maggior parte dell'editoria proposta è di traduzione: più del 60% sono libri tradotti contro il 37% di libri scritti in italiano. Si rispecchia qui l'andamento generale della produzione editoriale per ragazzi, in cui

¹⁴ Tra i molti contributi, si veda ad esempio il seguente: Adalinda Gasparini, Claudia Chellini (2017): *Lupus in fabula. Le fiabe nella relazione educativa*. Trento: Erickson.

¹⁵ Al contatto tra bambini e poesia è dedicato il volume di recente pubblicazione: Nicoletta Gramantieri, Giordana Piccinini e Ilaria Tontardini (a cura di) (2025): *Come fanno le lische a diventare lisce. Parola, poesia, infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

¹⁶ Si veda il bel contributo di Rita Valentino Merletti (2002): *Quale poesia dopo le filastrocche? Uno sguardo alla tradizione inglese*. In R.M. Morani (a cura di): *Parole senza fretta: Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*. Milano: FrancoAngeli, pp. 59-67.

da diversi anni si assottiglia la presenza di autori italiani a favore di coedizioni o dell'acquisto di diritti dall'estero¹⁷. Pochissimi i casi in cui sono stati scelti testi in lingua (sette, tutti in inglese).

I volumi citati sono stati pubblicati da più di cento editori diversi, con una massiccia presenza dei marchi dei grandi gruppi, ma con numeri significativi anche per l'editoria di progetto. Babalibri è una casa editrice di traduzione che ha visto ripagato il grande impegno nella promozione del libro e della lettura a scuola: quasi 120 tra i titoli citati provengono dall'editore milanese che si configura come il più recepito. Molto presente Mondadori, ma apprezzate anche Lapis, Terre di mezzo e Minibombo – quest'ultimo specializzato nell'età prescolare.

La presenza di tanti editori porta a pensare che il lavoro fatto, dal 2018 a oggi, sia di qualità e che esista tra gli insegnanti una base condivisa di riferimenti di lettura. Tuttavia, la dispersione è sintomo di un limitato patrimonio di letture comune, aspetto che emerge anche dall'assenza o dalla presenza minima di tanti grandi classici letti da generazioni di bambini o di albi seriali con personaggi amati in tutto il mondo come *Spotty*, *Pimpa* e *Pina* (Paladin, 2013). Per i più grandi sono assenti tanti fra i libri di Dahl, Pennac e, tra gli italiani, quelli di Calvino, Rodari, Piumini e Pitzorno.

3. I testi più letti: dai servizi educativi per l'infanzia, alla scuola secondaria

Esaminiamo qui i libri più scelti nei vari ordini scolastici, tenendo conto della sproporzione riscontrata fra i materiali analizzati a vantaggio dell'età prescolare. Il più alto numero di risposte riguarda infatti la scuola dell'infanzia (187), seguita dalla fascia 0-3 anni (più di 160). Segue la scuola primaria con 155 risposte. Molto più basso il numero di risposte

¹⁷ Si vedano le tendenze evidenziate dal R2019. *Rapporto sull'editoria per ragazzi. Seconda parte: produzione editoriale*: <https://www.liberweb.it/attachments/article/20675/RAPPORTO%202018%202%20parte.pdf> (data di ultima consultazione 14.07.25). Si confronti anche, per le caratteristiche generali del mercato editoriale per l'infanzia, Leyla Vahedi (2018a): *Leggere prima di leggere: albi illustrati e libri app nell'età prescolare*. Roma: Associazione Italiana Biblioteche. Sulla coedizione si vedano i dati presentati alla Fiera di Francoforte dall'AIE, da cui emerge come il settore ragazzi sia il più internazionale: https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-9999-2024.10.17/L%E2%80%99editoria%20italiana%20va%20all%E2%80%99estero%20non%20solo%20diritti_protetto.pdf?IDUNI=jl4uitscbs2w0ssq2qj4411563 (data di ultima consultazione: 14.07.25).

della secondaria di primo grado (40) e quella di secondo grado (9), dove anche il progetto risulta meno diffuso.

Il libro più letto al nido (35 volte, e oltre dieci alla scuola d'infanzia) è *Una zuppa di sasso* di Vaugelade, albo con un pizzico di *suspense* in cui riecheggiano forme fiabesche. C'è "mistero" legato alla presenza di un orso anche in un classico per la fascia 0-6 anni, ovvero: *A caccia dell'orso* di Rosen e Oxenbury. *Il Gruffalò* di Donaldson e Scheffler è il testo più letto alla scuola d'infanzia: ormai divenuto un classico, al vertice delle preferenze anche dei bambini inglesi (Cremin, 2024). Questi tre albi illustrati presentano elementi comuni che concorrono a spiegarne il successo: affondano le radici nella tradizione popolare che rivisitano in modo originale; hanno un ritmo estremamente piacevole, accattivante e incalzante, e propongono intrecci solidi, capaci di creare atmosfere coinvolgenti.

Si leggono tuttavia anche albi classici che toccano tanti temi complessi, come *Piccolo blu e piccolo giallo* e *Pezzettino* di Leo Lionni. Molto amati anche libri ironici, che richiamano il fiabesco come *Sono io il più forte* di Ramos, o *Orso, buco!* di Grossi o, ancora, libri comici, come *A taaavola!* di Escoffier o *Nel paese delle pulcette* di Alemagna.

Tanti fra i libri più letti nella fascia prescolare sono apertamente "educativi". Tra gli albi più letti figura *Che rabbia!* scritto e illustrato da D'Allancé (32 citazioni e 12 riletture al nido; 12 citazioni e una riletture all'infanzia), un albo diverso dai precedenti nel proporre un fantastico moderno in cui il mostro non è selvatico né bonario come il "Gruffalò" o i "mostri selvaggi" di Sendak, ma rappresenta una proiezione solitaria, domestica e paurosa della rabbia del piccolo Roberto. Un libro in un certo qual modo controverso¹⁸, molto in voga, come anche *I colori delle emozioni* di Llenas, un best seller molto letto nelle scuole, o *Di che colore è un bacio?* di Bonilla e di *Tutti i colori della vita* di Gamberale. Sono libri con finalità educative esplicite, prevedibili, come anche *Io gomitolò, tu filo* di Pellai. Il mercato editoriale valorizza questi albi, che parlano in forma esplicita di sentimenti ed emozioni, descritti in modo che potremmo definire didascalico, trascurando aspetti più decisivi e gustosi come un buon intreccio o una caratterizzazione più accurata dei personaggi.

La scuola primaria segnala solo 154 libri, ma quasi nessun titolo viene citato da due persone diverse: non è quindi significativo individuare il più letto. Emergono alcuni classici del passato come *Il giro del mondo in 80*

¹⁸ Testa A. (2016): *Che rabbia! Un best seller controverso* (<https://www.milkbook.it/che-rabbia/>, data di ultima consultazione 14.07.25).

giorni di Verne, e del presente, come *Harry Potter* di Rowling. La presenza di libri mitologici, segnalati in modo generico (*Odissea*, *Eneide*, *Iliade*), ad eccezione del sempreverde *Storia delle storie del mondo* di Orvieto, indica probabilmente una maggiore propensione degli insegnanti per la didattica e per la tradizione, più che per il piacere di leggere in quanto tale.

Possiamo guardare in maniera unitaria alle scelte di lettura della secondaria inferiore e superiore, sia per il loro numero esiguo sia per la direzione comune che si delinea: la netta tendenza a proporre titoli impegnati, che hanno per tema la guerra, la resistenza, le migrazioni, l'educazione ambientale. Tra i temi impegnati, predominano i romanzi e le storie che rimandano all'olocausto e alle questioni razziali. Molte le produzioni editoriali recenti che sembrano confezionate proprio per rispondere a specifiche esigenze tematiche. Sono presenti solo due romanzi di formazione, numero troppo esiguo in una fascia d'età così importante nella costruzione del sé e dell'identità di lettore (Chambers, 2020). Sono quasi del tutto assenti i romanzi distopici e di evasione, si propone pochissimo *fantasy*, niente *horror* o storie di vampiri, né fumetti.

Ancora di più che nella fascia 0-6 anni, in questi due ordini di scuola si rinuncia ai libri umoristici e di svago, a vantaggio di proposte dai contenuti più "impegnati": civili, sociali, educativi. La scuola sembra puntare soprattutto al piacere intellettuale (Ferrieri, 1991), trascurando un altro fondamentale tipo di piacere che si avvicina a quello immersivo del gioco, che non è un semplice accessorio, utile a rendere la lettura più coinvolgente; al contrario, è un dispositivo fondamentale: un vero e proprio prerequisito che consente di sperimentare poi tutti gli altri benefici e piaceri offerti dalla lettura (Wilhelm, 2016).

Infine, nel complesso, e si fa un confronto con i libri più letti di un progetto in cui i ragazzi sono protagonisti come *Xanadu*¹⁹, si nota quanto le direzioni evidenziate dalla presente ricerca siano in controtendenza rispetto a ciò che i ragazzi leggono e a ciò che piace loro leggere.

4. Temi e contenuti dei libri scelti

Su un numero così vasto di titoli si nota, a livello generale, che la netta prevalenza di albi illustrati narrativi collocabili nella *fiction* porta con sé un certo appiattimento degli stili e dei generi, e una rosa di storie piutto-

¹⁹ Si vedano i libri più letti dell'anno scolastico 2024-25: <https://progettioxanadu.it/classifiche/2024-2025> (data di ultima consultazione 14.07.25).

sto omogenee. Se nelle fasce 0-3 e 3-6 possiamo ancora trovare proposte di lettura ironiche e divertenti, queste si riducono progressivamente salendo con l'età, fino alle superiori, dove è quasi assente il genere umoristico e si propongono quasi esclusivamente libri impegnati, legati alla didattica o ai valori civici, difficilmente riconducibili alla lettura per piacere.

Dal punto di vista dei contenuti, l'analisi tematica di un campione di titoli fa emergere soprattutto storie vicine all'infanzia e alla quotidianità che aiutano l'adulto nella relazione e nel dialogo. Il libro sembra utilizzato dagli insegnanti come un *medium* per facilitare la *routine*, come strumento di regolazione emotiva e del comportamento. Così, alcuni "grandi cattivi" delle storie come il lupo e l'orso – personaggi ambivalenti, di grande impatto emotivo e in grado di evocare il feroce e il selvatico – subiscono una normalizzazione in versione depotenziata e domestica. In *Orso, buco!* l'orso è un allegro e bonario compagno di strada; nel *Ciuccio di Nina*, di Naumann-Villemin e Barillon, il lupo diventa tenero e infantile, nella serie di Ramos ne viene esorcizzata la ferocia.

Tale tendenza emerge anche dalla mancanza di libri che presentino cattivi "inequivocabilmente terribili". Sono del tutto assenti storie oniriche e sovversive, che possono mettere in crisi gli adulti, capolavori del calibro di *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak, o *Pippi calzelunghe* di Lindgren. Gli insegnanti prediligono la trasmissione educativa a scapito di titoli riconosciuti dal panorama internazionale come classici intramontabili. Si preferisce evitare il perturbante e il selvatico, caratteristico della migliore produzione letteraria per l'infanzia (Grilli, 2021).

Si rispecchia la tendenza del mercato editoriale verso le storie rassicuranti, di aiuto per il bambino nella quotidianità, più che di testi per evadere, conoscere e sperimentare o immedesimarsi con l'assurdo. C'è poco spazio al piacere di leggere solleticato dal gusto della lingua, dall'avventura, dalla paura e dal divertimento. Si fatica a riconoscere quell'apertura offerta dalla letteratura anche come esperienza estetica, sensoriale e di gusto (Cantatore, *et al.*, 2020; Pitzorno, 1989).

Dopo la scuola primaria, appare veramente difficile salvaguardare lo spazio di libertà della lettura per piacere²⁰. Ecco che la promozione della bibliovarietà, nelle fasce delle superiori, diviene pertanto un obiettivo di intervento a favore di una molteplicità di storie e generi: una garanzia di *possibilità*, per tanti gusti diversi.

²⁰ Su questo aspetto cfr. Morani, Vahedi (2025): *Leggere per piacere o per dovere? Le scelte di lettura della scuola d'infanzia e primaria nel Progetto Leggere: Forte!* (anno scolastico 2023-24), al momento in cui il presente articolo è stato chiuso in via di pubblicazione.

Conclusioni

Dal 2018 “Leggere: Forte!” – politica educativa regionale toscana, volta a promuovere il potenziamento della bibliovarietà e del piacere di leggere, fin dalla prima infanzia – sostiene gli e le insegnanti offrendo una robusta formazione e altri strumenti di orientamento bibliografico, per scegliere in modo consapevole e ottimale i libri da proporre in sezione e in classe.

Oltre alla curiosità e alla volontà di formarsi e informarsi, restano decisive la consultazione di bibliografie e riviste specializzate, la partecipazione a fiere e rassegne e ovviamente la frequentazione delle biblioteche, di plesso o degli enti locali, al momento uno dei più importanti presidi di tutela del principio di bibliodiversità²¹.

Potrebbe inoltre essere utile proporre uno spazio di confronto periodico tra docenti, in cui ognuno presenta al gruppo un libro che ha visto funzionare in classe: in breve tempo si verrebbe a conoscenza di un numero di proposte di lettura pari al numero dei partecipanti. Raccontando i libri, verrà da sé arrivare a discutere di pratiche di lettura, di espedienti e di modalità non necessariamente standardizzate. La condivisione con i colleghi può essere un’occasione non solo di sensibilizzazione e coinvolgimento di tutto il consiglio di classe nel progetto, ma anche di aggiornamento interno e di confronto, uno degli strumenti più efficaci per crescere come insegnanti lettori.

Riferimenti bibliografici

- Borgi R., Camizzi L., Chellini C., Morani R.M. (2023): *La lettura ad alta voce e i docenti. Sviluppo professionale e cambiamento della pratica didattica nell'esperienza di Leggere: Forte!*. Roma: Carocci.
- Cantatore L., Galli Laforest N., Grilli G., Negri M., Piccinini G., Tontardini I., Varrà E. (2020): *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Chambers A. (2020): *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri.

²¹ Sulla funzione di disintermediazione della biblioteca si veda Luca Ferrieri: *Il futuro della lettura e della biblioteca* (https://www.provincia.bz.it/cultura/download/relazione_Luca_Ferrieri.pdf, data di ultima consultazione: 14.07.25).

- Cremin T., Mukherjee S.J., Aerila J.A., Kauppinen M., Siipola M., Lähteelä J. (2024): Widening Teachers' Reading Repertoires: Moving beyond a Popular Childhood Canon. *The Reading Teacher*, n. 77(6), pp. 833-884, <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/trtr.2294> (ultima consultazione: 14.07.25).
- Disney Italia (2024): *Topolino*. Settimanale a fumetti. Modena: Panini Comics.
- Ferrieri L. (2008): *Il futuro della lettura e della biblioteca*, (https://www.provincia.bz.it/cultura/download/relazione_Luca_Ferrieri.pdf, data di ultima consultazione: 14.07.25).
- Ferrieri L., Targa M.G. (a cura di) (1991): *Il libro sotto il banco. Biblioteca e scuola. Due modi di leggere?* Milano: Editrice Bibliografica.
- Gasparini A., Chellini C. (2017): *Lupus in fabula. Le fiabe nella relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Gotti G. (2020): *La biblioteca dei saperi*. Roma: Lapis.
- Grilli G. (2021): *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Grilli G. (2025): *L'incanto del mondo. Bellezza e conoscenza negli albi illustrati non-fiction per l'infanzia*. Roma: Donzelli.
- Gramantieri N., Piccinini G., Tontardini I. (a cura di) (2025): *Come fanno le lische a diventare lisce. Parola, poesia, infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- INDIRE (2025): *Una proposta per sostenere la lettura per piacere nel sistema educativo e di istruzione toscano. Il vademecum di Leggere: Forte!*, (https://leggereforte.indire.it/pluginfile.php/6894/block_lambdacb/content/Vademecum%20LF.pdf, data di ultima consultazione: 14.07.25).
- LiBeR (2019): *R2019. Rapporto sull'editoria per ragazzi. Seconda parte: produzione editoriale*, (<https://www.liberweb.it/attachments/article/20675/RAPPORTO%202018%202%20parte.pdf>, data di ultima consultazione: 14.07.25).
- Morani R.M., Vahedi L. (2025): *Leggere per piacere o per dovere? Le scelte di lettura della scuola d'infanzia e primaria nel Progetto Leggere: Forte! (anno scolastico 2023-24)*. In M.A. Mozzetti (a cura di): *Il sale della terra. Tra scuola e territorio. Percorsi culturali e formativi*. Roma: Etabeta, pp. 181-187.
- Paladin L. (2013): Crescere con i personaggi più amati. *LiBeR*, n. 100, pp. 39-43.
- Pitzorno B. (1989): I libri "seduttori". *LiBeR*, n. 2, pp. 9-11.
- Testa A. (2016): *Che rabbia! – Un best seller controverso* (<https://www.milkbook.it/che-rabbia/>, data di ultima consultazione: 14.07.25).
- Valentino Merletti R. (2002): *Quale poesia dopo le filastrocche? Uno sguardo alla tradizione inglese*. In R. M. Morani (a cura di): *Parole senza fretta. Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*. Milano: Franco-Angeli, pp. 59-67.
- Vahedi L. (2018a): *Leggere prima di leggere: albi illustrati e libri app nell'età prescolare*. Roma: Associazione Italiana Biblioteche.

- Vahedi L. (2018b): *Assemblaggi: metodologie miste per l'indagine partecipata sulla lettura in età prescolare*. *AIB Studi*, n. 58(1), pp. 27-38.
- Wilhelm J. (2016): *Recognising the Power of Pleasure: What Engaged Adolescent Readers Get from Their Free-Choice Reading, and How Teachers Can Leverage This for All*. *Australian Journal of Language and Literacy*, n. 39(1), pp. 30-41.

*Letteratura per l'infanzia e giovanile citata nel contributo*²²

- Alemagna B. (2009): *Nel paese delle pulcette*. Londra: Phaidon.
- Bichonier H. (2014): *Il mostro peloso*, illustrazioni di Pef. San Dorligo della Valle: Emme.
- Bonilla R. (2017): *Di che colore è un bacio?* Milano: Valentina.
- D'Allancé M. (2000): *Che rabbia!* Milano: Babalibri.
- Donaldson J. (2014): *Il Gruffalò*, illustrazioni di A. Scheffler. San Dorligo della Valle: Emme.
- Escoffier M., Maudet M. (2018): *A taaavola!* Milano: Babalibri.
- Gamberale C. (2018): *Tutti i colori della vita*. Milano: Feltrinelli.
- Grossi N. (2013): *Orso, buco!* Reggio Emilia: Minibombo.
- Lindgren A. (1988): *Pippi calzelunghe*. Firenze: Salani.
- Lionni L. (1999): *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri.
- Lionni L. (2013): *Pezzettino*. Milano: Babalibri.
- Llenas A. (2014): *I colori delle emozioni*. Milano: Gribaudo.
- Mattiangeli S. *Appunti, cose private, storie vere e inventate di Matita HB.*, illustrazioni di R. Petruccioli Milano: Il Castoro.
- Naumann-Villemin C. (2003): *Il ciuccio di Nina*. Milano: Il Castoro.
- Orvieto L. (2024): *Storie della storia del mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Pellai A. (2021): *Io gomitolò, tu filo*. Milano: De Agostini.
- Ramos M. (2016): *Sono io il più forte*. Milano: Babalibri.
- Rosen M., Oxenbury H. (2001): *A caccia dell'orso*. Milano: Mondadori.
- Rowling J.K. (2017): *Harry Potter e la pietra filosofale*. Milano: Salani.
- Sendak M. (2018): *Nel paese dei mostri selvaggi*. Milano: Adelphi.
- Tullet H. (2011): *Un libro*. Modena: Franco Cosimo Panini.
- Vaugelade A. (2001): *Una zuppa di sasso*. Milano: Babalibri.
- Verne G. (2014): *Il giro del mondo in 80 giorni*. Milano: Feltrinelli.

²² *Gli anni di edizione dei volumi in oggetto si riferiscono a quelli dei testi effettivamente consultati dalle Autrici, in alcuni casi in traduzione italiana, e non – o non necessariamente – a quelli della prima edizione originale, N.d.R.*

Riferimenti sitografici

AIE (2024): *L'editoria italiana va all'estero: non solo diritti* (https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-9999-2024.10.17/L%E2%80%99editoria%20italiana%20va%20all%E2%80%99estero%20non%20solo%20diritti_protetto.pdf?IDUNI=jl4uitscbs2w0ssq2qj4411563, data di ultima consultazione: 14.07.25).

Regione Toscana (2022): *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, (<https://www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte>, data di ultima consultazione: 10.02.26).

Autobiographical Writing and Silent Reading (of Oneself): Critical Reflections and Personal Growth in Teacher-Training Courses at University

Marianna Capo¹

Abstract

This article presents a pedagogical project developed within a university course in Social Pedagogy involving one hundred students of all genders. Participants were invited to write and read their own coming-of-age narratives (*Bildungsroman*), reflecting on formative experiences emerging from formal, non-formal, and informal learning contexts. The educational design combined three interconnected phases: autobiographical writing, individual silent reading aimed at fostering critical self-reflection, and dialogic shared reading focused on reciprocal feedback and collective meaning-making. The impact of the project was assessed through a structured questionnaire exploring dimensions of self-awareness, reflexivity, and professional identity development. Findings suggest that the integration of individual narrative work and collaborative dialogue promoted multi-dimensional learning processes, strengthening participants' capacity to connect personal educational trajectories with future professional aspirations. The study highlights the pedagogical value of autobiographical and dialogic practices in supporting identity construction and reflective learning in higher education.

Keywords: autobiographical learning, narrative approach, storytelling, silent reading, coming-of-age narratives.

Abstract

L'articolo presenta un progetto pedagogico sviluppato nell'ambito di un corso universitario di Pedagogia sociale che ha coinvolto un centinaio di studenti e studentesse. Le/i partecipanti sono stati invitati a scrivere e leggere i propri racconti di formazione (*Bildungsroman*), riflettendo sulle esperienze formative nei contesti di apprendimento formali, non formali e informali. Il percorso educativo si è articolato in tre fasi interconnesse: la scrittura autobiografica, la lettura individuale silenziosa finalizzata a promuovere la riflessione critica su di sé, e la lettura dialogica condivisa, orientata allo scambio di

¹ Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Law, Economics and Human Sciences – “Mediterranea” University of Reggio Calabria. Hereafter, unless otherwise indicated, all footnotes are by the Author, Editor's Note.

feedback e alla costruzione collettiva di significati. L'impatto del progetto è stato valutato mediante un questionario strutturato, volto a esplorare consapevolezza di sé, riflessività e sviluppo dell'identità professionale. I risultati suggeriscono che l'integrazione tra lavoro narrativo individuale e dialogo collaborativo abbia favorito processi di apprendimento multidimensionali, rafforzando la capacità delle/dei partecipanti di mettere in relazione i propri percorsi formativi con le future aspirazioni professionali. Lo studio evidenzia il valore pedagogico delle pratiche autobiografiche e dialogiche nel sostenere la costruzione dell'identità e l'apprendimento riflessivo, nella formazione universitaria.

Parole chiave: apprendimento autobiografico, approccio narrativo, *storytelling*, lettura silenziosa, racconti di formazione.

Introduction

Reading has become a very useful learning tool widely endorsed by several international institutions during the past 30 years. It was especially included in policies fostering continuous learning and global socio-economic progress. *The Hamburg Declaration*, 1997, *The Dakar Action Plan*, 2000, *The Literacy Decade Resolution*, 2002, UNESCO annual *Report* 2004 and other documents have contributed to developing a massive international commitment to re-define reading and literacy as being crucial factors in promoting the good of the community. *Objective 4* of the Sustainable Development Agenda 2030 considers reading a key factor in ensuring quality education and providing learning opportunities for all. The *Global Compact on Education* initiative Pope Francis launched in 2019 deemed reading a fundamental instrument in developing critical thinking and cultural understanding².

As part of a Social Pedagogy course at the Department of Education and Training of the "Mediterranea" University of Reggio Calabria (Italy), an innovative pedagogical project involving approximately one hundred undergraduate students was designed and implemented. Through the integration of autobiographical writing, silent reading, dialogic reading, and shared reading, participants engaged in both individual and collective meaning-making processes. These narrative practices fostered reflexivity, critical self-awareness, and dialogue, providing a pedagogical framework through which personal experiences could be examined and connected to broader educational and social contexts.

² Full bibliographical details of all the authors, documents, texts, and policy frameworks referred to in this section are provided in the References, Editor's Note.

Particular emphasis was placed on storytelling and reading as pedagogical practices fostering self-confidence, reflexivity, and dialogue. Through these activities, students were encouraged to critically examine their personal and educational trajectories, establishing meaningful links between individual experiences and shared learning contexts. The findings underscore the role of narrative and reading practices in supporting adult learning processes, identity development, and reflexive self-understanding (Ellis, Bochner, 2000).

1. Aim and Scope of the university course

The course was grounded in an autobiographical and narrative approach to adult education across formal, non-formal, and informal learning contexts. Participants were invited to engage in an innovative educational activity centred on the writing, reading, and sharing of personal educational narratives. More specifically, they were asked to produce autobiographical accounts reflecting critically on significant experiences that had shaped their personal and professional development.

The class included both traditional undergraduate students aged 19 to 21 and working adult learners aged 26 to 38. This diversity of backgrounds and life experiences enriched classroom discussions and fostered the exchange of multiple perspectives. Younger participants drew inspiration from the educational and professional experiences of adult learners, while the latter were encouraged to revisit their own life trajectories through the fresh perspectives offered by their younger peers. The resulting intergenerational dialogue highlighted the lifelong and transformative nature of learning.

Writing and reading formative stories stimulates the students' self-reflection and helps them become aware of how greatly their variegated experiences have contributed to developing skills and competences and to defining teaching practices. Students consciously acquire and inhabit various social roles and identities intertwining in the various life contexts they have come across. Writing helps them recognize themselves not only as learners, but also as children, co-workers, friends and/or volunteers and explore the relational and empowerment dynamics intrinsic to each context in question. Their narratives will turn all these scattered fragments of identity into mutually-interrelated professional skills suitable for their future jobs (Bruner, 1991; Dominicé, 2002).

This approach follows the “guidelines” of Duccio Demetrio’s «pedagogy of memory» (2003, *passim*), whereby writing is a self-formative device that enables participants to “re-consider” themselves. Autobiographical practice becomes a civic-consciousness exercise for future educators to learn to read their own stories and constructively accept other people’s (Benelli, 2013).

2. *Methods and materials*

Students were first introduced to the manifold theoretical perspectives and educational applications of life stories, particularly those developed by the French-speaking scholars Josso (1991), Pineau and Legrand (1993), Ricoeur (1983), and Delory-Momberger (2009) through her concept of *biographization*. Then they were invited to start writing their own coming-of-age narratives from the following prompts:

- a) recall the experiences you have had in formal, non-formal and informal contexts and reflect on their importance in your private and professional development;
- b) give said experiences value and meaning as you write your story;
- c) identify your multiple selves and weave them together in a story starting in the past and still evolving today.

This methodology also draws on Demetrio’s autobiographical approach (1996), which conceptualises writing as a form of *cognitive bi-location*, where the student is simultaneously a narrator and a critical observer of his/her own life. Saverio Tutino’s influence (1999) can be evinced in the great importance given to spontaneous writing, which endorses popular culture and knowledge and genuine daily experience as legitimate sources of learning.

Building a personal narrative identity in a rapidly changing world becomes an endless project enriching itself with the personal story and giving the identity itself a stable sense of continuity in time and a certain openness to new experiences (Bruner, 1990; Brockmeier, 2002). Along with silent, dialogic and shared reading, writing about oneself emerges like a meaningful *lifelong-learning* practice from university classrooms to professional contexts. This process helps individuals reconnect with their inner selves and enables them to maintain a coherent sense of self while engaging meaningfully with the world around them.

The project aligns with the Italian *pedagogia autobiografica* (autobiographic pedagogy) tradition, which draws upon the work of Duc-

cio Demetrio and the Libera Università dell'Autobiografia (LUA) (Free University of Autobiography) and emphasizes the role of science and self-writing as transformational pedagogical tools for adult education. Personal writing can act as a vehicle of inner transformation and cure, which enables individuals to revisit and re-elaborate their own past to live the present with greater awareness and confidence (Demetrio, 1996; 2008). At University, writing about oneself is a unique opportunity to nurture criticism and reflection skills which transcend the mere act of writing and turn into competences that can later be used at work.

Together with silent, dialogic, and shared reading, autobiographical writing (Bakhtin, 1981) is a formidable self-assurance tool particularly suitable for students designing their own future. Students are invited to look back to their past experiences. With their challenges and discoveries, school years can prove decisive in triggering a passion for teaching in the prospective facilitator. Students can then explore their own routes, understand the present and consciously plan their future teaching jobs. After the coming-of-age narrative production stage, three different reading techniques were presented (first silent reading, and then dialogic and group reading) in order to foster narrative text sharing and discussion. The three reading modes are successive stages in the student's reflexive growth.

Silent reading is the stage of pure introspection: a dedicated space and time for self-reflection in which, soon after writing, students revisit their own coming-of-age narratives. They can critically re-examine the meanings and interconnections of their life experiences across formal, non-formal, and informal contexts. Reading becomes a transformative experience engaging both cognitive and emotional dimensions, enabling students to reconnect with themselves through the text and to gain a deeper understanding of their personal trajectories.

Various authors and scholars have investigated its effects and proposed a deeper understanding of what happens when one's mind is engaged in such peculiar interaction with the text concerned. Several authors from both sides of the Atlantic such as Wolf (2007), Lodge (2002), and Willingham (2017) neatly explored the potential of silent reading, namely gaining insight as to how it impacts our brain's neuroplasticity. People reading good books "in in-depth mode" (Silva, Lencioni, 2023) could become rapt in imaginary worlds and develop empathetic abilities toward characters and situations. Silent reading has positive effects on our stress and emotional well-being. Since it enables us to explore new thoughts and challenge our convictions, it widens our intellectual and cultural perspectives.

When they had finished their coming-of-age narratives, students were introduced to dialogic reading (Bakhtin, 1981). In dialogic reading, the text becomes a live entity, i.e. some sort of dynamic dialogue between reader and author that poses new questions and discloses hidden meanings. In this stage the students feel encouraged to promote a form of interaction that discloses multiple hidden meanings. Reading enables one participant to formulate new interpretations of the experiences that other participants have just narrated. By spawning new critical ways of looking at the world, this approach enriches one's comprehension of other people's texts and stimulates one's deep reflection on one's own experiences. The dialogue can remain an intimate confrontation between the author's "multiple selves" or start "protruding out" and "paving the way" for the shared reading stage.

Shared Reading is the collective "hetero-biographical" stage. Participants share meaningful fragments of their own texts in a safe facilitator-coordinated space. This task favors mutual learning and social cohesion – when listening to other people's stories, the student activates an osmotic process which enriches his/her own identity and enables him/her to recognize his/her own uniqueness. Mutual feedback consolidates the participant's sense of belonging and turns individual experience into a common educational resource.

Reading is an instrument of intimate exploration and shared growth which supervises the transition from one's private self to one's future professional identity. Coming-of-age narratives in an educational setting find important support in Freire (1968, eng. transl. 1970), who emphasized dialogue and critical reflection as essential instruments for students' empowerment. By telling and listening to stories, individuals can

- a) learn mutually in a context promoting the diversity of the experiences narrated;
- b) reflect on past experiences;
- c) make these more meaningful;
- d) trace future personal and professional routes.

By linking personal experience to theoretical knowledge, students can amplify their understanding of the world and improve their interpersonal and academic skills.

All three reading modes lead students beyond the mere linguistic decoding of words, engaging them in processes of critical reflection and expanding their self-awareness. Research in cognitive neuroscience has

shown that reading activates neural networks associated with both emotional and cognitive processing, fostering a dynamic interaction between affect and thought. Through narrative engagement, individuals can recognise aspects of themselves in stories and construct their identities through encounters with diverse experiences and perspectives.

In addition to mitigating feelings of isolation, such forms of emotional and cognitive participation contribute to the development of self-awareness, autonomy, and critical thinking (Fitzgerald, [1920], 1996).

Reading aloud to a group fosters social cohesion and encourages one's reflection on one's own future and consolidates one's sense of belonging. Reading autobiographical stories to a safe and cozy coordinator-assisted class stimulates listening student's memory, attention and critical thinking, thus enabling him/her to train himself/herself and compare his/her own story with other people's (Dehaene, 2007; Gallese, 2003).

The whole transition from writing to shared reading alludes to Benelli's biohistory practices (2010), which feature the intertwining of individual narration and collective listening. This particular educational moment turns the classroom into a narrative community whereby autobiographical fragment reading is a process of mutual recognition and social validation of the participant's life experience.

3. Analysis of formative experiences and methodological framework

100 autobiographical stories were collected and analyzed. The following subsections detail the analytical process and the epistemological framework adopted.

3.1. Data analysis criteria and methods

The analysis specifically focused upon content quality as suggested by Mortari's «phenomenological perspective» (2007, *passim*). The process entailed:

- a) initial reading (a global immersion in the texts to identify recurring narrative nuclei);
- b) coding (identifying themes such as coming-of-age progress, the impact of interpersonal relationships and resilience notwithstanding adversity);

- c) synthesis (grouping these themes into an integrated framework that reveals how genuine learning transcends formal traditional textbook-centered settings and, in the end, proves most successful in non-formal and informal contexts).

Learning is not confined to formal contexts; non-formal and informal contexts enrich it with practical experience and transversal competence.

3.2. *Epistemological reflections – Epoché and subjectivity*

Given that analytical impartiality is practically impossible and ‘situatedness’ is unavoidable, we can delve into Husserl’s *epoché* (1913, It. transl. 2002) as the wisest and most viable tool for reflexive monitoring. By “bracketing” pre-conceived notions, the facilitator seeks to:

- a) acknowledge their unavoidable situatedness within a cultural and social context;
- b) reach a higher level of awareness regarding personal biases (thus enabling the students’ authentic voices to emerge more clearly);
- c) turn the analysis into a “reflexive interpretation” where stories are placed within their specific socio-cultural contexts rather than being treated as objective data points.

The de-codification of the stories was assisted by:

- a) *epoché* as a listening tool – judgment suspension was implemented to let student narratives emerge without being hindered by academic bias;
- b) recursive themes – besides student resilience, the analysis has revealed that switching from formal academic contexts to informal life-experience contexts and/or vice-versa is far from obvious; it actually has to rely upon continuous negotiations that contribute to the *biographization* of the subject involved.

4. *Results – The questionnaire as an activity-assessment method*

After handing in their autobiographical stories, the students were invited to answer a structured questionnaire aimed at assessing the activity and suggesting possible future improvements. The questionnaire included a basic demographic data (participant’s age and gender) section and closed and open questions and answers. It was administered

anonymously online through Google Forms. Anonymity was to ensure the student's maximum freedom of response. The data gathered were analyzed through uni- and bi-variate descriptive statistics techniques on MS Excel. The closed question and answer section was to yield data that would provide a clear and objective overview of student experiences.

Specific aspects of the educational activities in question were evaluated, such as perceived usefulness, impact on educational routes, parts of the activities that were considered more meaningful, benefits of reading, etc. Open questions and answers were to allow students to express themselves more personally and in more detail. The questionnaire was designed to gather meaningful feedback on their learning process and personal and professional development within the various educational activities proposed.

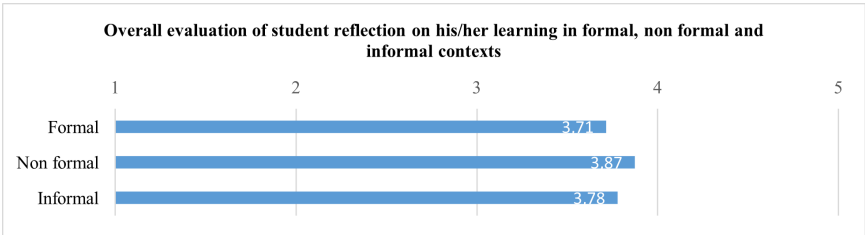
The feedback has revealed a general appreciation of the activities – the respondents have considered their experience precious for deepening the students' awareness of their own life experience and of what factors can contribute to nurturing their own professional identity, through:

- a) writing and sharing narrative fragments;
- b) comparing them between and among the various groups.

Here are the five most relevant aspects of the project:

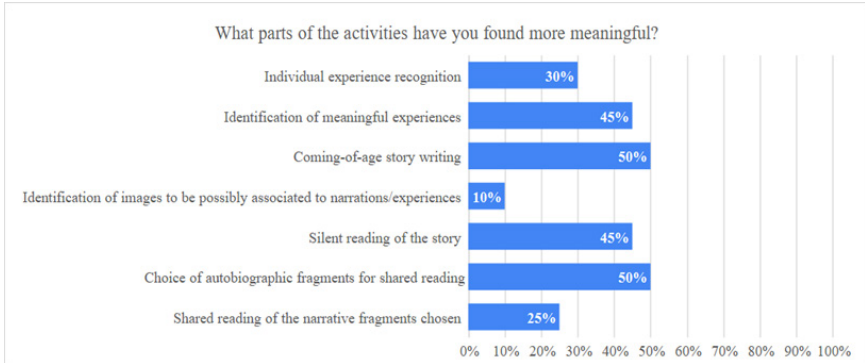
- 1) the student's perceived coherence of the activities proposed with his/her educational routes;
- 2) his/her experience in the reflection process activated during the activities proposed;
- 3) which parts of the activities he/she considered more meaningful;
- 4) the benefits of silent autobiographical fragment reading;
- 5) to what extent group reading has enriched one's own learning experience.

Regarding perceived usefulness evaluation, 69.8% of the students considered the activity extremely useful, which indicates a high level of general appreciation. To evaluate their overall reflections on learning in formal, non-formal and informal contexts (*Graph 1*), the students were asked to express their opinions on a 5-point Likert scale, from 1 meaning "very negative" to 5 meaning "very positive". The results reveal an averagely positive assessment for all the learning contexts analyzed.



Graph 1 – *Comparison of the evaluation of the student’s reflection on his/her learning process according to the context*

This difference in average values between the three contexts reveals the student’s tendency to prefer more fluid and less regulated learning experiences encouraging personal growth through less conventional interaction-based activities.

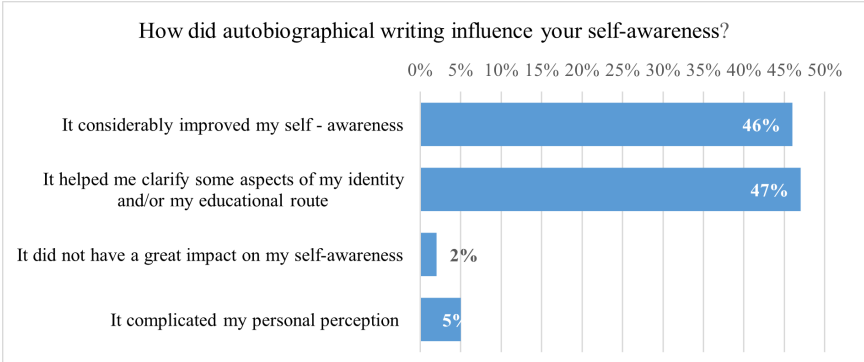


Graph 2 – *Comparison of the importance given to the various activities*

50% of the respondents (*Graph 2*)³ refer personal story writing and choice of fragments for shared reading as the most meaningful activities. The identification of meaningful experiences and individual reading ranked second (both at 45%). Individual experience recognition scored 30%.

The above-mentioned percentages provide us with clear student preference indicators and stress greater valorization of interactive and reflexive activities. Preference distribution suggests we promote more practices encouraging personal involvement and experience sharing.

³ *Graph 1* evinces a multi-answer distribution: two options per student at most, which allowed for a greater and more variegated range of the data analyzed.

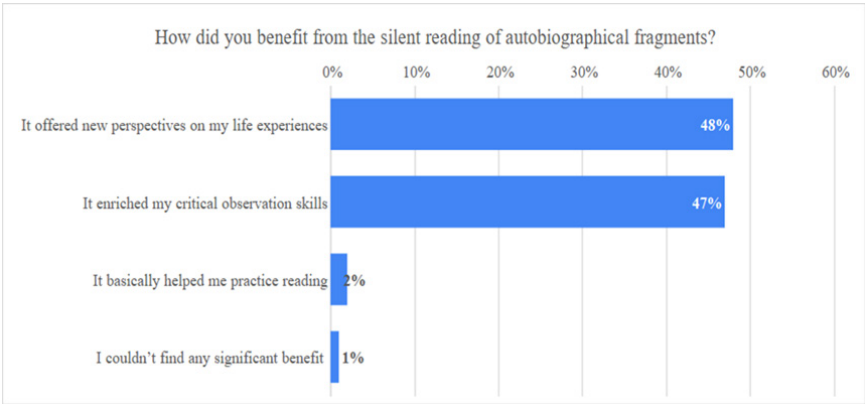


Graph 3 – *Relevance of autobiographical writing to self-awareness*

Analyzing the effects of autobiographical writing on self-awareness (*Graph 3*) has yielded interesting results, as it evinced specific perceptions between and among the participants. 46% of them said that these activities definitely helped them improve their own self-confidence. 47% referred that these activities helped them clarify and better expose key aspects of their own identity and/or educational route. The aforesaid percentage distributions show that autobiographical writing is basically perceived as a useful tool for enhancing personal introspection and clarification – coupled with silent/dialogic/shared reading, autobiographical writing is a valid educational instrument leading the individual through a series of transformational steps toward productive self-fulfillment.

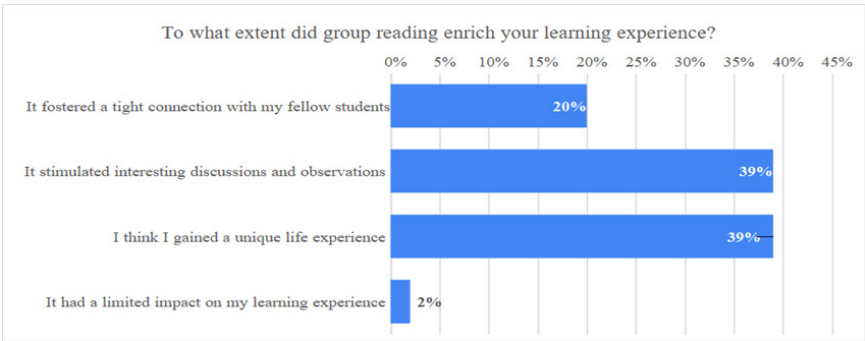
Examining the perceived benefits of silent reading (*Graph 4*) reveals an interesting distribution of participant opinions. An eloquent 48% found that silent reading offered new perspectives on their life experiences, which widened their critical scope and fostered a more complex and less simplistic understanding of their personal vicissitudes: silent reading enhances empathetic and relational thinking. 47% of the students referred that silent reading consolidated their critical observation, evaluation and assessment skills.

Reading is therefore deemed vital for providing the student with notions and concepts and for helping him/her improve his/her analytical skills.



Graph 4 – *Benefits of silent reading*

Silent reading greatly contributes to the student’s personal growth and academic development by widening the scope of his/her critical thinking and enabling him/her to examine human experience in greater depth.



Graph 5 – *Relevance ascribed to group reading*

Analyzing the perceived benefits of group reading (*Graph 5*) revealed various levels of impact on learning. 39% of the respondents considered group reading a significant catalyst stimulating interesting discussions and observations. Shared-reading-generated dialogue apparently helped them develop in-depth understanding of the uniqueness of their own biographic experience. 20% of the students stressed that group reading fostered their tight connection with their fellow students – collective reading helps strengthen group dynamics and social cohesion.

This data distribution evinces that integrating educational syllabi with cooperation activities maximizes student engagement in the education process.

5. Discussion

Discussing these data has yielded precious insight into the students' educational routes and showed the main factors of their learning and personal growth. Together with writing, reading will play a crucial role in helping the student to productively look at the world around and sharply identify the key links between knowledge and experience. The analysis of the educational activities revealed their multifaceted impact on the student's personal knowledge, experience and self-awareness. Coming-of-age narratives planning and design offer a unique opportunity to connect past and present, which facilitates the development of a formative project harmonizing the student's past and present life with his/her future goals.

Analyzing the recurring factors in a story told helps the facilitator identify patterns and values guiding the student through his/her life choices and in his/her personal interest areas. Silent reading plays a crucial role in enabling in-depth self-reflection and a detailed understanding of the experiences narrated. It becomes a tool for consciously exploring these recurring elements, thus contributing to designing an educational route in line with students' past experiences and future goals. Autobiographical writing has been deemed effective in fostering introspection (46% of the respondents) and improving personal clarification (47%), which stimulate critical thinking and self-awareness respectively.

The results of silent reading argue for a perceived positive diversified impact – 48% of the students stated that silent reading offers new life experience perspectives, whereas 47% referred improved critical reflection skills. Apart from fostering the student's understanding of the world around, silent reading would also strengthen his/her analytical skills by stimulating community sense and personal awareness.

This data was corroborated by 39% of the respondents, who referred stimulating discussions and greater awareness of the uniqueness of their own experience. A further 20% referred tighter connections with their fellow students. At least according to student perception, personal experience narratives facilitate mutual understanding, awareness, growth and development. The construction of our inner-self takes place through our interaction and confrontation with the other(s) in a process called hetero-education and self-education. In introducing the concept of *hetero-biography*, Delory-Momberger (2009) described a dynamic whereby we appropriate the experience another narrates and integrate it with our world of notions, concepts and learning. In so doing, we widen the scope of our

own critical thinking (Capo, 2021). The transition from silent reading to shared reading turns individual stories into group learning devices.

During this *osmotic* process, one student actually discloses parts of his/her own identity which are reflected in other students' narratives. Judging from the analysis of the stories, 39% of the students perceived their own experiences as unique just thanks to comparing them with those of the group. Future educators build their professional identity not upon isolated experiences, but by comparing and contrasting them with the experiences of their peers. In this context, hetero-biography serves as a bridge between understanding oneself and understanding the world.

Moreover, the data gathered suggest teaching strategies be diversified to meet the students' various educational and personal needs. Writing and reading have been considered effective in promoting self-awareness, critical reflection and social cohesion. A heterogeneous group of students needs an educational approach that integrates various learning experiences and adjusts to multifaceted learning options, priorities and styles.

Focusing on methods which include both individual and group work positively impacts the student's educational experience and promotes an educational setting that is rich, variegated and inclusive.

Conclusions

Students engaged in critical self-reflection through the writing and reading of their own educational narratives, exploring and making sense of their personal, educational, and developmental trajectories. This operation has sensitized them to their personal experiences and to the impact of different timings and settings (Alhadeff-Jones, 2017; Ricoeur, 1983) on their personal growth. Writing and reading these narratives has enriched their self-assurance and motivation by showing what they learned in which contexts. The findings suggest that practical out-of-the-classroom experiences, workshop activities, volunteering, autobiographical writing, and silent reading have proven fundamental to students' personal and educational development. This integrated approach prepares students to face future challenges with resilience and open-mindedness.

Analyzing one's own story lets one identify the guiding principles orienting one's future professional choices. The integration of writing and reading (silent, dialogic and shared) acts as an empathy and critical observation lab that helps the future facilitator to operate effectively in complex educational contexts.

In a contemporary society increasingly characterised by action over reflection, speaking over listening, and communication over genuine self-expression (Rossi, 2017), the opportunity to pause and engage in self-reflection becomes particularly valuable. Autobiographical writing and silent reading emerge as powerful pedagogical practices for reconnecting individuals with their inner lives and fostering deeper self-understanding. Within this perspective, educational spaces play a crucial role in promoting both personal and collective growth, expanding knowledge, and enhancing self-awareness. Accompanying individuals throughout their lifelong learning journeys means supporting the development of agency, critical thinking, and reflective engagement with experience.

This approach fosters both cognitive and emotional development while encouraging processes of self-recognition, self-care, and lifelong learning. Every educational context can become an opportunity for individuals to explore and redefine their identities, appreciate their uniqueness, and develop a greater sense of responsibility toward their own life trajectories and future development.

References

- Alhadeff-Jones M. (2017): *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. London: Routledge.
- Bakhtin M.M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Eng. transl. Austin: University of Texas Press.
- Benelli C. (a cura di) (2013): *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*. Milano: Unicopli.
- Brockmeier J. (2002): Possible Lives. *Narrative Inquiry*, n. 12(2), pp. 455-466.
- Bruner J.S. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Bruner J.S. (1991): The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, n. 18(1), pp. 1-21.
- Dehaene S. (2007): *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Delory-Momberger C. (2009): *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.
- Demetrio D. (1996): *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2008): *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dominicé P. (2002): *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

- Ellis C., Bochner A. (2000): Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.): *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage, pp. 733-768.
- Fitzgerald F.S. (1996 [1920]): *This Side of Paradise*. London: Penguin.
- Francis (2019): *Message of His Holiness Pope Francis for the Launch of the Global Compact on Education*. Vatican City: Holy See.
- Freire P. (1968): *Pedagogy of the Oppressed*. Eng. transl. New York, NY: Herder and Herder, 1970.
- Gallese V. (2003): *Neuroscienza delle relazioni sociali*. In F. Ferretti (a cura di): *La mente degli altri. Prospettive teoriche sull'autismo*. Roma: Editori Riuniti, pp. 13-44.
- Husserl E. (1913): *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2002.
- Lodge D. (2002): *Consciousness and the Novel: Connected Essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Josso M.-C. (1991): *Cheminer vers Soi*. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Rome: Carocci.
- Pineau G., Legrand J.L. (1993): *Les histoire de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ricoeur P. (1983): *Temps et récit. Tome I*. Paris: Seuil.
- Rossi B. (2017): *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della Terra*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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. 40(9), pp. 266-278.
- Tutino S. (2024): *L'occhio del Barracuda. Autobiografia di un comunista*. Milano: Terre di Mezzo.
- UNESCO (1997): *Adult Education: the Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO.
- UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004): *Annual Report 2004*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2015): *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- United Nations (2002): *United Nations Literacy Decade: Education for All (Resolution 56/116)*. New York: United Nations.
- Van Manen M. (1990): *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Willingham D.T. (2017): *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wolf M. (2007): *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York, NY: Harper Perennial.

Dynamics of Reading Aloud in First (L1) and Second Languages (L2): A Comparative Analysis of Neurocognitive, Affective, and Production Effects¹

Claudia Capaci², Marika Cardinale³, Gabriella Ferrara^{4,5}

Abstract

Reading aloud can be understood as a dialogic and multimodal practice that engages phonological, prosodic, and auditory-feedback systems. Neuroimaging studies suggest activation of a predominantly left-hemisphere reading network, with additional executive-control demands often observed in second language (L2) contexts. In first language (L1) settings, read-aloud practices have been associated with vocabulary development, prosodic sensitivity, and socio-emotional engagement; in L2 settings, their effects appear to depend more strongly on learner profiles, task design, and instructional scaffolding. The production effect may support recall in L1 and, when embedded in repeated and meaning-oriented practice, may also contribute to fluency and comprehension in L2. This article offers a narrative review of the literature on reading aloud in L1 and L2 contexts, integrating neurocognitive, affective, and mnemonic dimensions to outline pedagogical implications for inclusive language education.

Keywords: reading aloud, first language (L1), second language (L2), neurocognition, lifelong learning.

¹ *Methodological Note: this article is conceived as a narrative review of interdisciplinary literature on reading aloud in L1 and L2 contexts. It does not report original empirical data; rather, it comparatively discusses selected contributions from neuroscience, language education, and inclusive pedagogy to identify convergences, divergences, and pedagogical implications, Authors' Note. In addition, hereafter, unless otherwise indicated, all footnotes are by the Authors, Editor's Note.*

² Claudia Capaci, PhD Student in Health Promotion and Cognitive Sciences at the Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo.

³ Marika Cardinale, PhD Student in Health Promotion and Cognitive Sciences at the Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo.

⁴ Gabriella Ferrara, Researcher at the Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo.

⁵ Although this article is the product of joint collaboration among the Authors, individual contributions are attributed as follows: C. Capaci, Sections 1, 3, and 6; M. Cardinale, Sections 2, 4, and 5; G. Ferrara, *Conclusions and pedagogical implications* Section.

Abstract

La lettura ad alta voce può essere intesa come una pratica dialogica e multimodale che coinvolge sistemi fonologici, prosodici e di *feedback* uditivo. Gli studi di *neuroimaging* suggeriscono l'attivazione di una rete di lettura prevalentemente lateralizzata nell'emisfero sinistro, con ulteriori richieste di controllo esecutivo osservate soprattutto nei contesti di lingua seconda (L2). In quelli di lingua prima (L1), le pratiche di lettura ad alta voce sono state associate allo sviluppo del vocabolario, della sensibilità prosodica e del coinvolgimento socio-emotivo; nei contesti di L2, i loro effetti sembrano dipendere maggiormente dai profili degli apprendenti, dalla progettazione del compito e dalle strategie di *scaffolding* didattico. Il *production effect* può sostenere i processi di memorizzazione in L1 e, quando inserito in pratiche ripetute e orientate alla costruzione di significato, può contribuire anche alla fluidità e alla comprensione in L2. Il presente articolo propone una revisione narrativa della letteratura sulla lettura ad alta voce nei contesti L1 e L2, integrando dimensioni *neurocognitive*, affettive e mnestiche, al fine di delinearne le implicazioni pedagogiche per un'educazione linguistica inclusiva.

Parole chiave: lettura ad alta voce, lingua prima (L1), lingua seconda (L2), neurocognizione, apprendimento permanente.

1. *The multimodal and dialogic nature of reading aloud*

Reading is among the most complex and multidimensional processes in language development, encompassing not only the recognition and decoding of written symbols but also the seamless integration of linguistic, cognitive, and cultural knowledge systems. Reading, whether enacted within formal educational settings or beyond, in a circle with a printed book or by tapping “play” on a tablet, shapes how we perceive a language’s subtleties and hone our communicative skills (Dunst, Simkus, Hamby, 2012). In particular, shared reading practices further strengthen language acquisition and foster comprehensive literacy development (Farrant, Zubrick, 2013). In both first language (L1) and second language (L2) contexts, reading transcends a silent engagement with the text to become a dialogic encounter shaped by phonological, morphological, syntactic, and semantic factors (Perfetti, Stafura, 2014). This integrative challenge is especially pronounced in L2 reading, where additional layers of linguistic unfamiliarity and cognitive load can undermine both efficiency and depth of comprehension.

This article offers a narrative, conceptual review of the literature on reading aloud in L1 and L2 contexts. Rather than conducting a systematic meta-analysis, we synthesize findings from neurocognitive, affective, and educational research to identify converging themes, highlight gaps, and propose directions for future investigation and classroom practice. Our approach is integrative and interdisciplinary, drawing on neuroim-

aging studies, educational interventions, and theoretical frameworks to build a holistic understanding of reading aloud across the lifespan.

Against this backdrop, the practice of reading aloud, frequently sidelined in favor of silent reading within educational and research settings, warrants renewed scholarly attention. Reading aloud involves the intentional oral rendering of written text, during which the reader decodes graphemes, reconstructs phonological forms, and articulates them for an external audience. By transforming reading from an introspective, silent process into an open, shared dialogue, this practice engages phonological, prosodic, and auditoryfeedback systems, thereby reinforcing orthography-phonology mappings and potentially supporting overall comprehension (Rasinski, 2012; Wolf, 2018).

From a lifelong learning standpoint, reading should be fostered, practiced, and promoted from the earliest years of life, maturing into a healthy habit that accompanies the individual throughout their entire educational journey. The linguistic dimension of reading is paramount: it not only facilitates the acquisition of language skills and the comprehension of texts (Korat, Shamir, Heibal, 2013; Waugh, 2018) but may also contribute to emotional awareness by enhancing one's ability to perceive both personal and others' emotions (Batini, Bartolucci, 2016). Equally significant is the creativity that reading can ignite, guiding the reader to encounter new worlds and ideas and thereby nourishing the imagination (Hutton, *et al.*, 2015). Having highlighted the dialogic and developmental significance of reading aloud, we now explore its neural pathways, from the swift visual parsing of graphemes through to their phonological conversion and lexical integration.

2. Neurofunctional circuits underpinning reading aloud

Reading entails a cascade of processes ranging from the recognition of individual graphemes to their integration into words, phrases, and extended discourse. A growing body of neuroimaging research has illuminated a specialized cortical region, the Visual Word Form Area (VWFA), located in the left occipitotemporal cortex, which is dedicated to the rapid extraction and holistic analysis of letter strings (Mancinelli, 2018). Written text is initially processed visually, primarily via the fovea, a retinal locus that affords high-resolution discrimination of fine graphic detail; this stage of processing unfolds within approximately 150 milliseconds, after which visual information is transmitted to higher-order

areas (Tarkiainen, Cornelissen, Salmelin, 2002). It is at this juncture that the VWFA intervenes, recognizing letter combinations as coherent units while parsing their constituent elements. Given that reading necessitates interplay between visual and linguistic networks, the signal subsequently proceeds to the *planum temporale*, which decodes the association between grapheme and phoneme. Within this framework, two principal neural pathways are delineated: the phonological route, responsible for converting graphemes into language sounds (phonemes), and the lexical route, which maps those phonological representations onto stored semantic knowledge (Coltheart, *et al.*, 2001).

Contemporary neuroimaging meta-analyses have shown that, within L1 contexts, reading aloud is associated with activation across a largely left-hemisphere network, encompassing the inferior frontal gyrus, dorsal temporo-parietal cortex, and the VWFA, while also recruiting cerebellar and frontoparietal control circuits involved in error monitoring and attentional regulation (Türker, Fumagalli, Hartwigsen, 2025). Vocalization also appears to increase activity in primary motor regions and superior temporal auditory-feedback sites, underscoring the self-monitoring component intrinsic to speech production. When extended to L2 reading aloud, these neural demands may become more pronounced: learners must negotiate less familiar grapheme-phoneme mappings and manage the concurrent activation of L1 and L2 phonological systems, thereby placing additional demands on executive-control mechanisms. Event-related potential studies indicate that bilingual readers can generate phonological responses to L2 words within 80-160 ms, before full lexical access, suggesting rapid engagement of phonological processing (Timmer, Schiller, 2014).

A complementary functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) investigation with advanced Japanese-English bilinguals reported greater oxyhemoglobin concentration changes in bilateral dorsolateral prefrontal and inferior frontal regions during L2 reading aloud than during L1 reading, regardless of text difficulty. The same study also suggested a possible “sweet spot” for cognitive load: moderately challenging passages elicited peak prefrontal recruitment, whereas overly difficult texts led to a plateau or decline in activation, pointing to an optimal range for engaging articulatory-rehearsal and monitoring mechanisms (Takeuchi, Ikeda, Mizumoto, 2012). These findings suggest that L2 contexts require culturally sensitive scaffolding and identity-affirming practices to lower the affective filter and sustain engagement. Extending beyond acute effects, Takeuchi *et al.* (2021) ex-

amined longitudinal changes following a four-week adaptive training protocol comparing shadowing and reading-aloud (RA) tasks. Using voxel-based morphometry, they documented significant gray-matter volume reductions in the right anterior insula (and in the superior temporal gyrus in the RA group only). The Authors interpreted these volumetric reductions as potentially consistent with increased neural efficiency, associated with faster reaction times on working-memory tasks, suggesting an interaction between phonological processing and memory performance under the specific training conditions examined. Functional MRI during a working-memory task provided convergent evidence: after training, the RA group exhibited attenuated Blood Oxygenation Level Dependent (BOLD) responses in the same insular and temporal loci, indicating reduced metabolic demand for comparable cognitive loads.

Taken together, these studies help distinguish an initial phase of heightened engagement, marked by stronger demands on Broca's area and dorsolateral prefrontal regions for grapheme-phoneme conversion and self-monitoring (Takeuchi, Ikeda, Mizumoto, 2012), from a later phase in which repeated practice may be associated with functional and structural reorganization (Takeuchi, *et al.*, 2021). Rather than demonstrating a universal effect of reading aloud, these findings suggest that, under specific training conditions, oral reading may contribute to pronunciation practice, fluency development, and selected aspects of working-memory performance in both L1 and L2 learning.

While these findings concern neural correlates measured under controlled laboratory conditions, they suggest that the cognitive demands of oral reading are real and variable, and that instructional design may influence how efficiently those demands are managed over time.

3. Reading aloud as an inclusive scaffold for dyslexic learners

Children who exhibit dyslexia-related traits often struggle not only with slow, halting decoding but also with reduced fluency and phonological analysis, frequently confusing visually similar graphemes (e.g., “b” vs. “p”, or “d” vs. “b”) even in the earliest stages of literacy, independent of a formal diagnosis (Chiarenza, Casarotto, 2004). Rather than stemming solely from a specific learning disorder, these comprehension difficulties have been linked to broader deficits in the cognitive processing of written language (Bishop, Snowling, 2004).

In this context, reading aloud may be considered a potentially effective and inclusive instructional strategy. By coupling spoken production with visual decoding, it can support phonological and sublexical mappings, expand opportunities for vocabulary exposure, and facilitate text-level comprehension (Batini, Ed., 2022). When structured regularly and adaptively, read-aloud practice may offer benefits for a wide range of learners, including weaker readers, thereby supporting more equitable learning opportunities (Dicataldo, Rowe, Roch, 2022).

Empirical evidence underscores its relevant potency for lexical development. For instance, systematic aloud-reading cohorts have been shown to foster not only larger vocabularies but also more complex expressive language (Deckner, Adamson, Bakeman 2006; Duursma, Augustyn, Zuckerman, 2008). Nagy (1997) further demonstrated that, during the first two years of schooling in one's mother tongue, children's receptive vocabularies typically expand by over a thousand words per year, a trajectory that often decelerates when grappling with L2 due to orthographic and phonological incongruities.

Commissaire and Demont (2022) directly examined these cross-linguistic challenges in French secondary-school adolescents with dyslexia. Comparing aloud versus silent reading, lexical decision, and L2→L1 translation tasks, they observed that dyslexic readers not only faltered on pseudowords and irregular spellings but also formed weaker orthographic representations when faced with conflicting French-English grapheme-phoneme correspondences. Their findings highlight the necessity of calibrating sublexical variables, such as orthographic markedness and cross-linguistic consistency, to mitigate cognitive load in L2 read-aloud interventions.

Additional support comes from Santulli *et al.*'s evaluation (2018) of the *SuperReading* program, which involved structured aloud reading and decoding drills for adolescents and adults with specific learning disorders. Compared to a non-intervention control group, participants achieved significant, lasting gains in both reading speed and comprehension, reflected in large effect sizes on standardized assessment. These outcomes attest to the program's capacity to foster enduring phonological, lexical, and metacognitive enhancements, even in mature learners with entrenched reading difficulties.

Taken together, these findings suggest that reading aloud can represent meaningful instructional support for dyslexic learners. In particular, it may reinforce phonological processing, facilitate vocabulary access, and offer a structured scaffold that can be adapted to both L1 and L2 learning contexts.

4. *Reading aloud as linguistic and emotional growth*

Engaging children in read-aloud activities from the earliest years may help lay the foundation for native-language development by broadening vocabulary and supporting increasingly articulate communication (Omar, Saufi, 2015; American Academy of Pediatrics, 2017). It may also encourage a sustained interest in books, enlarging children's symbolic repertoires from their first encounters with text (Sidoti, Di Fede, 2023).

In L1 settings, shared read-aloud experiences have been associated with greater perspective-taking, richer social labeling, and, in some studies, reduced prejudice (Vezzali, *et al.*, 2015), while also supporting caregiver-child bonding and partially mitigating vocabulary gaps among children with fewer family reading opportunities (Farrant, Zubrick, 2013).

The deliberate selection of stories that resonate with children's lived experiences, narratives of play, friendship, and acceptance, can create conditions conducive to socio-emotional development (Batini, 2011). Moreover, prosody, through rhythmic and intonational modulation, may support emotional engagement and memorization through the activation of memory- and emotion-related neural circuits (Schirmer, Kotz, 2006). Large-scale initiatives such as "L'ABC delle emozioni" (The ABC of Emotions) project (Buccolo, 2017) and Giunti Scuola's "Leggimi ancora" (Read Me Again) program (Batini, 2022; Batini, in Batini, Marchetta, eds., 2023) suggest that regular read-aloud practice can support attention, memory, and comprehension, while also helping to bridge socio-cultural divides, particularly for migrant or linguistically disadvantaged students.

When read-aloud practice is extended to L2 learners, affective dynamics may shift: students can experience heightened anxiety before gradually gaining confidence through appropriately scaffolded instruction. In Chinese EFL undergraduates, instructor-centered read aloud instructional strategies reduced anxiety and were associated with larger confidence gains than student-centered formats, with anxiety declines correlating strongly with fluency and confidence improvements (Wei, 2023). Conversely, a case study of an 11-year-old Haitian migrant in Chile showed that uniform choral reading routines may provoke embarrassment and withdrawal, leading the child to whisper in his home language and limiting possible fluency benefits (González Contreras, 2025).

These findings suggest that L2 contexts require culturally sensitive scaffolding and identity-affirming practices to lower the affective filter and sustain engagement.

5. *The production effect of reading aloud*

Reading aloud confers a well-documented mnemonic advantage known as the “production effect”, yet its manifestations appear to differ between L1 and L2 contexts. In native speakers, even a single session of vocalized reading may improve verbatim recall and recognition of surface details, as shown in controlled experiments (Roberts, *et al.*, 2024) and broader syntheses of the literature, but such benefits do not necessarily extend to deeper inferential or conceptual comprehension. By contrast, in second-language learners, repeated read-aloud practice has been associated not only with gains in surface memory but also, under specific instructional conditions, with improvements in fluency and understanding. Through dual-encoding mechanisms that couple articulatory motor planning with auditory self-monitoring (Hedgcock, Ferris, 2018), tasks such as translation read aloud – where L2 words are vocalized alongside their L1 equivalents – may support phonological recall and form-meaning mapping (Cai, Zhang, Wang, 2024). In addition, an eight-week repeated-reading regimen with Iranian EFL undergraduates produced increases in words per minute by the fifth iteration and comprehension gains that were higher for bilingual than monolingual participants (67.4% vs. 55.3%; Yeganeh, 2013).

These findings suggest that while brief vocalization may be sufficient to enhance lexical encoding in L1, L2 learners may benefit more from iterative practice that aligns articulatory enactment with semantic processing, especially when prior bilingual resources can be mobilized to support both automaticity and deeper integration. These observations are consistent with neural evidence from Takeuchi *et al.* (2021), which indicates that sustained training may first heighten frontal activation and then be associated with functional reorganization, though generalizability requires cautious interpretation.

6. *Cross-linguistic comparison*

Cross-linguistic comparison of reading-aloud dynamics reveals both shared neurocognitive foundations and language-specific differences in affective and mnemonic outcomes. Neuroimaging evidence indicates that both L1 and L2 oral reading engage a core left-hemisphere network, including inferior frontal, temporo-parietal, and visual word-form areas, as well as frontoparietal and cerebellar control circuits involved in

error monitoring and attentional regulation. However, L2 reading aloud appears to impose an additional executive-control burden, reflected in stronger dorsolateral prefrontal and anterior insular activation during early practice phases, which may lessen following sustained training (Takeuchi, Ikeda, Mizumoto, 2012; Takeuchi, *et al.*, 2021).

Some studies report that sustained L2 read-aloud practice is associated with gains in working memory performance and reading fluency under specific training conditions, though effect sizes, durability, and generalizability across learner populations and instructional contexts vary and warrant further investigation (Takeuchi, *et al.*, 2021). Affective responses also differ: whereas L1 readers often approach aloud reading with limited anxiety and may derive perspective-taking and motivational benefits from shared text engagement, L2 learners can experience a continuum from anxiety to growing confidence.

Classroom-based evidence suggests that scaffolded instructor modeling and culturally responsive participation formats, such as choral reading, have been associated with reduced affective barriers and stronger engagement in L2 settings (Wei, 2023; González Contreras, 2025).

At the mnemonic level, the production effect also appears to vary: Roberts *et al.* (2024) report that brief L1 read-aloud tasks reliably improve verbatim recall but not inferential comprehension, whereas Yeganeh (2013) found that an eight-week repeated oral-reading regimen in L2 contexts was associated with increased reading rate and higher comprehension gains for bilingual than monolingual learners, suggesting that sustained vocalization in a foreign language may more effectively support the alignment of articulatory rehearsal with semantic processing. This contrast between brief L1 production tasks and extended L2 oral-reading protocols underscores a pattern consistent with the broader argument developed in this review: the benefits of reading aloud are not uniform, but depend on the duration and structure of practice, the linguistic demands of the context, and the degree to which articulation is coupled with meaning-oriented engagement.

Conclusions and pedagogical implications

In an age in which digital interfaces and algorithms increasingly fragment attention, reading aloud remains a distinct multisensory and embodied practice, coordinating vision, motor planning, auditory feedback, and executive control. This narrative review has highlighted that oral reading

involves a constellation of neurocognitive, affective, and mnemonic processes that extend beyond silent decoding alone. The literature reviewed points to a shared left-hemisphere circuit for oral reading, while also suggesting that L2 contexts often entail greater executive-control demands, which may decrease with sustained and well-structured practice.

From a pedagogical perspective, these findings support the design of read-aloud experiences that deliberately interweave L1 and L2 modalities. In practice, this may involve initial teacher modeling in L1 to establish prosodic fluency and motivational scaffolding, followed by the gradual introduction of carefully selected L2 passages aligned with learners' linguistic repertoires. Repeated reading and explicit moments of semantic reflection (before, during, and after oral performance) may further consolidate both form and meaning. Text complexity should be calibrated to maintain adequate challenge without inducing cognitive overload. In L2 settings in particular, pre-teaching key lexical items before reading begins reduces mid-task processing demands and allows learners to direct attention toward the prosodic and phonological dimensions of the text, a reminder that the quality of instructional mediation around read-aloud, rather than the act of reading alone, is what substantially shapes outcomes.

Affective evidence points to the importance of culturally responsive design: anxiety around oral performance can undermine the benefits of read-aloud in L2 contexts, making the following practices essential: validating home languages, avoiding exposure routines that risk embarrassment, and adopting low-stakes participation structures such as choral reading, paired reading, or small-group practice. These formats reduce performance pressure while simultaneously creating opportunities for peer modeling and collaborative attention to text features. The design of production tasks should be differentiated according to learners' profiles and instructional goals. In L1 contexts, brief and focused oral activities may support surface-form memory and prosodic awareness. In L2 contexts, by contrast, literature suggests greater benefits from iterative and meaning-oriented read-aloud routines that connect articulation, listening, and comprehension over time. For learners with reading difficulties, including those with dyslexic profiles, such practices may be further strengthened through explicit phonological support, controlled text selection, and paced feedback.

As a narrative, conceptual review, this synthesis does not employ systematic search protocols or meta-analytic techniques. The studies discussed vary widely in design, population, language pairs, and outcome measures, limiting direct comparability. Neuroimaging findings identify

neural correlates of reading aloud but do not directly predict learning outcomes or classroom performance; the relationship between brain activation patterns and educational gains requires further investigation through combined neurocognitive and pedagogical research.

The present review aims to contribute to an empirically informed pedagogy of language education in which read-aloud practices in L1 and L2 are used not as universally effective techniques, but as context-sensitive resources whose value depends on learner characteristics, text design, and instructional mediation. Under these conditions, reading aloud may serve as a relevant tool for inclusion, cross-linguistic exchange, and lifelong learning.

References

- American Academy of Pediatrics (2017): *Reading with Children Starting in Infancy Gives Lasting Literacy Boost*. AAP News, Itasca (<https://www.aappublications.org/news/2017/05/04/PASLiteracy050417>, last access: 08.03.26).
- Aram D., Deitcher D. B., Shoshan T. S., Ziv M. (2017): Shared Book Reading Interactions Within Families from Low Socioeconomic Backgrounds and Children's Social Understanding and Prosocial Behavior. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, n. 16(2), pp. 157-177.
- Batini F. (2011): *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando.
- Batini F. (2018): *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti Scuola.
- Batini F. (2023): *La lettura ad alta voce condivisa come metodo emergente/Shared Read Aloud as an Emerging Method?*. 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. 31-55.
- Batini F. (a cura di) (2022): *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M. (2016): Chi legge...ragiona meglio? Abitudini di lettura e funzioni di ragionamento. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, n. 11(3), pp. 71-91.
- Bishop D. V. M., Snowling M. J. (2004): Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological bulletin*, n. 130(6), pp. 858-886.
- Buccolo M. (2017): La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, n. 13(29), pp. 91-100.

- Cai J., Zhang X., Wang Y. (2024): Effects of Processing Tasks on Children's Learning of Second Language Words. *System*, n. 125, 1-18.
- Chang A. C. S., Millett S. (2015): Improving reading rates and comprehension through audio-assisted extensive reading for beginner learners. *System*, n. 52, pp. 91-102.
- Chiarenza G. A., Casarotto S. (2004): Imparare a leggere: i meccanismi psicofisiologici. *Quaderni ACP*, n. 11(5), pp. 212-215.
- Coltheart M., Rastle K., Perry C., *et al.* (2001): DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, n. 108(1), pp. 204-256.
- Commissaire E., Demont E. (2022): Investigating L2 reading aloud and silent reading in typically developing readers and dyslexic adolescents from grades 6 to 9. *Dyslexia*, n. 28(1), pp. 40-59.
- Deckner D. F., Adamson L. B., Bakeman R. (2006): Child and Maternal Contributions to Shared Reading: Effects on Language and Literacy Development. *Applied Developmental Psychology*, n. 27, pp. 31-41.
- Dicataldo R., Rowe M. L., Roch M. (2022): "Let's Read Together": A Parent-Focused Intervention on Dialogic Book Reading to Improve Early Language and Literacy Skills in Preschool Children. *Children*, n. 9(8), 1-19.
- Dunst C., Simkus A., Hamby D. (2012): Children's Story Retelling as a Literacy and Language Enhancement Strategy. *CELL Center for Early Literacy Learning Reviews*, n. 5, pp. 1-14.
- Duursma E., Augustyn M., Zuckerman B. (2008): Reading Aloud to Children: The Evidence. *Archives of Disease in Childhood*, n. 93(7), pp. 554-557.
- Farrant B. M., Zubrick S. R. (2013): Parent-Child Book Reading Across Early Childhood and Child Vocabulary in the Early School Years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, n. 33(3), pp. 280-293.
- González Contreras C. (2025): Prácticas letradas escolares de un estudiante haitiano en Chile. *Perspectiva Educativa*, n. 64(1), pp. 131-158.
- Gough P. B., Tunmer W. E. (1986): Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, n. 7(1), pp. 6-10.
- Hedgcock J. S., Ferris D. R. (2018): *Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts*, 2nd ed. New York-London: Routledge.
- 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.
- Koda K. (2005): *Insights into Second Language Reading: A Cross Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korat O., Shamir A., Heibal S. (2013): Expanding the Boundaries of Shared Book Reading: E-Books and Printed Books in Parent-Child Reading as Support for Children's Language. *First Language*, n. 33(5), pp. 504-523.
- Mancinelli E. (2018): Il nostro cervello e la sua voglia di leggere: Osservazioni da una prospettiva neuroscientifica. *La Salute Umana*, n. 272, pp. 14-19.

- Manguel A. (1996): *A History of Reading*. New York: Viking Penguin.
- Nation I. S. P. (2009): *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York-London: Routledge.
- Nagy W. (1997): On the Role of Context in First- And Second-Language Vocabulary Learning. In N. Schmitt, M. McCarthy (eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64-83.
- Oakhill J., Cain K., Elbro C. (2014): *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. London: Routledge (<https://doi.org/10.4324/9781315756042>).
- Omar A., Saufi M. M. (2015): Storybook Read-Alouds to Enhance Students' Comprehension Skills in ESL Classrooms: A Case Study. *Dinamika Ilmu*, n. 15(1), pp. 99-113.
- Perfetti C., Stafura J. (2014): Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, n. 18(1), pp. 22-37.
- Rasinski T. V. (2012): Why Reading Fluency Should Be Hot. *The Reading Teacher*, n. 65(8), pp. 516-522.
- Roberts A., Smith J., Lee H., *et al.* (2024): Reading Text Aloud Benefits Memory but not Comprehension. *Memory and Cognition*, n. 52(1), pp. 57-72.
- Santulli F., Scagnelli M., Ciuffo M., *et al.* (2018): *SuperReading*: ulteriori prove di efficacia rilevate con i test di valutazione per l'adulto. *Dislessia*, n. 15(1), pp. 35-51.
- Schirmer A., Kotz S. A. (2006): Beyond the Right Hemisphere: Brain Mechanisms Mediating Vocal Emotional Processing. *Trends in Cognitive Sciences*, n. 10(1), pp. 24-30.
- Sidoti E., Di Fede A. (2023): La lettura ad alta voce per favorire lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino. *Nuova Secondaria*, n. 9, pp. 232-238.
- Takeuchi H., Maruyama T., Taki Y., *et al.* (2021): Effects of Training of Shadowing and Reading Aloud of Second Language on Working Memory and Neural Systems. *Brain Imaging and Behavior*, n. 15(3), pp. 1253-1269.
- Takeuchi O., Ikeda M., Mizumoto A. (2012): Reading Aloud Activity in L2 and Cerebral Activation. *RELC Journal*, n. 42(2), pp. 151-167.
- Tarkiainen A., Cornelissen P. L., Salmelin R. (2002): Dynamics of Visual Feature Analysis and Object-Level Processing in Face Versus Letter-String Perception. *Brain*, n. 125(5), pp. 1125-1136.
- Timmer K., Schiller N. O. (2014): Neural Correlates Reveal Sublexical Orthography and Phonology during Reading Aloud: A Review. *Frontiers in Psychology*, n. 5, pp. 1-7.
- Türker S., Fumagalli B., Hartwigsen G. (2025): The "Reading" Brain: Meta-Analytic Insight into Functional Activation During Reading in Adults. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, n. 173, pp. 1-17.
- Vezzali L., Stathi S., Giovannini D., *et al.* (2015): The Greatest Magic of Harry Potter: Reducing Prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, n. 45(2), pp. 105-121.

- Waugh K. (2018): Exploring Reading Comprehension Inside and Outside the Classroom. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, n. 10(2), pp. 23-27.
- Wei L.-W. (2023): Leveraging Read Aloud Instructional Strategy (RAIS) for Enhancing English Reading Fluency, Anxiety, and Confidence of EFL Chinese Undergraduates: A Quasi Experimental Multi-Group Design. *European Journal of English Language Teaching*, n. 8(5), pp. 70-83.
- Wolf M. (2018): *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper.
- Yeganeh M. T. (2013): Repeated Reading Effect on Reading Fluency and Reading Comprehension in Monolingual and Bilingual EFL Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, n. 70, pp. 1778-1786.

Pratiche di lettura silenziosa in ambienti virtuali. Un'esperienza pilota tra corporeità, immaginazione e agency educativa

Chiara Carletti¹

Abstract

L'introduzione della realtà virtuale nei contesti scolastici chiama in causa la dimensione pedagogica della lettura e i suoi legami con la corporeità, l'immaginazione e l'*agency* educativa. Il contributo presenta i risultati di un'esperienza pilota di lettura silenziosa in ambienti virtuali (VR), realizzata dall'Università di Siena nell'ambito del progetto "Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", promosso dalla Regione Toscana, rivolta a studenti e studentesse della scuola secondaria di I e II grado. L'articolo riflette sul valore educativo della lettura silenziosa immersiva come pratica individuale, ma anche profondamente relazionale, il cui potenziale generativo si realizza pienamente nella rielaborazione dialogica.

Parole chiave: lettura silenziosa, realtà virtuale, corporeità, immaginazione, agency.

Abstract

The introduction of virtual reality in school contexts calls into question the pedagogical dimension of reading and its connections with embodiment, imagination, and educational agency. This paper presents the results of a pilot experience of silent reading in virtual reality (VR) environments, carried out by the University of Siena within the project "Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", promoted by the Tuscany Region, and aimed at lower and upper secondary school students. The paper reflects on the educational value of immersive silent reading as an individual yet deeply relational practice, whose generative potential is fully realized through dialogic elaboration.

Keywords: silent reading, virtual reality, embodiment, imagination, agency.

1. *Lettura e realtà immersiva nell'esperienza pilota condotta dall'Università di Siena all'interno del progetto "Leggere: forte!"*

L'esperienza qui presentata, si inserisce all'interno del progetto "Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", promosso

¹ Docente a contratto e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive (DISPOC) dell'Università degli Studi di Siena.

dalla Regione Toscana, con il coinvolgimento dell'Università di Siena, dell'Università di Firenze, dell'Università di Pisa, Indire, USR Toscana e del Cepell – Centro per il Libro e la Lettura. Nel caso specifico dell'Università di Siena, questa ha coordinato scientificamente l'intervento pilota sulla lettura silenziosa mediata da realtà virtuale (VR) in scuole secondarie di primo e secondo grado di diverse province toscane. La proposta di introdurre la VR in ambito scolastico è stata fin da subito intesa come una sfida propriamente pedagogica, che tocca nodi essenziali relativi alla natura della lettura, alla configurazione dello spazio di apprendimento e al coinvolgimento del soggetto-apprendente, anche in un'ottica di prevenzione della disaffezione scolastica (Scierrì Bartolucci, Salvato, 2018; Citarella, 2023). La scelta nasce da un assunto metodologico preciso: il dispositivo immersivo – se progettato in modo intenzionale e inserito in un percorso integrato – può intercettare i problemi di attenzione e motivazione frequenti tra gli adolescenti, data anche l'iperstimolazione e la frammentazione cognitiva a cui sono sottoposti (Radianti, *et al.*, 2020; Kaplan-Rakowski, Gruber, 2023; Lavanga, Mancaniello, 2022). Il team di ricerca dell'Università di Siena, ha posto il tema della lettura silenziosa all'interno di una prospettiva più ampia, che tiene conto della letteratura scientifica di riferimento, la quale mostra che la VR da sola non garantisce migliori risultati di apprendimento, ma è la qualità del design esperienziale, unitamente al senso di presenza percepito, a mediare gli esiti educativi (Grassini Laumann, Rasmussen Skogstad, 2020; Makransky, Petersen, 2021). La lettura silenziosa in VR è stata pertanto inserita all'interno di una prospettiva capace di porre in dialogo la tradizione – rappresentata dall'apprezzamento per la materialità del testo – e l'innovazione tecnologica, individuando nella realtà virtuale la possibilità di uno spazio didattico esteso, generatore di un ambiente attentivo nuovo, motore di immaginazione e agency educativa (McGivney, 2024). Ne è derivato un disegno esplorativo a orientamento partecipativo, articolato in una sessione individuale di lettura in VR della durata media compresa tra i 10 e i 20 minuti, seguita da una restituzione critico-riflessiva in classe. Durante ciascuna sessione, i ricercatori coinvolti hanno osservato l'attività mediante una griglia strutturata, che ha consentito di analizzare i comportamenti degli studenti, raccogliendo dati su alcune dimensioni specifiche: *presence* esperienziale, assorbimento narrativo, motivazione alla lettura, intenzione di lettura, carico cognitivo, benessere emotivo situazionale, autoregolazione dell'attenzione e distraibilità (Cummings, Bailenson, 2016; Grassini, Laumann, Rasmussen Skogstad, 2020;

Makransky, Petersen, 2021; Pianzola, *et al.*, 2021). Sono state, inoltre, osservate le reazioni emotive (entusiasmo, spaesamento, curiosità, etc.), le eventuali manifestazioni fisiche di disagio – aspetto rilevante alla luce della letteratura sulla *cybersickness* in contesti immersivi (Weech, Kenny, Barnett-Cowan, 2019; Kourtesis, *et al.*, 2023) – e le dinamiche relazionali emerse nei successivi momenti di condivisione collettiva (Riva, Gaggioli, 2019; Chang, Kim, Yoo, 2020). I dati, raccolti attraverso la griglia e mediante un questionario *ex ante* ed *ex post* a risposte aperte e chiuse, segnalano un forte impatto sulla capacità attentiva e un forte investimento immaginativo ed emotivo dei ragazzi, pur con evidenti differenziazioni: alcuni studenti hanno sottolineato la peculiarità del libro fisico per quanto riguarda l'esperienza sensoriale e corporea, mentre altri hanno valorizzato la potenzialità esplorativa della lettura in VR. Questo dato, ancora da consolidare, lascia ipotizzare che l'esperienza immersiva – se attentamente calibrata e strutturata – possa configurarsi come occasione di riflessione pedagogica, coerentemente con quanto evidenziato in alcuni studi circa il ruolo dell'assorbimento narrativo in ambienti virtuali nel sostenere empatia e intenzione di lettura (Pianzola, *et al.*, 2021).

È importante sottolineare come la lettura in realtà virtuale non vada intesa come una sostituzione della pratica tradizionale, ma come un'estensione capace di arricchire l'esperienza didattico-educativa. Affinché ciò avvenga, è però necessario che l'immersione sia seguita da una restituzione riflessiva e meta-cognitiva di quanto vissuto, nonché da un proseguimento della pratica nelle forme consolidate della lettura ad alta voce o condivisa (Di Natale, *et al.*, 2020). La VR si configura così come uno spazio esperienziale e laboratoriale, capace di restituire centralità al soggetto nel processo di lettura, non solo come fruitore passivo, ma come protagonista attivo dell'esperienza narrativa (Lan, 2020).

2. Corporeità, immaginazione e agency educativa nella lettura silenziosa

La lettura silenziosa – già considerata da Bruner (1991; 1992) come pratica centrale per la costruzione del sé narrativo – assume nuovi significati se collocata all'interno di ambienti immersivi (Riva, Gaggioli, 2019). Secondo la pedagogia culturale dello psicologo statunitense, il soggetto costruisce la propria identità attraverso la narrazione, organizzando esperienze, emozioni e intenzioni in strutture di senso coerenti. La lettura diventa così un atto incarnato e riflessivo. In quest'ottica, leg-

gere in VR non disperde l'esperienza corporea, ma la ri-colloca in uno spazio percettivamente aumentato.

Il concetto di corporeità richiede una precisazione teorica. Non si tratta della semplice presenza fisica del corpo, ma di ciò che la letteratura sull'*embodiment* definisce come la percezione integrata di possedere, abitare e agire attraverso un corpo situato in uno spazio (Roth, Latoschik, 2020; Kilteni, Groten, Slater, 2012). Nella lettura silenziosa in VR, il corpo del lettore è fisicamente statico, eppure cognitivamente attivo: le percezioni visive, sonore e spaziali vengono incorporate nell'esperienza di lettura, generando quello che potremmo definire un *embodiment narrativo*. I soggetti con più spiccate capacità di immaginazione visiva riportano un senso di presenza significativamente maggiore, suggerendo che dimensione immaginativa e corporeo-percettiva sono reciprocamente costitutive (Alkhamash, *et al.*, 2025).

Questa dimensione immersiva proietta la lettura in un ambiente significante. La VR si configura come un "terzo spazio" mediatore tra il testo e il sé del lettore (Bhabha, 1994). Il modello CAMIL (Makransky, Petersen, 2021) offre un quadro esplicativo utile: presenza e *agency* non sono esiti automatici dell'immersione tecnologica, ma sono mediate da processi cognitivi e affettivi che determinano la qualità dell'apprendimento. La VR non produce trasformazione in sé, ma solo nella misura in cui il design dell'esperienza attiva tali mediatori.

I dati dell'esperienza pilota confermano questa direzione. Gli studenti hanno riportato attenzione intensificata, sospensione del tempo ordinario e coinvolgimento immaginativo profondo: «l'esperienza mi ha consentito di entrare nel mondo del libro», «mi sembrava di vivere la storia». Tali risposte richiamano il costrutto di *narrative absorption* (Pianzola, *et al.*, 2021), suggerendo che la corporeità non scompare senza il supporto materiale del libro, ma si trasforma. In altre parole si esprime attraverso la percezione di essere presenti in uno spazio narrativo e di esplorarlo attivamente.

Sul piano dell'*agency* educativa, il concetto non si limita all'interazione tecnica con l'ambiente virtuale – volutamente ridotta al minimo nella lettura silenziosa – ma si declina come *agency* interpretativa: la capacità del lettore di percepirsi come soggetto attivo nella costruzione di significato (McGivney, 2024). Il senso di *agency* può essere sostenuto anche attraverso modifiche sottili del feedback sensoriale che riducono la distanza tra intenzione e risultato, traducendosi nella progettazione di un ambiente VR che accompagna, senza sovrastare, il processo di lettura (Aoyagi, *et al.*, 2021).

Questa *agency* è stata potenziata nei momenti di restituzione collettiva: condividere immagini mentali, riflettere sulle emozioni, discutere prospettive divergenti ha innescato un processo critico-riflessivo in cui la lettura silenziosa si è trasformata in pratica relazionale e dialogica. È qui che emerge la connessione con la dimensione familiare: l'intensità emotiva dell'esperienza chiama in causa la mediazione adulta non solo del docente, ma anche del genitore. La letteratura sulla mediazione genitoriale (Livingstone, Helsper, 2008) evidenzia come l'accompagnamento familiare sia decisivo affinché l'esperienza tecnologica diventi occasione educativa. La restituzione dell'esperienza VR potrebbe dunque estendersi al contesto familiare, aprendo spazi di dialogo intergenerazionale sulla lettura e sulle emozioni vissute.

In definitiva, la VR – se utilizzata all'interno di pratiche pedagogiche intenzionali – può configurarsi come dispositivo capace di attivare l'agency educativa. Anche chi ha dichiarato di preferire il libro cartaceo ha riconosciuto nella lettura immersiva un'opportunità per entrare in contatto con sé in modo nuovo, delineando la VR non come strumento sostitutivo, ma come ambiente complementare e potenzialmente trasformativo (Petersen, Petkakis, Makransky, 2022; Bulat Demir, Ilgaz Büyükbaykal, 2024).

3. Il disegno della ricerca: una sperimentazione tra tradizione e innovazione didattica

L'esperienza pilota si è articolata attraverso un disegno esplorativo a orientamento partecipativo, ispirato ai principi della *Ricerca-Azione Partecipativa* (Orefice, 2006; Kemmis, McTaggart, 2000), pur senza configurarsi come un ciclo completo di RAP. La letteratura identifica come tratti distintivi della RAP la ciclicità iterativa, la co-costruzione del sapere con i partecipanti come co-ricercatori e un intento trasformativo sostenuto nel tempo (Cornish, *et al.*, 2023). Nel nostro caso, l'orientamento partecipativo si è espresso nella co-progettazione con i docenti e nella restituzione riflessiva con gli studenti, che hanno avuto voce attiva nella valutazione dell'esperienza e nella formulazione di proposte per futuri utilizzi didattici. Si tratta di una fase esplorativa e generativa, pensata per porre le basi di un eventuale ciclo di ricerca-azione più strutturato.

Il percorso ha coinvolto 11 classi della scuola secondaria di primo e secondo grado in Toscana, per un totale di 215 studenti. Ogni partecipante ha preso parte a una sessione individuale di lettura silenziosa in VR (10-

20 minuti), seguita da una restituzione collettiva in classe. La durata delle sessioni è stata contenuta in linea con le raccomandazioni sulla *cybersickness* (Kourtesis, *et al.*, 2023; Weech, Kenny, Barnett-Cowan, 2019), e i ricercatori hanno monitorato costantemente eventuali sintomi di disagio.

La raccolta dati ha previsto griglie di osservazione strutturate per reazioni emotive, manifestazioni fisiche di disagio, modalità di interazione con il testo e comportamenti attentivi (Chang, Kim, Yoo, 2020), integrate da questionari *ex ante* ed *ex post* a risposte aperte e chiuse e da discussioni guidate in classe. I dati evidenziano due profili di risposta: un gruppo caratterizzato da elevata concentrazione e assorbimento narrativo (Pianzola, *et al.*, 2021), e un gruppo più orientato alla dimensione sociale, distintosi per partecipazione dialogica e desiderio di condivisione. Questa differenziazione conferma il ruolo delle differenze individuali nel modulare la qualità dell'esperienza immersiva (Makransky, Petersen, 2021; Alkhamash, *et al.*, 2025): la VR non produce effetti uniformi, ma amplifica disposizioni già presenti nel soggetto.

La scelta di collegare sessione immersiva e restituzione collettiva risponde a un'esigenza pedagogica precisa: sostenere la lettura silenziosa come esperienza che, pur nascendo in una dimensione individuale, si compie nella relazione. È in questo passaggio – dalla lettura individuale alla parola condivisa – che si attiva il potenziale dell'esperienza, non in virtù della tecnologia in sé, ma della qualità delle pratiche dialogiche che l'accompagnano.

Il disegno esplorativo ha mantenuto un equilibrio tra tradizione e innovazione, impiegando la VR come strumento pedagogico all'interno di un percorso intenzionalmente riflessivo. L'esperienza suggerisce che l'innovazione tecnologica produce valore educativo solo quando si integra in un impianto fondato sulla partecipazione, la riflessività e la relazione – e che una fase pilota come questa può costituire la base per un disegno di ricerca-azione più compiuto.

4. Analisi dei dati: percezioni, emozioni, apprendimenti

L'esperienza condotta all'interno del progetto “Leggere: forte!” restituisce una base di dati dalla quale è possibile avviare una prima analisi delle percezioni, delle emozioni e degli apprendimenti che gli studenti hanno espresso durante e dopo le sessioni di lettura silenziosa in realtà virtuale. I dati, raccolti attraverso la combinazione di osservazioni strutturate, questionari a risposte aperte e chiuse e dialoghi riflessivi, deli-

neano un quadro articolato e stratificato, che comprende sia le reazioni individuali sia le dinamiche emerse nel gruppo-classe.

Un primo dato significativo è l'emergere di due profili esperienziali: un profilo riflessivo, caratterizzato da elevata concentrazione e assorbimento narrativo («è stato così coinvolgente che ho dimenticato il resto»), e un profilo orientato alla socialità, contraddistinto da curiosità e desiderio di condivisione («volevo spiegare subito il mio pensiero agli altri»). Questa differenziazione è coerente con la letteratura sulle differenze individuali nell'esperienza immersiva: il modello CAMIL (Makransky, Petersen, 2021; Alkhamash, *et al.*, 2025) evidenzia come i mediatori affettivi e cognitivi condizionino la qualità dell'esperienza. La VR non genera effetti uniformi, ma amplifica disposizioni già presenti nel soggetto. Sul piano emotivo, molti studenti hanno dichiarato di aver provato «entusiasmo», «curiosità», «sorpresa» e «libertà», descrivendo l'esperienza come «la possibilità di entrare all'interno di un sogno» o affermando: «mi sono sentito come nel mondo della fantasia». Queste testimonianze richiamano il costrutto di *narrative absorption* (Pianzola, *et al.*, 2021), che identifica nell'assorbimento narrativo un mediatore tra immersione, empatia e intenzione di lettura. Altri studenti hanno manifestato nausea e spaesamento iniziale, fenomeni documentati nella letteratura sulla *cybersickness* (Weech, Kenny, Barnett-Cowan, 2019; Kourtesis, *et al.*, 2023). Tuttavia, circa l'80% di chi ha sperimentato disagio ha scelto spontaneamente di proseguire la sessione, suggerendo che il coinvolgimento narrativo possa operare come fattore di compensazione rispetto al disagio sensoriale (Alkhamash, *et al.*, 2025).

Un dato significativo riguarda la motivazione alla lettura. Numerosi studenti hanno espresso un rinnovato desiderio di leggere, richiedendo la ripetizione dell'esperienza e l'inclusione di generi diversi. Alcuni hanno formulato proposte ulteriori: «sarebbe ancora più coinvolgente se si avesse un corpo e delle mani e magari poter vedere gli altri e prendere oggetti». Queste osservazioni documentano un'attivazione dell'*agency* interpretativa (McGivney, 2024), e la richiesta di maggiore interattività corporea richiama la dimensione dell'*embodiment* (Roth, Latoschik, 2020).

I dati restituiscono anche posizioni critiche. Alcuni studenti hanno espresso consapevolezza del valore del libro cartaceo come spazio di disconnessione: «la lettura è un metodo per distaccarsi dagli schermi» (Dominici, 2019). Al tempo stesso, altri hanno intuito potenzialità interdisciplinari della VR, suggerendo di «studiare qualcosa entrando in un'epoca storica». Queste voci sollecitano una riflessione sull'uso intenzionale della tecnologia a scuola, dove l'*agency* educativa degli studenti

si esprime anche nel diritto di problematizzare o ridefinire gli usi della VR nei propri percorsi di apprendimento.

Infine, l'intensità emotiva dell'esperienza suggerisce che la lettura in VR possa riverberarsi nel contesto familiare. Diversi studenti hanno espresso il desiderio di "far provare l'esperienza" ai genitori, segnalando la possibilità di un dialogo intergenerazionale attorno alla lettura e alla tecnologia, coerentemente con la letteratura sulla mediazione genitoriale (Livingstone, Helsper, 2008).

In sintesi, i dati confermano che la realtà virtuale – quando integrata in un contesto pedagogico riflessivo – può configurarsi come dispositivo educativo capace di accrescere motivazione, immaginazione e inclusione. Il passaggio dall'esperienza individuale alla rielaborazione collettiva rappresenta il nucleo di una pedagogia della lettura partecipativa, in cui coinvolgimento e consapevolezza critica si intrecciano.

5. Conclusioni: verso una pedagogia della lettura partecipativa e generativa

L'esperienza pilota ha delineato i presupposti per una pedagogia della lettura partecipativa e generativa, fondata su tre elementi: la centralità del lettore come soggetto agente, l'importanza della condivisione riflessiva e l'uso intenzionale delle tecnologie immersive.

La centralità del lettore risponde a un bisogno fondamentale degli studenti a rischio di disaffezione scolastica: sentirsi protagonisti del proprio processo formativo (Scierri, Bartolucci, Salvato, 2018; Citarella, 2023). Questa centralità, tuttavia, non è un effetto automatico dell'immersione: il modello CAMIL (Makranksy, Petersen, 2021) e le evidenze raccolte mostrano che la qualità dell'esperienza dipende dai mediatori cognitivi e affettivi attivati dal design dell'intervento (Petersen, Petkakis, Makranksy, 2022; Grassini, Laumann, Rasmussen Skogstad, 2020). La nostra esperienza conferma che gli studenti con più elevato assorbimento narrativo hanno percepito maggiore rilevanza e soddisfazione, coerentemente con il ruolo delle capacità immaginative documentato in letteratura (Pianzola, *et al.*, 2021; Alkhamash, *et al.*, 2025).

La condivisione riflessiva si è rivelata decisiva: restituire collettivamente l'esperienza favorisce dialogo, ascolto reciproco ed espressione emotiva, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo-classe. La lettura in VR non si configura come esperienza isolante, ma – a condizione che sia seguita da una rielaborazione dialogica – come pratica capace di generare legame sociale e pensiero critico. L'uso integrato delle tecnologie chiama in causa il rapporto tra strumenti

digitali e pratiche consolidate. La tensione tra studenti che valorizzano il libro cartaceo e studenti che trovano nella VR un coinvolgimento più vicino ai propri linguaggi rappresenta un'opportunità pedagogica: una didattica capace di integrare libro fisico e ambiente immersivo è potenzialmente più inclusiva. La corporeità – intesa come dimensione percettiva, immaginativa e agentiva (Kiltner, Groten, Slater, 2012; Roth, Latoschik, 2020) – costituisce il filo conduttore che attraversa entrambe le esperienze di lettura, declinandosi in forme diverse, ma complementari.

I dati – sebbene limitati dalla singola esposizione – mostrano che la VR può configurarsi come dispositivo complementare alla lettura tradizionale, capace di potenziare attenzione, immaginazione e agency. L'esperienza ha però messo in luce limiti strutturali, quali il tempo di esposizione contenuto, la potenziale incidenza di *cybersickness* (Weech, Kenny, Barnett-Cowan, 2019; Kourtesis, *et al.*, 2023) e la necessità di una fase di acclimataimento tecnico. Queste criticità orientano verso una progettazione più sostenibile, attenta ai ritmi e alle caratteristiche individuali dei partecipanti.

Guardando al futuro, l'esperienza suggerisce alcune piste di ricerca, tra cui continuare a esplorare le condizioni sotto le quali la lettura immersiva può affiancare le pratiche consolidate; strutturare momenti di restituzione collettiva che trasformino l'esperienza individuale in co-costruzione di significati; investire nella formazione dei docenti per un'adozione consapevole di queste pratiche; estendere la restituzione al contesto familiare, aprendo spazi di dialogo intergenerazionale sulla lettura e sulla tecnologia. Si evidenzia, inoltre, la necessità di percorsi di ricerca longitudinale, capaci di monitorare nel tempo gli effetti sulla motivazione, sulle competenze riflessive, sull'inclusione e sul benessere (Rivoltella, 2018).

In questa prospettiva, l'adozione di strumenti validati per la misurazione della presenza (Witmer, Singer, 1998; Schubert, Friedmann, Regenbrecht, 2001), dell'agency (Di Plinio, *et al.*, 2024), dell'assorbimento narrativo (Pianzola, *et al.*, 2021) e della *cybersickness*, consentirebbe di passare da un'indagine esplorativa – quale è stata la presente – a un disegno di ricerca più rigoroso e replicabile. Un simile impianto, capace di tenere insieme innovazione didattica, accompagnamento educativo, coinvolgimento familiare e osservazione scientifica, rappresenta una condizione necessaria per comprendere se e in che misura la lettura immersiva possa costituire una risorsa significativa per l'esperienza educativa scolastica. L'esperienza pilota qui presentata, pur nei suoi limiti, suggerisce che questa direzione di ricerca meriti di essere percorsa con rigore e cautela.

Riferimenti bibliografici

- Alkhamash L., Saraco A. N., Goes Schaurich C., *et al.* (2025): The Impact of an Immersive Virtual Reality Anatomy Lab for Informal Science Education. *Anatomical Sciences Education*, n. 18(12), pp. 1373-1387 (<https://doi.org/10.1002/ase.70087>).
- Aoyagi K., Wen W., An Q., *et al.* (2021): Modified Sensory Feedback Enhances the Sense of Agency during Continuous Body Movements in Virtual Reality. *Scientific Reports*, n. 11, pp. 1-10 (<https://doi.org/10.1038/s41598-021-82154-y>).
- Bhabha H.K. (1994): *The Location of Culture* (2nd ed.). London: Routledge (<https://doi.org/10.4324/9780203820551>).
- Bruner J. (1991): La costruzione narrativa della “realtà”. In M. Ammaniti, D. N. Stern (a cura di): *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza, pp. 17-38.
- Bruner J. (1992): *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bulat Demir S., Ilgaz Büyükbaykal A. C. (2024): Investigating Book Reading Experiences in VR. *Journal of Librarianship and Information Science*, n. 57(3), pp. 910-923 (<https://doi.org/10.1177/09610006241252659>).
- Chang E., Kim H.T., Yoo B. (2020): Virtual Reality Sickness: A Review of Causes and Measurements. *International Journal of Human-Computer Interaction*, n. 36(17), pp. 1658-1682 (<https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1778351>).
- Citarella, E. (2023). *Alla ricerca dell'alunno perduto. Prevenzione e cura della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.
- Cornish F., Breton N., Moreno-Tabarez U., *et al.* (2023): Participatory Action Research. *Nature Reviews Methods Primers*, n. 3(34) (<https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>).
- Cummings J. J., Bailenson J. N. (2016): How Immersive Is Enough? A Meta-Analysis of the Effect of Immersive Technology on User Presence. *Media Psychology*, n. 19(2), pp. 272-309 (<https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1015740>).
- Di Natale A. F., Repetto C., Riva G., *et al.* (2020): Immersive Virtual Reality in K-12 and Higher Education: A 10-year Systematic Review of Empirical Research. *British Journal of Educational Technology*, n. 51(6), pp. 2006-2033 (<https://doi.org/10.1111/bjet.13030>).
- Di Plinio S., Greco C., Arnò S., *et al.* (2024): Validation of the Italian Sense of Agency Scale and Its Relevance to Well-Being: An Iterative Bootstrap Approach. *Behavioral sciences*, n. 15(1), pp. 1-15 (<https://doi.org/10.3390/bs15010017>).
- Dominici P. (2019): *Dentro la società interconnessa. La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*. Milano: Franco Angeli.

- Grassini S., Laumann K., Rasmussen Skogstad, M. (2020): The Use of Virtual Reality Alone Does Not Promote Training Performance (but Sense of Presence Does). *Frontiers in Psychology*, n. 11, pp. 1-11 (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01743>).
- Kaplan-Rakowski R., Gruber, A. (2023): An Experimental Study on Reading in High-immersion Virtual Reality. *British Journal of Educational Technology*, n. 55, pp. 541-559 (<https://doi.org/10.1111/bjet.13392>).
- Kemmis S., McTaggart R. (2000): Participatory Action Research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks (CA)-London-New Delhi: SAGE Publications, pp. 567-606.
- Kilteni K., Groten R., Slater M. (2012): The Sense of Embodiment in Virtual Reality. Presence. *Teleoperators and Virtual Environments*, n. 21(4), pp. 373-387 (https://doi.org/10.1162/PRES_a_00124).
- Kourtesis P., Linnell J., Amir R., et al. (2023): Cybersickness in Virtual Reality Questionnaire (CSQ-VR): A Validation and Comparison against SSQ and VRSQ. *Virtual Worlds*, n. 2(1), pp. 16-35 (<https://doi.org/10.3390/virtualworlds2010002>).
- Lan Y. J. (2020): Immersion, Interaction and Experience-oriented Learning: Bringing Virtual Reality into FL Learning. *Language Learning & Technology*, n. 24(1), pp. 1-15 (<https://doi.org/10.64152/10125/44704>).
- Lavanga F., Mancaniello M. R. (2022): *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa*. Limena: Libreria Universitaria.
- Livingstone S., Helsper E. J. (2008): Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, n. 52(4), pp. 581-599 (<https://doi.org/10.1080/08838150802437396>).
- Ma Q. (2023): Exploring VR Games for Enhancing Reading Fluency for Students with Reading Disabilities. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, n. 22, pp. 244-248 (<https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12428>).
- Makransky G., Petersen G. B. (2021): The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A Theoretical Research-based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educational Psychology Review*, n. 33, pp. 937-958 (<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>).
- McGivney, E. (2024): Interactivity and Identity Impact Learners' Sense of Agency in Virtual Reality Field Trips. *British Journal of Educational Technology*, n. 56(1), pp. 410-434 (<https://doi.org/10.1111/bjet.13513>).
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol.1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Napoli: Liguori.
- Petersen G. B., Petkakis G., Makransky G. (2022): A Study of How Immersion and Interactivity Drive VR Learning. *Computers & Education*, n. 179, pp. 1-16 (<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104429>).
- Pianzola F., Riva G., Kukkonen K., et al. (2021): Presence, Flow, and Narrative Absorption: An Interdisciplinary Theoretical Exploration with a New Spatio-

- temporal Integrated Model Based on Predictive Processing. *Open Research Europe*, n. 1(28), pp. 1-37 (<https://doi.org/10.12688/openreseurope.13193.2>).
- Radiani J., Majchrzak T. A., Fromm J., *et al.* (2020): A Systematic Review of Immersive Virtual Reality Applications for Higher Education: Design Elements, Lessons Learned, and Research Agenda. *Computers & Education*, n. 147, pp. 1-29 (<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>).
- Riva, G. (2019): *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Riva G., Gaggioli A. (2019): *Realtà virtuali. Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulate e il loro impatto sull'esperienza umana*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Riva G., Mantovani F., Capideville C. S., *et al.* (2007): Affective Interactions Using Virtual Reality: The Link between Presence and Emotions. *CyberPsychology & Behavior*, n. 10(1), pp. 45-56 (<https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9993>).
- Rivoltella P. C. (2018): *Un'idea di scuola*. Milano: Scholè.
- Roth D., Latoschik M. E. (2020): Construction of the Virtual Embodiment Questionnaire (VEQ). *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, n. 26(12), pp. 3546-3556 (<https://doi.org/10.1109/TVCG.2020.3023603>).
- Schubert T., Friedmann F., Regenbrecht H. (2001): The Experience of Presence: Factor Analytic Insights. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, n. 10(3), pp. 266-281 (<https://doi.org/10.1162/105474601300343603>).
- Scierri I. D. M., Bartolucci M., Salvato R. (a cura di) (2018): *Lettura e dispersione*. Milano: Franco Angeli.
- Weech S., Kenny S., Barnett-Cowan M. (2019): Presence and Cybersickness in Virtual Reality Are Negatively Related: A Review. *Frontiers in Psychology*, n. 10(158), pp. 1-19 (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00158>).
- Witmer B. G., Singer M. J. (1998): Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, n. 7(3), pp. 225-240 (<https://doi.org/10.1162/105474698565686>).

Libri che “curano”, scuole che accolgono: il valore della biblioterapia pedagogica per bambini, bambine e adolescenti

*Maria Greco*¹

Abstract

L'articolo indaga il ruolo della biblioterapia come pratica educativa per l'infanzia e l'adolescenza, con particolare attenzione al contesto scolastico. Dopo una breve cornice teorica e storica, viene approfondito il rapporto fra biblioterapia e letteratura per l'età evolutiva, mettendo in luce il potenziale della lettura come strumento di benessere emotivo e costruzione identitaria. Viene, inoltre, presentata la prima sperimentazione sistematica della biblioterapia pedagogica realizzata in una scuola italiana, condotta in due classi della scuola secondaria di primo grado dell'I.C. “Albano” (Albano Laziale, RM). L'articolo evidenzia l'importanza di una mediazione consapevole nella scelta e nell'uso dei testi, discute criticità e prospettive future e sottolinea la necessità di integrare la biblioterapia nei percorsi educativi per promuovere una scuola inclusiva e attenta al benessere degli studenti².

Parole chiave: benessere emotivo, biblioterapia, educazione inclusiva, letteratura per l'infanzia, scuola.

Abstract

This article examines the role of bibliotherapy as an educational practice for children and adolescents, with a specific focus on school settings. After outlining its theoretical and historical foundations, the paper explores the connection between bibliotherapy and literature for young readers, highlighting the transformative potential of reading for emotional well-being and identity development. It also presents the first systematic

¹ PhD, docente di lettere e pedagista. Membro del Comitato Scientifico del Premio Strega Ragazze e Ragazzi; già Responsabile dell'Ufficio Scuola del Centro per il Libro e la Lettura e consulente presso il medesimo Istituto autonomo del Ministero della Cultura (MiC).

² Pur nella piena consapevolezza della complessità, della rilevanza e della delicatezza delle questioni connesse alle differenze di genere e alle pratiche linguistiche inclusive, per mere ragioni di scorrevolezza e leggibilità del testo si è scelto, ove non diversamente specificato, di ricorrere generalmente al maschile, con valore onnicomprensivo e non discriminatorio. *Si precisa inoltre che, d'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice, N.d.R.*

implementation of pedagogical bibliotherapy carried out in an Italian school, involving two lower secondary classes at “Albano” Comprehensive School (I.C. “Albano”, Albano Laziale, Rome, Italy). The article emphasizes the importance of thoughtful mediation in the selection and use of texts, discusses key challenges and future directions, and argues for the integration of bibliotherapy into educational pathways to foster an inclusive school environment attentive to students’ well-being.

Keywords: bibliotherapy, children’s literature, emotional well-being, inclusive education, school.

1. *La biblioterapia: definizione, caratteristiche e significato nei contesti scolastici*

In un’epoca in cui il benessere emotivo degli studenti e delle studentesse è diventato una priorità educativa, emerge una pratica antica ma sorprendentemente attuale: la biblioterapia. Non si tratta solo di leggere per imparare, ma di leggere per capire sé stessi, affrontare le difficoltà, crescere.

In questa cornice, la biblioterapia può essere dunque definita come prassi educativa e relazionale preziosa, che impiega la lettura, in modo intenzionale e mediato, per favorire processi di crescita personale, elaborazione emotiva e costruzione dell’identità. In ambito scolastico, essa rappresenta una risorsa significativa per promuovere il benessere emotivo e sostenere i processi di sviluppo e apprendimento degli studenti e delle studentesse. Si tratta infatti di un’esperienza di riflessione guidata che, attraverso la letteratura, attiva nei bambini e negli adolescenti meccanismi di identificazione, proiezione e rielaborazione simbolica.

Tradizionalmente suddivisa in tre principali filoni – biblioterapia *istituzionale*, *clinica* ed *evolutiva* – questa pratica si distingue a seconda del contesto e delle figure coinvolte: la biblioterapia istituzionale viene usata in ambito clinico con pazienti già in cura, soprattutto tramite testi di igiene mentale; quella clinica è condotta da psicoterapeuti e rivolta a individui con problematiche psicologiche specifiche; quella evolutiva è impiegata con individui sani per promuovere benessere e crescita e può trovare spazio nei percorsi scolastici e socioeducativi.

L’introduzione della biblioterapia nella scuola risponde alla crescente consapevolezza che l’apprendimento non può prescindere dal benessere emotivo. Numerose ricerche in ambito pedagogico e neuroscientifico mostrano che emozioni positive, riconosciute e gestite in modo consapevole, facilitano l’attenzione, la memoria e la motivazione all’apprendimento. La lettura narrativa, quando mediata in modo intenzionale, diventa allora

uno strumento particolarmente efficace per esplorare vissuti, stimolare l'empatia, creare connessioni tra esperienze personali e storie altrui. Nel contesto scolastico si utilizza la biblioterapia educativa, che può essere definita “pedagogica”, per sottolineare la dimensione di conduzione: l'insegnante-facilitatore guida il percorso, orienta la lettura e crea le condizioni perché la narrazione diventi esperienza trasformativa.

L'importanza di pratiche come questa, inoltre, è stata messa in luce in numerosi documenti ministeriali e linee guida europee che sottolineano il ruolo della scuola nella promozione della salute mentale e del benessere psicosociale degli studenti. In questo senso, la biblioterapia può essere considerata una risorsa pedagogica efficace e sostenibile, che valorizza il patrimonio letterario per l'infanzia e l'adolescenza, lo mette al servizio dei bisogni evolutivi degli alunni e delle alunne, rafforzando la qualità della relazione educativa e restituendo alla lettura la sua funzione più profonda: quella di educare attraverso il sentire, di connettere storie e vissuti, di aiutare bambini e ragazzi a dare parole (e qualche volta forma) a ciò che vivono.

2. Cenni storici e contesto di riferimento

Fin dall'antichità, le storie e le parole sono state strumenti fondamentali per trasmettere insegnamenti morali, spirituali e sociali. Attraverso l'oralità e la scrittura, miti, favole, leggende e testi sacri sono serviti a guarire e trasformare l'animo umano. Già nell'antico Egitto si credeva che la lettura di testi sacri potesse portare guarigione spirituale e garantire la rinascita nell'aldilà. Un simbolo di questo potere è l'iscrizione *Ψυχῆς ἰατρεῖον* (“casa della cura per l'anima”), posta sulla biblioteca sacra del mausoleo di Ramesse II, a testimonianza dell'antico riconoscimento del potere terapeutico della parola, valido ancora oggi.

Tuttavia, il termine biblioterapia (*bibliotherapy*) venne coniato solo nel 1916 da Samuel Crothers, un ministro unitariano statunitense, che ne parlava come di una “cura attraverso i libri” da affiancare alla medicina tradizionale. Negli anni successivi, la pratica si diffuse negli ospedali statunitensi per veterani, dove la lettura veniva utilizzata come supporto nella riabilitazione emotiva e psicologica dei soldati reduci dalla guerra. Negli anni in cui il Dr. Menninger strutturava questo approccio, definendo i ruoli precisi per medico e bibliotecario (il medico selezionava e prescriveva le letture, monitorando i progressi del paziente, mentre il bibliotecario si occupava della gestione dei libri e del dialogo con i pa-

zienti), la biblioterapia iniziava a essere utilizzata con i bambini nel 1936 (Jack, Ronan, 2008).

Nel loro articolo pionieristico, Bradley e Bosquet (1936), i primi a esplorare l'applicazione della biblioterapia nell'ambito della psicoterapia infantile, sottolineavano il ruolo cruciale del terapeuta, affermando che il successo del trattamento dipendeva più dalla sua personalità che dalla tecnica in sé. La biblioterapia, secondo i loro studi, poteva essere utilizzata per superare resistenze (come quelle scolastiche), sviluppare interessi e hobby come strumento di distrazione da situazioni traumatiche, fornire un'istruzione alternativa in caso di malattia e offrire un'attività strutturata e utile. Infine, Bradley e Bosquet sottolineavano l'importanza di scegliere con cura i libri in base all'età, alla personalità e ai problemi specifici di ogni bambino, per garantire un intervento realmente efficace.

In linea con questo approccio, il dottor Thomas Moore (1945) promosse l'uso terapeutico della lettura per i bambini, riconoscendone il valore nell'offrire modelli di comportamento e principi educativi. Questa visione portò alla collaborazione con la bibliotecaria Clara Kircher e alla pubblicazione della bibliografia *Character Formation through Books* (1945). Negli anni Sessanta e Settanta la biblioterapia cominciava a essere studiata anche in ambito educativo e psicopedagogico: Coville (1960), in una revisione della letteratura, osservò che nel decennio precedente l'80% degli autori proveniva da settori al di fuori della medicina. Era stata la studiosa Caroline Shrodes (1949) a introdurre il concetto di biblioterapia evolutiva, pensata non tanto per curare un disagio clinico quanto per sostenere lo sviluppo personale attraverso processi di identificazione, catarsi e *insight*. In questa prospettiva, la narrazione non è solo fonte di piacere estetico, ma occasione per rielaborare vissuti, esplorare emozioni, affrontare paure e riconoscere risorse interiori.

Negli ultimi vent'anni, la biblioterapia ha conosciuto un rinnovato interesse in particolare nel mondo anglosassone e nord-europeo, anche grazie alle ricerche nell'ambito della *Narrative medicine* e della *Psicologia positiva*. In paesi come il Regno Unito, la Finlandia o la Norvegia, i programmi di "prescrizione narrativa" (*reading prescriptions*) vengono integrati nei servizi sociali e scolastici, con la collaborazione tra biblioteche, scuole e servizi sanitari. La narrazione viene considerata uno strumento che ridà senso all'esperienza ed è proprio nei contesti scolastici che la biblioterapia assume una forma particolarmente significativa per l'età evolutiva: infanzia e adolescenza sono fasi in cui la capacità di nominare le emozioni, comprenderle e gestirle è ancora in formazione. Le storie,

in questo quadro, offrono modelli simbolici che permettono di esplorare tali emozioni in un ambiente sicuro e mediato.

A differenza dell'intervento clinico, che parte da un disagio già definito, la biblioterapia educativa può essere usata in ottica preventiva, promuovendo il benessere prima che si manifestino situazioni di disagio conclamato. Questo è particolarmente rilevante in una fase storica in cui si è acutizzata tra i più giovani la difficoltà a esprimere e gestire emozioni complesse, con ricadute sulla socializzazione, sulla motivazione scolastica e soprattutto sull'autostima.

3. Educare alla lettura, educare con la lettura: l'incontro tra biblioterapia e letteratura per l'infanzia e l'adolescenza

Literature is and has been through ages
the great medium of thought transference.
It is the mighty stronghold
wherein are kept the gems of intellect.
[...] In its depths are reflected joy, sorrow, hope, despair –
every emotion that recorded life has known
(Crosse, 1928, p. 925)

La storia della biblioterapia per l'infanzia e l'adolescenza è un viaggio che corre parallelo alla trasformazione della letteratura giovanile: un percorso che parte da libri pensati per "plasmare" e arriva a storie capaci di accompagnare, consolare, aprire mondi interiori. Nel Novecento, mentre cresceva l'ansia sociale verso le letture "di evasione", studiosi come Crosse e Lind mettevano in guardia dai rischi di una narrativa troppo leggera, dando vita a liste di libri "correttivi" pensati per modellare il carattere. Tuttavia, proprio in quegli anni, figure come Suor Mary Agnes e soprattutto Caroline Shrodes aprivano una strada diversa: la lettura non più come strumento di controllo, ma come spazio di elaborazione emotiva, un luogo simbolico in cui i bambini potessero riconoscersi, nominare ciò che provavano, trovare un varco verso la propria interiorità.

Tra gli anni Quaranta e Sessanta la biblioterapia divenne progressivamente interattiva: psichiatri, educatori e bibliotecari iniziarono a utilizzare i libri come punto di partenza per il dialogo, la riflessione, la scrittura creativa. La lettura non era più un atto solitario, ma un'esperienza condivisa, capace di generare *insight* e trasformazione.

Con l'avvento della narrativa *young adult* degli anni Settanta, più realistica, più sincera, più vicina alle inquietudini adolescenziali, la biblioterapia trovò un terreno fertile: storie che non offrivano soluzioni facili, ma che restituivano ai ragazzi e alle ragazze la complessità della loro età, diventando specchi, mappe, talvolta “rifugi”.

È in questo intreccio tra evoluzione letteraria e consapevolezza pedagogica che la biblioterapia contemporanea prende forma: non più “cura attraverso il libro giusto”, ma percorso intenzionale che integra lettura, dialogo e relazione. Una pratica che riconosce nella letteratura di qualità un dispositivo educativo potente, capace di sostenere la crescita emotiva e identitaria dei giovani lettori e che oggi trova nella scuola uno dei suoi contesti più promettenti.

4. *Libri-specchio: testi che aiutano a raccontarsi*

Per essere efficace, la biblioterapia richiede una selezione consapevole dei testi, che tenga conto non solo dell'età anagrafica, ma anche della maturità emotiva del gruppo, del contesto socioculturale e degli obiettivi educativi. La scelta può avvenire sulla base di temi ricorrenti nella vita scolastica e familiare (la separazione, la paura, la rabbia, l'amicizia, la diversità, la morte, l'identità di genere, l'autonomia), tenendo conto degli obiettivi cosiddetti trasversali. Alcuni testi diventano veri e propri “classici” della biblioterapia scolastica, proprio per la loro capacità di affrontare questi temi in modo simbolico ma accessibile. In un loro studio recente e molto interessante, Abdul Aziz *et al.* (2025) hanno analizzato 33 articoli scientifici internazionali sul tema della biblioterapia e della letteratura per l'infanzia, evidenziando quali caratteristiche rendono un libro davvero “curativo”.

Dalla ricerca emerge che un libro può avere un impatto, per così dire, terapeutico, quando riesce a coinvolgere profondamente il lettore, in particolare grazie a personaggi ben costruiti, capaci di suscitare empatia e identificazione. Anche la trama gioca un ruolo fondamentale: deve essere strutturata in modo efficace, stimolante, in grado di catturare l'attenzione e allo stesso tempo offrire spunti di riflessione e crescita emotiva.

Un altro aspetto centrale è la scelta dei temi trattati: universali, significativi e comprensibili per i giovani lettori, legati alle sfide emotive, sociali o familiari, che loro stessi affrontano, favorendo, così, un processo di elaborazione interiore. Ma il contenuto da solo non basta: lo stile narrativo deve essere curato, accessibile e adatto all'età, con un linguaggio chiaro

e coinvolgente, capace di creare un'esperienza immersiva e significativa. Il tono del racconto, se arricchito da un tocco di umorismo, può diventare particolarmente utile, rendendo la lettura più leggera e rassicurante, anche quando si affrontano argomenti complessi. Fondamentale è anche la qualità delle illustrazioni che svolgono un ruolo attivo in un processo che ha come fine il benessere: la relazione tra testo e immagini, infatti, crea un'esperienza di lettura più ricca e completa, stimola sia l'immaginazione che l'elaborazione cognitiva.

Un elemento che ritorna spesso nella letteratura analizzata è l'importanza di personalizzare la scelta dei libri in base alle caratteristiche del singolo lettore: il livello di sviluppo, la capacità di lettura, l'età, ma anche il contesto culturale e le esperienze personali. Un libro troppo complesso o distante dall'esperienza del bambino rischia, infatti, di provocare frustrazione o disinteresse, annullando qualsiasi effetto positivo.

Diverse teorie e modelli aiutano a valutare la qualità “terapeutica” di un libro. In tale prospettiva, risultano centrali l'accessibilità del testo e la leggibilità, affinché tutti i lettori e le lettrici possano essere inclusi. Linda Karges-Bone (2015) propone un'analisi basata su sette elementi fondamentali della narrazione: trama, ambientazione, personaggi, tema, conflitto, punto di vista e stile; Ellis e Bernard (2006), tra i nomi-chiave dei c.d. *Rational Emotive Behavioral Approaches* – che fanno largo uso di storie, narrazioni e schede di biblioterapia per aiutare bambini e bambine nel gestire, in particolare, rabbia e ansia – attribuiscono particolare importanza al tono del libro e all'impronta emotiva dell'autore, sottolineando quanto la sensibilità di chi scrive possa influenzare le reazioni del lettore.

In definitiva, la ricerca dimostra che i libri più efficaci in un percorso di biblioterapia sono quelli che sanno parlare al cuore e alla mente di bambini e ragazzi, con il potere della narrazione e delle immagini, quelli che forniscono un altro punto di vista sulla vita e sul mondo (Grilli, 2012). Sono storie che li aiutano a riconoscersi nei personaggi, a comprendere le proprie emozioni, a esplorare soluzioni alle difficoltà che possono incontrare nella vita.

5. Una ricerca “sul campo” italiana

In Italia, la biblioterapia pedagogica sta emergendo come pratica innovativa nel contesto scolastico. Dal 2022, anno del primo convegno internazionale di studi sulla Biblioterapia a scuola, la ricerca in tal senso è

stata avviata in Italia con l'istituzione del primo Dottorato di ricerca sperimentale, congiunto tra il Ministero della Cultura, tramite il Centro per il Libro e la Lettura, e l'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

Il progetto di ricerca, dal titolo *La biblioterapia a scuola. Una metodologia attiva per lo sviluppo delle competenze di lettura e la promozione del benessere*, ha avuto lo scopo di ideare e sperimentare una metodologia per osservare da vicino in che modo la biblioterapia, condotta con intenzionalità e cura, possa incidere sull'autostima e sulla motivazione alla lettura degli studenti in un contesto scolastico reale.

Il disegno è quello di uno studio a metodi misti, che intreccia strumenti quantitativi e qualitativi per cogliere sia i cambiamenti misurabili sia i processi più sottili, emotivi e relazionali. L'impianto è quello di un *case study* esplicativo, scelto per comprendere la relazione causale tra l'introduzione del metodo biblioterapeutico e gli effetti osservati nelle due classi sperimentali, confrontate con due classi parallele di controllo. La ricercatrice ha assunto un ruolo partecipe, come facilitatrice e osservatrice interna, lavorando fianco a fianco con le docenti e con gli studenti, cogliendo reazioni, dinamiche, resistenze e aperture che la lettura ha generato.

Il percorso metodologico si è articolato nella tripartizione strutturale tipica dell'applicazione della biblioterapia in contesti educativi, rilevata in numerosi studi: pre-lettura, lettura e *post*-lettura (Adler, Foster, 1997; Khusumadewi *et al.*, 2018; Lenkowsky *et al.*, 1987; Mitchell-Kamalie, 2002; Naranjo Mora *et al.*, 2017; Newman, 2015; Onwubiko, 2022; Papproussi *et al.*, 2011; Shechtman, 1999; Sullivan, Strang, 2002).

La pre-lettura ha avuto la funzione di predisporre gli studenti all'ascolto e alla partecipazione, attivando curiosità e motivazione attraverso domande introduttive, materiali stimolo e soprattutto brevi pratiche di meditazione consapevole, introdotta come momento di centratura e regolazione emotiva, che ha contribuito a creare un clima non giudicante e accogliente, favorendo la presenza mentale e la disponibilità a condividere. La lettura ad alta voce, condotta prima dalla ricercatrice e poi dalle docenti, è stata il cuore del metodo: un gesto relazionale che ha garantito accessibilità a tutti, compresi studenti con DSA o non italofoni, e ha attivato processi di immedesimazione, proiezione e catarsi. La *post*-lettura ha permesso di elaborare ciò che la narrazione aveva smosso attraverso discussioni guidate, scritture, rielaborazioni simboliche e momenti di interiorizzazione, fino al *follow-up* che ha monitorato gli effetti nel tempo.

Per valutare l'impatto dell'intervento sono stati utilizzati strumenti quantitativi e qualitativi. Tra i primi, il questionario *Cosa penso di me*

(Pope, McHale, Craighead, 1988)³, somministrato in entrata e in uscita a classi sperimentali e di controllo, ha permesso di rilevare cinque dimensioni dell'autostima; il questionario *S.T.Li.Mo.L.* (Eleuteri, 2023) ha misurato la motivazione alla lettura, restituendo un Indice di Motivazione alla Lettura (IML). Gli strumenti qualitativi (interviste alle docenti, *focus group* con gli studenti, osservazione partecipante con griglie e diario di bordo) hanno consentito di cogliere vissuti, percezioni, cambiamenti relazionali e processi di significazione personale. L'intervento si è sviluppato in tre periodi operativi complementari. Nel primo (dicembre 2023-giugno 2024), la ricercatrice ha condotto 48 ore di biblioterapia applicando il metodo nella sua forma completa.

È stato il momento più intensivo, in cui la classe ha imparato a fidarsi del percorso e sono emersi i primi segnali di cambiamento. Nel secondo periodo (estate 2024) gli studenti hanno proseguito la lettura in autonomia, senza guida esterna: questa fase ha permesso di osservare la motivazione intrinseca e la continuità spontanea del comportamento di lettura, verificando cosa restasse dell'esperienza quando il facilitatore non era presente. Nel terzo periodo (novembre 2024-gennaio 2025) le docenti hanno condotto autonomamente 30 ore di biblioterapia, mentre la ricercatrice ha osservato dall'esterno: questa fase ha permesso di valutare la sostenibilità del metodo, la sua trasferibilità nella pratica didattica ordinaria e il grado di appropriazione professionale da parte delle insegnanti.

Nel complesso, la metodologia adottata non è stata solo un insieme di tecniche, ma un'esperienza educativa situata, costruita nella relazione e nella presenza condivisa: la scuola ha potuto sperimentare un metodo che, pur fondato su basi teoriche solide, vive soprattutto nella qualità delle relazioni che riesce a generare. L'analisi dei dati qualitativi e quantitativi mostra che il percorso di biblioterapia ha avuto un impatto più significativo sull'autostima che sulla motivazione alla lettura.

La motivazione rimane, infatti, condizionata dal contesto scolastico, dove la lettura continua a essere percepita come attività legata alla valutazione, nonostante durante il percorso si sia attuato lo sforzo di proporla in forma libera. Inoltre, risulta quasi assente durante il secondo periodo, in cui i ragazzi sono stati lasciati liberi. Tuttavia, il metodo ha

³ Il titolo citato in questa sede si riferisce alla traduzione italiana, e al relativo adattamento per il contesto nazionale, a opera di Mario Di Pietro (1992), del questionario originale – il Five-Scale Test of Self-Esteem for Children – elaborato dagli Autori in oggetto, N.d.R.

favorito un primo avvicinamento alla bibliodiversità e ha reso accessibili testi di qualità anche ai lettori più fragili, in particolare grazie alla lettura ad alta voce e all’uso degli albi illustrati. Sul piano dell’autostima, i risultati sono più evidenti: molti studenti hanno espresso fragilità identitarie, timidezza, ansia da prestazione e paura del giudizio.

Il percorso ha offerto uno spazio sicuro in cui potersi raccontare, grazie alla meditazione iniziale, al *setting* circolare e alle attività espressive non verbali. Le storie hanno attivato processi di identificazione e universalizzazione, migliorando il clima di classe e favorendo l’emergere di nuove forme di fiducia e partecipazione. I dati quantitativi confermano questa tendenza: la classe 1 registra un aumento del 17% dell’autostima totale, la classe 2 del 4%, mentre le classi di controllo (3 e 4) mostrano variazioni minime o negative. Il metodo si è rivelato particolarmente efficace nei casi più fragili, confermando la sua utilità come strumento pedagogico per sostenere benessere, inclusione e crescita socio-emotiva. Le docenti hanno riportato un aumento significativo della soddisfazione professionale e un cambiamento nel modo di relazionarsi agli studenti. I limiti principali riguardano la frammentarietà dei tempi scolastici e la difficoltà di integrare stabilmente il metodo nella *routine* didattica. Nonostante ciò, la biblioterapia emerge come una pratica promettente, capace di restituire alla scuola uno spazio di ascolto, cura e trasformazione. Di seguito, la *Tab. 1* sintetizza i principali risultati emersi:

Tab. 1 – *Panoramica sintetica dei risultati*

Area	Risultati principali	Evidenze
Motivazione alla lettura	Nessun incremento significativo Percezione ambivalente (piacere <i>vs.</i> obbligo scolastico)	Questionario S.T.Li. Mo.L. <i>Focus group</i> Interviste docenti
Accessibilità della lettura	Forte apprezzamento per lettura ad alta voce e albi illustrati Maggiore coinvolgimento di studenti con DSA/BES/disabilità	Osservazioni Dichiarazioni studenti Interviste docenti
Autostima	Miglioramento nelle classi sperimentali, soprattutto nei casi più fragili	+17% classe 1 +4% classe 2 classi controllo stabili o in calo (-1% e -4%)

Clima di classe	Aumento della coesione, dell'empatia e della capacità di ascolto reciproco	Schede di osservazione Testimonianze docenti Episodi narrati
Ruolo dei/delle docenti	Crescita professionale Maggiore soddisfazione Integrazione spontanea del metodo nella didattica	Soddisfazione da 6/10 e 7/10 a 10/10
Limiti	Tempi scolastici frammentati Difficoltà relativa alla continuità Percezione della lettura legata alla valutazione	Analisi qualitativa e riflessioni finali
Punti di forza	Efficacia nei casi fragili Miglioramento dell'autostima Spazio sicuro di espressione Bibliodiversità	Convergenza dati qualitativi e quantitativi

Conclusioni

La biblioterapia pedagogica rappresenta una risorsa preziosa e versatile nel panorama delle pratiche educative dedicate all'infanzia e all'adolescenza, con un potenziale ancora in parte da esplorare e valorizzare appieno nelle scuole italiane. Attraverso la lettura mediata di testi narrativi attentamente selezionati, essa offre ai bambini e ai ragazzi un'opportunità di crescita emotiva, cognitiva e sociale, contribuendo in modo significativo al loro benessere complessivo.

L'analisi teorica ha mostrato come la biblioterapia, pur radicandosi in una tradizione secolare, si sia evoluta per integrarsi con approcci contemporanei alla salute mentale e all'educazione affettiva, assumendo una valenza preventiva e inclusiva. La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza emerge come un terreno particolarmente fertile, capace di stimolare l'identificazione, la riflessione e la trasformazione personale.

Le esperienze di applicazione a livello internazionale, così come il caso studio presentato, confermano la praticabilità della biblioterapia in contesti scolastici diversi, mettendo in luce benefici concreti quali una

maggiore consapevolezza emotiva, un miglior clima relazionale e un incremento dell'interesse verso la lettura.

Nonostante alcune criticità legate alla formazione degli operatori, alla strutturazione dei percorsi e alla valutazione degli esiti, la biblioterapia si propone come una pratica educativa innovativa, capace di integrare il sapere narrativo con la cura della persona, in una prospettiva di educazione familiare e comunitaria.

Per il futuro, è auspicabile che la biblioterapia venga riconosciuta e inserita in modo sistematico nei curricula scolastici, valorizzando sinergie tra insegnanti, bibliotecari, psicologi e famiglie. Investire nella biblioterapia significa, quindi, investire nella capacità della scuola di diventare un luogo di ascolto e accoglienza, in cui la narrazione non è solo incontro con le storie degli altri, ma anche e soprattutto occasione per raccontare sé stessi e riconoscersi in ciò che si legge. In questa doppia direzione (verso il testo e verso il sé) la lettura diventa strumento di benessere, apprendimento e inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Abdul Aziz R., Wan Mohd Saman, W. S., Shaifuddin N., Mohd Radzi S. (2025): *Bibliotherapy Features in Children's Literature: A Systematic Literature Review*. *Journal of Information and Knowledge Management*, n. 15(1), pp. 109-120.
- Adler E. S., Foster P. (1997): *A Literature-Based Approach to Teaching Values to Adolescents: Does It Work?* *Adolescence*, n. 32(126), pp. 275-286.
- Beseghi E. (2002): *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*. In A. Ascenzi (a cura di): *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bradley C., Bosquet E. (1936): *Uses of Books for Psychotherapy with Children*. *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 6(1), pp. 23-31.
- Chambers A. (2019): *L'età sospesa*. Trad. it. Modena: Equilibri, 2020.
- Coville W. J. (1960): *Bibliotherapy: Some Practical Considerations*. *Hospital Progress*, n. 41, pp. 138-142.
- Crosse T. (1928): *Literature and Character: The Place of Good Literature in Character Building*. *Welfare Magazine*, n. 19, pp. 925-931.
- Crothers S. M. (1916): *A Literary Clinic*. *The Atlantic Monthly*, n. 118(3), pp. 291-301.
- Diodoro Siculo (60-30 a.C.): *Biblioteca storica*. Trad. it. e cura di G. Cordiano, M. Zorat. Milano: Rizzoli, 2004.
- Eleuteri B. (2023): *Educare e motivare alla lettura nella biblioteca scolastica. Uno strumento per docenti e bibliotecari*. Milano: Editrice Bibliografica.

- Ellis A., Bernard M. E. (a cura di) (2006): *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research*. New York, NY: Springer.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024): *Wellbeing and Mental Health at School. Guidelines for School Leaders, Teachers and Educators*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.
- Filograsso I., Vezio Viola T. (2012): *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*. Roma: Armando.
- Forgan J. W. (2002): Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. *Intervention in School and Clinic*, n. 38(2), pp. 75-82.
- Galli Laforest N. (2023): La letteratura vista da lontano. *Hamelin*, n. 52, pp. 8-25.
- Greco M. (2023): La biblioterapia nella pratica pedagogico-didattica. In M. Dalla Valle, M. Greco, I. Monge (a cura di): *Biblioterapia a scuola. Il benessere attraverso i libri*. Milano: Editrice Bibliografica, pp. 13-40.
- Grilli G. (2012): *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.
- Jack S. J., Ronan K. R. (2008): Bibliotherapy: Practice and Research. *School Psychology International*, n. 29(2), pp. 161-182.
- Karges-Bone L. (2015): *Bibliotherapy: Children's Books that Train the Brain and Jumpstart the Heart*. Dayton, OH: Lorenz Educational Press.
- Khusumadewi A., Sholecha E., Ifdil M. (2018): The Effectiveness of Bibliotherapy to Decrease Negative Thoughts Towards Children with Special Need. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, n. 173, pp. 30-33.
- Kircher C. J. (1945): *Character Formation Through Books: A Bibliography*. Washington, DC: The Catholic University of America.
- Knowles J. (1959): *Pace separata*. Trad. it. Milano: Rizzoli, 2010.
- Lenkowsky R. S., Barowsky E. I., Dayboch M., Puccio L., Lenkowsky B. E. (1987): Effects of Bibliotherapy on the Self-Concept of Learning Disabled, Emotionally Handicapped Adolescents in a Classroom Setting. *Psychological Reports*, n. 61(2), pp. 483-488.
- Lind K. N. (1936): The Social Psychology of Children's Reading. *American Journal of Sociology*, n. 41(4), pp. 454-469.
- McCulliss D. (2012): Bibliotherapy: Historical and Research Perspectives. *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, n. 25(1), pp. 23-38.
- McEncroe M. (2007): *Incorporating Bibliotherapy into the Classroom: A Handbook for Educators*. MA Thesis. Denver, CO: Regis University Student Publications.
- Mitchell-Kamalie L. (2002): *The Application of Bibliotherapy with Primary School Children in a Violent Society*. MA Thesis. Bellville-Città del Capo: University of the Western Cape.

- Moore T. V. (1945): Introduction. In C. J. Kircher: *Character Formation Through Books: A Bibliography*. Washington, DC: The Catholic University of America, pp. 5-11.
- Mumbauer J., Kelchner V. (2017): Promoting Mental Health Literacy Through Bibliotherapy in School-Based Settings. *Professional School Counseling*, n. 21(1), pp. 85-94.
- Naranjo Mora K., Navarro Araya G., Zúñiga Seravalli T. (2017): La biblioterapia como herramienta de ayuda aplicada en la biblioteca escolar: estudios de caso. *e-Ciencias de la Información*, n. 7(2), pp. 1-26.
- Newman K. (2015): *Bibliotherapy as an Intervention for Aggressive Elementary Children*. MA Thesis. Provo, UT: Brigham Young University.
- Onwubiko E. C. (2022): Application of Bibliotherapy by School Libraries as a Tool for Enhancement of Reading Culture and Good Behaviors among Students. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 6971.
- Panken J. J. (1947): Psychotherapeutic Value of Books in the Treatment and Prevention of Juvenile Delinquency. *American Journal of Psychotherapy*, n. 1(1), pp. 71-86.
- Paparoussi M., Andreou E., Gkouni V. (2011): *Approaching Children's Fears Through Bibliotherapy: A Classroom-Based Intervention*. In J. Hagen, A. T. Kisubi (a cura di): *Best Practices in Human Services: A Global Perspective*. Oshkosh, WI: Council for Standards in Human Service Education, pp. 284-300.
- Pardeck J. T. (1994): Using Literature to Help Adolescents Cope with Problems. *Adolescence*, n. 29(114), pp. 421-427.
- Pope A. W., McHale S., Craighead W. E. (1988): *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*. Trad. it. Trento: Erickson, 1992.
- Shechtman Z. (1999): Bibliotherapy: An Indirect Approach to Treatment of Childhood Aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, n. 30(1), pp. 39-53.
- Shrodes C. (1949): *Bibliotherapy: A Theoretical and Clinical-Experimental Study* PhD Dissertation. Berkeley: University of California.
- Sullivan A. K., Strang H. R. (2002): Bibliotherapy in the Classroom: Using Literature to Promote the Development of Emotional Intelligence. *Childhood Education*, n. 79(2), pp. 74-80.

Riferimenti sitografici

- <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/well-being-at-school> (data di ultima consultazione: 16.03.26).
- <https://www.eurohealthnet.eu/publication/schools4health> (data di ultima consultazione: 16.03.26).

Leggere la mente, per leggere il testo. Il ruolo della Teoria della Mente nei processi di lettura e comprensione testuale

Giuseppa Cappuccio¹, Elisabetta Fiorello^{2,3}

Abstract

In accordo con un robusto *corpus* di studi di matrice neurodidattica, la Teoria della Mente (ToM)⁴ – intesa come la capacità di attribuire stati mentali quali credenze, emozioni e desideri a sé stessi e agli altri – rappresenterebbe un dominio cognitivo strategico nello sviluppo delle competenze di lettura e comprensione del testo. Il presente contributo propone una sistematizzazione teorico-didattica del rapporto tra la ToM e la *reading literacy* nella scuola primaria. A partire dal modello evolutivo delineato da Atkinson *et al.* (2018), che individua una corrispondenza tra sviluppo delle abilità di *mind reading* e maturazione dei processi di elaborazione narrativa, il lavoro intende tradurre tale cornice in un modello operativo per le classi seconda, terza, quarta e quinta della Primaria. In particolare, vengono individuati dispositivi valutativi e pratiche didattiche potenzialmente idonei a promuovere in modo integrato la comprensione del testo e alcune dimensioni socio-cognitive riconducibili alla ToM, quali mentalizzazione, empatia, autoregolazione, cooperazione e riflessione metacognitiva.

Parole chiave: Teoria della Mente (ToM), *reading literacy*, comprensione del testo, comprensione narrativa, neurodidattica.

¹ Professoressa Ordinaria di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF) dell'Università degli Studi di Palermo.

² Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF) dell'Università degli Studi di Palermo.

³ Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto tra le due Autrici; tuttavia, Giuseppa Cappuccio è Autrice dell'*Introduzione*, mentre Elisabetta Fiorello dei paragrafi 2, 3 e delle *Conclusioni*. *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici*, N.d.R.

⁴ Nel presente contributo si è scelto di utilizzare l'acronimo ToM (*Theory of Mind*), anche in corrispondenza della denominazione italiana Teoria della Mente, al fine di mantenere coerenza con la terminologia prevalente nella produzione scientifica internazionale e facilitare il confronto con la letteratura di riferimento.

Abstract

Drawing on a substantial body of neurodidactic research, Theory of Mind (ToM) – defined as the ability to attribute mental states such as beliefs, emotions, and desires to oneself and others – is increasingly recognized as a key cognitive domain in the development of reading literacy and text comprehension skills. This paper offers a theoretical and pedagogical framework for understanding the relationship between ToM and reading literacy in primary education. Based on the developmental model proposed by Atkinson *et al.* (2018), which highlights a correspondence between the development of mind-reading abilities and the maturation of narrative processing skills, the study seeks to translate this framework into a practical model for second-, third-, fourth-, and fifth-grade classrooms⁵. In particular, it identifies teaching strategies and assessment practices that may foster the integrated development of reading comprehension and socio-cognitive competencies associated with ToM, including mentalizing, empathy, self-regulation, cooperation, and metacognitive reflection.

Keywords: Theory of Mind (ToM), reading literacy, reading comprehension, narrative processing, neurodidactics.

1. Introduzione

Guidare gli studenti nel percorso di acquisizione delle competenze di lettura va considerato, in accordo con la letteratura pedagogica, tra le sfide più impegnative per i docenti di scuola di ogni ordine e grado. Una delle ragioni di questa complessità può essere ascritta, in una prospettiva neuroeducativa, alla natura articolata dei processi di lettura e di comprensione testuale che derivano dall'integrazione di funzioni cognitive differenziate che vanno oltre le operazioni di decodifica fonologica e di elaborazione semantica (Dehaene, Cohen, 2007). Attribuire significato a un testo implica l'attivazione di strategie che superano i meccanismi letterali di accesso al significato. Basti pensare alla fruizione di un testo narrativo la cui comprensione richiede al lettore la capacità di adottare la prospettiva dei personaggi e di monitorarne gli stati mentali al fine di coglierne pensieri e emozioni (Paris, 2005).

In questa direzione, la ricerca condotta nell'ambito delle neuroscienze educative ha investito ragguardevoli sforzi nell'identificare funzioni cognitive che favoriscono l'acquisizione delle competenze di lettura e comprensione testuale. Ciononostante, la comprensione dei meccanismi che regolano l'elaborazione del testo resta un ambito segnato da opacità teoriche che suggeriscono il coinvolgimento di ulteriori dimensioni

⁵ In riferimento al sistema scolastico italiano.

cognitive non ancora integrate nei modelli proposti dalle scienze cognitive. Al contempo, comprendere la natura dei processi che sottendono alla lettura costituisce oggi una priorità educativa. Ricerche condotte da organizzazioni internazionali hanno accertato il pericolo per la popolazione sia giovanile sia adulta, di scendere verso livelli molto bassi di competenze alfabetiche funzionali⁶.

La portata di questo fenomeno in Italia è evidenziata dall'OECD (2024), secondo cui il 40% degli studenti⁷ della terza classe della scuola secondaria di primo grado non possiede livelli adeguati di competenze alfabetiche funzionali. Anche gli ultimi dati OECD-PISA, afferenti al 2022 (OECD 2023)⁸ confermano la stessa criticità, evidenziando che il 21,4% degli studenti quindicenni italiani non raggiunge la soglia minima di competenza alfabetica funzionale.

Alla luce dell'opacità che ancora caratterizza la comprensione dei domini cognitivi coinvolti nei processi di lettura, e considerando il quadro delineato dai dati sopra riportati, risulta evidente come la riflessione sulle modalità di promozione delle competenze di lettura debba costituire un ambito di indagine privilegiato, tanto per la ricerca educativa quanto per quella neuroscientifica. Esigenza, questa, che trova uno spazio di realizzazione nel terreno d'incontro della ricerca neurodidattica. All'interno di questa cornice epistemologica, il nesso tra i processi di lettura e la Teoria della Mente (ToM) – definita come la capacità di attribuire stati mentali quali credenze, emozioni e desideri a sé stessi e agli altri (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985) – si configura come uno snodo teorico di rilievo, capace di illuminare i meccanismi dell'interazione tra processi linguistici, meta-rappresentativi e socio-relazionali implicati nella lettura (Kidd, Castano, 2013). Questa correlazione, al centro della trattazione del presente contributo, si fonda sull'assunto che i processi di lettura richiedano al lettore la capacità di attribuire stati mentali a personaggi e autori, elaborando inferenze su pensieri ed emozioni non sempre esplicitamente dichiarati.

⁶ La competenza alfabetica funzionale racchiude all'interno del suo costrutto l'abilità di accedere, comprendere, interpretare e utilizzare le informazioni testuali, in funzione di obiettivi personali, scolastici e sociali (*reading literacy*).

⁷ Nel presente contributo, per esigenze di leggibilità e fluidità del testo, si utilizzerà prevalentemente il genere grammaticale maschile con valore inclusivo e generico. Pertanto, tale scelta risponde esclusivamente a criteri redazionali e non intende in alcun modo escludere, marginalizzare o rendere meno visibili persone di qualsiasi genere, N.d.R.

⁸ Anno di pubblicazione del report in oggetto, N.d.R.

A partire dal modello teorico delineato da Atkinson *et al.* (2018), la presente analisi si propone di offrire una sistematizzazione delle pratiche didattiche finalizzate a promuovere, in modo integrato, sia la maturazione delle competenze socio-cognitive legate alla ToM, sia il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione testuale, con specifico riferimento agli alunni delle classi seconda, terza, quarta e quinta della Primaria nella fascia d'età sette-undici anni. In tal senso, il contributo assume una finalità teorico-propositiva poiché utilizza la letteratura scientifica di riferimento come cornice argomentativa per giustificare la necessità pedagogica di integrare *mind reading* e *reading literacy* e, al contempo, assume il modello di Atkinson *et al.* (2018) come criterio organizzativo per selezionare e ordinare pratiche coerenti con le diverse fasi di sviluppo degli alunni. La scelta di focalizzarsi su questo segmento scolastico si fonda sul riconoscimento del fatto che in questa fascia d'età si assiste a un pieno sviluppo delle competenze di *reading literacy*, accompagnato da una significativa maturazione delle abilità di ToM.

2. I fondamenti cognitivi delle competenze di lettura

L'interesse per la lettura come processo da esplorare in chiave neuroeducativa è sbocciato negli ultimi decenni del Novecento, soprattutto attraverso studi condotti nell'ambito della psicolinguistica. In tale contesto si sono affermati due modelli interpretativi di riferimento: uno orientato alla lettura come processo di elaborazione dal basso verso l'alto (*bottom-up*), di natura induttiva, e l'altro fondato su una visione della lettura come processo dall'alto verso il basso (*top-down*), basato sull'attivazione deduttiva di conoscenze pregresse. Il modello *bottom-up*, come asserito da Perfetti (1979; 2007)⁹, guarda alla lettura come un processo seriale, guidato dagli *input* visivi del testo: il lettore elabora i caratteri lettera per lettera, decodificandoli in unità fonemiche e accedendo al lessico mentale in modo contestuale (Holmes, 2009). Al contrario, il modello *top-down*, sostenuto da Goodman (1976), fissa la lettura come un "gioco psicolinguistico" fondato sull'interazione tra conoscenze pregresse e meccanismi inferenziali.

Tuttavia, l'approccio ritenuto più efficace per valorizzare i processi di lettura tende oggi verso l'integrazione dei modelli tradizionali sopra delineati, ponendo al centro dell'esperienza di lettura soprattutto il lettore e la "comunità dei lettori" in cui egli è immerso (Pavan De Gregorio, 2003).

⁹ Cfr. anche Perfetti, Goldman (1976), e Perfetti, Landi, Oakhill (2007).

Entrare nel mondo del testo significa entrare in relazione con il diverso da sé, reale o immaginato: confrontarsi con l'alterità, rielaborare il vissuto e restituirlo alla collettività, arricchito dall'incontro con il simbolico.

È proprio in questo spazio tra la dimensione soggettiva e la dimensione mentalizzante della lettura che la ricerca in ambito neuroeducativo ha iniziato a esplorare il ruolo che la ToM può svolgere nella comprensione del testo, specialmente nel contesto della scuola primaria in cui lo sviluppo delle abilità inferenziali e delle competenze socio-cognitive degli alunni avviene in parallelo alla strutturazione delle prime forme di *reading literacy* (Oakhill, Cain, 2012). Se da un lato la comprensione del testo si fonda su un insieme strutturato di processi cognitivi (Guthrie, McRae, Klauda, 2007), dall'altro, l'ambito della cognizione sociale, e segnatamente la ToM, è rimasta una dimensione trascurata nell'analisi delle competenze di lettura, pur rivelandosi un fattore di rilevanza per l'elaborazione dei contenuti impliciti e delle intenzioni comunicative inscritte nei testi, specialmente in quelli di natura narrativa.

Tra i contributi più rilevanti, il modello di Atkinson *et al.* (2018) propone un'ipotesi di interdipendenza tra lo sviluppo della ToM e le abilità di comprensione del testo narrativo, individuando una coincidenza evolutiva tra l'acquisizione delle competenze meta-rappresentative e la maturazione di specifiche capacità di lettura. In questa prospettiva, il modello (Figura 1) distingue tre fasi evolutive, ciascuna delle quali trova un corrispettivo in una fase di maturazione delle abilità di elaborazione di un testo narrativo (*Narrative Processing*, NP).

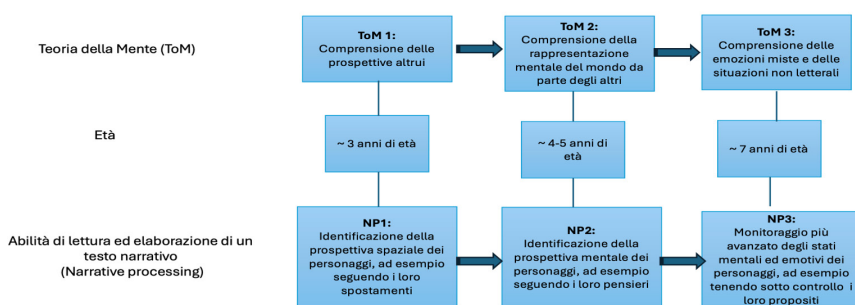


Fig. 1 – Traduzione e adattamento in italiano¹⁰ dello schema di Atkinson *et al.* (2018) sull'allineamento tra lo sviluppo della ToM e le abilità di elaborazione narrativa nei bambini

¹⁰ Traduzione e adattamento a cura delle Autrici, N.d.R.

Com'è possibile osservare nella Figura 1, nello stadio iniziale (ToM1), che si manifesta intorno ai tre anni di età, il bambino acquisisce la capacità di rappresentare la prospettiva visiva altrui. Nel corrispondente livello narrativo (NP1) il bambino inizia parallelamente a seguire e comprendere i movimenti spaziali dei personaggi, ovvero a rappresentare il punto di vista fisico e le azioni esplicite dei protagonisti di una storia. Nel secondo stadio, tipicamente acquisito tra i quattro e i cinque anni, emerge la capacità di attribuire agli altri rappresentazioni mentali del mondo, comprese credenze false o intenzioni non esplicitate. A questo livello cognitivo corrisponde NP2, fase in cui il bambino è in grado di tracciare la prospettiva mentale dei personaggi, inferendo pensieri anche non dichiarati direttamente nel testo. Infine, il terzo stadio (ToM3), che si sviluppa intorno ai sette anni, comporta la capacità di rappresentare stati mentali complessi, comprendendo emozioni miste, ironia e intenzioni ambigue.

Sul piano narrativo (NP3), questa evoluzione si riflette nella possibilità di cogliere le intenzioni dei personaggi, interpretare simbolismi e comprendere il significato implicito o autoriale del testo. All'interno del livello ToM3/NP3, il rapporto tra ToM e comprensione testuale può essere esteso alla dimensione metaforico-simbolica della lettura. La capacità di attribuire stati mentali ai personaggi e di ricostruirne intenzioni, emozioni e credenze sostiene infatti l'accesso a significati allusivi e simbolici che richiedono al lettore di interrogarsi sui vissuti dei personaggi e sulle risonanze personali suscitate dalla narrazione. Comprendere un testo implica dunque la possibilità di attraversare più livelli di significato: quello letterale, legato agli eventi e alle informazioni esplicite; quello inferenziale, relativo a ciò che il lettore ricostruisce a partire dagli indizi testuali; e quello metaforico-simbolico in cui la narrazione diventa spazio di elaborazione di emozioni, conflitti, desideri e intenzioni.

Va evidenziato che, sebbene l'impianto teorico proposto da Atkinson *et al.* (2018) ipotizzi una maggiore incidenza della ToM nella comprensione di testi narrativi, gli autori sottolineano che anche i testi informativi, come nel caso di *reportage*, sollecitano processi di inferenza di stati mentali. Ulteriori studi hanno arricchito l'analisi del nesso tra ToM e comprensione del testo. In particolare, Lockl, Ebert e Weinert (2017), in uno studio longitudinale su un campione di bambini di età compresa tra i quattro e i sette anni, rilevano che i punteggi iniziali relativi alla ToM (all'età di quattro anni) erano predittivi delle abilità di lettura misurate all'età di sette anni.

Ancora, appare necessario evidenziare che il modello proposto da Atkinson *et al.* (2018) va considerato con alcune cautele interpretative poiché se è vero che offre una cornice teorica utile per leggere la possibile convergenza tra sviluppo delle abilità di mentalizzazione e di maturazione dei processi di comprensione testuale, esso non costituisce un modello didattico validato né un protocollo direttamente trasferibile alla progettazione didattica. La progressione ToM1-ToM3 e NP1-NP3 consente infatti di individuare un parallelismo evolutivo tra le competenze mentalistiche e le abilità narrative ma non dimostra che specifiche pratiche didattiche producano effetti diretti e misurabili sullo sviluppo della ToM o della comprensione del testo.

Tra i principali limiti del modello occorre considerare, inoltre, che la relazione tra ToM e comprensione narrativa viene descritta prevalentemente in termini di associazione e interdipendenza evolutiva, più che come nesso causale univoco; va altresì rilevato che la centralità attribuita ai testi narrativi lascia parzialmente aperta la questione dell'estensione del modello ai testi informativi, nei quali i processi di mentalizzazione possono essere attivati in modo meno esplicito e con configurazioni differenti. Per tali ragioni, nel presente contributo il modello di Atkinson *et al.* (2018) viene assunto con valore euristico, atto a orientare la selezione e la disposizione delle pratiche didattiche nello schema proposto nel paragrafo successivo, pur richiedendo una mediazione teorico-didattica per essere tradotto in una cornice di progettazione per la scuola primaria.

Sulla scorta degli orientamenti illustrati, si delinea un quadro in cui la ToM emerge, in termini pedagogici, come un'area nel complesso strategica per l'azione didattica, capace di incidere sui processi sottesi all'acquisizione delle competenze di lettura e comprensione del testo. La convergenza teorica tra i modelli esaminati suggerisce infatti che la ToM possa configurarsi come un fondamento operativo in grado di rafforzare la relazione bidirezionale che intercorre tra le abilità di *mind reading* e la comprensione del testo.

3. Uno schema operativo per integrare ToM e reading literacy nelle classi dalla seconda alla quinta Primaria

Muovendo dall'assunto secondo cui le competenze afferenti alla ToM e quelle legate alla lettura e alla comprensione testuale si alimen-

tano in una relazione di reciproca interdipendenza, risulta necessario individuare le azioni didattiche e valutative maggiormente idonee a sostenere uno sviluppo congiunto di ambedue queste capacità.

In questa direzione, la proposta qui delineata si fonda sull'incrocio di tre criteri. Il primo, evolutivo, derivato dal modello di Atkinson *et al.* (2018) consente di leggere lo sviluppo delle abilità di *mind reading* in rapporto alla progressiva maturazione dei processi di elaborazione narrativa e di comprensione del testo. Esso giustifica la scelta di assumere come punto di partenza la terza fase dello sviluppo della ToM (ToM3), generalmente coincidente con l'ingresso nella seconda classe della scuola primaria, e il corrispondente terzo stadio di sviluppo delle abilità di elaborazione narrativa del testo (NP3). Il secondo è un criterio didattico, relativo alla selezione di pratiche di lettura e comprensione documentate dalla letteratura scientifica come pertinenti rispetto alle diverse fasce d'età considerate. Il terzo è un criterio funzionale, riferito alle componenti socio-cognitive della ToM che tali pratiche possono sollecitare.

Sulla base di questi criteri, è stata elaborata una matrice teorico-operativa, riportata nella Tabella 1, che mette in relazione, per ciascuna classe dalla seconda alla quinta Primaria, le principali pratiche didattico-valutative ritenute idonee a promuovere sia il potenziamento delle competenze di lettura e comprensione del testo, sia la maturazione di alcune abilità socio-cognitive afferenti alla ToM. Lo schema ha la funzione di offrire una cornice di progettazione didattica flessibile, utile a orientare il docente nella scelta di attività capaci di sollecitare congiuntamente i processi di comprensione del testo e le abilità socio-cognitive implicate nella lettura.

Le aree di intervento prese in esame nella matrice sono state individuate sulla scorta di uno studio condotto da Cappuccio e Fiorello (2024) – a cui si rimanda per una trattazione più ampia – che, attraverso la validazione di uno strumento per la rilevazione delle competenze di ToM in ambito scolastico, ha isolato cinque dimensioni (cooperazione, mentalizzazione, autoregolazione, riflessione metacognitiva ed empatia) riconosciute come nuclei operativi della ToM e ritenute suscettibili di essere attivate tramite interventi mirati.

La decisione di circoscrivere la proposta alla fase ToM3 consente di concentrare l'attenzione sul segmento della scuola primaria in cui gli alunni iniziano a sviluppare competenze più avanzate di comprensione degli stati mentali complessi. Si precisa, tuttavia, che l'efficacia dell'im-

postazione teorica delineata potrebbe risultare più incisiva qualora, già a partire dalla scuola dell’infanzia, l’azione educativa venisse orientata alla promozione congiunta delle abilità di *mind reading* e delle competenze emergenti di comprensione narrativa.

Tabella 1 – Schema teorico-operativo, elaborato a partire dal modello di Atkinson *et al.* (2018), per l’integrazione tra abilità di ToM e di *reading literacy* nella scuola primaria¹¹

Classe / Fascia d’età	Fase ToM	Abilità di elaborazione narrativa del testo	Pratiche didattico-valutative	Aree di intervento ToM
Seconda Primaria (7-8 anni)	ToM3: Comprensione delle emozioni miste e delle situazioni non letterali	NP3: Tracciamento avanzato degli stati mentali ed emotivi di autore e personaggi	Ricorso all’approccio conversazionale (Appleton, Reddy, 1996) <i>Wordless Books</i> (Lysaker, 2018; Martin, 2021) Ricorso da parte del docente al <i>Reading feedback</i> (feedback di lettura) (Grønli, <i>et al.</i> , 2025)	Empatia Mentalizzazione Autoregolazione Riflessione metacognitiva Cooperazione

¹¹ La collocazione delle pratiche nelle diverse classi va intesa come una proposta di progressione progettuale che è stata definita sulla base della combinazione tra: a) il criterio evolutivo desunto dal modello ToM/NP di Atkinson *et al.* (2018); b) la letteratura scientifica relativa alla pertinenza delle pratiche per le fasce d’età considerate e per lo sviluppo della comprensione del testo; c) l’inferenza teorico-pedagogica relativa alle componenti della ToM potenzialmente sollecitate da ciascuna pratica. Le associazioni tra pratiche e aree ToM indicano pertanto le dimensioni maggiormente attivabili attraverso l’intervento didattico, non una prova di efficacia diretta su ciascuna dimensione.

Terza Primaria (8-9 anni)	ToM3: Comprensione delle emozioni miste e delle situazioni non letterali	NP3: Tracciamento avanzato degli stati mentali ed emotivi di autore e personaggi	Giochi linguistici (Grazzani, Brockmeier, 2019; Grazzani, Orna-ghi, 2022) Attività del «lancio della parola» (Ciceri, 2001, <i>passim</i>) Lettura di <i>pictu-rebooks</i> (Burwitz-Melzer, 2013; Van der Pol, 2012) Lettura ad alta voce espressiva e dialogata (Bartolucci, Batini, 2020; Toti <i>et al.</i> , 2023) Ricorso da parte del docente al <i>Reading feedback</i> (<i>feedback</i> di lettura) (Grønli <i>et al.</i> , 2025)	Empatia Mentalizzazione Autoregolazione Riflessione meta-cognitiva Cooperazione
Quarta Primaria (9-10 anni)	ToM3: Comprensione delle emozioni miste e delle situazioni non letterali	NP3: Tracciamento avanzato degli stati mentali ed emotivi di autore e personaggi	Tecnica del <i>Readers Theatre</i> (Mraz <i>et al.</i> , 2013; Rasinski, 2004) <i>Story Mapping</i> (Idol, Croll, 1987; Davis, McPherson, 1989) Esercizio di previsione dei paragrafi non ancora letti durante la lettura di un testo (Pellegrini, 2019) Ricorso da parte del docente al <i>Reading feedback</i> (<i>feedback</i> di lettura) (Grønli <i>et al.</i> , 2025)	Empatia Mentalizzazione Autoregolazione Riflessione meta-cognitiva Cooperazione

Quinta Primaria (10-11 anni)	ToM3: Comprensione delle emozioni miste e delle situazioni non letterali	NP3: Tracciamento avanzato degli stati mentali ed emotivi di autore e personaggi	Implementazione del modello CORI (<i>Concept-Oriented Reading Instruction</i>) (Guthrie <i>et al.</i> , 2007) Strategie del question answering (Pellegrini, 2019) Analisi di un testo narrativo tramite la strategia della story structure (Pellegrini, 2019) Peer-Assisted Learning Strategy (PALS) (Fuchs <i>et al.</i> , 1999) Ricorso da parte del docente al Reading feedback (<i>feedback</i> di lettura) (Grønli <i>et al.</i> , 2025)	Empatia Mentalizzazione Autoregolazione Riflessione metacognitiva Cooperazione
--	--	--	---	--

Seguendo quanto riportato nella Tabella 1, rispetto alla classe seconda Primaria si rivelano efficaci quelle pratiche didattiche orientate all’interazione dialogica. Secondo l’approccio conversazionale delineato da Siegal (1999) l’esposizione degli alunni già a partire dai primi anni della scuola primaria a scambi linguistici pragmaticamente ricchi consente loro di esercitare l’attenzione verso le prospettive mentali altrui (Grazzani, Ornaghi, 2022). Attività come la drammatizzazione di storie con oggetti e la narrazione condivisa si configurano come pratiche capaci di accompagnare i bambini nell’esercizio di adozione di punti di vista diversi dal proprio e di avvicinarli alla pratica della lettura (Appleton, Reddy, 1996).

Un’ulteriore risorsa didattica è rappresentata dai *wordless books*, libri senza parole in cui la narrazione è affidata alla sequenza delle immagini. Durante la lettura condivisa, il bambino è guidato a osservare le illustrazioni e a costruire il significato della storia attraverso una ver-

balizzazione personale, sollecitata da spunti dialogici forniti dall'adulto (Lysaker, 2018). La possibilità di attribuire significato alle azioni dei personaggi, attraverso la mediazione dell'adulto, favorisce un coinvolgimento affettivo che sostiene la partecipazione del bambino all'esperienza di lettura e sollecita, al contempo, il piacere di leggere. Interrogare il testo, sostare sulle ambiguità della narrazione, confrontarsi con prospettive diverse dalla propria consente al bambino di partecipare in modo più incarnato ed *enattivo* (Sadoski, 2018).

Con l'ingresso alla classe terza Primaria, i bambini, dal punto di vista della maturazione cognitiva, iniziano a rappresentare in maniera sempre più sofisticata intenzioni non esplicite. Risultano pertanto efficaci strategie quali i giochi linguistici, la lettura guidata di *picturebooks* e gli esercizi di lettura ad alta voce (Valentino Merletti, Tognolini, 2006). All'interno dell'impianto teorico delineato dal secondo Wittgenstein nelle *Ricerche filosofiche* (1953) i giochi linguistici rappresentano pratiche regolative di utilizzo del linguaggio attraverso cui i parlanti apprendono anche le regole implicite della comunicazione. In ambito educativo, questi giochi offrono una cornice per promuovere lo sviluppo della abilità di ToM poiché sollecitano l'uso contestualizzato di espressioni riferite a stati mentali.

In questa prospettiva si colloca anche la tecnica del «lancio della parola» (Ciceri, 2001, *passim*), un'attività in cui il docente introduce termini mentalistici all'interno di uno scambio guidato, stimolando il bambino a utilizzarli in contesti narrativi o conversazionali. Ancora, con riferimento all'impiego dei *picturebooks*, albi illustrati in cui testo e immagine cooperano nella costruzione del significato, va evidenziata la loro rilevanza nel contesto dei primi anni della scuola primaria. In questa fase evolutiva, infatti, tali strumenti si rivelano strategici nel favorire lo sviluppo delle capacità inferenziali legate alla comprensione testuale, così come delle abilità socio-cognitive riconducibili alla ToM (Burwitz-Melzer, 2013).

Non meno importanti risultano essere le strategie di lettura ad alta voce che, in accordo con quanto evidenziato da Bartolucci e Batini (2020), tramite l'ascolto guidato da un adulto mediatore, consentono ai bambini di familiarizzare con il linguaggio degli stati mentali e di consolidare le abilità di lettura. Guardando alla classe quarta, tecniche come il *Readers Theatre* – che prevede la lettura espressiva e ripetuta di copioni narrativi – si rivelano efficaci nel promuovere simultaneamente la comprensione del testo e lo sviluppo delle abilità riconducibili alla ToM (Mraz *et al.*, 2013).

In continuità con tale prospettiva si inserisce anche la strategia dello *Story Mapping*, una forma di organizzatore grafico impiegata per facilitare

la comprensione dei testi narrativi. Gli organizzatori grafici, infatti, sono strumenti visivi che consentono di strutturare gerarchicamente le informazioni, rendendo più accessibili i concetti chiave di un testo e consentendo l'individuazione e la rappresentazione degli elementi fondamentali della narrazione (Idol, Croll, 1987; Stringfield, Luscre, Gast, 2011).

Ancora, in accordo con Pellegrini (2019) l'esercizio di previsione dei paragrafi non ancora letti durante l'esame di un testo, anche in assetto cooperativo, può rivelarsi utile nel potenziare le abilità inferenziali e i processi di anticipazione cognitiva. Volgendo lo sguardo alla classe quinta, un approccio didattico strategico è rappresentato dal *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI), elaborato da Guthrie e colleghi (2007). Il CORI opera attraverso unità tematiche interdisciplinari in cui gli alunni esplorano concetti rilevanti, leggendo testi informativi e narrativi, formulando ipotesi e partecipando a discussioni di gruppo. L'insegnante guida questo processo attraverso strategie di *scaffolding* che combinano attività motivazionali a strategie cognitive e metacognitive.

Allo stesso modo, la pratica del *question answering* (Pellegrini, 2019) risulta idonea a sostenere i processi di elaborazione del testo. Le domande, formulate dall'insegnante, da un pari o dallo stesso lettore, possono essere di tipo letterale, implicando risposte rintracciabili nel testo oppure inferenziali, ovvero basate su informazioni implicite. Ancora, Pellegrini (*ibidem*) richiama l'attenzione sulla strategia dello *Story structure*, volta a guidare gli alunni nell'identificazione dell'organizzazione episodica della trama di un testo narrativo. In ultimo, nel ventaglio degli approcci cooperativi in grado di incidere sulle competenze di *mind reading* e di lettura, si distingue la *Peer-Assisted Learning Strategy*, programma sviluppato da Fuchs *et al.* (1999) che si articola in attività cooperative tra pari, organizzate in coppie eterogenee costituite da alunni con differenti livelli di competenza di lettura. Gli studenti si alternano nei ruoli di lettore e osservatore: uno legge ad alta voce, mentre l'altro monitora la decodifica, formula domande di comprensione e avanza previsioni sul contenuto successivo.

Una dimensione trasversale, e pertanto distribuita nello schema lungo tutto l'asse delle classi dalla seconda alla quinta Primaria, è rappresentata dal dispositivo del *reading feedback*, ovvero il sistema di risposte fornite dal docente durante o successivamente alla lettura ad alta voce degli alunni. Come evidenziato da Grønli *et al.* (2025) il modo in cui l'insegnante interviene nel corso dell'attività influisce sull'elaborazione inferenziale e sulla comprensione del testo. Tale pratica, articolata in forme di *feedback* esplicito (correzione puntuale), espansivo (riformulazione e chiarificazione) e strategico (stimolo metacognitivo), diventa

uno strumento essenziale per attivare e sostenere componenti della ToM quali l'autoregolazione, la mentalizzazione e la riflessione metacognitiva.

Oltre alla sua valenza formativa, il *reading feedback* si presta a essere impiegato come strumento docimologico: attraverso l'osservazione sistematica delle risposte degli alunni e delle loro strategie di comprensione, il docente può raccogliere dati significativi per monitorare i processi cognitivi attivati, valutare i livelli di padronanza delle competenze di lettura e orientare le successive azioni didattiche.

Conclusioni

Il presente contributo ha inteso proporre una sistematizzazione teorico-didattica del rapporto tra ToM e *reading literacy* nella scuola primaria. A partire dal modello di Atkinson *et al.* (2018), è stata infatti elaborata una matrice che collega, per le classi dalla seconda alla quinta, specifiche pratiche di lettura e comprensione del testo con alcune dimensioni socio-cognitive riconducibili alla ToM.

Le pratiche didattiche individuate sono state selezionate sulla base di una ricognizione ragionata della letteratura scientifica di riferimento, privilegiando gli studi che ne documentano la pertinenza rispetto allo sviluppo delle competenze di lettura, dei processi inferenziali e delle abilità socio-cognitive nelle diverse fasce d'età considerate. In questa prospettiva, la proposta non va intesa come un protocollo didattico sperimentalmente validato, ma come una cornice di progettazione utile a orientare l'azione dell'insegnante nella scelta di attività capaci di sollecitare congiuntamente la comprensione del testo e le componenti socio-cognitive correlate alla ToM.

La valorizzazione della dimensione mentalistica della lettura consente, inoltre, di collocare la comprensione del testo entro una prospettiva pedagogica più ampia che non riguarda soltanto l'acquisizione di strategie cognitive, ma anche la possibilità di offrire agli alunni occasioni di riconoscimento, rielaborazione e attribuzione di senso. Attraverso l'incontro con personaggi, situazioni problematiche, conflitti emotivi e snodi narrativi complessi, la lettura può configurarsi come uno spazio di mediazione simbolica in cui bambini e bambine sono accompagnati a nominare emozioni, esplorare punti di vista differenti e immaginare risposte possibili alle difficoltà.

In questa direzione, le pratiche di lettura proposte possono contribuire, se adeguatamente mediate dall'insegnante, allo sviluppo di forme di

resilienza assistita, intesa come possibilità di sostenere processi di comprensione di sé e dell'altro attraverso esperienze narrative condivise, particolarmente rilevanti in un contesto educativo segnato da fragilità individuali, sociali e culturali sempre più complesse (Strasser, del Río, 2014).

Un elemento da considerare riguarda la natura teorico-propositiva del contributo: la matrice elaborata si fonda sulla coerenza tra la letteratura scientifica, il quadro evolutivo assunto e le pratiche didattiche individuate, ma richiede ulteriori approfondimenti in contesti educativi reali. In relazione a ciò, una futura linea di ricerca potrebbe riguardare la valutazione dell'efficacia delle pratiche proposte con gruppi di studenti della Primaria, al fine di verificarne il contributo allo sviluppo integrato delle competenze di lettura e di *mind reading*.

Prima ancora, tuttavia, appare necessario interrogarsi sulle condizioni che possono rendere questa integrazione praticabile nella progettazione didattica. La promozione congiunta della *reading literacy* e delle abilità socio-cognitive riconducibili alla ToM richiede infatti docenti capaci di riconoscere le componenti mentalistiche implicate nei processi di comprensione del testo e di tradurle in scelte metodologiche coerenti.

Per tale ragione, un possibile sviluppo applicativo del contributo potrebbe riguardare la progettazione di percorsi formativi rivolti ai futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, finalizzati a sostenere la loro capacità di integrare, nella pratica didattica, attività di lettura, di comprensione testuale e di mentalizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Appleton M., Reddy V. (1996): Teaching Three-Year-Olds to Pass False Belief Tests: A Conversational Approach. *Social Development*, n. 5(3), pp. 275-291.
- Atkinson L., Slade L., Powell D., Levy J.P. (2018): Theory of Mind in Emerging Reading Comprehension: A Longitudinal Study of Early Indirect and Direct Effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 164, pp. 225-238.
- Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1985): Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"? *Cognition*, n. 21(1), pp. 37-46.
- Bartolucci M., Batini F. (2020): Reading Aloud Narrative Material as a Means for the Student's Cognitive Empowerment. *Mind, Brain, and Education*, n. 14(3), pp. 235-242.
- Burwitz-Melzer E. (2013): Approaching Literary and Language Competence: Picturebooks and Graphic Novels in the EFL Classroom. In J. Bland, C. Lütge (a cura di): *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury Academic, pp. 55-70.

- Cappuccio G., Fiorello E. (2024): QToM. La costruzione e validazione di un questionario per la misurazione delle abilità correlate alla Teoria della Mente. *QTimes*, n. 16(1), pp. 269-282.
- Ciceri M.R. (2001): *Comunicare il pensiero*. Trento: Omega.
- Davis Z.T., McPherson M.D. (1989): Story Map Instruction: A Road Map for Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, n. 43(3), pp. 232-240.
- Dehaene S., Cohen L. (2007): Cultural Recycling of Cortical Maps. *Neuron*, n. 56(2), pp. 384-398.
- Fuchs L.S., Fuchs D., Kazdan S., Allen S. (1999): Effects of Peer-Assisted Learning Strategies in Reading with and without Training in Elaborated Help Giving. *The Elementary School Journal*, n. 99(3), pp. 201-219.
- Goodman K.S. (1976): Behind the Eye: *What Happens in Reading*. In H. Singer, R.B. Ruddell (a cura di): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 470-508.
- Grazzani I., Brockmeier J. (2019): Language Games and Social Cognition: Revisiting Bruner. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, n. 53(4), pp. 602-610.
- Grazzani I., Ornaghi V. (2022): La promozione della teoria della mente al nido: lettura di storie e conversazione sugli stati mentali. In I. Castelli, D. Massaro, A. Marchetti (a cura di): *La competenza sociale nei bambini. Valutare e promuovere la Teoria della Mente in età prescolare e scolare*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 223-242.
- Grønli K.M., Walgermo B.R., McTigue E.M., Uppstad P.H. (2025): Feedback Practices on Young Students' Oral Reading: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, n. 96(2), pp. 391-434.
- Guthrie J.T., McRae A., Klauda S.L. (2007): Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, n. 99(4), pp. 771-789.
- Holmes V.M. (2009): Bottom-Up Processing and Reading Comprehension in Experienced Adult Readers. *Journal of Research in Reading*, n. 32(3), pp. 309-326.
- Idol L., Croll V.J. (1987): Story-Mapping Training as a Means of Improving Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, n. 10(3), pp. 214-229.
- Kidd D.C., Castano E. (2013): Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, n. 342(6156), pp. 377-380.
- Lockl K., Ebert S., Weinert S. (2017): Predicting School Achievement from Early Theory of Mind: Differential Effects on Achievement Tests and Teacher Ratings. *Learning and Individual Differences*, n. 53, pp. 93-102.
- Lysaker J.T. (2018): *Before Words: Wordless Picturebooks and the Development of Reading in Young Children*. New York, NY: Teachers College Press.
- Martin K.A. (2021): Wordless Picturebooks as Contexts for Coauthoring. *Language Arts*, n. 98(5), pp. 281-291.
- Mraz M., Nichols W., Caldwell S., Beisley R., Sargent S., Rupley W. (2013): Improving Oral Reading Fluency Through Readers Theatre. *Reading Horizons*:

- A Journal of Literacy and Language Arts*, n. 52(2), pp. 163-180.
- Oakhill K., Cain K. (2012): The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence from a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, n. 16(2), pp. 91-121.
- OECD (2023): *PISA 2022 Results (Volume I and II): Country Notes: Italy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2024): Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of Adult Skills 2023. Paris: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>).
- Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani (2024): *Il peggioramento delle competenze alfa-numeriche degli studenti italiani ed europei*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Paris S.G. (2005): Reinterpreting the Development of Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, n. 40(2), pp. 184-202.
- Pavan De Gregorio G. (2003): L'indagine IEA PIRLS e la competenza di lettura degli alunni italiani di nove anni. In N. Bottani, A. Cenerini (a cura di): *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. Trento: Erickson, pp. 241-260.
- Pellegrini M. (2019): L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di): *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SAPIE Scientifica, pp. 77-98.
- Perfetti C.A. (1979): Comprehending Written Language: A Blueprint of the Reader. In H. Singer, R.B. Ruddell (a cura di): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 279-311.
- Perfetti C.A. (2007): Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, n. 11(4), pp. 357-383.
- Perfetti C.A., Goldman S.R. (1976): Discourse Memory and Reading Comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 15(1), pp. 33-42.
- Perfetti C.A., Landi N., Oakhill J. (2007): The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M.J. Snowling, C. Hulme (a cura di): *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 227-247.
- Rasinski T.V. (2004): Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, n. 61(6), pp. 46-51.
- Sadoski M. (2018): Reading Comprehension Is Embodied: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*, n. 30(2), pp. 331-349.
- Siegal M. (1999): Language and Thought: The Fundamental Significance of Conversational Awareness for Cognitive Development. *Developmental Science*, n. 2(1), pp. 1-14.
- Strasser K., del Río F. (2014): The Role of Comprehension Monitoring, Theory of Mind, and Vocabulary Depth in Predicting Story Comprehension and Recall of Kindergarten Children. *Reading Research Quarterly*, n. 49(2), pp. 169-187.
- Stringfield S.G., Luscre D., Gast D.L. (2011): Effects of a Story Map on Accelerated Reader Postreading Test Scores in Students with High-Functioning

- Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, n. 26(4), pp. 218-229.
- Toti G., Candela V., Pera E., Batini F. (2023): La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, n. 18(1), pp. 159-180.
- Valentino Merletti R., Tognolini B. (2006): *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.
- Van der Pol C. (2012): Reading Picturebooks as Literature: Four-to-Six-Year-Old Children and the Development of Literary Competence. *Children's Literature in Education*, n. 43(1), pp. 93-106.
- Wittgenstein L. (1953): *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

La lettura ad alta voce come pratica interculturale nella scuola dell'infanzia. Uno studio di caso tra Italia e Perù

*Ezia Locantore*¹

Abstract

La lettura ad alta voce di testi di letteratura per l'infanzia si configura come pratica educativa di mediazione interculturale fin dalla prima infanzia. Assumendo l'educazione interculturale come progetto educativo intenzionale che attraversa contesti formali, non formali e informali, il contributo analizza uno studio di caso qualitativo condotto in una scuola italiana all'estero in Perù e in una scuola dell'infanzia in Italia. L'articolo mette in luce come l'uso di narrazioni appartenenti a tradizioni culturali differenti possa contribuire alla costruzione di spazi simbolici di incontro con l'alterità e sostenere esperienze di apertura verso lingue, memorie e immaginari differenti.

Parole chiave: educazione interculturale critica, educazione transnazionale nella prima infanzia, letteratura per l'infanzia, lettura ad alta voce, scuola dell'infanzia.

Abstract

Reading aloud children's literature can be conceived as an educational practice of intercultural mediation from early childhood onwards. Framing intercultural education as an intentional educational project that spans formal, non-formal, and informal contexts, this article examines a qualitative case study conducted in an Italian school abroad in Peru and in a preschool setting in Italy. The findings highlight how narratives rooted in diverse cultural traditions can foster symbolic spaces for engaging with otherness and support experiences of openness towards multiple languages, memories, and imaginaries.

Keywords: children's literature, critical intercultural education, preschool education, reading aloud, transnational early childhood education.

¹ Dottoranda di ricerca in Filosofia presso l'Università di Pisa e l'Università degli Studi di Firenze.

1. *Introduzione*

La crescente complessità multiculturale della società contemporanea (Bauman, 2000) interpella in modo diretto i contesti educativi fin dalla prima infanzia, rendendo necessario interrogarsi su quali pratiche possano sostenere processi di apertura, decentramento e incontro con l'alterità. In tale prospettiva, l'educazione interculturale deve essere intesa come approccio educativo intenzionale, da coltivare in modo continuativo nei diversi contesti di vita (Cambi, 2006; Portera, 2019; Santerini, 2008).

Tra le pratiche educative potenzialmente capaci di sostenere tali processi, la lettura ad alta voce di testi di letteratura per l'infanzia occupa una posizione di particolare interesse. Le narrazioni, infatti, consentono ai bambini di entrare in contatto con un *mondo altro* attraverso il linguaggio simbolico e immaginativo, offrendo occasioni di incontro con l'alterità (Grandi, 2015).

In questo quadro, il presente contributo presenta uno studio di caso qualitativo condotto in due contesti educativi differenti – una scuola italiana all'estero, in Perù, e una scuola dell'infanzia in Italia – messi in relazione attraverso la continuità di una medesima pratica narrativa.

L'obiettivo è esplorare in che modo la lettura ad alta voce, se progettata e mediata intenzionalmente dall'adulto in una prospettiva di continuità tra contesti educativi formali, informali e non formali, possa configurarsi come pratica di mediazione interculturale nella prima infanzia.

2. *Narrazione e incontro con l'alterità nella prima infanzia*

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'educazione interculturale si configura come un approccio educativo intenzionale volto a interpretare e abitare la complessità multiculturale della società attuale. Tale approccio non può essere ridotto a interventi circoscritti al solo contesto scolastico o a situazioni caratterizzate dalla presenza visibile della diversità, ma deve essere inteso come un progetto politico, sociale, epistemico ed etico (Walsh, 2010), capace di orientare pratiche educative fondate sul dialogo, sul confronto e sul decentramento nei diversi ambiti dell'educazione formale, non formale e informale. In questa prospettiva, l'intercultura non coincide con una semplice coesistenza di differenze, ma con un processo dinamico di mediazione e trasformazione reciproca, in cui le rappresentazioni dell'altro e di sé vengono continuamente interrogate e rielaborate (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Portera, 2020; Walsh, 2010).

Un nodo centrale dell'educazione interculturale riguarda i processi di categorizzazione attraverso cui gli individui organizzano l'esperienza e attribuiscono significato alla realtà sociale. Come evidenziato da Gordon Allport (1954), tali processi, se irrigiditi, possono alimentare stereotipi e pregiudizi, ostacolando l'incontro autentico con l'altro. In ambito educativo, ciò rende particolarmente rilevante la progettazione di esperienze capaci di favorire forme di decentramento cognitivo ed emotivo, orientate alla messa in discussione di rappresentazioni semplificate e statiche delle differenze culturali.

All'interno di questo orizzonte, la letteratura per l'infanzia assume un ruolo specifico come spazio simbolico di mediazione interculturale. Molte narrazioni per l'infanzia si strutturano infatti attorno a protagonisti che attraversano confini² e varcano "soglie narrative" per accedere a *mondi altri*, configurando l'esperienza del racconto come incontro simbolico con l'alterità. Attraverso il linguaggio narrativo, metaforico e immaginativo, le storie consentono ai bambini e alle bambine di entrare in contatto con la diversità in forma mediata, evitando spiegazioni descrittive o didascaliche (Bettelheim, 1976, trad. it. 2013). In particolare, miti e leggende appartenenti a tradizioni culturali differenti non mirano a spiegare una cultura, ma a metterne in scena i sistemi simbolici, offrendo occasioni di incontro che sollecitano risonanze emotive, processi di identificazione e forme di decentramento (Acone, 2020; Bernardi, 2016; Grandi, 2023).

Numerosi studi (Bernardi, 2016; Falaschi, 2023b; Fantozzi, 2025; Grandi, 2015; Grilli, 2021) sottolineano come le narrazioni per l'infanzia consentano di affrontare temi complessi ed esistenziali attraverso dispositivi simbolici che rendono l'esperienza narrabile e condivisibile. In questa prospettiva, il confine assume un valore pedagogico rilevante non come linea di separazione, ma come *soglia* e spazio di trasformazione (Falaschi, 2023a), in cui l'incontro con l'altro può generare spaesamento ma anche apertura e rielaborazione (Acone, 2020; Todaro, 2016).

La letteratura accompagna tale attraversamento offrendo cornici narrative che rendono l'alterità pensabile e abitabile.

Il confine si rivela soglia nel momento in cui diviene linea oltre la quale trovare punti di connessione; dati di confronto; meravigliosa vicinanza emotiva. La

² Si vedano, ad esempio, opere della letteratura per l'infanzia e per ragazzi come quelle di L. Carroll (1871), o di C.S. Lewis (1950-1956). *Laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice*, N.d.R.

delimitazione tra società, popoli e culture viene resa fluida dalla letteratura, e si riscopre “apertura” anche dove era stata – sempre – ripiegamento difensivo, baluardo di costumi e tradizioni; deriva di esclusioni e settarismi. Un confine aperto, dunque, che [...] evidenzia la comunanza di storie, narrazioni, racconti e personaggi, e può divenire una vera e propria “apertura” che riconfigura i concetti stessi di limiti e confini tra civiltà: limiti definitivamente immaginati come soglie da attraversare e non come steccati che chiudono (Acone, 2020, p. 9).

Tuttavia, il potenziale interculturale della letteratura non risiede unicamente nei testi selezionati, ma anche nelle modalità attraverso cui essi vengono proposti nei contesti educativi (Catarsi, 2011; Dallari, 2023). Nella scuola dell’infanzia, la lettura ad alta voce si configura come una pratica relazionale e mediata, in cui il ruolo dell’adulto è centrale nel predisporre le condizioni affinché il testo diventi dispositivo educativo. In questa prospettiva, la lettura ad alta voce può essere intesa come *atto di cura* (Cambi, 2010; Campagnaro, Dallari, 2020; Fantozzi, 2023; Galanti, 2019; Mortari, 2023), fondato su un tempo condiviso, su un’attenzione intenzionale all’altro e su una presenza adulta capace di accogliere l’esperienza narrativa.

All’interno di tale pratica, la voce assume un valore che precede e accompagna il significato: non come semplice strumento tecnico, ma come presenza relazionale capace di generare risonanza emotiva e senso di familiarità (Cavarero, 2022; Valentino Merletti, Tognolini, 2015). Quando la lettura ad alta voce è vissuta come esperienza di piacere e di ascolto condiviso, essa può aprire spazi di incontro simbolico con l’alterità e favorire processi di decentramento e di interrogazione delle rappresentazioni. Tali assunti teorici orientano il disegno di ricerca presentato in questo contributo.

3. Il disegno della ricerca e i contesti dell’esperienza

3.1. Il disegno della ricerca

Lo studio adotta un approccio qualitativo di tipo esplorativo e si configura come studio di caso, finalizzato all’analisi approfondita di un’esperienza educativa situata (Trinchero, 2002).

L’esperienza di ricerca si è svolta in due contesti educativi differenti. Il primo contesto è rappresentato da una scuola italiana all’estero situata

a Lima, in Perù. Si tratta di un istituto biculturale riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) italiano, che risponde sia al curriculum peruviano sia a quello italiano. Tale contesto è caratterizzato da una forte multiculturalità strutturale, legata non solo alla presenza di bambini e bambine di diverse nazionalità e L1 differenti, ma anche alla composizione del corpo docente, costituito da insegnanti di origine peruviana, italiana e anglofona.

Il secondo contesto è costituito da una scuola dell'infanzia italiana di Pisa. Anche in questo caso è presente una dimensione multiculturale; tuttavia, essa si configura in modo differente, risultando prevalentemente connessa alla pluralità culturale e linguistica dei bambini e delle bambine all'interno delle sezioni, mentre il corpo docente presenta una minore varietà in termini di provenienza e L1.

In entrambi i contesti è stata coinvolta una sezione di scuola dell'infanzia composta da bambini e bambine di cinque anni.

I due contesti sono stati messi in relazione attraverso la continuità di una medesima pratica educativa: la lettura ad alta voce (Buccolo, 2017; Sannipoli, 2017; Valentino Merletti, 1996).

L'esperienza di ricerca si è articolata in due principali fasi. In una prima fase esplorativa, ho operato in qualità di osservatrice partecipante (Trinchero, 2002), concentrandomi sull'analisi delle pratiche di promozione della lettura, sull'organizzazione e sull'uso della biblioteca scolastica e sui materiali narrativi disponibili, con particolare attenzione ai testi legati alle tradizioni locali. In una seconda fase, ho assunto un ruolo attivo di progettazione e conduzione di unità di apprendimento comprendenti esperienze di lettura ad alta voce.

Tali esperienze sono state sviluppate in continuità con le osservazioni condotte nella fase iniziale e adattate alle specificità dei rispettivi contesti educativi, con l'obiettivo di esplorare il potenziale della lettura ad alta voce come pratica capace di sostenere esperienze di incontro simbolico con l'alterità. Le attività svolte nella scuola peruviana si sono collocate all'interno di un periodo di permanenza di circa un mese, mentre il percorso realizzato in Italia si è articolato in otto incontri della durata di due ore ciascuno.

La raccolta dei dati è stata condotta mediante l'osservazione partecipante, documentata attraverso note di campo, una griglia di rilevazione relativa all'organizzazione e all'uso della biblioteca scolastica, un questionario rivolto agli insegnanti della scuola dell'infanzia e un'intervista strutturata alla bibliotecaria. Sono state inoltre considerate le forme di documentazione prodotte durante le attività.

I materiali raccolti sono stati sottoposti a un'analisi qualitativa di tipo descrittivo-interpretativo. Le note di campo, le risposte al questionario, l'intervista e la documentazione delle attività sono state rilette e organizzate intorno ad alcuni nuclei ricorrenti: la selezione dei testi e delle lingue di lettura, le forme di partecipazione dei bambini, il ruolo degli spazi e le modalità di mediazione dell'adulto. Tali nuclei hanno orientato il confronto tra i due contesti e la successiva interpretazione pedagogica delle esperienze osservate.

3.2. *L'esperienza in Perù*

a) *Fase esplorativa: osservazione delle pratiche di lettura*

La biblioteca destinata alla scuola dell'infanzia presenta un patrimonio librario ampio e diversificato, caratterizzato dalla presenza di testi in lingua spagnola, italiana e inglese. All'interno di tale patrimonio risultano particolarmente presenti collane dedicate a miti e leggende delle tradizioni peruviane, spesso proposte in forma di albo illustrato.

L'osservazione sistematica dello spazio bibliotecario è stata condotta mediante una griglia di rilevazione, finalizzata a esaminare l'organizzazione e l'accessibilità degli ambienti, la disposizione e le caratteristiche del patrimonio librario, le lingue e i temi presenti nei materiali, nonché le modalità di utilizzo della biblioteca da parte di adulti e bambini. Le rilevazioni sono state integrate dalle note di campo, nelle quali sono stati registrati episodi, interazioni e pratiche osservate durante la permanenza nel contesto scolastico.

A integrazione dell'osservazione, è stato somministrato un questionario agli insegnanti della scuola dell'infanzia, volto a raccogliere informazioni sulla frequenza e sulle modalità delle pratiche di lettura nelle diverse sezioni: tempi, luoghi, momenti della giornata, postura di adulti e bambini, criteri di selezione dei libri e modalità di conduzione della lettura. È stata inoltre realizzata un'intervista strutturata in forma scritta alla bibliotecaria, finalizzata ad approfondire i criteri di organizzazione dello spazio, di selezione e acquisizione dei materiali e di gestione delle attività di promozione della lettura.

b) *Fase progettuale: proposte di lettura ad alta voce*

Le attività progettate sono state svolte in occasione della *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo*, durante la quale la scuola ha promosso iniziative dedicate alla lingua e alla cultura italiana. Ho deciso di proporre

la lettura ad alta voce di alcuni testi di Gianni Rodari in lingua italiana, in quanto autore rappresentativo della tradizione letteraria italiana per l'infanzia. La dimensione immaginativa e simbolica che caratterizza le sue opere consente di offrire ai bambini un'esperienza narrativa di incontro con *mondi altri*, coerente con l'intenzionalità educativa della ricerca.

Le letture si sono svolte in spazi differenti all'interno del complesso scolastico, tra cui la biblioteca e un piccolo anfiteatro all'aperto, entrambi configurati come ambienti accoglienti e intenzionalmente predisposti a favorire l'ascolto, la partecipazione e la condivisione dell'esperienza narrativa.

Accanto alle letture ad alta voce, sono state realizzate ulteriori attività connesse alla promozione della lettura per piacere. In particolare, durante la visita in biblioteca sono state condivise e discusse le buone abitudini di utilizzo dello spazio e dei materiali, favorendo una prima familiarizzazione con l'ambiente bibliotecario. Inoltre, ciascun bambino è stato invitato a portare da casa il proprio libro preferito e a presentarlo ai compagni, condividendo l'esperienza di lettura all'interno del gruppo.

3.3. *L'esperienza in Italia*

a) *Fase esplorativa: osservazione delle pratiche di lettura*

Nella scuola dell'infanzia italiana, la fase esplorativa si è concentrata sull'osservazione partecipante delle pratiche di lettura già presenti nella quotidianità scolastica. Le rilevazioni, annotate nelle note di campo, hanno riguardato la frequenza e la collocazione della lettura nei diversi momenti della giornata, l'organizzazione degli spazi, la disposizione e la postura di adulti e bambini, le modalità di conduzione e di scelta dei testi, nonché le forme di partecipazione manifestate durante l'ascolto.

È emerso come la lettura ad alta voce costituisse una pratica consolidata, inserita nei tempi ordinari della giornata educativa e orientata prevalentemente alla lettura per piacere.

b) *Fase progettuale: proposte di lettura ad alta voce*

La progettazione ha previsto che ogni incontro fosse strutturato attorno a un momento di lettura ad alta voce seguito da un'attività collegata alla narrazione proposta. Le attività successive alla lettura sono state differenziate nel corso dei vari incontri e hanno incluso, ad esempio, attività manuali, ludiche, espressive e momenti di rielaborazione collettiva, progettati in relazione ai testi letti.

I materiali narrativi selezionati comprendevano albi illustrati dei miti e delle leggende della tradizione peruviana conosciuti durante il soggiorno a Lima. Le letture sono state proposte in lingua spagnola, introducendo i bambini all'ascolto di una lingua diversa da quella abitualmente utilizzata.

4. *Analisi interpretativa*

Le scelte progettuali compiute nel corso della sperimentazione hanno rappresentato un primo livello di analisi, in quanto hanno rivelato una precisa intenzionalità educativa orientata alla costruzione di spazi simbolici di incontro con l'alterità. In entrambi i contesti osservati, la selezione dei testi è stata guidata dalla volontà di proporre narrazioni capaci di mettere in scena *mondi altri* attraverso il linguaggio simbolico, immaginativo e metaforico.

Nel contesto peruviano, la scelta di proporre, in lingua italiana, alcuni racconti di Gianni Rodari tratti dalla raccolta *Favole al telefono* ([1962], 2010), tra i quali *Il paese senza punta*, *A comprare la città di Stoccolma*, *La famosa pioggia di Piombino*, *La giostra di Cesenatico*, *Sulla spiaggia di Ostia* e *La strada che non andava in nessun posto*, ha introdotto una dimensione di alterità che non si è esaurita nei contenuti narrativi, ma si è articolata anche attraverso la lingua e la sonorità della voce.

Analogamente, nel contesto italiano, la sperimentazione ha previsto la lettura ad alta voce di sei albi illustrati appartenenti alla collana *Leyendas del antiguo Perú* (Jeanneau, Poli, 2008), realizzata da autrici peruviane attraverso la rielaborazione di miti e leggende riferibili a differenti tradizioni culturali e civiltà presenti nella storia del territorio peruviano. Le letture, proposte in lingua spagnola e senza spiegazioni preventive, comprendevano *La leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo*, *El espejo de Chincha*, *Los colibríes de Nazca*, *Los dibujos de piedra de los Wari*, *Los huacos Moche* e *Las chullpas de los Chachapoyas*.

Il ricorso a tali narrazioni assume una particolare rilevanza se collocato nella storia della letteratura per l'infanzia peruviana. Dopo una lunga prevalenza di modelli e immaginari di derivazione europea, tale produzione ha progressivamente valorizzato il patrimonio locale di miti, leggende e personaggi, contribuendo a rendere visibili memorie e tradizioni precedentemente marginalizzate (Cabel, 2000). La trasposizione di narrazioni tramandate oralmente nella forma scritta implica inoltre processi di selezione, riscrittura e adattamento attraverso i quali tali patri-

moni vengono riproposti alle nuove generazioni (De la Vega Sarmiento, Alzamora, 2023).

La proposta di questi albi nel contesto italiano ha consentito quindi di avvicinare i bambini a sistemi simbolici e immaginari lontani dalla loro esperienza quotidiana, senza ricondurli preventivamente a spiegazioni descrittive o rappresentazioni semplificate. Tale scelta può essere letta anche alla luce del rapporto tra *intraculturalità* e interculturalità evidenziato nel dibattito latino-americano (García-Ramírez, Benavides-Cortés, 2021; López, 2006).

Nel contesto peruviano, caratterizzato dalla presenza di una pluralità di popoli originari, lingue e tradizioni culturali, le politiche educative interculturali sono state spesso rivolte prevalentemente alle popolazioni indigene e non sempre sono riuscite a superare logiche assimilatorie (Dei, 2016), fondate sull'adeguamento alla lingua e alla cultura dominanti. In tale quadro, l'intraculturalità, intesa come riconoscimento, recupero e rafforzamento della propria identità culturale, linguistica e simbolica, assume particolare rilevanza quale condizione per instaurare relazioni interculturali non assimilatorie. Le narrazioni possono così contribuire alla trasmissione delle memorie culturali e all'autorappresentazione dei gruppi storicamente marginalizzati, evitando che essi siano raccontati esclusivamente attraverso uno sguardo esterno (García-Ramírez, Benavides-Cortés, 2021).

Le osservazioni condotte durante i momenti di lettura hanno mostrato come, in entrambi i contesti, la *lingua altra* non abbia costituito un ostacolo alla partecipazione, ma una componente dell'esperienza narrativa (Ollerhead, Pennington, 2026). Nel contesto italiano, durante una prima lettura in lingua spagnola, i bambini si sono disposti in semicerchio e hanno seguito la narrazione osservando le immagini, le espressioni, i gesti e gli elementi indicati dall'adulto. Nonostante la comprensione linguistica fosse soltanto parziale, al termine hanno chiesto di ascoltare nuovamente il testo in spagnolo, anziché procedere subito alla lettura italiana inizialmente prevista, e hanno manifestato soddisfazione quando riuscivano a riconoscere il significato di alcune parole.

Il silenzio durante l'ascolto, l'attenzione rivolta alla voce, ai gesti e alle immagini, la richiesta spontanea di ripetere la lettura e i tentativi di riconoscimento lessicale sono stati considerati indicatori di interesse e partecipazione. L'episodio suggerisce che la lettura ad alta voce possa attivare forme di comprensione sostenute anche da elementi ritmici, vocali, visivi e gestuali, che precedono o accompagnano la piena comprensione semantica (Buccolo, 2017; Cavarero, 2022; Valentino Merletti, 1996).

Un secondo nucleo interpretativo riguardava il ruolo degli spazi della lettura, in particolare della biblioteca scolastica nel contesto peruviano. Durante la prima visita, dopo una fase iniziale di esplorazione dell'ambiente, i bambini si sono disposti in silenzio intorno ai tavoli per ascoltare la lettura proposta dalla bibliotecaria. Il testo scelto aveva come protagonista un pulcino che, come loro, entrava per la prima volta in biblioteca; durante la narrazione, la bibliotecaria ha mostrato alcuni libri sugli argomenti nominati nella storia. Al termine, i bambini hanno sfogliato autonomamente gli albi predisposti e hanno chiesto all'insegnante di leggerne alcuni. L'esplorazione spontanea dei materiali e la richiesta di proseguire l'esperienza con nuove letture hanno evidenziato attenzione, curiosità e partecipazione.

A partire da tali elementi, lo spazio della biblioteca può essere interpretato come una *soglia* simbolica: la disposizione dei libri, la pluralità delle lingue presenti sugli scaffali e la ritualità dell'accesso contribuivano a trasformare la lettura in un evento dotato di una propria cornice. La mediazione adulta si configurava, in questa fase, non soltanto come trasmissione di informazioni, ma come accompagnamento alla scoperta dello spazio, dei libri e delle regole condivise relative alla loro cura.

Un ulteriore aspetto emerso dall'analisi ha riguardato le modalità di conduzione della lettura ad alta voce. In entrambi i contesti, la scelta di evitare interpretazioni guidate o richieste di restituzione immediata del contenuto ha contribuito a mantenere la lettura come spazio aperto. Le attività successive alla lettura, pur progettate in continuità con i testi proposti, non erano finalizzate alla verifica della comprensione, ma alla rielaborazione dell'esperienza attraverso modalità espressive, corporee e narrative. Questa scelta ha permesso di sottrarre la lettura a una logica prestazionale, preservandone la dimensione di piacere e di ascolto condiviso.

Nel complesso, gli episodi osservati suggeriscono che la lettura ad alta voce, quando progettata e mediata intenzionalmente dall'adulto, possa configurarsi come pratica di mediazione interculturale. L'attenzione manifestata durante le letture in *lingua altra*, la richiesta di riascoltare i testi, l'esplorazione autonoma dei libri e la partecipazione alle attività successive indicano forme di curiosità e disponibilità verso esperienze narrative non familiari. Tali elementi non consentono di attribuire effetti educativi stabili o generalizzabili, ma permettono di ipotizzare che i mondi narrati, le lingue ascoltate e gli spazi attraversati possano contribuire a rendere l'alterità progressivamente pensabile e avvicinabile.

Conclusioni

Lo studio di caso presentato ha consentito di esplorare il ruolo della lettura ad alta voce come possibile pratica di mediazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Nei due contesti considerati, la selezione di testi appartenenti a tradizioni culturali e linguistiche differenti, l'attenzione agli spazi della lettura e la mediazione dell'adulto hanno contribuito a costruire esperienze narrative fondate sull'ascolto, sulla curiosità e sull'incontro con elementi non familiari.

Gli episodi osservati mostrano che la lingua non pienamente conosciuta non ha impedito la partecipazione dei bambini e delle bambine. L'attenzione rivolta alla voce, ai gesti e alle immagini, la richiesta di riascoltare i testi, l'esplorazione autonoma dei libri e gli interventi spontanei indicano forme di interesse e disponibilità nei confronti delle esperienze proposte. Tali evidenze non permettono di affermare che la lettura abbia prodotto effetti interculturali stabili, ma suggeriscono che essa possa offrire uno spazio simbolico nel quale avvicinarsi alla pluralità delle lingue, delle memorie e degli immaginari.

Il confronto tra Italia e Perù evidenzia inoltre come l'interculturalità non coincida con la semplice presenza o conoscenza di elementi culturali differenti. Pur assumendo forme storiche e sociali diverse nei due contesti, essa richiede di interrogare le modalità attraverso cui l'altro viene rappresentato e i rapporti asimmetrici che possono attraversare l'incontro. La valorizzazione delle narrazioni provenienti dal contesto peruviano richiama, in particolare, l'importanza dell'intraculturalità e dell'autorappresentazione, ma anche la necessità di evitare interpretazioni unitarie o semplificanti della pluralità culturale del Paese.

Lo studio presenta alcuni limiti. La ricerca ha coinvolto una sola sezione di bambini e bambine di cinque anni in ciascun contesto e si è svolta in un arco temporale circoscritto; i risultati non sono pertanto generalizzabili ad altre realtà educative e non è possibile stabilire se le forme di attenzione e partecipazione osservate abbiano prodotto trasformazioni durevoli nelle rappresentazioni dei bambini.

Entro tali limiti, il lavoro invita dunque a considerare la lettura ad alta voce non soltanto come pratica di promozione della lettura, ma come esperienza educativa quotidiana attraverso cui creare occasioni di ascolto, decentramento e incontro con la pluralità. Affinché tale potenziale possa consolidarsi nel tempo, l'educazione interculturale non dovrebbe essere affidata a interventi episodici o circoscritti al solo contesto scolastico, ma sostenuta con continuità nei diversi ambiti dell'educazione formale, non formale e informale.

Riferimenti bibliografici

- Acone L. (2020): *La letteratura per l'infanzia: alle origini del dialogo possibile*. In L. Acone (a cura di): *Racconti, Origini, Orizzonti. La letteratura per l'infanzia come strumento di dialogo interculturale*. Avellino: Edizioni Sinestesie, pp. 9-17.
- Allport G.W. (1954): *The nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bauman Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bernardi M. (2016): *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: FrancoAngeli.
- Bettelheim B. (1976): *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. It. transl. Milan: Feltrinelli, 2013.
- Buccolo M. (2017): La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, n. 13(29), pp. 91-100.
- Cabel J. (2000): Derrotero para una historia crítica de la literatura infantil y juvenil en el Perú. *Educación y biblioteca*, n. 12(110), pp. 45-52.
- Cambi F. (2010): *La cura di sé come processo formativo*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi F. (2006): *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Campagnaro M., Dallari M. (2020): *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Carroll L. (1871): *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. London: Macmillan & Co.
- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Junior.
- Cavarero A. (2022): *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*. Roma: Castelvecchi.
- Dallari M. (2023): *Mi racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni*. Bergamo: Junior.
- Dei F. (2016): *Antropologia culturale*. Bologna: il Mulino.
- De la Vega Sarmiento K., Alzamora A. (2023): Teoría e historia de la literatura infantil y juvenil en el Perú: vigencia de las propuestas de Jesús Cabel. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, n. 74, pp. 253-279.
- Falaschi E. (2023a): *La metamorfosi del corpo nelle fiabe classiche: un dispositivo pedagogico "di confine" nella letteratura per l'infanzia*. In D. Fantozzi (a cura di): *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*. Pisa: Pisa University Press, pp. 133-141.
- Falaschi E. (a cura di) (2023b): *L'Agenda 2030 nella letteratura per l'infanzia. Temi attuali per un futuro sostenibile*. Trento: Erickson.
- Fantozzi D. (a cura di) (2023): *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*. Pisa: Pisa University Press.
- Fantozzi D. (a cura di) (2025): *Lettura e pedagogia. Intrecci fra immagini, immaginari, mediazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

- Galanti M.A. (a cura di) (2019): *Educabilità. Scuola e educazione della persona: introspezione e relazionalità*. Pisa: ETS.
- García-Ramírez C., Benavides-Cortés A.L. (2021): Narrativas otras para pensar la interculturalidad: apuntes de clase, *Nodos y Nudos*, n. 7(51), pp. 55-68.
- Grandi W. (2015): Narrare incontri. La letteratura per l'infanzia e l'educazione interculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, n. 13(3), pp. 2-17.
- Grandi W. (2023): *Le maschere del fiabesco: origini, percorsi e intrecci*. In L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi (a cura di): *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*. Venezia: Edizioni Studium, pp. 13-75.
- Grilli G. (2021): *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Jeanneau M.C., Poli P. (2008): *Leyendas del antiguo Perú*. Lima: Ediciones SM.
- Lewis C.S. (1950-1956): *The Chronicles of Narnia (7 vols.)*. London: Geoffrey Bles-The Bodley Head.
- López L.E. (2006): Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. In Gros C., Strigler M.-C. (a cura di): *Être indien dans les Amériques. Spoliations et résistance. Mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme*. Paris: Éditions de l'Institut des Amériques, pp. 235-250.
- Mortari L. (2023): *Sull'etica della cura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ollerhead S., Pennington G. (2026): Starting Small: Engaging Young Learners with Literacy through Multilingual Storytelling. *Journal of Early Childhood Literacy*, n. 26(1), pp. 327-357.
- Portera A. (2019): Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, n. 17(2), pp. 1-10.
- Portera A. (2020): *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Rodari G. (1962): *Favole al telefono*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Sannipoli M. (2017): Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, n. 17(2), pp. 52-62.
- Santerini M. (2008): *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.
- Todaro L. (2016): L'orizzonte interculturale nei libri e nelle letture per l'infanzia: uno sguardo alla recente produzione editoriale italiana. *Quaderni di intercultura*, n. 8(1), pp. 74-87.
- Trinchero R. (2002): *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Valentino Merletti R. (1996): *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti R., Tognolini B. (2015): *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.
- Walsh C. (2010): *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh (a cura di): *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

Dissonanze affettive, posizionamenti critici, autocoscienza femminista. Pratiche di maternità postumana

*Francesca Bracci*¹

Abstract

L'articolo propone un dialogo tra quadri teorico-concettuali ed esperienze situate di maternità per esplorare come costruire nel contesto g-locale, tecnologico e sociopolitico attuale genitorialità antisessiste, antirazziste e decoloniali, partendo dalla specificità e parzialità del posizionamento dell'autrice. Sono analizzati alcuni *insight* radicali che il femminismo postumano teorizzato da Braidotti (2020, 2022, 2023) – con particolare riferimento ai costrutti di posizionamento critico e defamiliarizzazione – e la pedagogia impegnata di bell hooks (2020, 2022, 2023, 2024) – con quello di autocoscienza femminista rivoluzionaria – possono offrire per coltivare pratiche di genitorialità come spazi di emancipazione, autenticità e attivismo politico.

Parole chiave: maternità femministe, autocoscienza femminista rivoluzionaria, dissonanze affettive, pedagogie postumane, pratiche.

Abstract

This article proposes a dialogue between theoretical-conceptual frameworks and situated experiences of mothering to explore how to construct anti-sexist, anti-racist and decolonial parenthood in the current g-local, technological and sociopolitical context, starting from the specificity and partiality of the author's positioning. Some insights are analyzed that posthuman feminism theorized by Braidotti (2020, 2022, 2023) – with particular focus on the concepts of critical positioning and defamiliarization – and the engaged pedagogy of bell hooks (2020, 2022, 2023, 2024) – with that of revolutionary feminist consciousness – can offer for cultivating practices of parenthood as spaces for emancipation, authenticity, and political activism.

Keywords: feminist mothering, radical feminist consciousness, affective dissonances, post-human pedagogies, practices.

¹ Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

1. Storie di apprendimento e normometri disciplinari

Mi sono avvicinata agli studi sulla pedagogia della famiglia² quando decisi di partecipare alla procedura concorsuale per l'ammissione al dottorato di ricerca in *Persona, sviluppo e apprendimento. Prospettive epistemologiche, teoriche e applicative* – XXVI ciclo – presso l'Università Cattolica di Milano.

Il progetto di ricerca che proposi alla commissione giudicatrice e che portai avanti nei tre anni successivi seguì una *metodologia qualitativa umanista convenzionale* (St. Pierre, 2018) e analizzò i processi di apprendimento e produzione di conoscenze situate attraverso cui adulti/e costruiscono pratiche e identità genitoriali, modalità di appartenenza e traiettorie di partecipazione ai propri contesti familiari³. Intervistai genitori italiani residenti a Milano e italoamericani che vivevano a New York City, appartenenti a famiglie a doppia carriera, coniugali, eterosessuali, bianche, di classe elevata che – secondo la letteratura empirica sull'argomento – potevano essere definite “funzionali” in relazione ai concetti di benessere psicologico e coesione tra i suoi membri⁴. Ne coinvolti anche altri che stavano attraversando separazioni o divorzi in laboratori educativi di accompagnamento e sostegno alla genitorialità aventi l'obiettivo di supportarli nell'assunzione di azioni potenzialmente trasformatrice (Mezirow, 2003a; Taylor, Cranton, 2013). La scelta di questo oggetto di studio rappresentò un “giuramento di fedeltà” (Borghi, 2020) necessario per varcare i confini disciplinari delle scienze pedagogiche – dato il mio *background* formativo in psicologia delle organizzazioni e del marketing.

Le pratiche quotidiane, attraverso cui le attività di cura si manifestano, costituirono il punto di accesso al processo conoscitivo – fondato su un'epistemologia costruzionista, situazionale e riflessiva. Adottare un approccio *practice-based* (Gherardi, 2008; 2019; Fabbri, 2008; Nicolini,

² All'interno del dibattito pedagogico nazionale è possibile rintracciare l'utilizzo dell'espressione “della famiglia” declinata al plurale per riconoscerne la molteplicità di configurazioni ed esperienze. Qui il termine non è da intendersi in senso descrittivo, ma come ciò che Smith (1993, 2005) definisce “codice ideologico”: uno schema cognitivo che rappresenta un dispositivo normativo attraverso cui pratiche sociali si strutturano e organizzano.

³ Per un approfondimento rimando a: Bracci (2014; 2017) e Bracci *et al.* (2018).

⁴ Il riferimento è a quel corpus di studi sociologici, psicologici e pedagogici che dagli anni Ottanta ha cercato di elaborare una chiave di lettura della famiglia in grado di guidarne l'intervento, analizzando i modelli di sviluppo del funzionamento familiare, oltreché le modalità di funzionamento *normale* della famiglia (McGoldrick, Carter, 1982; Walsh, 2000; Beavers, 1986; Scabini, Donati, 1990; Scabini, Rossi, 2006; Pontecorvo, Arcidiacono, 2007).

Gherardi, Yanow 2003) allo studio degli apprendimenti informali e incidentali (Marsick, Watkins, 1990; 2018) che accadono nei contesti familiari implicò rilevarne gli aspetti costruttivi e processuali della vita al loro interno e l'analisi delle conoscenze situate, relazionalmente costruite, tacite e distribuite, che costituiscono il tessuto sociale in cui si realizza la quotidianità dei suoi membri.

L'interesse era rivolto a *come* le persone *fanno famiglia*, riconoscendone le possibilità di apprendimento e cambiamento – dagli esiti incerti e imprevedibili – delle pratiche di costruzione e riproduzione dei sistemi di attività in cui sono immerse, dei significati attraverso cui interpretano e reinterpretono continuamente relazioni, gesti abitudinari, contatti tra corpi, imprevisti, sfide da compiere, eventi critici, dilemmi disorientanti, intensità affettive e negoziazioni costanti tra punti di vista molteplici.

Gli orientamenti interpretativi e metodologici offerti dagli approcci *pratiche-based* e trasformativi allo studio dei processi di apprendimento informale nei contesti familiari hanno comportato e legittimato, tra l'altro, a prendere le distanze da qualsiasi pretesa di sguardo neutro e universale sulla famiglia, di presunta oggettività della ricerca intrapresa – eminentemente qualitativa – e di azione generalizzatrice dei risultati emersi. Oltreché da approcci individualisti all'apprendere, privilegiandone visioni sociali che lo assumono come traiettoria di partecipazione culturale ad attività situate ed emergenti da collettivi eterogenei, composti da umani/e, artefatti, tecnologie, regole e quant'altro *non-umano*, o meglio *più che umano*, tenuto assieme da relazioni socio-materiali (Nicolini, Gherardi, Yanow, 2003; Gherardi, 2009).

Il rischio di questi *framework* teorico-concettuali – che accomuna le epistemologie costruzioniste e riflessive – è di delimitare la pratica trasformativa alle possibilità di *agency* dei soggetti nella vita quotidiana, trascurando la dimensione extra-locale delle relazioni sociali che organizzano e governano la pluralità delle nostre esperienze (Morgan, 2011; Bertone, 2024). In altre parole, il pericolo è di colludere con il discorso neoliberista che – parafrasando Beck – spinge a cercare soluzioni personali e biografiche a problemi e contraddizioni sistemici.

2. Posizionamenti critici e pratiche di defamiliarizzazione

Gli anni di nomadismo accademico successivi al dottorato mi spinsero verso altri interessi di ricerca. Quando divenni Professoressa Associata all'Università di Firenze iniziai ad approfondire il contributo di

scienze minori e assemblaggi minoritari, il cui sviluppo rizomatico – che si articola attraverso espansioni di pratiche e discorsi perlopiù non istituzionalizzati e impollinazioni trasversalmente generative – è alimentato dal desiderio di attualizzare modalità relazionali epistemiche senza precedenti (Deleuze, Guattari, 1996; Braidotti, 2022). Le teorie femministe, queer, LBGTQ+, gli approcci decoloniali, le teorie critiche della razza, il neomaterialismo fornirono – e continuano a farlo – strumenti di navigazione e cartografie per attuare *posizionamenti critici* della mia soggettività postumana alle prese con il tentativo di coniugare pratiche di conoscenza situata e trasformativa con nuove forme di responsabilità epistemiche ed etiche (Rich, 1987; Braidotti, 2020).

Di qui, una duplice sollecitazione che Borghi, nel volume *Decolonialità e privilegio* (2020), è riuscita a esplicitare con invidiabile semplicità espositiva. La prima consiste nell'impegno a utilizzare «il privilegio di persona-con-posto-fisso-in-istituzione-accademica per sperimentare pratiche di decolonizzazione della conoscenza, di trasmissione del sapere in università, di rottura delle gerarchie tra sapere legittimato e non» (p. 31).

La studiosa rileva che:

Uscire dall'ingiunzione dell'intervento intelligente quando occupi uno spazio-centro necessita di fare un percorso di *coscientizzazione* che obbliga a riflettere sul tuo posizionamento e a prenderti il rischio e la responsabilità dell'affermare. Fare questo significa combattere l'autorità attraverso l'autorevolezza e assumere la responsabilità del mio ruolo sociale, quello di insegnante e ricercatrice, legittima produttrice e trasmittente di sapere, portatrice insana di potere. Significa anche essere cosciente che questo ruolo ti mette automaticamente dalla parte sbagliata, quella dell'*oppressore epistemo*: parlare (per gli/le altri/e e al posto delle persone interessate), produrre l'unico sapere considerato legittimo (quello cioè riconosciuto come autorevole), essere ascoltata, detenere la parola *che conta*. Tutto questo rientra nella *colonialità* del sapere e della sua violenza (ivi, pp. 16-17).

La seconda si riferisce alla precisazione secondo cui:

Se svelare il proprio posizionamento fa oggi parte di una prassi consolidata, intrecciare la tua esperienza con gli argomenti scientifici che vuoi trattare non è così immediato. A volte c'è la paura di mettersi a nudo, altre volte il freno del pudore. Qual è il limite tra l'autocelebrazione e la condivisione della tua esperienza? Puoi usare il registro dell'esperienza individuale senza entrare nel genere dell'autobiografia? Puoi parlare di argomenti scientifici narrativamente? E soprattutto, puoi narrare di te? (ivi, p. 26).

La stessa Borghi rintraccia nel pensiero di bell hooks una risposta a queste domande. hooks (2020; 2023) rileva il rischio che il mancato passaggio dal personale al collettivo appiattisca istanze comuni in politiche iperidentitarie che riducano i discorsi femministi a stanze di *ego-eco*. Allo stesso tempo, l'autrice sostiene che il proprio posizionamento e la condivisione di esperienze personali – partire da sé per uscire da sé – siano strumenti atti a costruire identità collettive, critiche e politiche, oltre che una delle più importanti conquiste del pensiero femminista Nero. Del resto, l'esperienza non è un espediente conoscitivo che vuole rendere intellegibile un concetto, ma il referente ultimo del sapere che si intende condividere.

Il presente contributo risponde al bisogno di «sperimentare, di infilarmi in terreni con cui non ho troppa familiarità, primo di tutti il terreno della mia soggettività in relazione a un testo, ad una narrazione che si vuole *scientifica* e che ho interiorizzato come l'unica a me concessa» (Borghi, 2020, p. 20). L'obiettivo è condividere *esercizi di decolonialità* del privilegio così da mobilitarlo come strumento di resistenza e sovversione all'interno del sistema dominante. Ciò significa mettersi in gioco, condividere i propri limiti, debolezze e difficoltà epistemiche.

3. *Esercizi di decolonialità del privilegio*

Muovendo da questo scenario, presenterò alcune esperienze di maternità, la mia, non per farne illustrazioni esemplari, ma come modo per indagare possibili connessioni tra pratiche concrete, situate, inevitabilmente particolari e le relazioni extra-locali che le governano. Riflettere su come queste relazioni si possano modificare e sovvertire, apre la possibilità di riconoscere nei terreni di conflitto che viviamo orizzonti trasformativi entro cui riorganizzare pratiche affettive e di cura in forme più condivise e comunitarie, che smantellino la separazione stessa tra sfera privata e pubblica su cui si fonda la famiglia moderna (Smith, 2005; Bertone, 2024).

Da dove parlo. Sono una donna cisgenere, bianca, italiana, membro di una famiglia queer espansa che abita ad Arezzo composta di una quattrenne, un infante di dieci mesi (figli miei e del mio compagno), un adolescente (figlio del mio compagno), il mio compagno, i miei genitori, mia sorella che abita a Milano, prozie con legami di sangue, zie e cugine elettive, una cagna.

3.1. Esercizio #1

Il giorno della presa di servizio come ricercatrice a tempo determinato di tipo B presso un ateneo non statale romano – che il CENSIS annovera tra quelli – di piccole dimensioni, fui convocata dal rettore per un incontro conoscitivo di accoglienza. L'invito era rivolto anche all'amico e collega, coetaneo, reclutato con la medesima posizione accademica, ma afferente a un diverso settore scientifico disciplinare se pur di area pedagogica. Fummo accolti dal rettore e dal direttore del Dipartimento che ci fecero accomodare nelle poltrone dell'angolo salotto del rettorato: l'atmosfera colloquiale, davanti a noi un vassoio di pasticcini farciti di crema chantilly che sembravano ottimi, ma non riuscii a toccare perché troppo ingessata e con le mani sudate. Parlammo, tra l'altro, della sofferenza didattica caratterizzante il corso di studi in cui avremmo insegnato. Accordammo all'unisono la massima disponibilità nel far fronte a un carico didattico grandemente superiore a quello previsto dal nostro inquadramento contrattuale.

Il rettore ci ringraziò e mi chiese: «Non avrà intenzione di avere figli?»

Senza alcun indugio risposi: «No no no, non si preoccupi.»

Varcata la porta del rettorato mi sentii pure gagliarda: avevo mostrato di essere pronta, disponibile, allineata, la scelta giusta.

Lo stesso anelito lo espressi quando, strutturata in altra università, rimasi incinta – a trentacinque anni: *primipara attempata*, scrisse la ginecologa che compilò il certificato di gravidanza da consegnare all'ufficio personale docente. Avvertii inesorabile il dovere di mostrare che avrei portato a termine gli impegni didattici e accademici prima del periodo di congedo obbligatorio di maternità, in cortocircuito tra corpi vivi e standard disincarnati, cure necessarie e invisibilità strategiche.

Rimasi allegramente inconsapevole di quanto avessi assimilato – silenziosamente e in profondità – le attese performative del sistema accademico neoliberale – essere presenti, efficienti, produttive, non troppo corporee, non troppo madri – fino a quando lessi con grande avidità *Il femminismo è per tutti* (2021) e, a seguire, le altre opere di bell hooks. Nel libro, e in molti altri, l'autrice mette a fuoco come la focalizzazione del pensiero femminista sul *carrierismo* e la sua *accademizzazione* abbia rischiato di privarlo della sua radicalità e di allontanarlo da pratiche di autocoscienza e introspezione collettiva, senza le quali diviene perlopiù impossibile misurarsi con la nostra fedeltà al pensiero e all'azione patriarcale e con il sessismo interiorizzato a cui tutti/e siamo stati/e socializzati/e.

Con un certo stupore mi accorsi di fare i conti con ciò che O'Reilly (2024) definisce come la forma più attuale di maternità normativa

e che riconduce agli ideali irrealizzabili di *maternità intensiva* e, a tratti, *sacrificale* – alle prese con un paradigma performativo che coniuga l'imperativo neocapitalista dell'eccellenza e dell'intensività con il giogo sacrificale del modello religioso, alimentandosi di codici di senso patriarcali e classisti. Insegnare, scrivere, partecipare agli incontri istituzionali in università con una lattante di quattro mesi e un compagno infermiere iscritto al terzo anno del corso di studi in medicina e chirurgia implicano il privilegio economico e affettivo di poter contare su babysitter affidabili e reti di parentele non solo biologiche.

Interrogarmi su come fare la madre contro l'istituto della maternità significò iniziare a decostruire, dentro me, le dicotomie tra madre buona e cattiva, presenza totale e colpevole mancanza, dovere di dedizione e desiderio di soggettività. Comportò assumere le pratiche di maternità come posizionamenti critici e politici, non come destinazioni biologiche o prestazioni sociali. Ciò ha implicato aprirsi a processi di apprendimento incarnati, situati e affettivamente dissonanti, in cui rintracciare alcune ragnatele di legami costituenti, almeno in parte, le varie componenti dell'assemblaggio della mia soggettività come figlia e madre, curante e vulnerabile, docente e studente, collocata dentro un'istituzione eppure non del tutto conforme alle sue logiche. Adottare sguardo postumano e intersezionale permette di abitare questa soglia, questo interstizio, come luogo epistemico generativo e non come contraddizione da risolvere. Una pratica di autocoscienza postumana che non si accontenta di riflettere sul vissuto, ma lo assume come leva per smontare e reinventare – collettivamente – ciò che chiamiamo maternità ed educazione.

3.2. *Esercizio #2*

Condivido alcune delle voci, tutte femminili, in cui mi imbattei nei contesti più disparati nel corso della gravidanza del mio secondogenito in seguito alla risposta alla domanda sul sesso del nascituro: «Il maschio fa sentire la mamma una regina. Ti trasforma in suocera, ma il rapporto è speciale. Come lo è quello della femmina col babbo».

«Se con Livia sei diventata mamma, con il maschio impazzirai. È inimmaginabile. Sarà uno tsunami. Anch'io avrei voluto un'altra femmina, ma vedrai che con il maschio è un'altra storia».

C'è chi sostenne – assurgendo la propria esperienza a unità di misura di tutte le altre – sia meglio avere prima la femmina poi il maschio

perché la sorella farà da mamma al secondogenito. Chi, invece, ritiene che avere prima il maschio sia più gestibile perché le femmine sono capricciose e invidiose.

C'è anche chi tenne a precisare che con il maschio avrei avuto un'esperienza diversissima. Tutto sarà più semplice. Avrò anche l'innegabile vantaggio di riuscire a capire meglio il mio compagno e appurare che maschi e femmine sono programmati in modo differente.

L'ostetrica addirittura che coordinava il corso di accompagnamento alla nascita, sezione grandi pance, concluse il ciclo di incontri incitandoci a non aver paura del parto: «siate *cazzute!*»

Non sorprende incontrare discorsi sulla genitorialità attraversati da gerarchie epistemiche che riproducono visioni eteronormative e binarie dei ruoli familiari. Queste battute, apparentemente innocue, spie di un sapere altro, pervasivo e diffuso, mi hanno suscitato una certa indignazione verso il gergo elitario del ghetto accademico che rischia di produrre conoscenze comprensibili solo agli/alle addetti/e ai lavori (hooks, 2021).

Come afferma Borghi (2020), «non basta occuparsi di temi o epistemologie marginali per non riprodurre l'elitismo del sapere sapiente» (p. 16). Quindi, come posso/possiamo, da dentro l'università, far sì che il sapere che chiamiamo “scientifico” diventi più accessibile, dialogico, ospitale?

Questi esercizi non ambiscono a proporre dispositivi replicabili, né a indicare vie maestre. Offrono spunti per riflettere su come, in chi educa o prende parola in contesti educativi, l'urgenza non sia quella di progettare trasformazioni, ma di riconoscersi come parte del problema. Prima ancora di “intervenire”, è necessario imparare a posizionarsi – a sentire e nominare le dissonanze, i privilegi, le collusioni invisibili con i sistemi che si vorrebbero cambiare. Lungi dall'essere esempi da seguire, questi frammenti mettono in scena contraddizioni, autoassoluzioni e tensioni quotidiane che interrogano la presunta neutralità di chi educa, e ricordano che non si può parlare di cambiamento senza attraversarne, in prima persona, il rischio e l'incoerenza.

Riflessioni conclusive

Il contributo presenta spunti per un confronto inclusivo che promuova processi trasformativi, individuali e collettivi, attraverso la costruzione di spazi creativi e radicali, capaci di affermare e sostenere le nostre soggettività, di assegnarci una posizione nuova da cui poter articolare il

nostro senso del mondo (hooks, 2020). L'obiettivo è suggerire aperture: aperture alla dissonanza, all'incertezza, al desiderio di dissidenza.

Scrivere maternità da dentro l'università, da una posizione bianca, garantita, non è un atto neutro. Non lo è mai. Anche quando si prova a decostruire, a dislocare, a disturbare, si resta dentro un sistema che autorizza, legittima, rende dicibile. Il *non-diritto* a parlare è forse questo: il sentire che ogni parola è anche un eccesso, un'ingerenza, un rischio di occupazione. Non ci sono soluzioni, ma incrinature. Margini da abitare senza assolversi, senza fingere che basti nominarlo per attraversarlo.

È lì che provo a restare. Nella frizione, nell'inadeguatezza, nel tempo lungo del non sapere.

Riferimenti bibliografici

- Beavers W. (1986): Famiglie sane, intermedie e gravemente disfunzionali. In F. Walsh (a cura di): *Stili di funzionamento familiare*. Trad. it. Milano: Franco-Angeli, pp. 101-129.
- Bertone C. (2024): *Il familiare è politico. Attrezzi di ricerca per uno sguardo posizionato*. Milano: Meltemi.
- Bianchi L., D'Antone A. (2024): *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione dei contesti educativi*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Borghi R. (2020): *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Bracci F. (2012): *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*. Terlizzi: Ed Insieme.
- Bracci F. (2014): *L'apprendimento informale nei contesti familiari. Identità, significati, saperi di genitori italiani e italoamericani*. Tesi di dottorato. Università Cattolica di Milano e Teachers College, Columbia University.
- Bracci F. (2017): *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Bracci F., Marsick V., Watkins K., et al. (2018): Toward a Model to Leverage Informal and Incidental Learning in Family Contexts. *La Famiglia*, n. 52(262), pp. 317-346.
- Braidotti R. (2020): *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Trad. it. Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti R. (2022): *Il postumano. Saperi e soggettività*. Trad. it. Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti R. (2023): *Il postumano. Femminismo*. Trad. it. Roma: DeriveApprodi.
- Deleuze G., Guattari F. (1996): *Che cos'è la filosofia*. Trad. it. Torino: Einaudi.
- Fabbri L. (2008): Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 3(1), pp. 45-55.

- Fabbri L., Bracci F., Bosco N. (2024): Dovremmo essere tuttə femministə. Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 5-29.
- Fabbri L., Bracci F., Bosco N., et al. (2023): Divenire ricercatrici bianche anti-razziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia e Vita*, n. 81(2), pp. 25-34.
- Gherardi S. (2008): Dalla comunità di pratica alle pratiche delle comunità: breve storia di un concetto in viaggio. *Studi organizzativi*, n. 1, pp. 49-72.
- Gherardi S. (2009): Knowing and Learning in Practice-based Studies: An Introduction. *The Learning Organization: An International Journal*, n. 16(5), pp. 352-359.
- Gherardi S. (2019): *How to Conduct a Practice-based Study: Problems and Methods*. Cheltenham-Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Halberstam J. (2022): *L'arte queer del fallimento*. Trad. it. Milano: Minimum Fax.
- hooks b. (2020): *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Trad. it. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2021): *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Trad. it. Napoli: Tamu Edizioni.
- hooks b. (2022): *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Trad. it. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2023): *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Trad. it. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2024): *Scrivere oltre la razza. Teoria e pratica vivente*. Trad. it. Milano: il Saggiatore.
- Marsick V. J., Watkins K. E. (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. New York: Routledge.
- Marsick V. J., Watkins K. E. (2018): Introduction to the Special Issue: An Update on Informal and Incidental Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 159, pp. 9-19.
- McGoldrick M., Carter E. (1982): The Family Life Cycle. In F. Walsh (ed.): *Normal family processes*, 2nd Ed. New York: Guilford Press, pp. 167-195.
- Mezirow J. (2003a): *Apprendimento e trasformazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow J. (2003b): Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, n. 1, pp. 58-63.
- Minello A. (2022): *Non è un paese per madri*. Roma-Bari: Laterza.
- Morgan D. H. J. (2011): *Rethinking Family Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ngozi Adichie C. (2017): *Cara Ijeawele. Quindici consigli per crescere una bambina femminista*. Trad. it. Torino: Einaudi.
- Ngozi Adichie C. (2020): *Il pericolo di un'unica storia*. Trad. it. Torino: Einaudi.
- Nicolini D. (2016): *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach: A Practice-Based Approach*. New York: Routledge.

- Nicolini D., Gherardi S., Yanow D. (eds.) (2003): *Knowing in Organizations: A Practice-based Approach*. New York: M.E. Sharpe.
- O'Reilly A. (2024): *Maternità femministe*. Trad. it. Milano: Prospero Editore.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2007): *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rich A. (1987): *Blood, Bread and Poetry*. London: Virago Press.
- Scabini E., Donati P. (a cura di) (1990): *Conoscere per intervenire: la ricerca finalizzata sulla famiglia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scabini E., Rossi G. (a cura di) (2006): *Le parole della famiglia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Smith D. E. (1993): The Standard North American Family: SNAF as an Ideological Code. *Journal of Family Issues*, n. 14(1), pp. 50-65.
- Smith D. E. (2005): *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. London: Bloomsbury Publishing.
- St. Pierre E. A. (2018): Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, n. 24(9), pp. 603-608.
- Taylor E. W., Cranton P. (2013): A Theory in Progress? Issues in Transformative Learning Theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, n. 4(1), pp. 33-47.
- Walsh F. (a cura di) (2000): *Ciclo vitale e dinamiche familiari: tra ricerca e pratica clinica*. 4th Ed. Trad. it. Milano: FrancoAngeli.

Famiglie, *parental engagement* e dispersione scolastica, nella percezione degli e delle insegnanti della Secondaria di primo grado. Una Ricerca-Formazione nel contesto italiano

Anna Pileri¹, Laura Palareti²

Abstract

Negli ultimi decenni, il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica ha assunto una rilevanza crescente in ambito pedagogico, psicologico e sociale, configurandosi come un fattore chiave per la riuscita scolastica e il benessere degli studenti e delle studentesse¹. Gli e le insegnanti, in quanto figure centrali nei processi educativi e scolastici, svolgono un ruolo cruciale nel promuovere la partecipazione dei genitori al percorso formativo dei loro figli, contribuendo alla costruzione di alleanze educative significative. Comprendere come i docenti percepiscono le famiglie e il loro coinvolgimento rappresenta, pertanto, un passaggio essenziale per sviluppare strategie orientate alla promozione di partenariati educativi efficaci, soprattutto nei contesti maggiormente esposti al rischio di dispersione scolastica. Il contributo propone una disamina delle percezioni degli insegnanti nei confronti delle famiglie – con peculiare riferimento al *parental engagement* –, sia alla luce di alcuni studi di riferimento, sia attraverso l'analisi di una parte del *corpus* di dati raccolti-prodotti nell'ambito di una Ricerca-Formazione⁴ (R-F) nazionale condotta in alcune scuole secondarie di primo grado situate in differenti regioni italiane.

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

² Professoressa associata in Psicologia sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin dell'Università degli Studi di Bologna.

³ L'uso del maschile generalizzato al plurale risponde a una scelta puramente convenzionale, volta a garantire maggior scorrevolezza nella lettura, ed è priva di qualsiasi intento discriminatorio. Il contributo in oggetto è frutto del lavoro congiunto delle Autrici. *Laddove non diversamente specificato, anche le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici*, N.d.R.

⁴ La Ricerca-Formazione in oggetto è stata condotta nell'ambito del progetto PRIN22 (bando 2022, prot. 20224WRLFE). Per un approfondimento più completo sul progetto, si rimanda alla seguente pubblicazione: Agrusti G., Asquini G., Vannini I. (2024): Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell'era post-Covid. *Cadmo-Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale/An International Journal of Educational Research*, 1, pp. 9-25. Il gruppo di ricerca è composto da: Ira Vannini (Responsabile progetto di ricerca – UNIBO), Gabriella Agrusti (Responsabile unità di ricerca – LUMSA), Giorgio Asquini (Responsabile unità di ricerca – Sapienza); Elia Pasolini (coordinamento operativo). Gruppo UNIBO: Roberto Dainese, Laura Palareti; Gruppo LUMSA: Maurizio Gentile; Gruppo Sapienza: Donatella Cesareni. Unità aggiuntive: Perugia: Responsabile Federico Batini; Milano-Bicocca: Responsabile Luisa Zecca; UNIMORE: Responsabile Paola Damiani. Supporto Gruppo CRESPI: Valeria Cotza, Ermelinda De Carlo, Mina De Santis, Enrico Emili, Luca Ferrari, Claudia Fredella, Annarita Monaco, Elena Pacetti, Valentina Pagani, Anna Pileri, Alessandro Soriani, Francesca Fioretti, Elisa Guasconi, Alessandro Oro, Chiara Monti, Giulia Paganin, Luca Fabris, Agnese Pasquazi.

Parole chiave: Ricerca-Formazione (R-F), *partnership* insegnanti-genitori, partenariati educativi, *parental engagement*, dispersione scolastica.

Abstract

Over the past decades, family involvement in school life has gained increasing relevance in educational, psychological, and social research, emerging as a key factor in students' academic success and well-being. Teachers, as central figures in educational and schooling processes, play a crucial role in fostering parental participation in their children's educational pathways, thereby contributing to the development of meaningful educational partnerships. Understanding how teachers perceive families and their involvement is therefore essential for designing strategies aimed at promoting effective school-family partnerships, particularly in contexts that are more vulnerable to the risk of school dropout. This paper examines teachers' perceptions of families, with reference to parental engagement, both through a review of relevant literature and through the analysis of a portion of the data *corpus* collected and produced within a national Research-Training (R-T) project conducted in lower secondary schools located in different regions of Italy.

Keywords: Research-Training (R-T), teacher-parent partnerships, educational partnerships, parental engagement, school dropout.

1. Alcune lenti teoriche: dispersione scolastica e parental engagement

Il tema della dispersione scolastica ha assunto un ruolo centrale nel dibattito educativo nazionale e internazionale, in quanto sintomo di dis-equità persistenti e criticità del sistema scolastico nel garantire pari opportunità a tutti gli studenti. Come osserva Benvenuto, «una scuola inclusiva deve allora dimostrare e garantire principi di equità. Con questo termine si richiama un principio di democrazia e di giustizia scolastica, vale a dire una uguaglianza “giusta”. L'istruzione non è solo un bene pubblico ma un patrimonio di tutti, intesi come singoli e come collettività» (2022, pp. 10-11).

Tra i molteplici fattori che influenzano l'abbandono precoce degli studi, il coinvolgimento genitoriale, o *parental engagement*, è stato riconosciuto dalla ricerca come uno degli elementi più significativi nel promuovere la riuscita scolastica e prevenire il *dropout*. In *primis*, occorre sottolineare che il concetto di coinvolgimento va ben oltre la semplice partecipazione dei genitori alle riunioni scolastiche. Esso comprende un insieme articolato di comportamenti, atteggiamenti e pratiche che i genitori mettono in atto per sostenere l'apprendimento dei figli, tanto a casa quanto nel contesto scolastico. Fra questi, si annoverano il monitoraggio dei compiti, la comunicazione costante con gli insegnanti, l'incoraggiamento verso lo studio e, più in generale, la creazione di un clima familiare che valorizzi

e sostenga la riuscita scolastica. Tuttavia, tale coinvolgimento può essere compromesso da molteplici fattori che attengono alle famiglie, ma anche all'atteggiamento e alle rappresentazioni dei docenti nei loro confronti.

Come evidenziato da Christenson e Sheridan (2001), la qualità della collaborazione tra insegnanti e genitori si riflette direttamente nel rendimento scolastico e nel benessere degli studenti. Secondo Epstein (2001), il coinvolgimento genitoriale può essere articolato in sei tipologie: supporto alla genitorialità (*parenting*), comunicazione scuola-famiglia (*communicating*), volontariato scolastico (*volunteering*), supporto all'apprendimento domestico (*learning at home*), partecipazione alle decisioni scolastiche e collaborazione con la comunità (*collaborating with the community*).

Questo modello evidenzia la complessità del ruolo dei genitori nell'ecosistema educativo e suggerisce strategie concrete per rafforzare tale relazione. Numerosi studi hanno confermato il ruolo cruciale del *parental engagement* nel migliorare i risultati scolastici e ridurre il rischio di abbandono. Una meta-analisi realizzata da Fan e Chen (2001), basata su oltre 25 anni di ricerche, ha mostrato una correlazione positiva tra l'intensità del coinvolgimento familiare e il rendimento scolastico degli studenti. Analogamente, Hill e Tyson (2009), analizzando in particolare la fascia dell'istruzione secondaria, hanno identificato nelle aspettative educative dei genitori e nella comunicazione con la scuola due leve fondamentali per motivare gli studenti e sostenerli nel percorso formativo.

In contesti socio-economicamente svantaggiati, il ruolo della famiglia diventa ancor più decisivo. I dati raccolti dall'OCSE nel rapporto *Equity and Quality in Education* (2012) evidenziano come il coinvolgimento delle famiglie, se adeguatamente supportato, possa compensare le disuguaglianze strutturali, rafforzando la resilienza degli studenti più a rischio di esclusione, con peculiare riferimento a coloro che hanno bisogni educativi speciali. È in questi contesti, infatti, che la scuola deve farsi promotrice di un'alleanza educativa più ampia e sistemica, non solo rivolta alle famiglie, ma alla comunità e ai servizi territoriali, secondo un approccio bio-psico-sociale introdotto dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, 2001).

La Commissione europea, nel documento *Reducing Early School Leaving* (2013), sottolinea come il coinvolgimento attivo dei genitori sia una delle strategie chiave per contrastare la dispersione scolastica. La partecipazione delle famiglie non solo migliora la frequenza scolastica e l'impegno degli studenti, ma contribuisce anche a creare un ambiente più collaborativo e accogliente all'interno delle scuole.

Coinvolgere le famiglie non è sempre un compito semplice. Barriere culturali, linguistiche, sociali ed economiche possono ostacolare una partecipazione attiva e continuativa dei genitori. Per questo motivo, diventa essenziale che le scuole sviluppino pratiche di comunicazione efficaci, sensibili alle diversità, che offrano occasioni di formazione e ascolto rivolte ai genitori, specialmente nei territori più a rischio.

Risulta evidente che il *parental engagement* non può essere considerato un fattore marginale, bensì una componente strutturale delle politiche e degli interventi formativi volti a contrastare la dispersione scolastica. Rafforzare la relazione scuola-famiglia significa agire preventivamente, promuovere una cultura dell'apprendimento condivisa in grado di sostenere ogni studente nel proprio percorso formativo.

La sfida per le istituzioni scolastiche è duplice: sostenere le famiglie nel loro ruolo educativo e, al tempo stesso, non lasciare soli gli insegnanti, che necessitano di essere accompagnati con percorsi formativi mirati. Solo attraverso un investimento condiviso nella formazione e nella costruzione di legami di fiducia e di alleanza sarà possibile dar vita a partenariati educativi autentici, duraturi e inclusivi, capaci di generare un reale cambiamento nei contesti scolastici.

2. Fattori che influenzano la percezione degli insegnanti sul coinvolgimento delle famiglie

La percezione che i docenti hanno del coinvolgimento delle famiglie nel percorso scolastico non è un riflesso oggettivo e neutro dei comportamenti genitoriali, ma piuttosto una costruzione complessa, influenzata da molteplici fattori individuali, relazionali e istituzionali. Si tratta di un processo interpretativo che incorpora le aspettative personali dei docenti, le loro pregresse esperienze professionali, le rappresentazioni sociali interiorizzate circa il ruolo dei genitori nell'educazione e, più in generale, i modelli culturali di riferimento.

Diversi studi hanno evidenziato come alcune variabili ricorrenti condizionino significativamente questa percezione. Tra i fattori principali si annoverano il livello di istruzione dei genitori, la loro disponibilità al dialogo, la frequenza e la qualità della comunicazione con la scuola, nonché l'eventuale presenza di barriere linguistiche o culturali (Hill, Tyson, 2009). Gli insegnanti tendono a percepire più positivamente le famiglie che si dimostrano presenti, che rispondono alle comunicazioni scolastiche, che partecipano agli incontri e che manifestano un interesse attivo

verso il percorso scolastico dei figli. È interessante notare come questo tipo di coinvolgimento venga spesso associato, anche inconsciamente, a una maggiore “competenza genitoriale”, talvolta a prescindere dalle reali capacità educative o dal livello socio-economico.

Tuttavia, la letteratura sottolinea anche i rischi insiti in questa dinamica. Reay (2004) e Vincent (2017) mettono in luce come le percezioni degli insegnanti possano essere influenzate da stereotipi di classe, cultura o lingua, portando a valutazioni differenziali. Le famiglie appartenenti alle classi medio-alte, ad esempio, vengono spesso percepite come più “collaborative” o “impegnate”, anche in presenza di comportamenti simili a quelli delle famiglie con minori risorse. Questo fenomeno può generare forme di *bias* relazionale, in cui le aspettative nei confronti degli studenti e delle loro famiglie risultano mediate da fattori extrascolastici, alimentando potenzialmente disuguaglianze nella relazione educativa.

Le conseguenze di tali percezioni si riflettono direttamente sulla qualità della relazione scuola-famiglia, ma anche sulle aspettative scolastiche verso l'alunno, sull'assegnazione di responsabilità, sulla fiducia educativa e, non in ultima istanza, sulla riuscita scolastica. In questo senso, l'insegnante non è solo osservatore, ma anche attore nella costruzione della relazione con le famiglie, e le sue rappresentazioni possono rafforzare o ostacolare il coinvolgimento genitoriale. In proposito, un ulteriore contributo teorico viene dagli studi sulle aspettative educative, legati al cosiddetto “effetto Pigmalione”. Le ricerche evidenziano che le aspettative degli adulti – insegnanti e genitori – possono avere un impatto tangibile sui risultati scolastici degli studenti, generando profezie che si autoavverano (Jussim, Harber, 2005; Rosenthal, Jacobson, 1968). Le percezioni positive possono stimolare un circolo virtuoso di cura, motivazione e riconoscimento, contribuendo a sostenere l'impegno scolastico anche in situazioni di grande svantaggio.

Anche le istituzioni scolastiche e le politiche organizzative svolgono un ruolo fondamentale nel modellare tali percezioni. Le scuole che promuovono una cultura dell'inclusione e dell'equità, che valorizzano la diversità familiare e che investono nella formazione relazionale del personale docente tendono a facilitare un dialogo più equo e costruttivo tra scuola e famiglia. Come evidenziano Goodall e Montgomery (2014), l'adozione di strategie comunicative flessibili, la disponibilità di spazi di confronto non giudicanti e la costruzione di alleanze educative fondate sulla fiducia reciproca possono contribuire significativamente a ridurre i pregiudizi e a migliorare la qualità della collaborazione scuola-famiglia. In questo quadro, la percezione degli insegnanti si configura non come un dato immutabile, ma come un elemento dinamico, sensi-

bile ai contesti, ai processi formativi e alle pratiche relazionali attivate all'interno dell'istituzione scolastica.

Alla luce dei modelli teorici e delle ricerche esaminate, appare evidente la necessità di rafforzare le competenze dei e delle insegnanti nella gestione della relazione con le famiglie, specialmente in contesti ad alta complessità sociale. Una prima direzione operativa riguarda la formazione continua del personale scolastico, che può trovare risposte concrete nella metodologia della Ricerca-Formazione⁵ (R-F) finalizzata a sostenere e valorizzare la professionalità docente attraverso percorsi di ricerca volti al miglioramento delle conoscenze e delle pratiche educativo-didattiche, considerando la formazione come una leva strategica per l'innovazione e la qualità dell'insegnamento (Nigris, *et. al*, 2020).

3. Al cuore della Ricerca-Formazione: analisi tematica di alcuni estratti di interviste agli insegnanti

Come già anticipato, il presente contributo si inserisce all'interno di un progetto nazionale di Ricerca-Formazione dal titolo *"Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell'era post-Covid"*. La ricerca, finanziata dall'Unione Europea nell'ambito del Programma PRIN (Progetti di ricerca di Rilevante Interesse Nazionale), si propone di definire e sviluppare modelli di intervento strategici, empiricamente fondati, a supporto della professionalità docente nella scuola secondaria di primo grado⁶.

All'interno di questo quadro, sono state indagate dal punto di vista di studenti, insegnanti e dirigenti scolastici, la presenza e la percezione dei fattori di svantaggio, con l'obiettivo di comprenderne la modificabilità e di delineare strategie di intervento efficaci (Agrusti, Asquini, Vannini, 2024). Il disegno di ricerca, di tipo quali-quantitativo (Creswell, Plano Clark, 2006), con approccio descrittivo e correlazionale, si è articolato

⁵ Sulle linee metodologiche della Ricerca-Formazione del CRESPI – Centro interuniversitario di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante, si veda: <https://site.unibo.it/crespi/it> (ultima consultazione: 20.10.25).

⁶ Le azioni progettuali (A.A. 2024-25) hanno coinvolto circa 1.200-1.500 studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado; otto dirigenti scolastici e circa 150-200 insegnanti, sia neoassunti/e, che in servizio.

in studi di caso (Yin, 2017) – condotti in più fasi – mediante i seguenti strumenti di rilevazione, utilizzati prima e dopo gli interventi di Ricerca-Formazione realizzati nelle otto scuole⁷ italiane coinvolte:

- analisi documentale;
- questionario studenti;
- prova di studio;
- questionario insegnanti;
- interviste ai dirigenti scolastici (prima e dopo gli interventi formativi);
- interviste agli insegnanti (prima e dopo gli interventi formativi);
- interventi di Ricerca-Formazione nelle scuole;
- osservazioni (prima e dopo gli interventi di R-F nelle scuole).

L'obiettivo prioritario della ricerca è contrastare i fenomeni di povertà educativa e di insuccesso scolastico attraverso l'analisi delle variabili che possono incidere sui processi di dispersione. Nella Fase 1 l'indagine si è concentrata sull'esplorazione degli indicatori di svantaggio socio-culturale e sull'individuazione dei fattori di rischio e di protezione presenti nei contesti scolastici coinvolti, considerando il ruolo delle famiglie tra i fattori significativi da indagare. Nella Fase 2 – a partire dall'analisi quanti-qualitativa del *corpus* dei dati – relativi ai questionari, alla prova di studio e alle interviste – si è passati alla progettazione (condivisa con i dirigenti e i docenti) e alla realizzazione degli interventi formativi rivolti agli insegnanti, finalizzati ad attivare consapevolezze (funzione formativa della valutazione, metodo di studio, clima di classe, variabili intersoggettive e apprendimento, alleanze e coinvolgimento delle famiglie), a migliorare le pratiche didattiche e i risultati degli studenti e delle studentesse.

Nel presente contributo, coerentemente con il disegno di ricerca descritto, presentiamo l'analisi qualitativa – non esaustiva – di una sezione specifica del *corpus* dei dati, relativa ad alcuni estratti delle interviste⁸ rivolte agli insegnanti realizzate prima degli interventi for-

⁷ Le scuole sono situate in differenti città italiane: una a Milano, due a Bologna, una a Perugia, due a Roma e due a Palermo.

⁸ In ciascuna scuola coinvolta nel progetto sono state realizzate interviste a dirigenti e vicari e *focus group* rivolti a insegnanti sia prima degli interventi formativi – con l'obiettivo di individuare possibili variabili connesse alla dispersione scolastica e di approfondire i bisogni formativi – sia dopo gli stessi, al fine di valutare l'impatto della formazione. Gli estratti narrativi analizzati in questo contributo provengono da 16 *focus group* e interviste

mativi nelle scuole. Per l'analisi⁹ dei dati, ci siamo avvalsi sia del modello di codifica della *Constant comparative analysis* (Strauss, Corbin, 1990), sia dell'approccio *Thematic analysis* (Braun, Clarke, 2006), entrambi funzionali a orientare il lavoro del ricercatore lungo l'intero processo di esame dei dati: dalla codifica (*coding*) all'individuazione e interpretazione-concettualizzazione dei temi.

Questo processo di analisi ha permesso di identificare alcuni temi ricorrenti (*core categories*) riferiti alle famiglie, emersi trasversalmente nelle narrazioni degli insegnanti coinvolti. Tali temi (*Tab. 1*) offrono uno spaccato significativo dei principali fattori percepiti nella scuola secondaria di primo grado, in merito alle famiglie e alle possibili correlazioni con le difficoltà scolastiche degli studenti.

Di seguito si propone una sintesi dei nuclei tematici emersi, articolati secondo una logica di connessione e interdipendenza tra i diversi ambiti analizzati.

a insegnanti (alcuni dei quali ricoprivano il ruolo di vicari) svolti nella fase iniziale (due per ciascuna scuola).

⁹ L'analisi si è avvalsa anche dell'utilizzo del *software* ATLAS.ti.

Tabella 1 – *Analisi tematica*

Tema emergente	Descrizione sintetica	Citazioni esemplificative (riportate <i>verbatim</i>)	Sottocategorie/Aspetti associati
1. Difficoltà scolastiche, dispersione e condizioni di svantaggio delle famiglie	Difficoltà scolastiche e dispersione vengono percepite in stretta connessione a condizioni familiari di estremo disagio e svantaggio socio-culturale.	<i>“Famiglie senza risorse o competenze”.</i> <i>“Ci sono tante sfaccettature che stanno emergendo, non solo magari esclusivamente per la mancata voglia del diretto interessato, ma anche per la famiglia”.</i> <i>“Quindi confermo che dispersione scolastica l'associa anche io a una situazione di estremo disagio socio familiare e famiglia inesistente...”.</i> <i>“Noto che ci sono grossi divari nelle varie classi e anche io penso che siano direttamente collegati alla famiglia dalla quale l'alunno o il ragazzino proviene [...] non c'entra niente il lato economico quanto invece il lato cultura”.</i>	- Famiglie poco presenti - Svantaggio sociale - Svantaggio culturale - Estremo disagio
2. Difficoltà linguistiche e culturali delle famiglie con background migratorio	La scarsa padronanza della lingua italiana ostacola la comunicazione con le famiglie e la loro partecipazione scolastica.	<i>“Il primo step è la lingua. Ma è anche culturale”.</i> <i>“Non è solo un fatto linguistico, è chiaro che la lingua sia il primo scoglio, la prima difficoltà, ma molto spesso, la difficoltà è di tipo culturale”.</i> <i>“I genitori degli alunni stranieri difficilmente prenotano un colloquio, difficilmente vengono a scuola a chiedere com'è l'andamento scolastico del figlio”.</i> <i>“Quando ti trovi un ragazzino straniero che ti accorgi che le problematiche vanno al di là, oltre le difficoltà linguistiche e quindi parlare con la famiglia, una famiglia che non ti comprende; quindi, liberamente ci vorrebbe la figura di un mediatore, perché come fai a spiegare...”.</i>	- Barriere linguistiche - Barriere culturali - Difficoltà di partecipazione - Necessità di mediatori linguistici e culturali

Tema emergente	Descrizione sintetica	Citazioni esemplificative (riportate <i>verbatim</i>)	Sottocategorie/Aspetti associati
3. Rapporto scuola-famiglia	Il rapporto scuola-famiglia è spesso caratterizzato da difficoltà comunicative e relazionali; le famiglie sono percepite come assenti, diffidenti o inclini alla delega educativa.	<i>“La scuola si fa quasi sostituita della famiglia”.</i> <i>“C’è una cultura in cui io affido il figlio alla scuola, te ne occupi tu, te lo lascio all’ingresso e basta, io non devo fare nulla, non so che cosa fare”.</i> <i>“Molti genitori non controllano il registro elettronico”.</i> <i>“Molte famiglie non investono nella scuola”.</i>	- Tendenza alla delega - Scarsa partecipazione - Mancanza di comunicazione
4. Coinvolgimento delle famiglie	Le attività scolastiche partecipative favoriscono la relazione scuola-famiglia.	<i>“Quando si organizza uno spettacolo, i genitori vengono”.</i> <i>“Coinvolgere le mamme con corsi di lingua ha funzionato”.</i> <i>“Però se oltre alla lingua si convocano per un’attività più relazionale, come ad esempio una festa, una preparazione di cibi i genitori vengono”.</i> <i>“Chiediamo come prima cosa l’aiuto della famiglia, quindi richiediamo dei colloqui, chiamiamo le famiglie, genitori, i tutori, non lo so, c’è sempre un grosso coinvolgimento con le famiglie, ma purché le famiglie ci siano, perché tante volte magari è la fonte del problema”.</i>	- Ricerca di strategie di coinvolgimento - Eventi, feste e attività relazionali - Corsi di lingua

Tema emergente	Descrizione sintetica	Citazioni esemplificative (riportate <i>verbatim</i>)	Sottocategorie/Aspetti associati
5. Patto educativo e alleanza scuola-famiglia	Il patto educativo è percepito come uno strumento utile, ma spesso risulta formale e inefficace senza una reale alleanza.	<i>“Facciamo i patti, ma a volte sono solo parole scritte al vento”.</i> <i>“L'alleanza educativa è un valore cardine sia a livello sociale, sia a livello proprio scolastico. Si firmano dei patti, ma rimangono lì, sono incartamenti, formalità”.</i>	- Partecipazione discontinua - Scarsa corresponsabilità e alleanza
6. Famiglie di fronte alle difficoltà dei loro figli	Le famiglie spesso faticano ad accettare le difficoltà dei figli e mostrano resistenza ad avviare percorsi diagnostici o di supporto.	<i>“Le famiglie difficilmente accettano che i figli possano avere delle difficoltà e questo è un problema culturale per cui non fanno nulla e noi ci ritroviamo a lavorare con dei ragazzini che potrebbero avere dei supporti o degli aiuti; quindi, gli unici aiuti e gli unici supporti siamo noi”.</i> <i>“C'hanno questa difficoltà ad ammettere che il figlio può avere delle difficoltà”.</i> <i>“In genere le famiglie fanno resistenza a produrre una certificazione”.</i> <i>“Quando si mettono in evidenza determinate caratteristiche e quindi si invita la famiglia a procedere con un determinato iter, alcune volte tutto questo viene visto in maniera come dire quasi punitiva quasi ehm da etichettare il proprio figlio”.</i>	- Difficoltà ad ammettere/accettare le difficoltà dei figli - Resistenza culturale all'iter di diagnosi - Timore delle etichette - Ostacoli all'attivazione dei supporti

4. *Discussione dei risultati e riflessioni conclusive*

L'analisi tematica delle interviste restituisce una narrazione densa e sfaccettata delle percezioni dei e delle insegnanti rispetto ai fattori che possono incidere sulle difficoltà degli alunni e sul rischio di dispersione scolastica. I temi emersi, pur nella loro eterogeneità, delineano un terreno comune segnato da sfide sistemiche, tensioni relazionali e un diffuso senso di difficoltà nella comunicazione e nel coinvolgimento delle famiglie, a fronte della crescente complessità dei contesti educativi.

Le difficoltà scolastiche vengono frequentemente associate a condizioni di svantaggio familiare, declinate non solo in termini socio-economici, ma anche culturali, linguistici e relazionali. Le insegnanti riconoscono la difficoltà delle famiglie nell'offrire un supporto educativo continuativo, ma tendono spesso a leggere questa difficoltà attraverso una lente deficitaria, sottolineando la mancanza di risorse, competenze o motivazione da parte dei genitori.

Tale visione, tuttavia, rischia di cristallizzare rappresentazioni stereotipate che attribuiscono alle famiglie – in particolare a quelle migranti o in condizioni di vulnerabilità – una presunta disattenzione verso la scuola, senza interrogarsi a fondo sulle cause strutturali e culturali che ostacolano la partecipazione. In questo senso, le barriere linguistiche e culturali assumono un ruolo centrale: la difficoltà nel comunicare con i genitori non italofoeni è percepita come un limite nella comunicazione-relazione. Tuttavia, alcune esperienze raccontate evidenziano che, laddove vengono proposti percorsi formativi linguistici e attività relazionali inclusive, si aprono spazi di fiducia e partecipazione, capaci di attivare forme di *empowerment* familiare generando, anche, un cambiamento positivo nel clima relazionale.

Il rapporto scuola-famiglia è spesso descritto in termini problematici: gli insegnanti percepiscono nei genitori una tendenza alla delega, una partecipazione discontinua, difficoltà nel riconoscere e accettare le difficoltà dei propri figli (soprattutto quando si tratta di avviare percorsi diagnostici e di supporto) e una scarsa corresponsabilità educativa. In molti casi, il Patto di corresponsabilità viene vissuto come un mero adempimento formale, privo di ricadute concrete.

Alla luce di questi risultati, emergono alcune direzioni di lavoro fondamentali. In primo luogo, il contrasto alla dispersione scolastica richiede un approccio sistemico e multilivello, che includa il monitoraggio precoce delle difficoltà, la costruzione di reti territoriali integrate e il rafforzamento della relazione e delle alleanze con i genitori attraverso

pratiche di comunicazione e coinvolgimento realmente inclusive.

Il quadro complessivo invita, inoltre, a una riflessione profonda sulle rappresentazioni che gli insegnanti possono elaborare nei confronti delle famiglie. La mancata partecipazione genitoriale è spesso interpretata come espressione di non coinvolgimento, disinteresse, delega educativa, senza considerare ulteriori fattori come la mancanza di reti di supporto, gli orari di lavoro incompatibili, il timore dello stigma diagnostico, difficoltà a elaborare una diagnosi, situazioni familiari complesse, vissuto di sfiducia nei confronti dell'istituzione scolastica ecc.

In questa prospettiva, gli interventi formativi promossi in uno *step* successivo – nell'ambito della presente Ricerca-Formazione – si configurano come dispositivi privilegiati di riflessione e sperimentazione, per sollecitare nei docenti la ricerca di strategie innovative per coinvolgere e supportare le famiglie e, non secondariamente, per accompagnare un necessario cambiamento di sguardo nei loro confronti.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G., Asquini G., Vannini I. (2024): Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola: sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell'era post-Covid. *CADMO-Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale/An International Journal of Educational Research*, n. 1, pp. 9-25.
- Benvenuto G. (2022): La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per un'educazione. *Studi sulla Formazione*, n. 25(1), pp. 7-20.
- Braun V., Clarke V. (2006): Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, n. 3(2), pp. 77-101.
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christenson S.L., Sheridan S.M. (2001): *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: Guilford Press.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2006): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Epstein J.L. (2001): *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- European Commission (2013): *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support-Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Bruxelles: European Commission.
- Fan X., Chen M. (2001): Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, n. 13(1), pp. 1-22.
- Freire P. (1976): *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Goodall J., Montgomery C. (2014): Parental Involvement to Parental Engagement: A Continuum. *Educational Review*, n. 66(4), pp. 399-410.
- Henderson A.T., Mapp K.L. (2002): *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill N.E., Tyson D.F. (2009): Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. *Developmental Psychology*, n. 45(3), pp. 740-763.
- Jussim L., Harber K.D. (2005): Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, n. 9(2), pp. 131-155.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., et al. (2020): Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, n. 12(2), pp. 225-237.
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>).
- Pileri A. (2024): *Pensare e agire per l'inclusività. Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Pileri A., Caldin R., Gremion L. (2023): Présentation du dossier. Alliances éducatives et processus d'inclusion. Quels défis et quelles ressources pour les familles aujourd'hui? *Revue internationale de l'éducation familiale*, n. 51(1), pp. 15-22.
- Reay D. (2004): It's All Becoming a Habitus: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*, n. 25(4), pp. 431-447.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968): *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss A., Corbin J. (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Vincent C. (2017): The Children Have Only Got One Education and You Have to Make Sure It's a Good One: Parenting and Parent-School Relations in a Neoliberal Age. *Gender and Education*, n. 29(5), pp. 541-557.
- Yin R.K. (2017): *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

Riferimenti sitografici

<https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (data di ultima consultazione: 20.10.25).

Genitorialità e fragilità familiare nei servizi educativi. Una *scoping review* della letteratura pedagogica italiana (2019-2025)

Giovanni Castiglione¹, Elena Failla², Roberta Piazza^{3,4}

Abstract

Questo studio presenta una *scoping review* della letteratura pedagogica italiana pubblicata tra il 2019 e il 2025, volta a indagare il rapporto tra fragilità familiare e genitoriale e i servizi educativi, socio-educativi e socio-assistenziali. Dallo *screening* di 5.281 articoli sono stati inclusi 128 contributi, che confermano la marginale attenzione al tema nelle riviste pedagogiche di Fascia A. I risultati evidenziano la prevalenza di studi teorici e qualitativi, con un focus sui servizi per l'infanzia e sull'inclusione sociale, e al tempo stesso la necessità di rafforzare la valutazione degli interventi e di promuovere pratiche di collaborazione tra famiglie e servizi.

Parole chiave: genitorialità, fragilità familiare, servizi educativi, *scoping review*, ricerca pedagogica italiana.

Abstract

This study presents a *scoping review* of Italian pedagogical literature published between 2019 and 2025, investigating the relationship between family and parental fragility and educational, socio-educational, and social care services. From 5.281 articles screened, 128 were included, confirming the marginal attention devoted to this issue in top-tier pedagogical journals. Findings highlight the prevalence of theoretical and qualitative studies, with a focus on early childhood services and social inclusion, while also stressing the need for stronger evaluation of interventions and for promoting collaborative practices between families and services.

Keywords: parenting, family fragility, educational services, *scoping review*, italian pedagogical research.

¹ Dottore di ricerca in Pedagogia.

² Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Catania.

³ Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Catania.

⁴ Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. Nello specifico, i paragrafi 1 e "Considerazioni conclusive" sono attribuibili a Roberta Piazza, i paragrafi 2 e 3 a Giovanni Castiglione e i paragrafi 4 e 5 a Elena Failla.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, la riflessione pedagogica sulla genitorialità in contesti di vulnerabilità familiare ha assunto una crescente rilevanza, anche alla luce delle trasformazioni strutturali che hanno investito la famiglia come istituzione e come sistema relazionale. La fragilità familiare, intesa come condizione di instabilità nella capacità di assolvere positivamente alle funzioni genitoriali (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017), si configura oggi come una sfida sociale e pedagogica, acuita da fattori quali la povertà educativa, la disabilità, la precarietà abitativa e lavorativa, i conflitti familiari e l'isolamento sociale (Istat, 2024).

Tale vulnerabilità, pur potenzialmente transitoria, può compromettere in modo significativo la qualità delle relazioni familiari, generando rischi evolutivi per i figli e difficoltà di progettualità per gli adulti. I dati mostrano un'incidenza crescente di situazioni familiari in difficoltà: il 23,1% delle famiglie con minori è a rischio di povertà o esclusione sociale, con picchi del 37% nei nuclei numerosi (Istat, 2025). Di fronte a tali scenari, le politiche nazionali – comprese le recenti misure previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – hanno progressivamente riconosciuto la centralità della genitorialità positiva come risorsa da sostenere attraverso interventi educativi, psicologici e materiali (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017; Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per le politiche della famiglia, 2022).

La letteratura pedagogica italiana, tuttavia, mostra un'attenzione discontinua a tali fenomeni. La maggior parte degli studi si concentra su specifiche problematiche legate ai figli (in particolare la disabilità e i disturbi del comportamento), scarseggiano invece approcci sistemici che analizzino la pluralità delle forme di fragilità familiare. L'urgenza di costruire modelli di supporto più efficaci e sostenibili è stata colta da alcuni programmi nazionali (P.I.P.P.I.⁵, RdC03⁶, Re.Boot⁷, Ali per il

⁵ Programma di Interventi per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (<https://www.minori.gov.it/il-programma-pippi>; data di ultima consultazione: 28.03.2026). D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori, N.d.R.

⁶ Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni (RdC03) (Serbati *et al.*, 2022).

⁷ Re.Boot: interventi di rafforzamento e qualificazione della rete dei servizi socioassistenziali dell'Area Metropolitana di Bologna a supporto di nuclei familiari con minori provenienti da Paesi terzi, (<https://repertoriofami1.interno.gov.it/>, data di ultima consultazione: 28.03.2026).

Futuro⁸), che promuovono approcci integrati e orientati alla resilienza familiare (Milani, 2022; Serbati *et al.*, 2022; Tarallini, Ciccarelli, 2022).

In questo quadro, l'educazione genitoriale rappresenta un ambito di azione e ricerca strategico. La pedagogia è chiamata a supportare i genitori nell'acquisizione di competenze educative ma anche a contribuire alla costruzione di cornici culturali capaci di includere e valorizzare la diversità delle esperienze familiari (Cinotti, 2023). Le evidenze mostrano che il sostegno alla genitorialità può avere una funzione trasformativa, promuovendo *empowerment*, benessere relazionale e partecipazione sociale (Fratini, 2020; Mura, Bullegas, 2021). Tuttavia, permane una distanza tra teoria e prassi che limita l'efficacia degli interventi, richiedendo un rafforzamento del dialogo tra ricerca pedagogica e contesti operativi.

Alla luce di queste considerazioni, il presente contributo si propone di offrire una lettura sistematica della letteratura pedagogica italiana pubblicata negli ultimi sei anni sul tema della fragilità familiare e della genitorialità, con particolare attenzione al rapporto con i servizi educativi. Attraverso una *scoping review* si intende ricostruire le traiettorie teoriche e metodologiche emerse, i temi prevalenti e le aree meno presidiate, al fine di individuare spazi di sviluppo per la ricerca e per le politiche di sostegno alla famiglia.

2. Obiettivi della *scoping review*

Il presente contributo si focalizza sullo stato della ricerca pedagogica italiana relativamente alla fragilità familiare, alla genitorialità e al rapporto con i *servizi educativi*, relativi alla scuola, inclusa la fascia 0-6 anni, i servizi *socio-educativi*, come spazio neutro o educativa domiciliare, e *socio-assistenziali*, quali servizi sanitari, reddito di cittadinanza e percorsi di tutela (d'ora in poi solo *Servizi*). Comprendere le traiettorie di ricerca, le metodologie utilizzate e le aree di interesse prevalenti, nonché lo stato della ricerca in Italia sulle situazioni di fragilità genitoriale e familiare e sul rapporto tra le famiglie e i *Servizi*, può contribuire a fornire le coordinate per ulteriori sviluppi della ricerca in questo campo (Daudt, van Mossel, Scott, 2013). Lo studio si è avvalso della

⁸ Progetto di lotta alla povertà educativa che prevede la co-costruzione di un progetto familiare personalizzato per le famiglie con minori che vivono in situazioni di povertà e a rischio di svantaggio sociale (<https://www.aliperilfuturo.it/> [data di ultima consultazione: 28.03.2026]).

metodologia della *scoping review* (Peters *et al.*, 2021) e di un'analisi tematica dei contributi. Nel corso del processo il gruppo di ricerca ha mantenuto un atteggiamento di riflessività, utile a garantire coerenza e trasparenza nelle decisioni (Mak, Thomas, 2022).

In Italia, le specificità del *welfare* e dei servizi determinano interventi peculiari a sostegno della famiglia e della genitorialità (Campostrini *et al.*, 2024; Salmieri, 2023). Alla luce di ciò, la ricerca ha analizzato articoli apparsi negli ultimi sei anni su riviste pedagogiche di fascia A in *open access*, con l'intento di favorire un dialogo tra ricerca e pratica professionale, offrendo contenuti facilmente fruibili da decisori politici e professionisti.

3. Metodologia

A partire dall'obiettivo dichiarato, lo studio è stato guidato, fondamentalmente, da quattro domande di ricerca interconnesse (RQ):

- (RQ1) Quali sono i contributi nelle riviste italiane pedagogiche di fascia A che hanno come tema la fragilità familiare o genitoriale?
- (RQ2) Qual è la tipologia di articolo o, nel caso di ricerche sul campo, l'approccio metodologico prevalente?
- (RQ3) Quali sono i temi e le aree ricorrenti?
- (RQ4) Quanti di questi contributi sono dedicati ai servizi per le famiglie e che rapporto emerge tra la famiglia e i *Servizi*?

La selezione degli articoli ha richiesto l'impegno di due ricercatori (R1, R2), più uno in funzione di supervisione (RS), in un lavoro articolato in diverse fasi. In prima istanza, si è proceduto alla formulazione dei criteri di inclusione; sono stati selezionati i contributi:

- con un focus specifico sulla genitorialità (dalla transizione al ruolo genitoriale alle diverse forme di sostegno alla funzione genitoriale) e/o focalizzati sulla famiglia, sul suo funzionamento e sulle relazioni familiari, soprattutto in condizioni di vulnerabilità;
- pubblicati in riviste di Fascia A per i settori scientifico-disciplinari PAED-01/A, PAED-02/A e PAED-02/B pubblicate in Italia;
- pubblicati tra il 2019 e il 2025, così da cogliere gli sviluppi post-pandemia e legarli alle nuove politiche familiari (PNRR, Piano

Nazionale Famiglia), offrendo un quadro rappresentativo dei dibattiti in corso;

- consultabili in *open access* per tutto il periodo considerato (2019-2025) e non per parte di esso;
- relativi a ricerche/attività realizzate in Italia.

Il lavoro ha previsto inizialmente la selezione delle riviste. Dalle 56 censite sono state eliminate quelle che: non seguono una politica *open access* (n. 12)⁹; fanno riferimento al settore pedagogico PAED-01/B (n. 6)¹⁰, poiché i contributi sono di taglio storico; dall'analisi degli scopi editoriali risultano avere un focus specialistico non pertinente con il tema della ricerca (n. 18)¹¹. Le riviste prese in considerazione, quindi, sono state 20, per un totale di 311 fascicoli e 5281 contributi (Tabella 1).

Tabella 1 – Elenco riviste e numero di articoli inclusi

Titolo	N. di fascicoli	N. articoli	N. articoli inclusi
Rivista italiana di educazione familiare	13	160	59
Civitas educationis	12	156	4
Education Sciences & Society	13	319	5
Educational Reflective Practices	10	118	2
Encyclopaideia	20	135	2

⁹ CADMO; Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo; I Problemi della Pedagogia; La Famiglia; Maltrattamento e Abuso all'Infanzia; MEDIC – Metodologia Didattica e Innovazione Clinica; Nuova Secondaria; Orientamenti Pedagogici; Pedagogia e Vita; Rassegna di Pedagogia; Ricerche di Psicologia; Tecnologie Didattiche.

¹⁰ Annali di Storia delle Università Italiane; Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche; Bollettino CIRSE; Nuovo bollettino CIRSE; Rivista di Storia dell'Educazione; Rivista di Storia dell'Università di Torino.

¹¹ Annali Online della Didattica e della Formazione Docente; CQIA Rivista; Dirigenti Scuola; Educazione; Educazione Aperta; Educazione Linguistica-Language Education; Educrazia; Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva; Italian Journal of Educational Technology; Italian Journal of Special Education for Inclusion; L'integrazione Scolastica e Sociale; Professionalità; QDS. Quaderni di Didattica della Scrittura; Qwerty; REM; Ricercazione; Rivista di Statistica Ufficiale; Scuola Democratica.

Form@re	17	313	0
Formazione & Insegnamento	31	813	8
Giornale Italiano di Ricerca Educativa	16	199	0
Journal of educational, cultural and psychological studies	13	137	1
Lifelong Lifewide Learning	15	342	1
Media Education	13	138	6
METIS	15	288	10
Pedagogia Oggi	13	329	0
Pedagogia più didattica	13	118	1
Q-Times Webmagazine	25	749	9
Research Trends in Humanities	7	130	1
Ricerche di pedagogia e didattica	17	186	0
Ricerche pedagogiche	20	136	0
Studi sulla Formazione	13	327	3
Studium Educationis	15	188	16
Totale	311	5281	128

Dal corpus delle riviste selezionate sono stati estratti due campioni casuali di articoli, assegnati ai due ricercatori (R1 e R2) per testare il livello di accordo sull'inclusione. L'indice di concordanza (K di Cohen) ha mostrato valori soddisfacenti ($>0,70$). Successivamente, i fascicoli sono stati analizzati integralmente, fino a individuare 187 contributi, poi ridotti a 128 dopo la lettura completa e la discussione collegiale dei casi dubbi¹² (Figura 1).

¹² L'elenco completo dei 128 articoli inclusi nella *scoping review* è stato allegato come materiale integrativo, non destinato alla pubblicazione. Resta a disposizione dell'editore e dei revisori per garantire la tracciabilità e la trasparenza del processo di selezione.

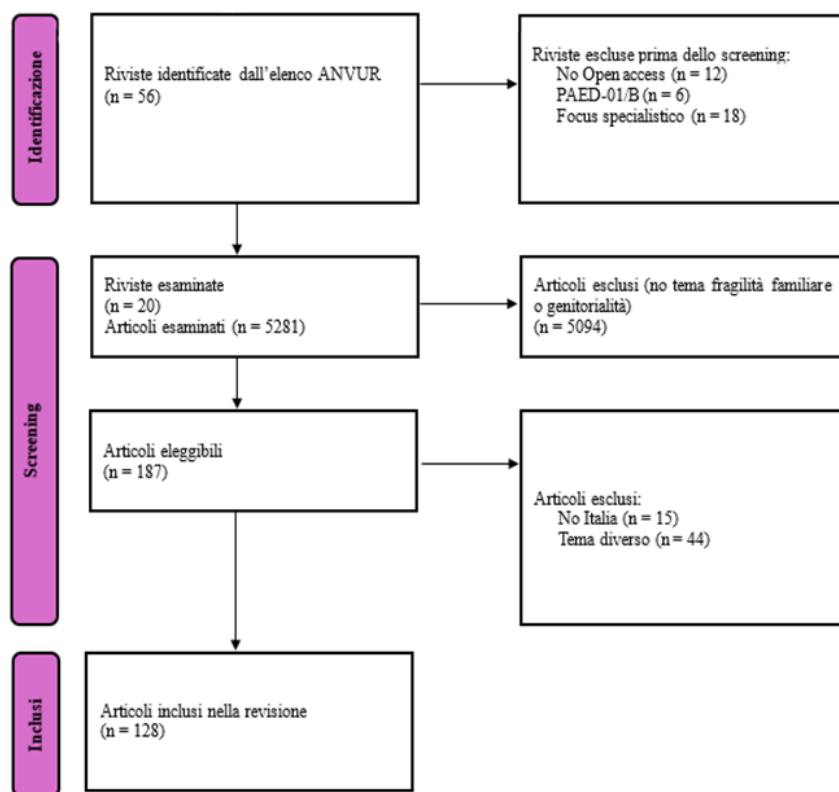


Fig. 1 – Processo di identificazione e selezione dei contributi

I contributi inclusi sono stati quindi sottoposti a una nuova lettura da parte di R1 e R2, per definirne la natura e, nel caso di articoli empirici, l'impianto di ricerca utilizzato (RQ2). Dapprima, sono stati distinti in:

- teorici: riguardano la discussione di modelli, temi o disposizioni legislative. Poiché la letteratura pedagogica italiana si caratterizza spesso per una produzione di tipo teorico-argomentativo, l'inclusione di questi contributi è stata ritenuta essenziale, in quanto la loro esclusione avrebbe impoverito il quadro complessivo, soprattutto in un ambito di ricerca ancora poco sviluppato empiricamente;
- esperienze/prassi: includono contributi che considerano processi, servizi o pratiche educative, senza presentare dati di ricerca sistematica;
- empirici: comprendono contributi fondati su un disegno metodologico esplicito e dati tratti dalla ricerca sul campo.

Per gli articoli a carattere empirico è stata operata una classificazione degli impianti di ricerca tra:

- studi qualitativi;
- studi quantitativi;
- contributi con un impianto di ricerca misto quali-quantitativo;
- sintesi di ricerca in forma di revisioni di letteratura sistematiche o scoping review.

Nei casi, comunque rari, di disaccordo si è proceduto a un confronto con la mediazione di RS, al quale è spettata la decisione finale.

Ogni articolo è stato analizzato per individuare il tema prevalente (RQ3), da cui sono emerse n. 7 macrocategorie:

1. Approcci nel lavoro con la famiglia/genitorialità (n. 4).
2. Funzionamento familiare/genitoriale (n. 11);
3. Identità familiare/genitoriale (n. 19);
4. Pratiche educative familiari/genitoriali (n. 24);
5. Servizi (n. 56);
6. Strumenti di intervento/valutazione (n. 5);
7. Supporto alla famiglia/genitorialità (n. 9).

Gli articoli nella categoria *Servizi, Strumenti di intervento/valutazione* e *Approcci nel lavoro con la famiglia/genitorialità* sono stati ulteriormente analizzati per definire tipologia di servizi/strumenti e target (RQ4).

4. Risultati

Dall'analisi dei contributi emerge un bilanciamento tra il focus sulla famiglia, colta nel suo insieme come sistema, e quello che si concentra sulla genitorialità (64 articoli per ognuno). Si rileva una leggera prevalenza dei contributi di matrice empirica (68), rispetto a quelli teorico/argomentativi (52) e alla descrizione di prassi (8) (Tabella 2). Questa distribuzione segnala un interesse equilibrato verso i due poli di analisi, ma anche una ricerca che tende a privilegiare la documentazione di casi e pratiche più che lo sviluppo teorico.

Tabella 2 – Tipologia di articolo e impianti di ricerca

Categoria	Sottocategoria	n.	%
Teorici		52	41
Esperienze/prassi		8	6
Empirici	Qualitativo	53	41
	Quantitativo	6	5
	Misto	6	5
	Revisione	3	2
Totale		128	100

Tra le 7 macrocategorie individuate, il numero maggiore di contributi si è concentrato in *Servizi* (n. 56), *Pratiche educative familiari/genitoriali* (n. 24) e *Identità familiare/genitoriale* (n. 19). Le tematiche più ricorrenti riguardano la presenza di *Bisogni educativi speciali* (BES) nel nucleo familiare (n. 20), il *Sostegno* alla famiglia o alla genitorialità (n. 18), l'*Inclusione sociale* e l'*Alleanza educativa* (n. 14) (Tabella 3).

Tabella 3 – Macrocategorie e tematiche dei contributi

	Servizi	Pratiche	Identità	Funzionamento	Supporto	Strumenti	Approcci	Totale
BES	8	3	3		3	1	2	20
Sostegno	16					1	1	18
Inclusione sociale	14							14
Alleanza educativa	14							14
Società			5	4				9
Migrazione		3	3		1			7
Tecnologie		3			2			5
Compiti a casa		5						5
Pandemia	1	2		2				5
Detenzione		4						4
Violenza intrafamiliare	1			2				3

	Servizi	Pratiche	Identità	Funzionamento	Supporto	Strumenti	Approcci	Totale
Valutazione						2	1	3
Omogenitorialità			2					2
Paternità			2					2
Istruzione parentale		2						2
Altro/Non specificato			1	1				2
Inclusione	2							2
Prematurità					2			2
Transizioni			1					1
Separazione/Divorzio		1						1
Relazioni				1				1
Affido/adozione				1				1
Tecnologia		1						1
Maternità			1					1
Competenze genitoriali						1		1
Intercultura			1					1
Monogenitorialità					1			1
Totale	56	24	19	11	9	5	4	128

La prevalenza dei *Servizi* riflette la centralità del sistema scolastico e educativo come spazio privilegiato di intervento, mentre la minore attenzione ad altre dimensioni (es. separazioni o monogenitorialità), segnala aree ancora marginali nella riflessione pedagogica.

All'interno dei *Servizi* (56 contributi) emerge una prevalenza di quelli *educativi* (scuola e servizi 0-6, n. 19) e *socio-assistenziali* (*affido/adozione* o sostegni come il *reddito di cittadinanza*, n. 22), mentre risultano meno rappresentati i *socio-educativi* (es. spazio neutro o educativa domiciliare, n. 6) e i *sanitari* (n. 4) insieme ad *altri* (n. 5). Questo squilibrio è rilevante poiché proprio i servizi socio-educativi, pur essendo centrali nel lavoro quotidiano degli educatori, ricevono scarsa attenzione a livello scientifico, con il rischio di ampliare la distanza tra ricerca e pratica.

Gli *Strumenti* (5 contributi) (*Tabella 3*), riguardano il supporto alle *competenze genitoriali*, il *sostegno* alla famiglia e il lavoro con minori con *BES*; due contributi si occupano della *Valutazione* di interventi o di servizi. La ridotta attenzione agli strumenti e ai processi valutativi rappresenta una criticità, poiché senza dispositivi condivisi e validati le pratiche rischiano di rimanere frammentarie e difficilmente comparabili.

Gli *Approcci* appaiono poco rappresentati (4 contributi), limitandosi a temi quali la *valutazione*, la presenza di minori con *BES* e forme di *sostegno* alla famiglia/genitorialità. Ciò segnala una ridotta elaborazione pedagogica sugli approcci di lavoro con le famiglie, che limita lo sviluppo di modelli di intervento innovativi e trasferibili.

Nel complesso, i risultati mostrano una forte attenzione al tema dei *Servizi* a supporto della famiglia e della genitorialità, ma anche la persistente sotto-rappresentazione dei *servizi socioeducativi*, e degli strumenti di valutazione. Ne deriva un quadro in cui la ricerca pedagogica guarda soprattutto ai dispositivi istituzionali, trascurando in parte i processi familiari nella loro complessità e alcune aree emergenti (transizioni, relazioni, nuove configurazioni familiari) che richiederebbero maggiore attenzione.

5. *Discussione dei risultati*

I 128 articoli selezionati rappresentano una percentuale ridotta rispetto alla totalità dei contributi pubblicati nelle riviste pedagogiche di fascia A in *open access* (2019–2025), segnalando la presenza ancora marginale delle tematiche legate alla fragilità familiare e genitoriale nel dibattito pedagogico accademico italiano.

Sul piano metodologico prevalgono gli approcci qualitativi, basati su campioni ristretti e su tecniche narrative (interviste, testimonianze, autobiografie). Pur valorizzando la soggettività, questi approcci raramente producono modelli teorici articolati o evidenze sistematizzate utili a orientare la progettazione pedagogica o le politiche pubbliche. La letteratura richiama da tempo la necessità di standard e procedure comuni per la documentazione e la sintesi dei risultati (Pellegrini, Vivanet, 2018), così da favorire comparabilità e trasferibilità. In questo senso, il programma nazionale P.I.P.P.I. mostra la praticabilità di dispositivi valutativi più strutturati, capaci di integrare teorie, strumenti di monitoraggio e analisi degli esiti (Milani *et al.*, 2020; Serbati, Milani, 2022). La scarsità di approcci misti o quantitativi e di dispositivi valutativi, emersa in questa *review*, va dunque letta come un nodo metodologico già segnalato, per il quale la letteratura offre piste operative concrete.

La maggior parte degli studi si concentra sulla macrocategoria *Servizi*, soprattutto in relazione a *Sostegno*, *Inclusione sociale* e *Alleanza educativa*. Questa prevalenza conferma il ruolo centrale dei contesti istituzionali – in particolare scuola e *servizi socio-assistenziali* – come spazi privilegiati di intervento e co-costruzione educativa con le famiglie (Milani, 2018; 2022). Al tempo stesso, i *servizi socio-educativi* risultano marginali, in contrasto con le *Linee di indirizzo nazionali*, che ne sottolineano l'importanza per il sostegno alla genitorialità e la prevenzione dell'istituzionalizzazione (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017). Lo squilibrio riflette una tendenza a leggere la famiglia soprattutto attraverso i dispositivi istituzionali, lasciando in ombra i contesti territoriali e domiciliari, che invece rappresentano nodi cruciali per gli educatori socio-pedagogici.

Un'altra lacuna significativa riguarda gli *Strumenti di intervento/valutazione* e gli *Approcci nel lavoro con la famiglia*: pochi contributi documentano pratiche valutative o modelli di intervento innovativi. Gli strumenti appaiono spesso legati al supporto genitoriale (es. figli con BES), senza un'adeguata riflessione metodologica. La frequenza di approcci narrativi e autobiografici, pur coerente con la tradizione pedagogica dell'ascolto (Milani, 2018), rimane poco strutturata e scarsamente trasferibile.

Infine, si segnala la limitata attenzione al ruolo dei professionisti come portatori di saperi e competenze. La loro ridotta rappresentazione contrasta con una consolidata tradizione pedagogica che considera la pratica riflessiva al centro della professionalità educativa, intesa come capacità di interrogare l'azione e farne luogo di apprendimento trasformativo (Mortari, 2004; Striano, 2001). In prospettiva, servono indagini empiriche che documentino tali pratiche riflessive, chiariscano le condizioni organizzative che le rendono possibili e valutino le ricadute sui processi di aiuto.

Nel complesso, i risultati della *review* mettono in luce alcune direttrici consolidate (alleanza scuola-famiglia; centralità dell'ascolto) e alcune aree critiche (debolezza dei *servizi socio-educativi*; strumenti di valutazione). Le priorità di ricerca riguardano l'estensione del focus ai contesti socio-educativi, la formalizzazione delle pratiche narrative in dispositivi espliciti e il rafforzamento delle strategie valutative in ottica trasformativa e cumulativa.

Considerazioni conclusive

Pur riconoscendo i limiti di questa *scoping review*, legati all'inclusione esclusiva di riviste open access di fascia A e a criteri settoriali specifici,

riteniamo che i risultati possano offrire spunti significativi per la riflessione pedagogica, ancora in una fase esplorativa e con una limitata presenza di ricerca empirica sistematica, in particolare di tipo quantitativo o misto (Calvani *et al.*, 2022)

La centralità della persona e della relazione educativa, pur riconosciuta, non si traduce ancora in dispositivi di indagine idonei a esplorare l'agire educativo nei contesti reali. Ne derivano descrizioni episodiche e frammentarie, che ostacolano la produzione di conoscenze trasferibili e cumulative (Biesta, 2010). La prevalenza di contributi sui *servizi educativi e socio-assistenziali* e la sottorappresentazione dei *servizi socioeducativi*, delle pratiche valutative e degli approcci metodologici sollevano interrogativi sullo stato della ricerca pedagogica in Italia e sul suo rapporto con i contesti educativi e sociali (Lopez, Altamura, 2020). Inoltre, pochi contributi danno voce ai professionisti, trascurando competenze e tensioni che attraversano il lavoro educativo nei contesti di vulnerabilità (Iori, 2018)

Queste carenze possono essere lette come esito di una marginalità epistemologica strutturale o di una disconnessione tra ricerca accademica e pratiche professionali, una distanza che indebolisce la capacità trasformativa dei contesti educativi (Rycroft-Smith, 2022). Di qui la necessità di una svolta: una pedagogia che riconosca la pratica come luogo di produzione del sapere e non come mera applicazione (Margiotta, 2015), sviluppando strumenti capaci di restituire la complessità dei contesti e di generare conoscenze utili ai professionisti e ai decisori.

In prospettiva, le indagini future dovrebbero valorizzare metodologie partecipative e disegni di ricerca mista, capaci di integrare cornici teoriche robuste con evidenze empiriche affidabili. Ciò permetterebbe di elaborare interpretazioni rigorose e radicate nell'esperienza degli attori coinvolti. Particolare attenzione merita il ruolo dei professionisti, non come meri esecutori, ma come co-produttori di conoscenza pedagogica, figure di *knowledge brokerage* in grado di facilitare il collegamento tra ricerca e prassi educativa (Malin, Brown, 2020). È altresì necessario promuovere logiche di partenariato tra famiglie e servizi, valorizzando il ruolo attivo dei genitori, e ampliare lo sguardo a contesti educativi ancora poco indagati. Solo così sarà possibile restituire maggiore complessità alle risposte educative e orientare politiche più inclusive, fondate su evidenze articolate e rappresentative.

Riferimenti bibliografici

- Andreella A., Aliverti E., Caldura F., *et al.* (2024): Spatial Clusters for Demand and Supply of Early Childhood Education and Care Services in Italy. *Socio-Economic Planning Science*, n. 95.
- Biesta G. J. J. (2010): Why “What Works” Still won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-based Education. *Studies in Philosophy and Education*, n. 29, pp. 491-503.
- Calvani A., De Angelis M., Marzano A., *et al.* (2022): Lo stato della ricerca didattica in Italia: una scoping review. *Italian Journal of Educational Research*, n. 29, pp. 34-48.
- Cinotti A. (2023): Families and Disability. Building an Inclusive Framework: A Cultural Challenge. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 22(1), pp. 29-39.
- Daudt H.M., van Mossel C., Scott S.J. (2013): Enhancing the Scoping Study Methodology: A Large, Inter-professional Team’s Experience with Arksey and O’Malley’s Framework. *BMC Medical Research Methodology*, n. 13(48), n.p.
- Fratini T. (2020): Le capacità relazionali degli educatori nel lavoro con le famiglie. Problematiche emergenti con genitori di figli disabili. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 17(2), pp. 471-486.
- Istat (2024): *Rapporto annuale sulla situazione del Paese* (<https://www.istat.it/it/files/2024/05/Rapporto-Annuale-2024.pdf>; data di ultima consultazione: 28.03.2026).
- Istat (2025): *Condizioni di vita e reddito delle famiglie – Anni 2023 e 2024* (<https://www.istat.it/comunicato-stampa/condizioni-di-vita-e-reddito-delle-famiglie-anni-2023-e-2024/>; data di ultima consultazione: 28.03.2026).
- Iori V. (a cura di) (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lopez A. G., Altamura A. (2020): Varcare la soglia. La comunicazione tra servizi educativi e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 17(2), pp. 399-413.
- Mak S., Thomas A. (2022): Steps for Conducting a Scoping Review. *Journal of Graduate Medical Education*, n. 14(5), pp. 565-567.
- Malin J., Brown C. (2020): *The Role of Knowledge Brokers in Education. Connecting the Dots Between Research and Practice*. London-New York: Routledge.
- Margiotta U. (2015): *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2022): Il programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I. Sezione 01. In: Ead. (a cura di): *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione*. Padova: Padova University Press, pp. 3-90.

- Milani P., Bello A., Serbati S., *et al.* (2020): *P.I.P.P.I.. Report conclusivo della settima implementazione (2018–2020)*. Padova: LabRIEF.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017): *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (<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: 28.03.2025)
- Mortari L. (2004): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Mura A., Bullegas D. (2021): Prospettive trasformative di educazione genitoriale: itinerari di sviluppo e traiettorie teorico-operative. *Educational Reflective Practices*, n. 2, Special issue, pp. 9-23.
- Pellegrini M., Vivanet G. (2018): *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Peters M. D., Marnie C., Colquhoun H., Garritty C. M., *et al.* (2021): Scoping Reviews: Reinforcing and Advancing the Methodology and Application. *Systematic Reviews*, n. 10(263), pp.1-6.
- Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per le politiche della famiglia (2022): *Piano Nazionale per la Famiglia. Presidenza del Consiglio dei Ministri*. (https://famiglia.governo.it/media/2812/piano-nazionale-famiglia_13sett.pdf; data di ultima consultazione 28.03.2025)
- Rycroft-Smith L. (2022): Knowledge Brokering to Bridge the Research practice Gap in Education: Where Are We Now?. *Review of Education*, n. 10(1), e3341, pp. 1-46.
- Salmieri L. (a cura di) (2023): *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*. Roma: Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà (<https://disse.web.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/3%20VOLUME%20OSSERVATORIO%20compressed.pdf>; data di ultima consultazione: 28.03.2026).
- Serbati S., Milani P. (2022): Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I. Sezione 04. In P. Milani (a cura di): *Il Quaderno di P.I.P.P.I.. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: Padova University Press, pp. 7-105.
- Serbati S., Moreno D., Salvò A., *et al.* (2022): Leggere la multidimensionalità degli interventi con le famiglie con bambini tra 0-3 anni in situazione di povertà. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 21(2), pp. 7-21.
- Striano M. (2001): *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tarallini S., Ciccarelli A. (2022): "Re.boot": interventi di rafforzamento e qualificazione della rete dei servizi socioassistenziali dell'Area Metropolitana di Bologna. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 20(1), pp. 101-113.

*Riferimenti sitografici*¹³

<https://disse.web.uniroma1.it/>
<https://famiglia.governo.it/>
<https://repertoriofam1.interno.gov.it/>
<https://www.aliperilfuturo.it/>
<https://www.lavoro.gov.it>
<https://www.istat.it/>
<https://www.minori.gov.it/>

¹³ Data di ultima consultazione dei siti elencati: 28.03.26, N.d.R.

New Family Configurations: Educational Challenges and “Good Practices”

*Karin Bagnato*¹

Abstract

The social, cultural, and economic transformation of contemporary society has led to the emergence of new family configurations posing significant challenges and questions to education professionals. The contribution analyzes the concept of “Good Practices” (GPs), clarifying their origin in the economic context and their subsequent adaptation to the educational sphere, highlighting their potential and critical aspects. The paper also emphasizes the importance of a dynamic and strategic approach to new family realities, considering the complexity and uncertainty of the current context. The aim is to provide methodological and operational tools to support education professionals in promoting family and social well-being, through empirically grounded, adaptable, and critically oriented pedagogical practices.

Keywords: family pluralism, unexpected parenthood, education professionals, Good Practices (GPs), educational complexity.

Abstract

La trasformazione sociale, culturale ed economica della società contemporanea ha determinato l'emergere di nuove configurazioni familiari che pongono molteplici sfide e questioni ai professionisti dell'educazione. Il contributo analizza il concetto di “Buone Pratiche” (BP), chiarendone l'origine nel contesto economico e il successivo adattamento in ambito educativo, mettendone in evidenza potenzialità e criticità. Il lavoro sottolinea l'importanza di un approccio dinamico e strategico con le nuove realtà familiari, che tenga conto della complessità e dell'incertezza del contesto attuale. L'obiettivo è fornire strumenti metodologici e operativi per sostenere i professionisti dell'educazione nel loro compito di promuovere il benessere familiare e sociale, attraverso pratiche fondate su evidenze empiriche, adattabili, e orientate da una visione pedagogica critica.

Parole chiave: pluralismo familiare, genitorialità inattesa, professionisti dell'educazione, Buone Pratiche (BP), complessità educativa.

¹ Associate Professor in General and Social Pedagogy at the Department of Cognitive, Psychological, Pedagogical Sciences and Cultural Studies at the University of Messina.

1. *New family configurations: A challenge for education professionals*

The social, cultural, and economic changes that have shaped our society have paved the way for multiple unprecedented forms of family life, gradually transforming the traditional family model². The concept of family has evolved to such an extent that its use no longer refers to a single-family structure. This is evident in the increasing use of expressions such as new families, so-called “archipelago of families”, new family realities, constellations of families, and new family configurations – terms that highlight differences in composition, bonds, organizational patterns, and more. All these family *forms* reflect the growing presence of family pluralism within our society.

New family configurations, such as cohabiting couples, single-parent families, reconstituted families, mixed-religion or mixed-culture families, families with internationally adopted children, families with one or more children born through Assisted Reproductive Technologies (ART), same-sex parent couples etc., represent the new realities that education professionals must engage with.

The changes that have affected the family undoubtedly raise new and urgent questions. Still, at the same time, they represent the concrete reality from which to begin to grasp their educational implications, avoiding both ideological simplifications and purely problematic interpretations. These transformations have certainly generated new challenges, but they have also contributed to overcoming reductive views of parenthood. From this perspective, new family configurations demonstrate that being a parent is a complex and culturally situated process that requires time, resources, and specific skills.

This awareness contrasts with still widespread representations – both in common sense and in certain legal or institutional contexts – that tend to equate parenthood with an innate disposition or a biological or normative automatism (Bertone, 2024; Bove, 2020). Some authors (Gjerde, 2004; Holloway, 2010; Milani, 2018; Sità, 2017; Weisner, 2002) emphasize that parenthood is a process involving multiple levels – individual, couple, and the interaction between individuals and

² For further information on the topic of family pedagogy see among others, with reference to the Italian context: Bellingreri (2014); Gigli (2017); Milani (2018); Pati (2014); Perillo (2019); Santerini (2024). For full details, please refer to the References section. In addition, hereafter, unless otherwise indicated, all footnotes are by the Author, Editor's Note.

the reference models of a specific cultural context. These levels ensure that being a parent is not only a *private* practice but also a public one, requiring engagement with institutions and services that should be prepared to accommodate diverse parental identities (Bertone, 2024; Bove, 2020; Finch, 2007; Gui, 2024; Sità *et al.*, 2024; Various Authors, 2009).

Today, the *public* dimension of new families poses significant challenges because they represent an element of the unforeseen and unexpected within a social imaginary and practical framework still oriented towards a dominant family model. Consequently, these families must navigate social prejudices – both from societal opinions and attitudes toward them and from perceptions regarding their child-rearing and educational practices.

It is a fluid and constantly evolving situation that requires education professionals to demonstrate openness, continuous learning, and critical thinking to work effectively within increasingly diverse and ever-changing family contexts. From this perspective, the identification of “Good Practices” (GPs) represents a useful – though not exhaustive – tool for navigating work with new family constellations, as it allows for the integration of empirical evidence, professional experience, and pedagogical reflection, while also valuing the complexity and diversity of individual situations.

2. “Good Practices”: A dynamic model in educational work

“Good Practices” (GPs) refer to methods, techniques, or approaches that have proven effective and useful in solving problems or achieving specific goals. They are based on experiences, knowledge, and empirical evidence accumulated over time and are considered valid and reasonable by experts and professionals in the field³. The primary goal is to define criteria shared by professionals in a specific field to identify and preserve the GPs that contribute to elevating the professional culture of that sector over time. GPs can therefore be considered effective, valid, flexible, socially contextualized, and easily shareable.

³ The definition of “GP” presented here is a synthesis based both on commonly shared knowledge in the fields of management, engineering, healthcare, organizational development, and education, and on effective approaches described and proposed by national and international institutions and organizations such as the World Health Organization, the European Commission, the National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research, and the United Nations.

The term “Good Practices” was introduced in the early twentieth century in the economic and managerial fields to refer to techniques capable of ensuring the best results. Through a process of observation, systematization, and formalization, these techniques were transformed into a set of rules to follow to improve the efficiency of production processes. From this perspective, the key element was identifying what proved effective in optimizing production, rigorously and systematically replicating analyzed and meticulously broken-down processes to achieve identical *products* in different contexts (Drucker, 1954; Porter, 1985; Taylor, 1911).

The use of GPs has long since expanded into the educational field, demonstrating the usefulness of a construct originally developed in the economic-managerial sphere. What makes this concept particularly interesting is its ability to highlight the relationship between theory and practice, which lies at the core of pedagogical reflection. This relationship enables an original and specific generativity, distinct from other *practices* aimed at improving professional quality (Michellini, 2018).

In this context, despite the lack of a clear definition of GPs from both conceptual and operational standpoints, they are commonly understood as effective and replicable actions, validated by professional experience and applicable to specific situations.

In the educational field, however, considering GPs solely as techniques for identifying effective solutions might suggest that they do not need to be placed within a broader educational framework or be subject to pedagogical reflection. In this case, the link between GPs as techniques and pedagogy would be reduced to merely accepting what has proven effective in practice. However, pedagogy is a discipline that integrates contributions from other areas of knowledge and tools developed by other professionals, always using them critically and consciously (Baldacci, 2024; Cambi *et al.*, 2017; Frabboni, Pinto Minerva, 2001). In this context, the use of GPs raises the issue of how to critically assess a construct originating from economic culture and evaluate its potential application in educational practice.

Therefore, an additional level is needed – one that connects thought and practice, reflection and action, goals and means, within a discourse that is both utopian and critical, capable of guiding and orienting rather than merely acknowledging what has proven effective in non-formal educational contexts. However, this issue raises problems related to epistemology, ontology, and the relationship between professional practice and scientific research evidence (Biesta, 2010a).

From an epistemological perspective, it is legitimate to ask how knowledge can be acquired about what works, considering what experimental research has yielded in terms of data on specific phenomena. The culture of Evidence-Based Education (EBE) (Coe, 1999; Davies, 1999; Vivanet, 2014) assigns experimental research to identify scientifically valid evidence to guide educational practice toward what has been proven effective. In contrast, Good Practices, which do not fall within the culture of Evidence-Based Education (EBE) but are based on empirical evidence, professional experience, and expert consensus, do not aim to identify the optimal or sole solution but rather to identify one of the valid and effective options within a given context.

The ontological dimension raises the central issue of establishing a causal link between *actions* and *results*. This refers to the complexity of educational phenomena, which cannot be explained through a single-factor model (Mantovani, 1998; Mortari, Ghirrotto, 2019; Visalberghi, 1989).

Finally, the relationship between professional practice and scientific research implies two complementary directions (top-down/bottom-up) in experimentation, definition, and dissemination of GPs. EBE culture adopts a top-down approach, in which experimental research collects data on what works, and these findings are then applied in practice (Miniello, 2012; Ranieri, 2007). On the contrary, the numerous experiences developed around the concept of GPs demonstrate the validity and usefulness of bottom-up approaches, in which professionals from a specific field develop and test effective solutions to address complex and unprecedented problems. Subsequently, thanks to their authority and direct experience in real-life contexts, these solutions are shared and adopted by other professionals in the field (Michelini, 2019). This is particularly relevant when education professionals find themselves in unprecedented situations or faced with new and unfamiliar family constellations.

Considering this, GPs can be regarded as the result of a process of selecting and validating effective and relevant solutions, carried out by experts in each field through ongoing experimentation and evaluation. To paraphrase what Maria Chiara Michelini (2018) writes, there are at least three distinctive features that make GPs particularly useful and effective when working with unexpected forms of parenthood, namely:

- *Generativity*: GPs represent solutions to new problems for which no predefined or previously validated answers exist. They reflect the cultural autonomy of education professionals who, through knowledge acquired in practice, can address the multiple difficulties and challen-

ges of today's reality, characterized by continuous change and complexity. In this context, distinctive skills, specific competencies, and ethical virtues unique to each professional emerge;

- *Dynamism*: it emerges and develops from practice, fully valuing its potential while maintaining a constant link to theoretical dimensions. This represents a continuous interplay between theory and practice within a framework of ongoing problematization. According to Dewey, practices are the true testing ground for the validity of theoretical hypotheses and scientific conclusions, which, in turn, serve as guides for action, exerting a liberating function (Dewey, 1929). For this reason, preserving the intrinsic dynamism of GPs is essential;
- *Complexity*: the need to integrate multiple aspects and challenges of complex and constantly evolving family realities requires maintaining a dynamic balance between theory and practice, between expert autonomy and research rigor, and between context-specific experiences and the formalization of solutions. In this sense, GPs reflect the plurality of ways in which the world is interpreted, and particularly in education, a pluralistic research approach will undoubtedly offer greater benefits than a monolithic one;
- *Exemplarity*: GPs define a way of conceiving ideality starting from concrete reality. Their validity expresses and materializes the constant tension toward this goal. The effectiveness, utility, and practicality of the solutions developed to address unprecedented problems cannot be separated from the solidity of their theoretical assumptions, the principles guiding them, and their appropriateness to educational objectives. Practices are truly good and useful when they demonstrate their effectiveness beyond functional and immediate aspects, as they are conceived and evaluated in the continuous interplay between values and practice, between goals and means. Exemplarity, therefore, arises from the fact that once GPs are systematized and recognized as applicable and replicable in different contexts, they can foster better outcomes.

The potential of GPs lies precisely in its usefulness in solving a problem that arises in a specific context, even before the scientific demonstration of the reasons and principles behind its effectiveness. Often, GPs serve as a precursor to what will later allow for a scientific explanation: in other words, what works serves as a guide for subsequent scientific research aimed at validating and explaining the value of what is not yet fully understood, according to parameters recognized by the scientific community (Biesta, 2010b; Calvani, 2007; Michelini, 2018).

GPs, therefore, represent a valuable opportunity, serving as strong indicators of unknown or problematic paths, as long as the underlying visionary drive remains alive. Conversely, halting this momentum would strip them of their driving force, limiting their potential.

The fact that certain Good Practices (GPs) prove effective in a specific context could mistakenly lead to considering them as established truths and as solutions to be automatically applied in other contexts, rather than as tools to inspire new paths of discovery (Cattaneo, n.d.; Fielding *et al.*, 2005). GPs should be understood as methods, techniques, or approaches aimed at fostering knowledge and improving modes of action.

From this perspective, no set of GPs can be considered definitive or flawless; rather, GPs should be seen as a flexible tool serving an ongoing process of research and reflection (Michelini, 2008). GPs gain value to support changes in the quality of experience and as provisional hypotheses that sustain the continuous exploration of reality.

For this reason, the concept itself is particularly fertile: action requires tools that, even if only temporary, help illuminate the way. Conversely, if GPs are treated as fixed knowledge, immediately transferable from one context to another, they risk becoming obstacles to the development of quality. In this sense, the human need for certainty may weaken the dynamic drive of the learning journey that originates in practice itself.

3. *How to build “Good Practices” in working with new family constellations*

To make the most of the potential of Good Practices, especially when working with new family realities, they must be grounded in theoretical frameworks capable of capturing the complexity of family systems and the dynamics that characterize them. From this perspective, education professionals should consider families not only as isolated entities but also as interconnected systems, where reciprocal relationships and environmental influences play a crucial role in the development process and in shaping life projects.

Therefore, education professionals must adopt an ecosystemic view of family reality, considering the interconnections between individuals and their environment within a model of circular causality and emerging complexity (Bronfenbrenner, 1979; Rodrigo *et al.*, 2008). This approach would allow for overcoming a reductionist view of problems and understanding the relational dynamics that influence family well-being.

Additionally, education professionals must adopt a constructivist perspective on human reality, recognizing the plurality of social constructions within the communities in which families operate (Vygotskij, 1978). These constructions represent the context in which family models acquire meaning. Understanding reality as a social construction implies that professional knowledge cannot be rigid or purely specialized; rather, it must be flexible, contextualized, and the result of integrating different theories and perspectives (Vega, 1997). Such knowledge, while rooted in specific contexts, maintains its validity when transferred and adapted to different situations (Fook, Ryan, Hawkins, 2000).

Finally, education professionals should view change as a discontinuous and nonlinear process – one that is not merely gradual, progressive, or cumulative (Nosari, 2017). The goal of working with families is not solely to enact change but also to raise awareness of the possibility of change. In other words, change itself should be regarded as an essential objective, as a family may ultimately choose to remain in its current situation but with a better understanding of itself, greater self-esteem, and more adequate beliefs about its capabilities and possibilities (Gigli, 2017; Simeone, 2002). The primary aim, therefore, is to enhance the freedom and responsibility of families, expanding their choices and promoting the achievement of multiple objectives.

From the above, it becomes clear that the work of education professionals engaging with new family structures is characterized by complexity, uncertainty, and dynamism. It constitutes a strategic and continuously evolving activity in which attention must be paid to multiple variables of action: carefully analyzing the reference context, planning adequately and rigorously, setting the right priorities, selecting the most appropriate strategy to promote change, effectively utilizing available resources (empowerment), providing adequate support, among other factors (Luque, 2005; Monereo, 2002; Morgan, 2011; Solé, 2005). This is a profession that requires making decisions in uncertainty and operating within a constantly evolving landscape of family plurality.

Rodrigo *et al.* (2013) argue that the construction of GPs for unexpected parenthood unfolds along a continuum, gradually transitioning from implicit assumptions to GPs. Specifically, in the initial phase, professionals operate based on the practical knowledge they have acquired, personal experiences, and direct observation of other experts (Level 1 – *Individualized professional practice*). Subsequently, they share their practices with others to create a common foundation (Level 2 – *Consensual professional practice*) and, over time, establish sufficient conditions

to reach consensus among professionals in the same field and foster exchange with other services (Level 3 – *Evidence-Based professional practice*). At this stage, one can speak of Good Practices.

In educational work with new family realities, constructing GPs based on sound theoretical assumptions and optimal epistemological contexts allows education professionals to work with greater critical awareness and to avoid the risk of standardization, thus fostering a more inclusive and contextualized approach.

In conclusion, in the educational field, GPs represent a valid construct when integrated within a scientific and pedagogical framework. Therefore, its use in educational work with new families, although still emerging, can provide added value by effectively bridging the gap between theory and practice (Michelini, 2018; Rodrigo *et al.*, 2013). Pedagogical discourse, under its scientific status, can offer an epistemological and heuristic foundation to the GPs construct in a critical, active, and proactive manner. This would allow for a more effective response to the diverse needs of the so-called “archipelago of families” and enable education professionals to experiment with new modes of action in the field, subject to revision and adaptation.

From this perspective, GPs become a viable path to be pursued with awareness and rigor, supporting those engaged in the search for new solutions and the continuous improvement of educational practices.

References

- Baldacci M. (2024): *Trattato di pedagogia generale*. Rome: Carocci.
- Bellingreri A. (2014): *La famiglia come esistenziale*. Brescia: Scholè.
- Bertone C. (2024): *Il familiare è politico. Attrezzi di ricerca per uno sguardo posizionato*. Milan: Meltemi.
- Biesta G. (2010a): *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2010b): What Works Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, n. 29(5), pp. 491-503.
- Bove C. (2020): *Genitorialità, contesti sociali e istituzioni*. Florence: Firenze University Press.
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Calvani A. (2007): Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona?”. *Je-LKS Journal of E-Learning and Knowledge Management*, n. 3, pp. 139-146.

- Cambi F., Giosi M., Mariani A., *et al.* (2017): *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Rome: Carocci.
- Cattaneo A. (n.d.): *I fattori che influiscono sul trasferimento delle buone pratiche. Risultati di un'indagine sulla realtà scolastica inglese* (www.indire.it/lucabas/lookmyweb_2_file/Articolo_cattaneo.pdf, last access: 16.07.2025).
- Coe R. (1999): *A Manifesto for Evidence-Based Education* (www.cem.org/evidence-based-education/manifesto-for-evidence-based-education, last access: 16.07.2025).
- Davies P. (1999): What is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, n. 47(2), pp. 108-121.
- Dewey J. (1929): *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright Publishing.
- Drucker P.F. (1954): *The Practice of Management*. New York: Harper & Row.
- Fielding M., Bragg S., Craig J., *et al.* (2005): *Factors Influencing the Transfer of Good Practice*. Falmer: University of Sussex & Demos.
- Finch J. (2007): Displaying Families. *Sociology*, n. 41(1), pp. 65-81.
- Fook J., Ryan M., Hawkins L. (2000): *Professional Expertise: Practice, Theory and Education for Working in Uncertainty*. London: Whiting & Birch.
- Frabboni F., Pinto Minerva P. (2001): *Manuale di pedagogia generale*. Bari-Rome: Laterza.
- Gigli A. (2017): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Gjerde P. (2004): Culture, Power, and Experience: Toward A Person-Centered Cultural Psychology, *Human Development*, n. 47, pp. 138-157.
- Gui L. (ed.) (2024): *Fare i genitori senza certezze. Genitorialità e servizio sociale*. Milan: Franco Angeli.
- Holloway S. (2010): *Women and Family in Contemporary Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luque A. (2005): Imprescindibles, o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los Departamentos de Orientación. In C. Monereo, J.I. Pozo (eds.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, pp. 221-240.
- Mantovani S. (ed.) (1998): *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milan: Bruno Mondadori.
- Michelini M.C. (2008): *Riflessività e pratiche educative*. Naples: Tecnodid.
- Michelini M.C. (2018): *Per una pedagogia critica delle buone prassi*. Milan: Franco Angeli.
- Michelini M.C. (2019): Buone prassi in educazione. *Pedagogia più Didattica*, n. 5(1). (<https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/buone-prassi-in-educazione/>, last access: 16.07.2025).
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Rome: Carocci.
- Miniello R. (2012): Ricerca evidence-based e pratiche formative. Politiche e

- prassi. *Formazione & Insegnamento*, n. 10(1), pp. 231-248.
- Monereo C. (2002): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: UOC.
- Morgan D.H. (2011): *Re-thinking Family Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019): *Metodi per la ricerca educativa*. Rome: Carocci.
- Nosari S. (2017): *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*. Turin: UTET.
- Pati L. (2014): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: Scholè.
- Perillo P. (2019): *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milan: Franco Angeli.
- Porter M.E. (1985): *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: Free Press.
- Ranieri M. (2007): Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, n. 3(3), pp. 147-152.
- Rodrigo M.J., Chaves M.L.M., Quintana J.C. (2013): *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. Madrid: FEMP.
- Rodrigo M.J., Chaves M.L.M., Quintana J.C., et al. (2008): *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Santerini M. (2024): *Adottare e accogliere. Una sfida per la società e le famiglie*. Rome: Studium.
- Simeone D. (2002): *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milan: Vita e Pensiero.
- Sità C. (2017): La genitorialità intensiva e le sue implicazioni per la relazione tra genitori e professionisti. *Consultori Familiari Oggi*, n. 25(2), pp. 45-55.
- Sità C., de Cordova F., Selmi G. (2024): I genitori LGBT+ tra impossibilità simbolica e lavoro di visibilità nella relazione con spazi pubblici e istituzioni educative. Quali sfide per la ricerca empirica. *Civitas Educationis*, n. 13(1), pp. 87-99.
- Solé I. (2005): Formación continua y competencia profesional de los asesores psicopedagógicos. In C. Monereo, J.I. Pozo (eds.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, pp. 273-286.
- Taylor F.W. (1911): *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers.
- Various Authors (2009): *Essere genitori oggi. Contesti che cambiano, difficoltà di sempre*. Ferrara: GIFT Documentation Center.
- Vega S. (1997): Instrumentos de trabajo. In M. Coletti, J. Linares (eds.): *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar, pp. 167-200.
- Visalberghi A. (1989): Ricerca empirica e ricerca sperimentale in educazione. *Scuola e Città*, n. 5-6, pp. 209-214.

- Vivanet G. (2014): *Che cos'è l'Evidence Based Education?* Rome: Carocci.
- Vygotsky L.S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, *et al.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisner T.S. (2002): Ecocultural Understanding of Children's Developmental Pathways. *Human Development*, 45, pp. 275-281.

Rinnovamento del *welfare*, interventi educativi e sinergie collaborative praticabili a sostegno della genitorialità

Chiara Bellotti¹

Abstract

Il quadro delle trasformazioni sociali che ha comportato un aumento della domanda di protezione e sostegno rivolta alle famiglie si presenta come un fenomeno complesso e multidimensionale. Riflettere sulle possibili azioni educative e istituzionali richiede di esaminare alcuni cambiamenti avvenuti nel sistema sociale e di erogazione dei servizi. Mai come oggi si assiste all'intreccio culturale tra il mondo del *welfare* e gli interventi pedagogici; un sistema, questo, che necessita di tenere insieme livelli operativi, professionalità differenti e metodi operativi. Sotto l'aspetto pedagogico, le alleanze educative, il lavoro di rete e il *knotworking* permettono di operare sulle situazioni reali e contingenti che coinvolgono la famiglia, con modalità meno standardizzate rispetto al passato, promuovendo l'attivazione delle risorse presenti nella comunità. Un intreccio di attività e relazioni che avviano un procedere educativo all'insegna della collaborazione: un nuovo modo di operare multi-prospettico e condiviso.

Parole chiave: bisogni sociali, *welfare* responsabile, lavoro di rete, collaborazione, *knotworking*.

Abstract

The social transformations that have led to an increasing demand for protection and support for families constitute a complex and multidimensional phenomenon. Reflecting on possible educational and institutional responses requires an examination of changes in both the social system and service provision. Today, more than ever, welfare and pedagogical interventions are closely intertwined, creating a framework that must integrate different operational levels, professional expertise, and methods. From a pedagogical perspective, educational partnerships, networking, and knotworking make it possible to address the real and contingent situations affecting families through less standardized approaches, while fostering the activation of community resources. This network of activities and relationships promotes collaborative educational processes and a new shared, multi-perspective way of working.

Keywords: social needs, responsible welfare, networking, collaboration, knotworking.

¹ Ricercatrice (RTT) in Pedagogia generale e sociale presso l'Università Pegaso.

1. *Introduzione*

Il costante aumento delle istanze di aiuto al sistema sociale ha portato all'espansione di risposte educative da parte dei servizi e dei professionisti in gioco. Nell'attuale dinamica di complessità, coloro che operano all'interno del mondo educativo si trovano sollecitati ad interagire e lavorare con altre professionalità in maniera coordinata e integrata. Il lavoro di sostegno e cura rivolto alle famiglie «non può mai essere considerato un fatto privato, ma rappresenta una sfida e una responsabilità comune. Né può essere lasciato al semplice buon senso e tantomeno all'improvvisazione: esige invece una professionalità che va formata e ri-formata continuamente, proprio in ragione della sua importanza e delicatezza» (Iori, 2018, p. 9).

La riflessione pedagogica da tempo contribuisce al dibattito scientifico in merito alla questione dell'unitarietà delle azioni educative messe in campo da più soggetti sottolineando la necessità di una collaborazione sinergica tra professionisti e servizi per la costruzione di un *welfare* «responsabile» (Cesareo, 2017, *passim*; cfr. anche Cesareo, Pavesi, 2019). L'assetto teorico-operativo delineato si colloca in netta discontinuità rispetto alle tradizionali configurazioni assistenzialistiche, caratterizzate da interventi standardizzati e impersonali, costruiti su una concezione astratta della persona e su pratiche di sostegno che relegano i destinatari a un ruolo sostanzialmente passivo.

Lo stato di cose aiuta a comprendere l'esigenza di un modello di *welfare* in grado di conservare le funzioni di protezione e promozione che per decenni lo hanno animato e contemporaneamente di superare le logiche mutualistiche, di standardizzazione, generalizzazione del sistema di erogazione dei servizi, verso la promozione dell'*empowerment* della famiglia (Simeone, 2011). Gli interventi in favore del nucleo domestico devono rafforzarne le relazioni, le sue competenze generative, la capacità di iniziativa e di proposta, sostenendo processi di recupero e riorganizzazione nei momenti di fragilità. Ciò implica un approccio che non sostituisce la famiglia, ma la accompagna nella mobilitazione delle proprie risorse, promuovendo un protagonismo consapevole e responsabile.

2. *Welfare e contesti educativi: trasformazioni, "intrecci" e partecipazione*

Nel quadro appena delineato, l'*empowerment* familiare diventa un processo dinamico che intreccia riconoscimento reciproco tra attori e servizi, alimentando forme più mature di governance. Il coordinamen-

to interistituzionale diviene elemento imprescindibile del processo di evoluzione delle politiche di *welfare*, poiché negli ultimi decenni hanno dovuto confrontarsi con cambiamenti profondi e strutturali in risposta alla crisi delle risorse economiche, alla presenza di nuove forme di povertà e vulnerabilità legata ai cambiamenti demografici della popolazione, all'aumento dell'età e dell'aspettativa di vita, al calo della natalità e all'emergere di nuove organizzazioni familiari.

Nella complessità la conversione da un sistema sociale basato sulla distribuzione di prestazioni verso interventi integrati e partecipativi è dipesa dallo squilibrio tra i bisogni emergenti e l'impossibilità di garantire a tutti i cittadini gli stessi diritti (Paradiso, 2024). A partire dagli anni Novanta, tale processo ha favorito l'avvio di una sperimentazione estesa di interventi a composizione mista, nei quali la collaborazione tra enti pubblici e organizzazioni del Terzo settore ha reso possibile l'elaborazione di progettualità socioeducative più articolate e diversificate. Questa fase ha segnato l'ingresso su larga scala di forme innovative di politica sociale, capaci di integrare modalità operative differenti, aprendo la strada a modelli di *welfare* innovativo che pongono al centro la persona e la partecipazione attiva della famiglia.

Nel tempo d'oggi il *welfare* viene visto da un lato come un'azione di investimento sociale (*welfare community*) che si attua attraverso la co-partecipazione della comunità locale impegnata nella costruzione del benessere collettivo e dall'altro lato come processo generativo di valore collettivo (*welfare generativo*), innescato dalle stesse persone che hanno ricevuto precedentemente una prestazione o un servizio (Fondazione E. Zancan, 2013). L'obiettivo è di innescare pratiche educative di accompagnamento e promozione delle risorse presenti in ogni famiglia (Iori, 2018).

I differenti tentativi di riforma che si sono susseguiti trovano una prospettiva comune, ossia quella di costruire interventi plurimi e politiche di collaborazione e cooperazione feconda volte a sviluppare crescita collettiva. Questa curvatura pedagogica vede il coinvolgimento della persona con l'intento di promuoverne l'attivazione. Le novità introdotte sembrano richiamare i concetti di *capacitazione* (Sen, 1999, trad. it. 2000), e di *agency*, vale a dire il potenziamento dell'uomo, della sua responsabilità, fornendo le competenze per prendere decisioni autonome e partecipare pienamente alla vita. L'*agentività*, pur essendo una dimensione personale, si qualifica a partire dalle relazioni sociali del soggetto e dell'intera comunità.

Il tema della capacitazione viene inteso come opportunità reale di fare e di essere, non riguarda soltanto caratteri interni al soggetto, ma si connette ad elementi esterni legati alle sfere sociale e istituzionale. Tale

concezione ribalta la visione tradizionale dei destinatari delle politiche familiari come fruitori passivi e fornisce le basi per una concezione di *welfare* «attivante» (Costa, 2012, p. 97), dove la “partecipazione” è la cifra distintiva di tale modello.

In questa accezione il *welfare* attivo prevede che la famiglia prenda parte fattivamente ai processi decisionali con l'attore pubblico, operando nella costruzione di politiche in suo favore. Partecipare vuol dire primariamente essere parte, prendere parte e sentirsi parte di un progetto condiviso. Un *fare insieme*, attraverso forme di collaborazione paritaria, in cui tutti i soggetti coinvolti contribuiscono operosamente alla definizione degli obiettivi, alla progettazione e alla realizzazione delle differenti azioni educative. Il processo di co-costruzione di significati genera nuove forme di socialità e di apprendimento reciproco.

Tra le sue forme più sofisticate, la partecipazione si concretizza nella capacità di potenziare l'agire dell'altro all'interno di un quadro collaborativo, ossia quando un'istituzione si pone a supporto di un processo elaborativo e decisionale. È bene precisare che questo tipo di partecipazione implica la capacità di avviare un processo di comunicazione bidirezionale tra *decision makers* e cittadini, di agire insieme e saper prendere decisioni congiunte. Secondo Ripamonti, sotto il profilo della Pubblica Amministrazione, «impegnarsi su questo terreno significa sostenere forme di autopromozione, autogestione, autoproduzione, auto-organizzazione, funzionali ad affrontare determinate problematiche o realizzare obiettivi congruenti con le proprie finalità e la propria *mission*» (2018, p. 114).

L'approccio di tipo partecipativo costituisce oggi un punto di riferimento all'interno dell'apparato socio-educativo volto a definire strumenti di politiche pubbliche nella lotta al disagio familiare. Allo stesso tempo richiede lo sviluppo di professionalità e competenze per mappare e attivare le risorse personali e territoriali esistenti, andando oltre le sole strutture sociali formali, ma coinvolgendo la famiglia.

3. Collaborazione educativa, lavoro di rete e *knotworking*

L'ambito del lavoro educativo si va sempre più caratterizzando per una crescente logica di professionalizzazione; tuttavia, l'eccessiva specializzazione può generare nei servizi la difficoltà di raccordare gli interventi a più livelli. Il rischio è che prevalga la settorializzazione delle azioni, la competizione e la conflittualità tra gli attori. È ben vero che

la molteplicità degli interlocutori che la famiglia e i genitori si trovano dinanzi disegna una polverizzazione dei sostegni ad essa offerti che si pongono tra il formale e l'informale, raramente ben coordinati tra di loro. Un arcipelago di agenzie socio-educative che difficilmente riescono a comunicare e lavorare in rete verso un obiettivo comune. La consapevolezza di questa situazione ha ampliato la necessità di attivare forme di collaborazione e alleanze educative al fine di costruire un nuovo patto sociale per l'educazione (Unesco, 2023). Il concetto di alleanza richiama la prospettiva collaborativa intesa

come processo base per la costruzione dinamica di sinergie educative, che resta evidentemente un principio astratto se non è fatto proprio in termini culturali e operativi dalle diverse realtà educanti. [...] L'obiettivo non coincide con una chiarificazione a priori, pur opportuna, dei compiti, delle responsabilità, delle procedure, ma richiede l'assunzione, da parte dei protagonisti, di una scelta. (Triani, 2018, p. 117)

che si qualifica come azione intenzionalmente congiunta capace di tendere verso una finalità comune.

Non va sottovalutato il fatto che la collaborazione richiede la capacità degli attori coinvolti di raggiungere un raccordo delle intenzioni (*mutual responsiveness*), l'impegno e la responsabilità per un'azione congiunta (*commitment to the joint activity*) e la disponibilità per un reciproco aiuto (*reciprocal support*) (Viola, 2004). Appare urgente implementare sistemi professionali competenti (Urban *et al.*, 2012) in grado di abbracciare un approccio sistemico che supera la visione frammentata degli interventi, promuovendo partnership integrate. Lavorare insieme collaborando richiede una disposizione dialogica e un'attitudine a comporre e ricomporre spazi di interazione e negoziazione. Tale competenza non si esaurisce nella semplice coordinazione operativa, ma si configura come un *habitus* professionale volto a sostenere processi educativi complessi in grado di operare per la creazione di reti di supporto (Pati, 1996).

Nel caso delle famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità, la complessità dei loro bisogni richiede interventi capaci di integrare prospettive, competenze e diversi livelli di azione educativa. La vulnerabilità delle famiglie non si manifesta come un fenomeno lineare o isolato, ma come un intreccio di condizioni materiali, relazionali e simboliche che coinvolgono simultaneamente la dimensione individuale, familiare e comunitaria. In questi casi la collaborazione, il lavoro di rete e il *knotworking* vengono riconosciuti come leve strategiche in grado di contribuire in modo significativo alla qualità e all'efficacia degli interventi educativi.

La rete, «nella sua indubbia potenzialità evocativa di rapporti, scambi, interrelazioni» (Pati, 2019, p. 169), diviene un metodo di lavoro e un *habitus* degli operatori, si configura come una modalità di intervento che agisce sull'intero tessuto relazionale per promuovere allineamenti tra i diversi livelli del sistema, coerentemente al modello di comunità competente. Per esempio, nel caso delle situazioni di disagio esistenziale, la presa in carico dell'utente non può essere ad appannaggio di un'unica istituzione o professionista, ma prevede la condivisione delle informazioni tra gli enti coinvolti, l'assenza di gerarchie, la partecipazione informale della famiglia e la reciproca interdipendenza tra le parti. Secondo Folgheraiter, lavorare in rete significa «creare o rafforzare legami, integrazione, opportunità strutturali di comunicazione fra entità (persone, enti, risorse), distinte ma che possono convergere o riannodarsi verso un'azione o tensione condivisa» (2001, p. 32).

L'efficacia di un intervento educativo di rete con la famiglia trova il suo fondamento nell'intreccio di relazioni (formali e informali) che danno vita a scambi e consentono, nella situazione di difficoltà, di rompere l'isolamento per ritrovare sostegno e fiducia. Gli utenti dei servizi, i familiari, i gruppi e le comunità a cui appartengono devono essere considerati importanti collaboratori al fine di una precisa interpretazione delle situazioni complesse. Questi soggetti dispongono di risorse e competenze che il professionista è chiamato a riconoscere e valorizzare, affinché il processo d'aiuto possa configurarsi come un percorso realmente condiviso e coconstruito (Spencer, Lewis, Gutierrez, 2000).

La collaborazione tra operatori e società civile crea uno scambio incessante di sapere, quale risultato di un processo condiviso in cui chiunque può dare un apporto significativo (Healy, 2000). Resta tuttavia necessario considerare le difficoltà operative del lavoro di rete, poiché, come osserva Huguet,

ogni volta che si parla di rete nel campo delle scienze sociali, la difficoltà maggiore consiste nella necessità di definire di che cosa si tratta. In effetti il termine rete indica da una parte, una realtà spaziale concreta [...], dall'altra il suo utilizzo indica insieme di relazioni tra persone che non si incontrano obbligatoriamente nello stesso momento e nello stesso luogo. Per definizione, la rete di relazioni non la si incontra se non per contatti diretti tra alcuni degli individui che la compongono, dunque sempre in maniera frammentata (1995, trad. it. 1995, p. 17).

La sua natura intrinsecamente dinamica richiede «flessibilità e riflessività per riuscire a comprendere e valutare i bisogni emergenti, mutevoli, fluidi. La riflessività è quindi indispensabile [...] per adottare quello che

si può definire il principio della mobilitazione delle potenzialità» (Cesareo, Pavesi, 2019, p. 14; cfr. anche Cesareo, 2017).

La constatazione che l'efficacia del lavoro di rete dipende da processi di costruzione e ricomposizione situata, invita a considerare il valore del modello collaborativo del *knotworking*, in quanto capace di agire all'interno di configurazioni relazionali non stabili e in continua trasformazione. Il *knotworking* sviluppato da Yrjö Engeström (2000), direttore del gruppo di ricerca del *Center for Activity Theory and Developmental Work Research* dell'Università di Helsinki, può essere visto come una forma dinamica di cooperazione tra attori, contesti e attività connesse in modo fluido. Le modalità di intervento sono caratterizzate da connessioni temporanee, da responsabilità distribuite e da processi di "annodamento" e "scioglimento" delle relazioni in funzione dei problemi da affrontare. Permette, inoltre, di operare efficacemente in situazioni particolari in cui gli operatori non condividono necessariamente gli stessi tempi, gli stessi spazi o gli stessi mandati istituzionali, ma sono chiamati a convergere attorno a obiettivi comuni con forme di coordinamento flessibili, adattive e orientate alla cocostruzione. In tal senso, esso rappresenta una risposta operativa alle sfide educative della contemporaneità, soprattutto quando i bisogni sono complessi e richiedono risposte non lineari, in cui sono necessarie una pluralità di sguardi e prospettive.

Il termine «*knot*» («nodo») richiama una configurazione temporanea di professionisti che collaborano per affrontare un problema specifico. Gli educatori mentre partecipano al *knotworking* condividono le proprie prospettive, una volta raggiunto l'obiettivo, il "nodo" può sciogliersi.

Engeström (2001) ha definito questo modello operativo come la capacità di creare uno spazio di collaborazione e integrazione, in cui interlocutori separati possono rapidamente riunirsi e diventare un "nodo", lavorare insieme per risolvere un problema nel modo più efficiente possibile. L'insieme dei vari soggetti implicati costituisce un *intreccio* relazionale, nel quale viene negoziato, raggiunto e sostenuto un accordo che promuove un atteggiamento di responsabilità diffusa.

Per Bonometti (2016), questo metodo di lavoro ben si adatta all'ambito della cura educativa e ai contesti familiari ad alta vulnerabilità. Nel lavoro pedagogico le competenze di *knotworking* sono fondamentali al fine di instaurare rapporti di fiducia con le famiglie, coinvolgere gli attori chiave, gestire situazioni multiformi e imprevedibili.

La capacità di tessere relazioni in maniera poliedrica e mutevole assume le sembianze di un'improvvisa "orchestrazione" di *performance* partecipative e solidali tra sistemi di attività e interlocutori differenti, li-

beramente connessi (Engeström, 2000). Si va dunque preziosamente a generare «un intreccio di storie personali, identità, sistemi di attività che ponendo dinanzi a sé questioni condivise attivano un procedere educativo nuovo, originale, multi-prospettico e condiviso (Bonometti, 2016, p. 103).

Conclusioni

All'interno di un *welfare* in trasformazione, attraversato da processi di ridefinizione istituzionale e da nuovi bisogni sociali, il contributo adotta una prospettiva pedagogica ed epistemica per comprendere come diverse forme di cooperazione educativa: collaborazione, lavoro di rete e *knotworking*, contribuiscano a configurare interventi capaci di rispondere alla complessità dei contesti e alla pluralità degli attori coinvolti. La collaborazione orienta l'agire congiunto nei gruppi; il lavoro di rete struttura connessioni sistemiche tra attori e servizi; il *knotworking* attiva coordinamenti flessibili e situati. L'integrazione di queste tre dimensioni consente di interpretare gli interventi educativi come processi complessi e multilivello, la cui qualità dipende dalla capacità dei contesti e dei soggetti coinvolti di generare configurazioni cooperative dinamiche all'interno di un sistema di *welfare* in continua evoluzione.

Nel percorso di riflessione presentato, si è cercato di mostrare come al tempo d'oggi il lavoro di rete, il *knotworking* e la collaborazione sono per l'azione educativa elementi «organizzativamente rilevanti, pedagogicamente necessari, progettualmente generativi» (Triani, 2018, p. 187).

Dal punto di vista organizzativo, l'approccio collaborativo permette di superare l'interpretazione del lavoro comune come un'esecuzione procedurale, una somma di prestazioni e servizi di tipo piramidale e standardizzato. L'unitarietà che l'azione educativa richiede si manifesta nella convergenza dei diversi protagonisti in ordine al senso complessivo dell'agire, degli obiettivi da raggiungere e dei metodi attuabili.

Affinché gli interventi di tipo sociale siano generatori di cambiamento per la persona, per le famiglie e per la comunità come bene collettivo necessitano della collaborazione di tutti gli attori (pedagogicamente necessaria) verso la promozione umana e istituzionale. Per quanto riguarda la famiglia, essa va aiutata a riprendere consapevolezza di tutte le sue funzioni, dei diritti e doveri da assolvere lungo la via del benessere personale e comunitario.

Per gli operatori, il collocarsi dentro la dimensione progettuale attivando metodologie di rete e di *knotworking* consente di tenere viva la

trama delle relazioni (progettualmente generativa), di attivare processi di riflessività e capacità di rileggere criticamente le proprie e altrui azioni, nonché avviare percorsi innovativi.

Pianificare iniziative che sostengono il nucleo domestico nell'espletamento responsabile delle sue funzioni educative postula l'elaborazione di un piano d'intervento territoriale, una serie di nodi, reti contro la tendenza ad agire in modo parcellizzato.

La riflessione pedagogica può offrire validi suggerimenti ai fini della qualificazione educativa delle iniziative di cura e aiuto, avvalorando la famiglia come istituzione chiamata a contribuire al bene della persona e della società. Essa va difesa in quanto luogo privilegiato di relazioni, centro fondamentale di elaborazione di valori sociali, spazio di vita indispensabile per la comunità intera (Simeone, 2008). Vi è una stretta connessione tra bene della famiglia e della comunità, tale consapevolezza deve indurre a prospettare politiche di *welfare* capaci di aprire alla piena autonomia e all'*empowerment*.

I motivi enucleati spingono ad interpretare la famiglia come «snodo vitale della rete educativa [...] spazio idoneo a permettere alla varie istituzioni territoriali di operare in modo coordinato e originale, conservando i legami e i collegamenti in virtù del rapporto che intrecciano con la medesima» (Pati, 2014, p. 360).

Riferimenti bibliografici

- Andrews D. (2022): *Considering Knotworking as a Theoretical Tool to Enable Pedagogical Responsiveness in Complex Systems*. In Walton E., Osman R. (a cura di): *Pedagogical Responsiveness in Complex Contexts. Issues of Transformation, Inclusion and Equity*. Cham: Springer, pp. 95-110.
- Bertalanffy L.V. (1969): *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York, NY: Braziller.
- Bonometti S. (2008): *Apprendere nei contesti di lavoro, prospettive pedagogiche per la consulenza formativa*. Macerata: EUM.
- Bonometti S. (2016): *I contesti dell'agire educativo*. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di): *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola, pp. 97-107.
- Bonometti S., Simeone D. (2018): *Approcci collaborativi nei percorsi di cura: il knotworking e la community online*. In Gruppo di lavoro Primary Health Care della Società Italiana di Igiene, Medicina Preventiva e Sanità Pubblica (a cura di): *Educare alla salute e all'assistenza. Manuale per operatori*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 134-145.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2002.

- Cadei L. (2016): *La cultura della partecipazione: forme, modi e valutazione*. In L. Cadei, R. DeLuigi, J.-P. Pourtois (a cura di): *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuola e famiglia*. Bergamo: Junior, pp. 21-24.
- Cesareo V. (a cura di) (2017): *Il welfare responsabile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cesareo V., Pavesi N. (a cura di) (2019): *Il welfare responsabile alla prova. Una proposta per la società italiana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa M. (2012): Agency Formativa per il nuovo *learnfare*. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), pp. 83-108.
- Engeström Y. (2000): Activity Theory as a Framework for Analyzing and Redesigning Work. *Ergonomics*, 43(7), pp. 960-974.
- Engeström Y. (2001): Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 133-156.
- Engeström Y. (2004): *The New Generation of Expertise: Seven Theses*. In H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (a cura di): *Workplace Learning in Context*. London-New York, Routledge, pp. 145-165.
- Engeström Y. (2008): *From Team to Knot: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esping-Andersen G. (2002): *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Folgheraiter F. (2001): *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Huguet J. (1995): Reti di relazione e realizzazione dell'identità individuale. Trad. it. in *Quaderni di Animazione e Formazione Sociale*, 1, pp. 17-18, 1995.
- Lave J., Wenger E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leonardi L. (2009): Capacitazioni, lavoro e welfare. La ricerca di nuovi equilibri tra stato e mercato: ripartire dall'Europa?. *Stato e mercato*, 85, pp. 31-62.
- Nussbaum M.C. (1999-2001): *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2013.
- Pati L. (1996): *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (a cura di) (2014): *Pedagogia della Famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Ripamonti E. (2018): *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Schön D.A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Sen A.K. (1987): *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Trad. it. Venezia: Marsilio, 1993.
- Sen A.K. (1999): *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, trad. it. Milano: Mondadori, 2000.
- Simeone D. (2008): *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.

- Simeone D. (2011): *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Silva C., Bottigli L., Freschi E. (2016): *Costruire reti. L'esperienza livornese nella gestione dei servizi alla prima infanzia*. Parma: Junior.
- Sità C. (2002): *Famiglia e processi di partecipazione: nuove possibilità per i servizi del territorio*, In C. Desinan (a cura di): *Formazione e comunicazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 103-124.
- Triani P. (2018): *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.
- Urban M. (2008): Dealing with Uncertainty: Challenges and Possibilities for the Early Childhood Profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), pp. 135-152.
- Urban M. (2009): *Early Childhood Education in Europe. Achievements, Challenges and Possibilities*. Bruxelles: Education International.
- Viola F. (a cura di) (2004): *Forme della cooperazione. Pratiche, regole, valori*. Bologna: il Mulino.

Il paradigma della cura e il sostegno alle famiglie di minori che hanno compiuto reati

*Sabina Leoncini*¹

Abstract

Partendo da una riflessione sul concetto di cura all'interno della ricerca pedagogica, il contributo esplora l'applicabilità di questo paradigma a sostegno della genitorialità nel caso di minori che hanno compiuto reati. Attraverso una breve analisi della letteratura presente sul tema e dei dati relativi ai principali illeciti commessi, la riflessione individua alcune buone pratiche presenti sul territorio nazionale. Il quadro emergente delinea l'importanza di una presa in carico integrata, che coinvolga attivamente le famiglie. Si auspica, per il futuro, lo sviluppo di linee di ricerca che prendano in considerazione sia la prospettiva dei minori coinvolti in azioni criminose che quella dei genitori.

Parole chiave: etica della cura, devianza minorile, sostegno alla genitorialità, interventi socio-educativi, servizi per la giustizia minorile.

Abstract

Starting from a reflection on the concept of care within educational research, this paper explores the applicability of this paradigm to support parenting in families of minors who have committed offences. Through a brief analysis of the literature on this topic and data relating to the main crimes committed, the paper identifies some good practices within the Italian context. The emerging picture outlines the importance of integrated care, actively involving families. Future research should further explore the perspectives of both parents and minors involved in criminal behavior.

Keywords: ethics of care, juvenile delinquency, parenting support, socio-educational interventions, juvenile justice services.

1. Introduzione

L'adozione di un approccio di cura favorisce un ambiente di ricerca che promuove il rispetto reciproco, la solidarietà e la consapevolezza

¹ Professoressa a contratto e Tutor Organizzatrice del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive (DISPOC) dell'Università degli Studi di Siena.

delle implicazioni sociali e personali delle scoperte. In un'epoca in cui la ricerca può avere impatti significativi sulla vita delle persone, è essenziale che i ricercatori considerino la cura come una componente centrale del loro lavoro, assicurandosi che ogni fase del processo, dalla progettazione alla pubblicazione dei risultati, rispetti principi di giustizia, empatia e responsabilità sociale.

La responsabilità etica nella ricerca è una questione fondamentale su cui riflettere, strettamente legata al senso della pratica della cura. La conoscenza della cura si basa, infatti, su una pratica che si acquisisce confrontando casi specifici e riflettendo su di essi: «Le idee guida sono quelle costruite esperienzialmente sulla base di una riflessione comparativa continua sui casi» (Mortari, 2022, p. 160). Come sottolinea Nussbaum (2011), è importante combinare l'attenzione al caso nella sua singolarità, avendo una percezione sensibile del particolare, mentre ci si riferisce ai principi generali attraverso i quali si può interrogare il proprio pensiero, anche se nessun principio generale può catturare la complessità della realtà.

Al centro di questa riflessione c'è anche il *capability approach* di Amartya Sen (1999, trad. it. 2000), che misura la qualità della vita in termini di libertà sostanziale, ossia la possibilità concreta di vivere secondo le proprie scelte e valori (Decembrotto, 2024). In termini metodologici in questo contributo sarà applicato il paradigma della cura solitamente utilizzato all'interno dell'ambito di ricerca delle c.d. *Medical Humanities* (Bleakley, 2015), per avvicinarlo al contesto delle famiglie con genitori e genitrici che si relazionano con figli e figlie che hanno compiuto reati. Sono pertanto analizzati i dati relativi alle tipologie di illeciti commessi negli ultimi anni, illustrando inoltre alcuni progetti di prevenzione e sostegno alle famiglie che adottano il paradigma della cura, cercando di fornire strumenti a genitori con figli e figlie che hanno compiuto reati.

2. Il concetto di cura e la sua implicazione nella genitorialità

La cura educativa si fonda sull'idea che, per dare forma alla vita dell'individuo, sia necessario avviare relazioni interpersonali che favoriscano il benessere e lo sviluppo attraverso l'ascolto e il dialogo. Quando si parla di cura non dobbiamo fare riferimento alla dimensione della preoccupazione o dell'affanno, che spesso caratterizza le vite frenetiche e le fitte agende di insegnanti, genitori e figli/e ma ci riferiamo ad un fondamento ontologico essenziale dell'esserci in quanto esseri umani

(Mortari, 2019). La cura è un atto che accompagna le persone in tutta la loro esistenza, a partire dalla nascita e per tutta la vita. Il paradigma della cura, oggi, continua a focalizzarsi sulla nozione di persona, soprattutto per quanto riguarda le Medical Humanities e la connotazione che questo concetto assume nel contesto medico-sanitario e nell'ambito della disabilità; si cura la persona, non solo la sua malattia attraverso l'ascolto e la narrazione (Charon, 2006). Quali potrebbero essere le implicazioni di questo paradigma se lo applicassimo al sostegno alla genitorialità nel contesto della rieducazione, della messa alla prova o della giustizia riparativa come lo si utilizza all'interno della riflessione socio-sanitaria?

In questo contributo intendo porre l'attenzione su una prospettiva che considera il deviante (Tolomelli, 2022) come una persona di cui la società intera non ha potuto prendersi cura creando dolore e sofferenza all'interno della propria famiglia. Ogni nucleo familiare, qualsiasi sia il suo assetto e la sua composizione, risulta infatti disgregato e profondamente segnato dall'esperienza della detenzione (Zizioli, Meta, 2024). Il linguaggio cinematografico, con la sua capacità di rendere visibile l'invisibile, riesce talvolta a restituirci con forza la complessità di questi vissuti offrendoci metafore particolarmente impattanti ed efficaci. Nell'ultimo episodio della serie tv *Adolescence* (2025), Jamie, un ragazzo di tredici anni, comunica ai genitori la decisione di dichiararsi colpevole dell'omicidio di una coetanea. La scena è ambientata nella stessa stanza da cui la narrazione aveva preso avvio, quella in cui il giovane era stato arrestato all'alba dalla polizia circa un anno prima. Il padre si interroga sul proprio ruolo, sulle eventuali mancanze, sulle modalità attraverso cui avrebbe potuto prevenire un gesto tanto estremo, o almeno tentare di accedere a quel mondo racchiuso nella cameretta chiusa a chiave. Quella stanza, metafora di un isolamento che può assumere diverse forme, dal ritiro sociale degli *hikikomori* alle derive identitarie degli *incel*, fino a espressioni di disagio più diffuse, diventa il luogo simbolico in cui la genitorialità è chiamata a esercitare la propria funzione di cura.

Nella pièce teatrale *Wit* (Edson, 1999), premio Pulitzer 1999, emerge, seppur in modo diverso rispetto a *Adolescence*, la questione della cura come paradigma relazionale. La protagonista, una docente universitaria malata di cancro in fase terminale, si trova circondata da medici che privilegiano l'approccio tecnico e scientifico, trascurando la dimensione umana ed empatica del prendersi cura. È solo nel rapporto con un'infermiera che sperimenterà una forma autentica di vicinanza, basata non sulla competenza clinica, ma sull'attenzione al bisogno di conforto, ascolto e presenza. Questo elemento consente di evidenziare una condi-

zione che accomuna situazioni apparentemente lontane: quella del senso di inadeguatezza che accompagna chi si prende cura (Tronto, 1993).

Nel caso del genitore che riflette retrospettivamente sull'impossibilità, o sull'incapacità, di accedere al mondo interiore del figlio, così come in quello di chi assiste una persona malata e si interroga sul non aver fatto abbastanza, emerge la stessa tensione. È la consapevolezza che la cura non è mai totalmente sufficiente, che esiste sempre un margine di impotenza, un'area di fragilità che sfugge al controllo soprattutto se non c'è una collaborazione tra le diverse figure presenti, che lavorano in maniera sinergica proprio come gli organi di un corpo umano sano e robusto. Tale consapevolezza, lungi dal tradursi in "paralisi", può diventare il nucleo di un'etica della cura che accetta il limite, riconosce l'incompletezza e, proprio per questo, rafforza l'impegno a restare presenti. Sia nel rapporto genitore-figlio, sia in quello tra chi assiste e chi è assistito, la cura appare dunque come un gesto che non si misura sull'efficacia assoluta, ma sulla qualità della relazione e sulla capacità di non abbandonare l'altro.

Ogni fase della vita, dall'infanzia all'età adulta, richiede infatti forme diverse di cura, adattate alle specificità del contesto e della situazione. La cura (Hadot, 1981, trad. it. 2005) passa anche attraverso la riflessione sul concetto di genitorialità, ed è un paradigma fondamentale per superare le difficoltà esistenziali e per favorire lo sviluppo di una coscienza critica e consapevole. Quando parliamo di cura, ci riferiamo a una pratica che si esprime in molte forme e che implica un interesse profondo per il benessere dell'individuo. La cura educativa deve essere quindi una pratica che agisce sul corpo e sull'anima, rispondendo ai bisogni dell'individuo e favorendo lo sviluppo di legami che si rinforzano attraverso il tempo della crescita (Erikson 1950, trad. it. 2008). Il compito della cura educativa, in quanto genitori, è anche quello di affrontare la fragilità interiore dei propri figli, che può manifestarsi in fenomeni complessi come il disagio adolescenziale e il disorientamento emotivo. Per gli adolescenti, in particolare, la cura è un processo delicato, che aiuta a costruire una nuova identità, a superare le incertezze e le insicurezze tipiche di questa fase della vita considerata da alcune studiose una vera e propria catastrofe (Mancaniello, 2020), da altri come «non luogo» (Tucci, 2022, *passim*).

La cura di sé (Orefice, 2020) diventa perciò uno strumento fondamentale per affrontare il disagio nel rapporto relazionale tra genitori e figli per promuovere lo sviluppo di una personalità sana ed equilibrata. La cura educativa si offre come un metodo di intervento che accompagna le famiglie lungo il percorso della vita insieme condivisa, sostenendolo

nella ricerca del senso e del benessere in relazione agli altri e a sé stessi (Tolomelli, 2022). Attraverso pratiche pedagogiche, che spaziano dall'ascolto alla riflessione, dall'esercizio del pensiero all'azione concreta, la cura aiuta ogni persona a dare spazio al proprio sé in relazione anche agli altri, all'interno della propria «nicchia ecologica» (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986, *passim*) a sviluppare la propria umanità e a rispondere alle sfide che la vita pone (Orlandi, 2024).

3. Cura e prevenzione: uno sguardo ai reati compiuti da minori

Secondo i dati del Dipartimento Giustizia minorile e di comunità in Italia i minorenni e i giovani adulti in carico agli Uffici di servizio sociale per i minorenni al 30 giugno 2021 erano 13.317 (nel 2007 erano 14.744, nel 2020 19.019). L'organizzazione Con i bambini che da molti anni si occupa del tema del sostegno a minori che hanno compiuto reati e che sono reclusi o in messa alla prova, riferisce che solitamente si tratta di ragazzi maschi, prevalentemente italiani, che vivono in famiglie con estrazioni sociali diverse ma accomunate spesso da scarsa comunicazione e incapacità di leggere i bisogni del figlio/a².

Il Rapporto Antigone 2024 riferisce che in questo anno sono stati 532 i giovani reclusi nei 17 Istituti Penali per minorenni d'Italia. Una cifra che sta rapidamente crescendo. Solo due mesi prima, alla fine del 2023, si attestava sulle 496 unità. Alla fine del 2022 le carceri minorili italiane ospitavano 381 ragazzi. L'aumento, in un anno, è stato superiore al 30%. Se alla fine del 2022 i minori e giovani adulti in carcere rappresentavano il 2,8% del totale dei ragazzi in carico ai servizi della giustizia minorile, oggi tale percentuale è pari al 3,8%. Dopo il calo delle presenze dovuto alla pandemia da Covid-19, i numeri stanno rapidamente risalendo (cfr. Antigone, 2024).

A livello nazionale il numero di segnalazioni di minori denunciati e/o arrestati è diminuito del -4,15% nel 2023 rispetto all'anno 2022. Tra l'anno 2022 e il 2023, a fronte di un aumento delle segnalazioni di minori denunciati e/o arrestati per rapina pari al 7,69%, si riscontra un decremento del -11,73% per quelle relative al reato di furto e del -6,11% per

² Cfr. <https://www.conibambini.org> (data di ultima consultazione: 19.08.25). *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice, N.d.R.*

quelle relative all'estorsione. Tra 2022 e 2023, a fronte di un lievissimo incremento dell'1,96% delle segnalazioni di minori denunciati e/o arrestati per lesioni personali, le segnalazioni di minori per minaccia, rissa e percosse sono diminuite, rispettivamente, del -10,89%, -16,41% e -16,52%. Il dato allarmante riguarda invece le segnalazioni di minori denunciati e/o arrestati per violenza sessuale, tra il 2022 ed il 2023, in cui si registra un incremento dell'8,25% nel totale. L'analisi dei dati statistici condotta in base alla nazionalità dei minori denunciati e/o arrestati mostra che, nei valori annuali, il dato riferibile agli Italiani è sempre superiore nell'intera serie storica, fatta eccezione per gli anni 2013, 2022 e 2023³.

Il processo penale minorile, disciplinato dal legislatore con il D.P.R. n. 448/1988, è orientato non tanto alla punizione quanto all'educazione, all'inserimento sociale e alla protezione dei minori imputati, considerando le loro esigenze e circostanze personali. In caso di condanna, la pena viene comunque ridotta rispetto a quella prevista per gli adulti e il processo è basato su quattro principi: adeguatezza, minima offensività, destigmatizzazione, residualità della detenzione. Del trattamento di rieducazione si occupa la pedagogia penitenziaria, finalizzata al reinserimento delle persone detenute anche attraverso i rapporti con l'ambiente esterno e con il mantenimento dei legami familiari (Colla, 2024), o con le persone che hanno un ruolo determinante nella propria vita (Haraway, 2016, trad. it. 2019).

Il decreto Caivano ha introdotto il "Percorso di rieducazione del minore" (art. 27-bis D.P.R. 448/1988), una misura che permette di avviare, durante le indagini preliminari, un percorso di reinserimento e rieducazione sociale per minorenni accusati di reati non gravi. Il percorso, che dura da due a otto mesi, prevede lavori socialmente utili o attività a beneficio della comunità e, se concluso positivamente, estingue il reato; in caso contrario si procede con il processo. La messa alla prova invece (art. 28 D.P.R. 448/1988) consiste nella sospensione del processo per permettere al minorenne di seguire un percorso educativo, dimostrando di aver compreso il disvalore del reato. La sospensione può durare fino a tre anni per reati gravi e 12 mesi per gli altri, ma non è concessa per reati come omicidio volontario aggravato, violenza sessuale aggravata o rapina aggravata.

³ Cfr. Direzione Centrale della Polizia Criminale, Servizio Analisi Criminale (2024): *Criminalità minorile e gang giovanili* (https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2024-05/report_citta_e_gang_giovanili_10_05_2024.pdf [data di ultima consultazione: 24.03.25]).

Il minorenni è affidato agli Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni, che elaborano un progetto educativo personalizzato basato su risorse personali, familiari e ambientali, eventualmente con prescrizioni aggiuntive o programmi di giustizia riparativa. Come suggerisce Milani (2018), e conferma l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, la prevenzione è una delle possibili soluzioni nel sostegno a famiglie che vivono disagio economico, disuguaglianze educative e sociali. Questo sempre che il contesto familiare non risulti dannoso per lo sviluppo e il futuro del ragazzo/a: quando l'ambiente è permeato da una cultura dell'illegalità, come avviene nelle famiglie che appartengono alla criminalità organizzata, l'unico modo per sottrarlo a un destino già segnato e per mostrargli che può esistere un altro tipo di vita, è quello di allontanarlo.⁴

Studi recenti relativi al contesto spagnolo (Trull-Oliva, Soler-Masó, 2021) evidenziano inoltre negli ultimi anni un aumento di episodi di violenza da parte dei minori sui genitori. Di conseguenza si stanno sviluppando anche programmi di intervento dal punto di vista psico-educativo e comportamentale.

Una buona pratica riguardante il concetto di cura e prevenzione è l'iniziativa dell'associazione Pantagruel che, attraverso il bando *Le Chiavi della città* del Comune di Firenze, ha proposto il progetto "Sguardi vicini: il carcere attraverso gli occhi dei volontari"⁵ per sensibilizzare studenti e studentesse al tema della legalità avvicinandoli al tema del carcere per far capire che in quel luogo, così apparentemente lontano da loro, ci sono persone proprio come loro, con sogni, esperienze, famiglie. Al termine degli incontri i ragazzi e le ragazze che hanno partecipato, hanno maturato coscienza e sensibilizzazione rispetto al tema della legalità e responsabilità nei confronti della società civile. Anche per gli insegnanti che hanno richiesto l'intervento si è trattato di incontri che hanno permesso l'instaurarsi di relazioni tra insegnanti, associazioni e studenti creando uno spazio "protetto" di dialogo sul tema della devianza minorile.

A livello nazionale si stanno sviluppando numerose buone pratiche che riguardano la presa in carico del minore e il supporto alle famiglie (Noia, *et al.*, 2024). In particolare nel caso di minori e/o giovani adulti sottoposti a provvedimento giudiziario e interessati da sofferenza

⁴ Cfr. <https://www.garanteinfanzia.org/contrasto-alla-criminalita-minorile-lautorita-garante-inaspire-il-sistema-penale-non-serve> (data di ultima consultazione: 19.08.25).

⁵ Cfr. https://www.chiavidellacitta.it/progetti/sguardi_vicini_il_carcere_attraverso_gliocchi_deivolontari/ (data di ultima consultazione: 24.03.25).

psichica e/o abuso di sostanze, anche nella prospettiva di un eventuale provvedimento di collocamento in comunità terapeutica, la UOSD “Tutela della Salute Adulti e Minori di Area Penale” della ASL Salerno ha assicurato l’operatività mediante l’istituzione di un’equipe multidisciplinare dedicata ai minori costituita da psichiatra, tre psicologi e assistente sociale, così come disposto dalla DGRC 567/2018, ovvero come unica interfaccia con l’Autorità Giudiziaria in riferimento all’assistenza sanitaria. Il progetto ha interessato 207 minori durante gli anni 2018-2022. Sulla stessa linea è il progetto “Good Times”⁶ finanziato da Con i bambini che propone di sviluppare un modello di welfare, replicabile e sostenibile, per la reintegrazione sociale dei minori autori di reato basato sulla sinergia tra gli organi della Giustizia minorile, i servizi sociali territoriali e il terzo settore in alcune province toscane.

L’iniziativa ha previsto la creazione di un’equipe interdisciplinare pubblico-privata per la presa in carico integrata dei minori e l’affiancamento di quest’ultimi da parte di un case manager durante tutta la durata del percorso. I minori hanno potuto misurarsi con attività che si sono sviluppate lungo tre direttrici: *empowerment* personale; avviamento all’autonomia formativa, professionale e abitativa; cura del bene comune e conoscenza della comunità. Sono stati messi in atto, per esempio, percorsi di formazione professionale, laboratori di orientamento, *work experience*, sperimentazione di forme di autonomia abitativa, cammini educativi, attività di cura del bene pubblico in ottica riparativa. Rispetto al tema della genitorialità sono stati realizzati gruppi di ascolto per il sostegno genitoriale. I destinatari sono stati 210 minori (di età compresa tra 10 e 21 anni) in carico per procedimenti giuridici in corso e le rispettive famiglie. Anche il progetto ministeriale “Sperimentazione di Servizi innovativi di sostegno alle famiglie dei minori autori di reato nei Servizi della Giustizia Minorile” ha contribuito alla creazione di un modello replicabile in cui sono stati progettati vari tipi di intervento al fine di dotare i servizi della giustizia minorile di strumenti idonei al lavoro con le famiglie dei/delle minori autori/autrici di reato.

Il progetto ha evidenziato la necessità di ripensare il lavoro con le famiglie che hanno bisogno di sostegno per affrontare l’impatto dell’evento penale e possono diventare risorsa di cambiamento per il percor-

⁶ Cfr. <https://percorsiconibambini.it/goodtimes/2022/12/13/giovani-un-progetto-per-far-cambiare-rotta-a-210-minori-autori-di-reato/> (data di ultima consultazione: 19.08.25).

so di vita dei ragazzi. Inoltre, le competenze acquisite dagli operatori risultano poco strutturate e condivise: da qui l'esigenza di valorizzarle e di proporre modelli di intervento specifici da integrare nel sistema di giustizia minorile⁷. «Quando ho saputo del fatto ho detto: non è possibile, non è lui. Per parecchi giorni non riuscivo a credere, non riuscivo a credere» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2023, p. 70). Da questa testimonianza della madre di un ragazzo che ha poi affrontato insieme alla famiglia il percorso della giustizia riparativa, si comprende la sofferenza dei genitori e la necessità da parte delle istituzioni di restituire fiducia nel futuro.

4. *Genitori e insegnanti: quali competenze?*

Come affermano Urban *et al.* (2012) spesso la difficoltà per i professionisti della formazione come educatori e insegnanti è fare in modo che le competenze necessarie ad affrontare le sfide future possano essere comprese e il loro sviluppo supportato nella complessità dello stimolante campo del lavoro con bambini, famiglie e comunità. Accanto all'insegnamento basato sulle competenze, che è legato alle discipline, è cruciale sviluppare una proposta educativa che vada oltre il concetto di competenza e permetta agli studenti di sviluppare una consapevolezza critica che riguardi anche l'aspetto della cura. Da questa prospettiva, lo sviluppo delle competenze è strettamente connesso agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Bamber, 2020).

Lo sviluppo umano deve essere visto come un processo che deve garantire libertà e potenziale per tutte le persone, ovunque nel mondo. In questo processo dinamico e irreversibile, siamo di fronte all'adozione di un approccio pedagogico e di una nuova prospettiva sull'educazione, che vede nel ruolo dello Stato quello di continuare a garantire i diritti costituzionali e i doveri di cittadinanza, mentre il ruolo dell'educazione è quello di coltivare negli studenti un'etica legata alla cura, alla cittadinanza globale, critica e indipendente (Osler, Starkey, 2003).

Tornando a focalizzarci sull'aspetto della genitorialità, il percorso educativo e di reinserimento dei minori autori di reato lascia spesso sullo sfondo i bisogni delle famiglie, impreparate ad affrontare un evento che

⁷ Cfr. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_11_1.page?contentId=SPR947458# (data di ultima consultazione: 19.08.25).

incide pesantemente sulle relazioni tra genitori e figli. Si diviene genitori non in maniera automatica ma attraverso una serie di intrecci di diversi sviluppi. Il genitore e la genitrice hanno infatti a che fare con varie dimensioni, tra cui quella individuale, quella della coppia, il rapporto con il mondo esterno (Holloway, 2010).

Si tratta di un processo di negoziazione continua tra il proprio vissuto di figli e quello di attuali genitori anche rispetto ad alcuni modelli di riferimento che possono aver condizionato il nostro passato e che possono condizionare il nostro presente e il nostro futuro, come il caso di genitori troppo assenti o troppo presenti e il fenomeno dell'isolamento sociale (Lancini, 2019). Per questo il coinvolgimento delle famiglie all'interno delle decisioni riguardanti la comunità, (Piper, *et al.*, 2024) permette di creare quel clima di partecipazione alla cittadinanza attiva che oltre a ridurre l'abbandono scolastico e il tasso di criminalità minorile, promuove la condivisione della cura della comunità stessa. Ciò sottolinea il potenziale emancipatore insito nelle esperienze educative attive. Il fine ultimo della condivisione delle decisioni non è solo apprendere tali pratiche, ma sviluppare consapevolezza critica, autonomia di giudizio e capacità di agire in modo etico (Mezirow, 1997).

La responsabilità come genitore e genitrice viene costruita attraverso un tempo, quello della cura e uno spazio: quello delle relazioni all'interno della famiglia (Gabb, Fink, 2015). Da qui si forma l'identità dei genitori, riconosciuti in quanto tali dalle istituzioni che li circondano (Holloway, 2010) e manifestata da essi stessi in pubblico (Finch, 2007). Da un lato, quindi, l'importanza di fare famiglia, dall'altra quella di mostrare di essere una famiglia di fronte ad altri proprio per affermare la propria identità anche in situazioni di disagio e difficoltà, come quella di genitori di figli che hanno compiuto reati.

Conclusioni

Se da un lato esistono realtà circoscritte riguardanti iniziative di prevenzione e di creazione di dialogo e coinvolgimento delle famiglie, il modello della presa in carico integrata sicuramente è ciò che più si avvicina al paradigma della cura che è stato preso in analisi. Prendersi cura della prevenzione e affrontare il percorso rieducativo affiancando non solo i/le minori ma anche sostenendo i genitori, favorendo il reinserimento tramite il supporto costante del case manager o di altre figure specialistiche, può costituire un insieme di buone pratiche che rispecchiano il paradig-

ma della cura. I dati allarmanti ci mostrano la fragilità delle generazioni che attraversano in questi anni il periodo dell'adolescenza.

Solo un'*etica della cura* può sostenere il difficile compito di genitori e genitrici nella realtà che ci circonda di fronte alle sfide della complessità, in sinergia con gli altri attori sociali coinvolti. Per quanto riguarda le future direzioni della ricerca sicuramente sarebbe un valore aggiunto poter esplorare la dimensione, sia dell'adolescenza dal punto di vista di chi affronta questo momento della vita in condizione di privazione della libertà, ma anche dei genitori stessi, per capire come poterli sostenere al meglio nel loro comune, e delicato, percorso.

Riferimenti bibliografici

- Antigone (2024): *Ventesimo Rapporto sulle condizioni di detenzione*. Roma: Antigone (www.rapportoantigone.it/ventesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/minori; data di ultima consultazione: 24.03.25).
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2023): *La giustizia riparativa in ambito penale minorile. Indagine nazionale su effetti, programmi e servizi*. Roma: Tipografia Eurosia.
- Bamber P. (ed.) (2020): *Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship. Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment*. New York (NY)-Abingdon: Routledge.
- Bleakley A. (2015): *Medical Humanities and Medical Education. How the Medical Humanities Can Shape Better Doctors*. London-New York: Routledge.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Charon R. (2006): *Narrative Medicine*. Oxford: Oxford University Press.
- Colla E. (2024): Donne detenute con figli in carcere: dalla genitorialità nell'istituzione totale alla responsabilità di servizi alternativi. *RIEF – Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n.25(2), pp. 79-91 (<https://doi.org/10.36253/rief-16512>).
- Decembrotto L. (2024): *Educare in carcere*. Trento: Erickson.
- Direzione Centrale della Polizia Criminale, Servizio Analisi Criminale (2024): *Criminalità minorile e gang giovanili*. Roma: Ministero dell'Interno (https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2024-05/report_citta_e_gang_giovanili_10_05_2024.pdf; data di ultima consultazione: 24.03.25).
- Edson M. (1999): *Wit*. Londra: Nick Hern Books.
- Erikson E. (1950): *Infanzia e società*. Trad. it. Roma: Armando, 2008.
- Finch J. (2007): Displaying Families. *Sociology*, n. 41(1), pp. 65-81.
- Gabb J., Fink J. (2015): *Couple Relationship in the 21st Century. Research, Policy, Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Hadot P. (1981): *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2005.
- Haraway D.J. (2016): *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Trad. it. Roma: Nero Edizioni, 2019.
- Holloway S. (2010): *Women and Family in Contemporary Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lancini M. (2019): *Il ritiro sociale negli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mancaniello M.R. (2020): Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere “attimi della catastrofe adolescenziale” in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi Sulla Formazione*, n. 23(1), pp. 13-43 (<https://doi.org/10.13128/ssf-11781>).
- Mezirow J. (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 74, pp. 5-12.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2019): *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2022): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Pearson.
- Noia A., Romano F., Fiorillo G., et al. (2024): La presa in carico dei minori autori di reato: tra prassi metodologiche ed esperienza. *Rivista di Psichiatria*, n. 59(4), pp. 157-167 (<https://doi.org/10.1708/4320.43056>).
- Nussbaum M. (2011): *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Orefice C. (2020): *Lo studio della cura educativa in un'ottica complessa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Orlandi M. (2024): *La rivoluzione della cura. L'esperienza della “Piazza del Mondo”*. Pratovecchio-Stia: Romena.
- Osler A., Starkey H. (2003): Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences. *Educational Review*, n. 55(3), pp. 243-254.
- Piper K. N., Jahn A., Escoffery C., et al. (2024): A Mixed Methods Evaluation of Family-driven Care Implementation in Juvenile Justice Agencies in Georgia. *Health Justice*, n. 12(8), pp. 1-23 (<https://doi.org/10.1186/s40352-024-00261-0>).
- Sen A. (1999): *Lo sviluppo è libertà*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2000.
- Tolomelli A. (2022): *Il valore pedagogico della divergenza*. Milano: Guerini.
- Tronto J.C. (1993): *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. London-New York: Routledge.
- Trull-Oliva C., Soler-Masó P. (2021): The Opinion of Young People Who Have Committed Violent Child-To-Parent Crimes on Factors that Enhance and Limit Youth Empowerment. *Children and Youth Services Review*, n. 120, pp. 1-9 (<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105756>).
- Tucci M. (2022): *Adolescenza Non luogo. Con un'appendice sull'adolescenza al tempo del COVID*. Città di Castello: I libri di Emil.

- Urban M., Vandenbroeck M., Van Laere K., *et al.* (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, n. 47(4), pp. 508-526.
- Zizioli E., Meta C. (2024): La maternità alla prova del carcere: traiettorie di ricerca. *RIEF – Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 25(2), pp. 13-24 (<https://doi.org/10.36253/rief-16490>).

Riferimenti normativi

- DPR 22 settembre 1988, n. 448: *Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*.
- DGRC 567/2018: *Preso in carico e collocamento presso comunità terapeutiche dei minori con problematiche psicopatologiche e/o di tossicodipendenza, su disposizione dell'autorità giudiziaria. Aggiornamento e integrazione operatività ex DGRC n. 621/2012*.

Riferimenti sitografici

- www.chiavidellacitta.it/progetti/sguardi_vicini_il_carcere_attraverso_gliocchi_dei_volontari/ (data di ultima consultazione: 24.03.25).
- www.conibambini.org/ (data di ultima consultazione: 24.03.25).
- www.garanteinfanzia.org/contrasto-alla-criminalita-minorile-lautorita-garante-inasprire-il-sistema-penale-non-serve (data di ultima consultazione: 19.08.25).
- www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_11_1.page?contentId=SPR947458# (data di ultima consultazione: 19.08.25).
- www.percorsiconibambini.it/goodtimes/2022/12/13/giovani-un-progetto-per-far-cambiare-rotta-a-210-minori-autori-di-reato/ (data di ultima consultazione: 19.08.25).

Riferimenti audiovisivi

- Thorne J., Graham S., Barantini P. (2025): *Adolescence*. Netflix.

INDICE

NUMERO I · GENNAIO – GIUGNO 2026

- 5 *Una comunità che legge e la ricerca-azione partecipativa sulla lettura ad alta voce e silenziosa*, Clara Silva, Elena Falaschi, Donatella Ciuffolini

Dossier “Ancora sulla lettura ad alta voce e silenziosa. Leggere nei contesti formali, non formali e informali”

- 13 *La lettura per piacere in classe. I libri preferiti dagli/dalle insegnanti nell’ambito del progetto “Leggere: Forte!”*, Raimonda Maria Morani, Leyla Vahedi
- 27 *Autobiographical Writing and Silent Reading (of Oneself): Critical Reflections and Personal Growth in Teacher-Training Courses at University*, Marianna Capo
- 43 *Dynamics of Reading Aloud in First (L1) and Second Languages (L2): A Comparative Analysis of Neurocognitive, Affective, and Production Effects*, Claudia Capaci, Marika Cardinale, Gabriella Ferrara
- 57 *Pratiche di lettura silenziosa in ambienti virtuali. Un’esperienza pilota tra corporeità, immaginazione e agency educativa*, Chiara Carletti
- 69 *Libri che “curano”, scuole che accolgono: il valore della biblioterapia pedagogica per bambini, bambine e adolescenti*, Maria Greco
- 83 *Leggere la mente, per leggere il testo. Il ruolo della Teoria della Mente nei processi di lettura e comprensione testuale*, Giuseppa Cappuccio, Elisabetta Fiorello
- 101 *La lettura ad alta voce come pratica interculturale nella scuola dell’infanzia. Uno studio di caso tra Italia e Perù*, Ezia Locantore

Miscellaneous

- 115 *Dissonanze affettive, posizionamenti critici, autocoscienza femminista. Pratiche di maternità postumana*, Francesca Bracci
- 127 *Famiglie, parental engagement e dispersione scolastica, nella percezione degli e delle insegnanti della Secondaria di primo grado. Una Ricerca-Formazione nel contesto italiano*, Anna Pileri, Laura Palareti
- 141 *Genitorialità e fragilità familiare nei servizi educativi. Una scoping review della letteratura pedagogica italiana (2019-2025)*, Giovanni Castiglione, Elena Failla, Roberta Piazza
- 157 *New Family Configurations: Educational Challenges and “Good Practices”*, Karin Bagnato
- 169 *Rinnovamento del welfare, interventi educativi e sinergie collaborative praticabili a sostegno della genitorialità*, Chiara Bellotti
- 181 *Il paradigma della cura e il sostegno alle famiglie di minori che hanno compiuto reati*, Sabina Leoncini

€ 20,00